ARQUIVOS DIALÓGICOS

COMO EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

produzindo conhecimento Sul-Sul



JUNE BAM | DUDUZILE NDLOVU
CAROLINA SCHENATTO DA ROSA | DANILO R. STRECK
Eds.

UCS PPGEDU
OKOS EDITORA
Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental

Arquivos Dialógicos como epistemologia decolonial: produzindo conhecimento Sul-Sul

June Bam
Duduzile Ndlovu
Carolina Schenatto da Rosa
Danilo R. Streck
(Eds.)

Arquivos Dialógicos como epistemologia decolonial: produzindo conhecimento Sul-Sul

E-book

OIKOS EDITORA
São Leopoldo
2026

© Dos autores – 2026

Editoração: Oikos

Tradução: Luís Marcos Sander

Revisão: Carolina Schenatto da Rosa

Capa: Juliana Nascimento

Diagramação e arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial:
Ana Silvia Volpi Scott (IFCH/NEPO – UNICAMP)
Avelino da Rosa Oliveira (Pesquisador UFPel)
Danilo R. Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (Bolsista de Produtividade CNPq)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Pesquisador Ciências Sociais)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Intern. Schule für Interkult. Philosophie Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)
Samira P. Moretto (UFFS e UFSC)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 9 81149642
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

A772 Arquivos dialógicos como epistemologia decolonial: produzindo conhecimento Sul-Sul. [E-book]. / Editores: June Bam, Duduzile Ndlovu, Carolina Schenatto da Rosa e Danilo R. Streck. – São Leopoldo, RS: Oikos, 2026.
322 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.
ISBN 978-65-5974-362-9
DOI: 10.29327/5890828
1. Epistemologia social. 2. Decolonialidade. 3. Descolonialidade. 4. Movimento estudantil. 5. Educação popular. 6. Justiça social. 7. Educação – História – África do Sul – Brasil. I. Bam, June. II. Ndlovu, Duduzile. III. Rosa, Carolina Schenatto da. IV. Streck, Danilo R.

CDU 316.347

Catalogação na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Dedicatória

Dedicamos este livro, em primeiro lugar, ao querido Richard Ennals, que de forma tão apaixonada nos uniu através dos oceanos em seus últimos anos de vida, para que pudéssemos ter estes importantes diálogos Sul-Sul, os que, diga-se de passagem, realmente importam. Richard faleceu poucos meses depois de redigir, em coautoria, o capítulo sobre o genocídio, que ainda está curso em Gaza e sobre a tarefa pedagógica transformadora do professor de História ao ensinar História Mundial hoje. Obrigado, Richard. Que sua alma descanse em merecida paz eterna, e que seu trabalho incansável por décadas em favor de um mundo mais igualitário e justo para todos se realize.

Ainda dedicamos este livro aos corajosos estudantes do #RhodesMustFall[1], na África do Sul e em todo o mundo. Sem eles, estes diálogos não teriam ocorrido com tanta naturalidade dentro dos nossos espaços universitários colonizados e neoliberais, que tendem a invisibilizar e apagar as lutas populares.

Prestamos homenagem também ao jovem líder do #RMF, estudante e companheiro Sibongiseni Phunguza, tragicamente assassinado em março de 2025, às vésperas de sua formatura de mestrado na University of Cape Town. Este manuscrito chega à sua forma final no ano em que se completam dez anos da histórica revolta estudantil de 2015.

Por fim, mas não menos importante, dedicamos este trabalho aos povos indígenas, oprimidos, marginalizados e explorados do mundo, que continuam a sofrer e perecer. Que suas lutas não sejam em vão.

---

[1] Nota de tradução: #RhodesMustFall, em tradução livre, "Rhodes deve cair", refere-se ao movimento estudantil iniciado em 2015 na Universidade da Cidade do Cabo contra a permanência de símbolos coloniais na universidade. A hashtag remete a Cecil John Rhodes (1853-1902), figura emblemática do imperialismo britânico no sul da África e das estruturas de expropriação colonial, supremacia branca e violência racial que o movimento denunciava.

Agradecimentos

Agradecemos primeiramente a todos os estudantes, pesquisadores e ativistas da justiça social de diversos países que participaram do ciclo de 12 semanas de seminário e que tornaram este livro possível. Agradecemos ao Instituto Nacional de Ciências Humanas e Sociais da África do Sul (NIHSS) pelo financiamento deste projeto por meio do programa BRICS Mobilidade, que apoiou o estágio pós-doutoral da Dra. Carolina Schenatto da Rosa em Estudos Africanos na UCT (Universidade da Cidade do Cabo) em 2022.

Agradecemos ao Centro de Estudos Africanos (CAS, UCT) e às 12 universidades participantes de diversos países, bem como aos 35 participantes dos seminário, sem os quais este livro não teria sido produzido. Agradecemos também à Faculdade de Educação da Universidade de Joanesburgo pelo apoio ao Projeto de Intercâmbio de Conhecimento da National Research Foundation (NRF), que viabilizou a visita de pesquisa do Professor Danilo Streck à África do Sul em 2024 para consolidar a pesquisa deste projeto e sua sustentabilidade.

Um agradecimento especial à coorganizadora, ativista feminista e líder do movimento #RhodesMustFall, Duduzile Unathi Ndlovu, que entre 2023 e 2024 conduziu este trabalho com cuidado e dedicação como gerente de projeto, em colaboração com nossa colega brasileira e coordenadora de pesquisa da série de diálogos online em 2022, Carolina Schenatto da Rosa. Obrigada, Dudu e Carolina.

Sumário

Nota explicativa sobre a estrutura do livro e dos capítulos 11

PARTE I – DIÁLOGO SUL-SUL 17

Capítulo 1 – Introdução 18
June Bam, Duduzile Ndlovu, Carolina Schenatto da Rosa e Danilo R. Streck

PARTE II – ARQUIVOS DIALÓGICOS, EPISTEMICÍDIO E E SOLIDARIEDADE DO CONHECIMENTO 29

Capítulo 2 – Reflexões a partir de uma perspectiva comparada do Sul Global: o que são arquivos dialógicos e por que eles são importantes? 30
June Bam e Danilo R. Streck

Capítulo 3 – Descolonizar o ensino de História Mundial: diálogos sobre o que significa ser humano 53
June Bam e Richard Ennals

Capítulo 4 – "Arquivos Dialógicos" na Literatura: uma provocação decolonial Sul-Sul 70
Ana Ligia Leite e Aguiar, June Bam e Maria Silveira Garcia Guerra

Capítulo 5 – (Re)centramento de ausências e silêncios arquivais: práticas anarquivais como conduto para a convivência na Universidade . 100
Carine Zaayman

PARTE III – DIÁLOGOS NAS LUTAS ESTUDANTIS GLOBAIS COMO "ARQUIVOS DIALÓGICOS" 117

Capítulo 6 – Contextualizando "diálogo" e "arquivo" nas lutas estudantis da África do Sul 119
Duduzile Ndlovu e June Bam

Capítulo 7 – Historicizando (Dor e Raiva Negra) na UCT: rumo aos argumentos do RMF para a descolonização de uma universidade historicamente "aberta" 143
Duduzile Unathi Ndlovu

Capítulo 8 – (Re)membering a Dor e a Raiva Negras do RMF @UCT. As (im)possibilidades da dor e da raiva negras para descolonizar uma universidade historicamente "aberta" 157
Duduzile Unathi Ndlovu

PARTE IV – CARTAS PEDAGÓGICAS 179

Capítulo 9 – Uma carta sobre cartas: introdução às cartas pedagógicas ... 181
Carolina Schenatto da Rosa

Capítulo 10 – Cartas Sul-Sul sobre aprendizagem intercultural 204
Carolina Schenatto da Rosa, Catherine Arendse, Elsa Basso, Eshcha Adams, Ezra Mokgope, Jaqueline Gisele dos Santos, Rodrigo Ferreira, Shamila Abrahams e Zakhele Shongwe

Carta de Eshcha Adams às crianças da minha comunidade: lembrar quem somos e praticar a escuta profunda 206

Carta de Catherine Arendse para minhas irmãs, irmãos e crianças Khoena: retornando à terra e aos ancestrais 213

Carta de Rodrigo Ferreira para Duduzile: memória e resistência ao que deve cair 226

Carta de Shamila para as/os liminares: vivendo e resistindo nos entre-lugares 240

Carta de Zakhele Shongwe para Nduduzo: decolonizando a universidade e democratizando o conhecimento 255

Carta de Jaqueline Gisele dos Santos aos seus leitores: bilinguismo crítico e cidadania global 270

Carta de Elsa para seus e suas colegas: descolonizando para a paz 275

Carta de Ezra Mokgope para o professor Harry Garuba: pedagogia, violência epistêmica e legado 284

Conclusão: quando as cartas respiram 293

PARTE V: CONCLUSÃO 295

Capítulo 11 – Uma perspectiva comparativa do Sul Global: aprendizados a partir de uma práxis pedagógica intercultural 297
June Bam e Danilo R. Streck

Sobre os autores dos capítulos 317

Sobre os autores das Cartas Pedagógicas 320

Nota explicativa sobre a estrutura do livro e dos capítulos

Este livro não se estrutura como uma obra acadêmica "tradicional". Isso se deve ao fato de termos procurado integrar o processo da pesquisa-ação por meio da reflexão e construção de Cartas Pedagógicas como exemplos do conceito de arquivo dialógico. Ao mesmo tempo, precisávamos garantir que o livro tivesse a densidade acadêmica que resultou do rigoroso debate Sul-Sul que realizamos. Não poderíamos, portanto, simplesmente reunir "capítulos" escritos por pesquisadores e relegar as cartas pedagógicas à categoria de "Posfácio" ou "Apêndice". Além disso, um terceiro desafio para a obra foi identificar os processos epistemológicos orgânicos que emergiram, como o diálogo com o historiador africano Hakim Adi, e organizá-los de forma coerente com o seminário e com o contexto das produções selecionadas.

Para além dos desafios de organização, estão os de ordem política. No momento em que este livro era escrito, o genocídio em Gaza se desenrolava como uma ilustração viva, chocante e visceral dos conceitos e temas centrais em torno de arquivo e epistemicídio, sobre os quais havíamos nos debatido apenas um ano antes, e com os quais seguimos envolvidos em nossas colaborações de pesquisa Sul-Sul. O arquivo dialógico palestino não podia ser simplesmente ignorado, ele conversa diretamente com matriz decolonial que procuramos adotar neste livro.

Além disso, a participação dos ativistas do #RMF no seminário e nos processos de pesquisa-ação que dele se desdobraram foi essencial para o nascimento desta obra. Também foi significativo que o livro tenha se concretizado no décimo aniversário dos protestos estudantis do #RMF, em 2015; portanto, não dedicar uma seção do livro a essa comemoração teria sido um ato epistemicida. Os diálogos do #RMF nos oferecem uma ilustração eloquente do arquivo dialógico, assim como os protestos globais contra o genocídio na Palestina, em curso desde outubro de 2023.

Tendo em vista essas breves considerações sobre o contexto, o livro foi organizado em cinco partes inter-relacionadas, apresentadas a seguir:

Parte I – Introdução

A Introdução é escrita conjuntamente pelos quatro editores, da África do Sul e do Brasil. Este primeiro capítulo descreve o contexto em que o livro surgiu, o que motivou sua escrita a partir da série de diálogos e quais foram os principais resultados emergentes do projeto de pesquisa.

Parte II – Arquivos dialógicos, epistemicídio e solidariedade do conhecimento

Esta parte reúne capítulos que se apresentam tanto como discurso teórico sobre a pesquisa em ação dialógica quanto como exemplos vivos de arquivos dialógicos, refletindo sobre as questões e os temas emergentes durante os diálogos do seminário. Ela compreende os Capítulos 2, 3, 4 e 5.

O Capítulo 2 é escrito pelos coidealizadores e cofundadores do seminário conjunto, June Bam e Danilo R. Streck, que oferecem lentes africanas (a partir da África do Sul) e latino-americanas (a partir do Brasil) em perspectiva comparada. Eles perguntam: o que são arquivos dialógicos e por que importam para a educação popular nestes tempos e para este mundo? Dado que o colonialismo relegou historicamente ambos os contextos a uma condição periférica e produziu o "outro" em cada um deles, o que implicaria, enquanto práxis, a descolonização do arquivo, entendida como um diálogo, inspirado em Freire, entre passado e presente? E o que isso significaria à luz da noção do filósofo africano Amílcar Cabral de "retorno à fonte"?

O Capítulo 3 é escrito por June Bam e pelo já falecido Richard Ennals (ex-titular da Cátedra UNESCO no Reino Unido). Nele, os autores debatem sobre como, em tempos de genocídio em Gaza, professores de História poderiam restaurar a humanidade como parte da (de)colonização da História Mundial. Os autores argumentam em prol de uma resistência pedagógica em um contexto no qual o futuro, em escala global, se tornou incerto e ameaçador, em função dos precedentes perigosos que vem sendo estabelecidos em diferentes partes do planeta; eles defendem, assim, um compromisso renovado com uma pedagogia da esperança.O que ensinamos às nossas crianças nas salas de aula de História de um mundo pós-genocídio em Gaza? Poderia esse arquivo dialógico sobre um genocídio em curso ter algum valor para ensinar às futuras gerações o que signi-

fica ser humano? Os autores observam que o diálogo sobre o genocídio tem sido, de forma perturbadora, silenciado pela mídia dominante e também no ambiente de trabalho de muitas pessoas — incluindo, de modo especial, pesquisadoras e pesquisadores universitários, intelectuais, artistas e professores.

O Capítulo 4 é escrito por Ana Ligia Leite e Aguiar, June Bam e Maria Silveira Garcia Guerra como uma perspectiva Sul-Sul sobre a literatura como arquivo dialógico. As autoras historicizam o arquivo e sua descolonização em direção a uma concepção intencionalmente emancipatória de arquivo. Diante do culturicídio, da pós-verdade e do genocídio, quais são os potenciais emancipatórios da literatura como arquivo e como diálogo que fala a partir dos "mortos"? A literatura pode nos oferecer mais do que um arquivo vivo ou um arquivo "descolonizado"? As autoras apresentam exemplos de arquivo dialógico como práxis, pela lente da palestinidade.

No Capítulo 5, a pesquisadora da teoria arquivística Carine Zaayman nos provoca a repensar criticamente os fundamentos a partir dos quais definimos, na universidade, o que conta como conhecimento. Seu texto convida a pensar sob uma nova lente uma pedagogia da esperança, em meio à destruição e à opressão da memória, que ela denomina de "ausência arquivística" e "abundância anarquivística". Ao refletir sobre a influência decisiva que os protestos estudantis do #RhodesMustFall e do #FeesMustFall exerceram sobre sua própria trajetória intelectual em torno do arquivo, Zaayman argumenta que a ausência de arquivo, em função de atos coloniais de destruição, opressão, apagamento e periferização, etc., permite repensar o conceito e posicionar a convivialidade no centro da discussão, criando uma alternativa à lógica de representação da "conquista" colonial e das inúmeras perdas por ela impostas.

Parte III – Diálogos nas lutas estudantis globais como "arquivos dialógicos"

A terceira parte do livro compreende os Capítulos 6, 7 e 8 e é dedicada ao décimo aniversário do movimento estudantil #RMF na África do Sul, que teve impacto histórico global sobre os movimentos estudantis, catalisando imperativos de transformação no ensino superior. Esses capí-

tulos são escritos por Duduzile Unathi Ndlovu, organizadora do #RhodesMustFall, afrofeminista e pesquisadora em início de carreira.

O Capítulo 6 oferece um prefácio contextual aos capítulos seguintes, constituindo-se como um diálogo com o professor de História Africana Hakim Adi sobre as lutas em torno dos arquivos culturais negros no Reino Unido e sobre por que eles importam.

No Capítulo 7, Duduzile Ndlovu *herstoriciza*[1], contextualiza e apresenta o movimento #RhodesMustFall na Universidade da Cidade do Cabo como um caso de descolonização do ensino superior na África do Sul, situando "The Fall[2]" como o processo que se expandiu para além do Cabo, tornando ainda mais atuais as discussões e lutas em torno da representação heroica do poder colonial.

No Capítulo 8, Ndlovu procura reposicionar, a partir das margens, a práxis da dor e da raiva negras no movimento #RhodesMustFall. Geralmente desqualificada pelo discurso hegemônico, essa práxis se apresenta como um exercício de (re)memoração e (re)escrita do movimento "The Fall" desde dentro, em uma perspectiva endógena e arquivística tanto em seu processo quanto em seu produto. Com isso, ela convida leitoras e leitores a se aproximarem criticamente de The Fall e das possibilidades que dele surgem para diálogos epistemológicos relevantes em torno da descolonização nas universidades da África do Sul e do Sul Global em geral.

[1] Nota de tradução: no original, her/historicises. O conceito de "herstory" mobiliza um jogo de linguagem que inscreve o pronome feminino her no verbo historicises, deslocando a ideia de uma "Historia dele" (his= ele/dele) para uma "história dela" (her = ela/dela). Essa mudança marca, ao mesmo tempo, gênero, autoria e reinscrição da história a partir de uma perspectiva situada e feminista. Como não há equivalente direto em português que preserve esse jogo morfológico, optou-se por manter a formulação original, preservando o gesto político de intervenção na linguagem. Trata-se portanto, menos de uma discussão linguística e mais de reescrever a história a partir das vozes feministas e negras em perspectiva situada.

[2] Nota de tradução: No original, The Fall um nome político e mais abrangente do ciclo de lutas estudantis articulado em torno do #RhodesMustFall. Optou-se por manter The Fall em inglês para preservar sua espessura histórica, sua circulação própria no contexto sul-africano e sua força como autodenominação do movimento que se expandiu para outras instituições e províncias. Traduzir a expressão por "A Queda" reduziria sua densidade política e poderia sugerir um evento isolado, quando o termo remete, no texto, a um campo amplo de práticas, memórias, discursos e disputas de descolonização.

Parte IV – Cartas Pedagógicas como "arquivos dialógicos"

Esta parte do livro compreende os Capítulos 9 e 10.

No Capítulo 9, Carolina Schenatto da Rosa introduz esta parte do livro com uma "carta sobre cartas", escrita ao saudoso Paulo Freire. Escrito em forma de carta pedagógica, o capítulo dialoga com as obras de Freire, um "andarilho da esperança"; Schenatto da Rosa explica como foi a dinâmina de produção das cartas pedagógicas com os participantes do seminário e busca definir esse tipo de produção como:

a) uma reflexão sobre a prática;
b) um ato político;
c) uma forma de conexão pessoal;
d) um processo relacional de produção de sentido, isto é, um processo criativo por meio da interação e da imaginação;
e) um exercício de sistematização de nossas experiências e aprendizagens.

Essas cartas, inspiradas em Freire, são expressão do processo dialógico de produção do conhecimento. A carta sobre cartas contextualiza e teoriza criticamente o processo e a prática deste volume, em que os leitores são convidados a se engajar, por meio dessas Cartas Pedagógicas, nas explorações críticas do arquivo e de suas possibilidades pedagógicas e decoloniais na África e na diáspora globalmente considerada, em especial na América Latina.

O Capítulo 10 reúne as oito Cartas Pedagógicas baseadas em um processo de sistematização da experiência dos participantes do seminário, facilitado por Carolina Schenatto da Rosa durante seu pós-doutoramento na África do Sul. As autoras e autores das cartas são coautores deste capítulo, que oferece um exemplar de arquivo dialógico com ativistas e pesquisadores em torno de questões pertinentes que emergiram, para eles próprios, ao longo da série de seminários.

Parte V – Conclusão

Bam e Streck escreveram o Capítulo 11 como capítulo final do livro, com base nos diálogos e debates emergidos da série de seminários. Eles propõem um quadro ainda provisório para estudos comparados no Sul Global sobre a descolonização dos conhecimentos. Os autores convidam

as leitoras e os leitores a seguir construindo redes que incluam ativistas comunitários, pesquisadores transdisciplinares em educação e arquivo, professores e estudantes – como oportunidade de fomentar uma pedagogia da esperança.

PARTE I

DIÁLOGO SUL-SUL

CAPÍTULO 1

Introdução

June Bam
Duduzile Ndlovu
Carolina Schenatto da Rosa
Danilo R. Streck

Como este livro surgiu[1]

Este livro materializa os diálogos on-line sobre produção de conhecimento realizados ao longo do seminário conjunto de 12 semanas intitulado "Descolonizando a produção de conhecimento em perspectivas comparadas (África do Sul e Brasil)" (*Decolonizing Knowledge Production in Comparative Perspectives [South Africa and Brazil]*), realizado no primeiro semestre de 2022 no âmbito de um edital do programa BRICS executado pelo Instituto Nacional para as Humanidades e as Ciências Sociais da África do Sul (*National Institute for the Humanities and Social Sciences – NIHSS*).

O seminário foi concebido por June Bam (Centro de Estudos Africanos, Universidade da Cidade do Cabo – UCT, África do Sul) e Danilo R. Streck (Universidade de Caxias do Sul – UCS, Brasil) a partir de sua participação em diálogos globais on-line e colaborações de pesquisa sobre os legados de Paulo Freire e da pesquisa-ação em seus respectivos países, cerca de dois anos antes de 2022. Dessa colaboração dialógica resultou uma série de seminários de 12 semanas, com a doutoranda da UCS Carolina Schenatto da Rosa atuando como coordenadora de pesquisa sob su-

[1] Nota da tradução: Esta tradução buscou preservar, tanto quanto possível, a textura discursiva e a dimensão dialógica do texto original em inglês, incluindo certas marcas de oralidade argumentativa, abertura conceitual e irregularidades estilísticas características da escrita acadêmica situada produzida no contexto sul-africano. Em alguns casos, optou-se por evitar equivalências já estabilizadas no campo acadêmico brasileiro, especialmente no vocabulário freireano e decolonial, de modo a preservar nuances conceituais e a voz autoral do texto original.

pervisão de Danilo R. Streck. Planejado e realizado on-line entre abril e junho de 2022, o seminário lançou chamada pública para estudantes, ativistas e pesquisadoras e pesquisadores de diferentes partes do mundo interessados em participar.

Financiada pelo NIHSS, a série reuniu estudantes, pesquisadoras e pesquisadores interdisciplinares e ativistas comunitários. Participaram cerca de 15 estudantes de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, vinculados a instituições do Brasil e da África do Sul; 5 fellows comunitários, entre eles um pesquisador-ativista da Amazônia brasileira; e 15 docentes convidados vinculados a 13 instituições de ensino superior distribuídas em três continentes.

As instituições participantes foram: UCS (Brasil), UCT (África do Sul), Escola de Estudos Orientais e Africanos (SOAS, Reino Unido), Universidade de Kingston (Reino Unido), Universidade de Joanesburgo (África do Sul), Universidade de Chichester (Reino Unido), UNISINOS (Brasil), Universidade Leuphana de Lüneburg (Alemanha), PUCRS (Brasil), Universidade do Estado Livre (África do Sul), Orkestra – Instituto Basco de Competitividade (País Basco, Espanha), Universidade Sabanci (Turquia) e UsysTdLab (Suíça).

O seminário abordou temas como estudos comparados e metodologias participativas; o conceito de (de)colonialidade e seus diferentes sentidos nos contextos africano e latino-americano; circulação, disseminação e coprodução do conhecimento; e o engajamento crítico com o conceito de "arquivos dialógicos", introduzido pelo seminário tanto na produção acadêmica Sul-Sul quanto Norte-Sul.

Principais temas e conceitos

a) Descolonização / decolonialidade / (de)colonialidade

Um tema central deste livro é a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), entendida como o trabalho contínuo e inacabado da descolonização após o fim das administrações coloniais, conforme discutido em Grosfoguel (2007).

Ao discutir descolonização e decolonialidade nos diálogos do seminário, as e os participantes sul-africanos se apoiaram na longa tradição das contribuições de Fanon, wa Thiong'o e Biko ao pensamento decolonial, toman-

do-os como referências para suas próprias experiências históricas de participação nos diálogos e de leitura do acervo bibliográfico do seminário[2]. Esses pensadores possuem ressonância particular para ativistas do #RMF, especialmente em discussões sobre violência, consciência negra e o inglês como língua hegemônica.

Também dialogamos com teóricos decoloniais mais recentes, como Ndlovu-Gatsheni, ao abordar o trabalho inacabado da descolonização em contextos supostamente "pós-coloniais" na África e na América Latina, e Mbembe (2019), com sua teoria da multivocalidade. Ao mesmo tempo, permanecíamos atentos às críticas formuladas por pensadores africanos à adoção dogmática de teorias decoloniais oriundas da América Latina e à sua imposição sobre realidades africanas. Como argumenta Ramose (1999), em consonância com Archie Mafeje (1981), é fundamental enfrentar as complexidades profundas e estratificadas do local e do idiográfico, em vez de ceder a universalismos presumidos, inclusive no interior do discurso marxista de esquerda ou mesmo do discurso do Sul Global.

O pensamento decolonial africano é antigo e solidamente estabelecido, e os universalismos são constantemente vigiados. Por isso, em um diálogo epistemológico intercultural, era imperativo conhecer e dialogar com o pensamento decolonial latino-americano. Isso era particularmente importante em um quadro freireano informado pelas próprias experiências históricas de Paulo Freire em ambos os continentes. Sabemos, por exemplo, que Freire aprendeu com Cabral, e vice-versa. Durante as lutas anticoloniais e de independência na África e na América Latina, o diálogo em torno do "decolonial" não foi tradicionalmente nacionalista nem essencialista. O pensamento político dizia respeito, mais amplamente, à luta global contra o colonialismo e às fronteiras impostas pelo Estado-nação colonial. Grosfoguel (2007) convoca alternativas decoloniais para além dos fundamentalismos, e esse foi um importante ponto de referência em nossos diálogos.

Embora tenhamos dialogado com o Norte ao longo do seminário, também estávamos atentos à tendência, muitas vezes não intencional, de privilegiar e reproduzir marcos ocidentais em uma pesquisa-ação "decolo-

[2] Nota de tradução: no original, *archive of readings*. Optou-se por "acervo bibliográfico" por soar mais natural em português neste contexto, preservando, ao mesmo tempo, a ideia de um conjunto organizado de textos em diálogo com a noção central de "arquivos dialógicos".

nial". Mas isso significa que não podemos recorrer, por exemplo, aos trabalhos de Gramsci (1971) reunidos em seus Cadernos do cárcere, especialmente à noção de "intelectuais orgânicos", cuja ressonância pode ser observada tanto em contextos latino-americanos quanto africanos – ambos vastos, diversos e marcados por múltiplas vozes? Em nossa busca decolonial consciente, ainda que imperfeita, foi precisamente a noção gramsciana de intelectual orgânico que inspirou o desenho de nossa pesquisa-ação, reunindo acadêmicas e acadêmicos em diálogo com ativistas do #RMF e ativistas ambientais e dos direitos civis, bem como com seus saberes.

Como poderíamos chegar a um mundo pluriversal, rompendo os limites e a dominação dos cânones ocidentais? Muitos teóricos decoloniais não estão envolvidos na práxis de descolonização das epistemologias, e isso constitui uma barreira à própria decolonialidade. Nesse sentido, a metodologia da práxis freireana é fecunda, pois nos posiciona criticamente diante de teorias não enraizadas na reflexividade produzida pela ação e, reciprocamente, diante de ações desvinculadas de reflexão. O pensamento no Sul Global também pode assumir formas essencialistas, assim como o pensamento do Norte Global pode ser decolonial. Grosfoguel (2007), portanto, propõe enfrentar a colonialidade do poder de maneiras não reducionistas, princípio útil para um diálogo voltado à problematização da matriz colonial do poder.

A partir de Quijano (1993, p. 215) e de sua formulação da colonialidade do poder, podemos ampliar essa tarefa epistemológica ao trabalhar criticamente o arquivo por meio do diálogo emancipatório: como vivemos e compreendemos nossas experiências históricas específicas de colonialidade do poder e como isso molda nossas interpretações da decolonialidade em nossos respectivos contextos como africanos e latino-americanos? Ou, como sugere Mignolo (2010, p. 339) ao discutir a "descolonização epistêmica/de-colonialidade", de que maneira o intercâmbio de experiências pode nos impulsionar em direção a "futuros globais", por meio da "comunicação intercultural" e de "uma racionalidade-outra, que põe a vida em primeiro lugar"? O conhecimento, nesse sentido, é mais do que mera produção individual de conhecimento (Walsh, 2010). Como observa Maldonado-Torres (2010, p. 115), a descolonização é um "convite ao diálogo": os conceitos não constituem posições fixas e fechadas.

O uso da notação "(de)colonialidade" neste livro emerge das discussões realizadas ao longo do seminário, nas quais pesquisadoras, pesquisa-

dores, estudantes e ativistas da África e da América Latina se engajaram em diálogos críticos sobre as continuidades e resistências inscritas na produção do conhecimento. Como destacam Moretti e Adams (2011), ao discutirem pesquisa participativa e educação popular, as estruturas coloniais do conhecimento nunca são absolutas; elas são constantemente contestadas, reformuladas e negociadas por aqueles que resistem à dominação epistêmica. Essa premissa atravessou todo o seminário, reforçando a compreensão de que a decolonialidade jamais se realiza plenamente como ponto de chegada, mas se desdobra em um engajamento contínuo e situado com a própria colonialidade.

Os parênteses operam, assim, como estratégia conceitual e linguística para reconhecer que, embora a colonialidade persista, ela o faz em tensão com lutas decoloniais em curso. Como observam Silva e Marson (2022), em sua reflexão crítica sobre a linguagem, as estruturas que sustentam o poder colonial não são estáticas; permanecem abertas à subversão, à ressignificação e às contranarrativas. Nesse sentido, "(de)colonialidade" captura a essência das discussões que deram forma a este livro: a produção do conhecimento como espaço simultâneo de imposição e insurgência, ruptura e reexistência, teoria e práxis.

b) Arquivos dialógicos

O conceito de "arquivos dialógicos" tornou-se especialmente importante para as e os participantes sul-africanos após o incêndio devastador que destruiu as bibliotecas e coleções de Estudos Africanos da UCT em 18 de abril de 2021. Ao repensar o lugar da África no mundo, e em diálogo com a América Latina, tornou-se imperativo criar novos arquivos vivos – emancipatórios e não concebidos como fins em si mesmos – produzidos por pesquisadoras e pesquisadores, estudantes e ativistas por meio da interlocução dialógica com as leituras propostas. O processo de diálogo incluiu questões críticas sobre os textos, experiências concretas de vida, especificidades históricas e injustiças sociais, econômicas e ambientais compartilhadas e urgentes.

c) O processo dialógico Sul-Sul de criação de um "arquivo" emancipatório

No centro do seminário estava o conceito das "cartas pedagógicas", de Paulo Freire (2015), presente em Pedagogia da indignação, eixo intelec-

tual impulsionado e viabilizado por Carolina Schenatto da Rosa[3], cuja pesquisa de doutorado se concentrou em conhecimentos e experiências voltados à formação da cidadania global. Esse tema central constitui a Parte IV deste livro, como um desdobramento do seminário envolvendo pesquisadoras e pesquisadores, estudantes e ativistas. As cartas pedagógicas constituíram, em certo sentido, um arquivo dialógico vivo entre a África do Sul e a América Latina, bem como entre pesquisadoras e pesquisadores do Sul Global e interlocutores situados também no Norte.

Por meio de nossa colaboração global em pesquisa participativa e engajada com a comunidade ao longo desses intensos três meses, buscamos reunir trabalhos capazes de formular e explorar criticamente, com sólido lastro teórico, as ressonâncias da pedagogia freireana e do pensamento decolonial latino-americano nas lutas passadas e em curso por justiça epistêmica na África e na diáspora. Esta publicação propõe ainda uma exploração mais aprofundada e teoricamente fundamentada das ideias emergentes do conhecimento e da práxis decoloniais produzidos e compartilhados dialogicamente por intelectuais orgânicos engajados em movimentos por justiça ambiental e social, bem como por pesquisadoras, pesquisadores e ativistas que apresentaram seus trabalhos e participaram do processo.

O livro, assim como o seminário, pretende oferecer um marco conceitual e metodológico de pesquisa do Sul Global em que os processos de coprodução e coformulação do conhecimento se constituam como "arquivos dialógicos". Esperamos que isso contribua para enriquecer o pensamento freireano contemporâneo no contexto da produção acadêmica africana em pedagogia decolonial.

O livro também é resultado de diálogos estabelecidos não apenas entre autoras, autores e ativistas, mas igualmente com facilitadoras e facilitadores convidados ao longo do seminário, entre eles Lungisile Ntsebe-

[3] Após a conclusão de seu doutorado, no início de 2022, Carolina Schenatto da Rosa realizou um pós-doutorado de três meses na África do Sul, com financiamento do NIHSS BRICS. Trabalhando sob a supervisão de pesquisa e docência de June Bam, no CAS, de 1º de agosto ao fim de outubro de 2022, Carolina integrou aspectos do seminário a uma disciplina de terceiro ano sobre epistemologia no departamento de Estudos Feministas Africanos, ministrada junto a sua supervisora. Ainda, no pós-doutoramento concebeu e coordenou oficinas sobre as cartas pedagógicas de Freire com ativistas sociais e estudantes de mestrado e doutorado que participaram do Seminário.

za (professor e ex-diretor do Centro de Estudos Africanos da UCT), Salim Vally (professor e então diretor do Centro para Direitos à Educação e Transformação – CERT, UJ), Azeem Badroodien (professor e diretor da Faculdade de Educação da UCT), Yvette Abrahams (ex-diretora interina do Centro de Pesquisa San e Khoi da UCT), Pinar Akpinar (Universidade Sabanci, Turquia), Wangui wa Goro (Quênia e SOAS), Carine Zaayman (África do Sul e Universidade de Utrecht), Uli Vilsmaier (Leuphana), Emil Sabottka (PUCRS), Mirren Larrea (Universidade de Deusto, País Basco), Bianca Baptista (Ciências Ambientais, Zurique), Oguz Baruglun (Universidade Sabanci, Turquia) e Lynette Jacobs (UFS, África do Sul). Entre as pesquisadoras latino-americanas convidadas estiveram Maria Julieta Abba e Elsa Monica Basso.

Participaram, pela África do Sul, as e os estudantes Eshcha Adams, Duduzile Unathi Ndlovu, Kwasi Sarfo (também vinculado à Universidade de Energia e Recursos Naturais, Gana), Zakhele Shongwe, Li'tsoanelo Zwane (doutoranda e curandeira tradicional), Shamila Abrahams e Ezra Mokgope. Da América Latina participaram Sabrina Bastos, Jaqueline dos Santos, Elisa Seerig, Camila Loureira, Joanne Pedro e Thainá Guedes. Os fellows comunitários participantes foram Tauriq Jenkins (renomado ativista ambiental e dos direitos civis), Bradley van Sitters (ativista das línguas indígenas khoi e san), Gillian Wilton (ativista dos saberes indígenas khoi e san), Rodrigo Ferreira e Catherine Arendse.

Este livro se apoia em pesquisas e publicações anteriores desenvolvidas tanto na América Latina quanto na África do Sul. Entre elas destaca-se a obra organizada por Danilo R. Streck *et al*. (2015), Dicionário Paulo Freire, e Whose History Counts (SunMedia), organizado por June Bam, Lungisile Ntsebeza e Allan Zinn (2018). Uma das obras centrais mobilizadas nas discussões do seminário e que informou a teorização dos arquivos dialógicos a partir de uma perspectiva feminista africana foi Ausi Told Me: Why Cape Herstoriographies Matter, de June Bam (2021).

Com um total de 35 participantes envolvidos em um movimento de "pesquisa por meio do diálogo" – entre professoras e professores inter e transdisciplinares, pesquisadores da pesquisa-ação, ativistas sociais e ambientais e estudantes de pós-graduação – o seminário resultou em desdobramentos concretos para a disseminação do conhecimento em contextos comparados do Sul Global. Entre eles estiveram intercâmbios acadêmicos continuados, a escrita de cartas pedagógicas, aulas conjuntas

sobre epistemologias freireanas e o desenvolvimento de um site do seminário[4].

O manuscrito foi coproduzido com a ativista do #RhodesMustFall e jovem pesquisadora afro-feminista sul-africana Duduzile Unathi Ndlovu, que contribuiu com reflexões epistemológicas sobre o desenvolvimento, no interior do movimento estudantil, de uma práxis da dor negra, abrindo uma discussão intensamente engajada e crítica com colegas ativistas dos direitos sociais e pesquisadoras e pesquisadores de diferentes partes do mundo sobre questões centrais do debate em torno da (de)colonização da universidade, da justiça epistêmica e dos potenciais emancipatórios dos arquivos e do diálogo para o conhecimento e a pesquisa.

As cartas pedagógicas concentraram os diálogos produzidos posteriormente ao seminário, constituindo um arquivo dialógico entre pesquisadoras e pesquisadores, estudantes e ativistas em torno de muitas das questões mais difíceis e urgentes de nosso tempo. Inspiradas nas cartas pedagogicamente engajadas de Paulo Freire em Pedagogia da indignação (2015), essas questões incluíam:

1. Quais são os legados persistentes e resilientes do colonialismo no mundo, e como essas lutas se interconectam globalmente?
2. Por que nossa posicionalidade no mundo como agentes de transformação importa, e de que modo isso pode nos ajudar, por meio do diálogo no Sul Global, a realizar nosso potencial coletivo de humanização como cidadãs e cidadãos globais interconectados?
3. O que é "cidadania crítica" em nossas lutas contemporâneas, em nosso "direito e dever de mudar o mundo", ao problematizar o persistente discurso colonial do "descobrimento" nos diálogos cotidianos e na educação?
4. Quais são nossas esperanças e nossos sonhos pedagógicos para um mundo global interconectado, sustentável e pacífico?

[4] Com a curadoria de Carolina Schenatto da Rosa, o material foi concebido em colaboração com a ativista indígena khoi-san e cineasta sul-africana Catherine Arendse e com Shamila Abrahams, mestranda em Ciência da Informação na UCT. Ambas participantes do seminário.

d) Desafios na compilação do manuscrito

O seminário e a conclusão deste livro certamente não estiveram isentos de desafios, dificuldades e novos aprendizados mútuos em nossas colaborações ainda incipientes de pesquisa no Sul Global. Em particular, a questão das traduções – o inglês hegemônico global de um lado e o português latino-americano de outro – apresentou um desafio significativo, não apenas nos diálogos, mas também no impacto sobre o número de contribuições escritas de participantes não anglófonos. O resultado é, portanto, um volume mais centrado na África, traduzido do inglês para o português no Brasil. Está previsto um segundo volume que dará continuidade a este, aprofundando o tema das cartas pedagógicas a partir de desdobramentos da práxis pedagógica e da pesquisa-ação em ambos os contextos.

Além disso, o título do livro foi sendo construído à medida que discutíamos marcos conceituais como diálogos Sul-Sul, conhecimento, arquivos e (de)colonialidade. O retorno crítico da primeira rodada de avaliação por pares levou-nos a buscar o eixo articulador entre os capítulos, encontrado finalmente no título Arquivos dialógicos como epistemologia decolonial: criando conhecimento Sul-Sul.

Apesar dessas tensões e disputas inerentes às perspectivas comparadas entre América Latina e África, esperamos que este livro ofereça uma modesta contribuição para a disseminação do conhecimento e para uma pedagogia da esperança em um mundo contemporâneo marcado por crescente desesperança social, econômica e política.

Esperamos, portanto, que, por meio dos diálogos globais que construímos e deste livro que deles resultou, tenhamos incentivado uma escuta profunda, feita com respeito e humildade, dessas histórias e saberes humanos compartilhados e de sua importância na construção da esperança em nosso contínuo tornar-se coletivo no mundo.

Em nosso processo de pesquisa em ação, nos confrontamos com muitas das questões difíceis e urgentes de nosso tempo: o que podemos fazer com a raiva e com o amor, encontrando um espaço para que ambos possam encontrar direção? Como reinscrever os movimentos sociais na história, como Duduzile procura fazer? Quais "aspectos fundamentais" do arquivo colonial e dos modos de conhecer deixamos para trás ao desvelar a história para reapresentá-la, como propõe o historiador africano Hakim

Adi? E, finalmente, como pergunta o ativista amazônico Rodrigo, o que levamos conosco desse diálogo para seguir criando novas realidades de esperança?

Os editores

Referências

BAM, June. *Ausi told me:* why Cape herstoriographies matter. Auckland Park: Fanele, 2021.

BAM, June; NTSEBEZA, Lungisile; ZINN, Allan (org.). *Whose history counts:* decolonising precolonial African historiography. Stellenbosch: Sun Media, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of indignation*. New York: Routledge, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy in process:* the letters to Guinea-Bissau. Tradução de C. S. J. Hunter. London: Bloomsbury Academic, 2016. (Bloomsbury Revelations).

GRAMSCI, Antonio. *Prison notebooks.* New York: Columbia University Press, 2011. v. 2.

GROSFOGUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, London, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007. DOI: 10.1080/09502380601162514.

MAFEJE, Archie. On the articulation of modes of production. *Journal of Southern African Studies*, London, v. 8, n. 1, p. 123-138, 1981.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, London, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MBEMBE, Achille. Future knowledges and their implications for the decolonisation project. In: JANSEN, Jonathan (ed.). *Decolonisation in universities:* the politics of knowledge. Johannesburg: Wits University Press, 2019. p. 239-254.

MIGNOLO, Walter; ESCOBAR, Arturo (ed.). *Globalization and the decolonial option*. London: Routledge, 2010.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa participativa e educação popular: epistemologias do sul. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 35-55, 2011.

NDLOVU, Duduzile Unathi. "*Can Black rage speak?*" at a historically white university in South Africa. 2022. Dissertação (Mestrado) – University of Cape Town, Cape Town, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, London, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.

PARTE II

ARQUIVOS DIALÓGICOS, EPISTEMICÍDIO E SOLIDARIEDADE DO CONHECIMENTO

CAPÍTULO 2

Reflexões a partir de uma perspectiva comparada do Sul Global: o que são arquivos dialógicos e por que eles são importantes?

June Bam
Danilo Streck

O contexto africano e latino-americano – um breve panorama comparado

As histórias de ambos os continentes compreendem milhares de anos; são histórias profundas, vastas, complexas e diversificadas, de povos diversos e de suas migrações e interconexões. Portanto, só temos condições de esboçar alguns paralelos históricos e contemporâneos relevantes para este livro.

Na época em que os colonos europeus chegaram a esses vastos continentes, civilizações indígenas e centenas de formações sociais já existiam lá há milhares de anos em sociedades dinâmicas com migrações, mercados e negócios por terra e mar, em espaços de mudança e continuidade, e com seus antigos e diversificados sistemas estabelecidos de conhecimento e cosmologias. Só precisamos mencionar as pinturas rupestres San na região da África Austral que, segundo os arqueólogos, datam de pelo menos 20 mil anos e narram vastas cosmologias e interações cognitivas com uma paisagem, fauna, flora e povos dinâmicos. Já nos anos 1870, um viajante europeu ostensivamente racista observou ironicamente que se negligenciava a observação das antiguidades dos "selvagens" do Brasil – conhecido pela existência de cerâmica antiga em cemitérios espalhados por vastas paisagens e por pinturas rupestres que revelam conhecimentos de astronomia (Hart, 1871, p. 139-147). Segundo a arqueologia, as pinturas rupestres da América do Sul datam de milhares de anos (Troncoso; Armstrong; Basile, 2017).

Existem volumes de pesquisa e conhecimento sobre as muitas civilizações antigas fascinantes na África (de, entre outras, Grande Zimbábue, Benim, Egito e Mali) e na América Latina (de, entre outros, maias, astecas e incas). Tanto a África quanto a América do Sul ostentavam uma abundância de matérias-primas e recursos naturais, sistemas de conhecimento diversificados e complexos – incontáveis demais para sequer tentar nomeá-los aqui.

Por meio de relatos de viajantes sobre terras e povos "selvagens", durante a infame "Era dos Descobrimentos", a Europa, respectivamente, iniciou sua missão "civilizadora" e "inventou" a "América Latina" e a "África". A base filosófica para essas "invenções" era *terra nullius* – o conceito latino que designa "terra de ninguém", que poderia, portanto, ser reivindicada por potências coloniais europeias como "descobrimentos". Tanto na América Latina quanto na África, tais audaciosas intenções coloniais e ocupações militares foram, natural e legitimamente, recebidas com feroz resistência indígena e guerras em número demasiado grande para serem recontadas aqui. Genocídio, mutilações punitivas e massacres de povos indígenas nas colônias eram parte integrante de muitas formas de ocupação colonial e respostas à resistência indígena ou para o propósito crasso de limpar rapidamente o terreno para a ocupação e exploração europeia permanente – como ocorreu tipicamente no que é hoje a África do Sul, Namíbia e Congo. E na América Latina, os massacres brutais perpetrados pelos conquistadores portugueses e espanhóis são lendários, como é o caso do genocídio brutal dos San pelos comandos holandeses no Cabo na década de 1700 e posteriormente.

Existe uma conexão histórica estreita entre a América Latina e a África por meio do Comércio Transatlântico de Escravos e seus legados contínuos de racismo e desigualdades econômicas e sociais estruturais. Dos aproximadamente 12 milhões de escravos transportados da África, cerca de 4 milhões (muitos de Angola) foram levados para o Brasil. Atualmente, cerca de 114-137 milhões de latino-americanos são afrodescendentes (Telles, 2014). À medida que a demanda por mão de obra aumentava nos territórios colonizados, as populações indígenas sobreviventes também foram escravizadas – por exemplo, os povos da Amazônia (escravizados em plantações de borracha) e os *Khoi-San*[1] em fazendas agrícolas em expansão na colônia do

[1] Nota de tradução: Khoi-San é um termo geralmente utilizado para se referir a diferentes povos indígenas da África Austral, incluindo grupos Khoi e San, historicamente presentes na região antes da colonização europeia. Muitos desses povos sofreram genocídio, expulsão territorial e destruição cultural durante os processos coloniais na atual África do Sul e Namíbia.

Cabo. No entanto, embora a escravidão no Cabo tenha sido abolida pelos britânicos em 1838, levaria mais 50 anos para que as pessoas africanas escravizadas no Brasil e em Cuba ficassem livres, o que só foi alcançado no final da década de 1880.

Essa liberdade das pessoas africanas escravizadas na América Latina coincidiu, ironicamente, com a Conferência de Berlim de 1884-1885 na Europa, que audaciosamente "retalhou" a África para a propriedade econômica e o governo político europeus. No que ficou conhecido como "Partilha da África", "Estados-nação" e "países" governados e impostos colonialmente foram criados nas décadas seguintes. A propriedade europeia da América Latina já foi partilhada no Tratado de Tordesilhas, em 1494, celebrado entre Portugal (daí o Brasil) e Espanha como principais potências coloniais.

As potências coloniais europeias adotaram diferentes estratégias em diferentes contextos regionais e locais para consolidar e regular a exploração e a opressão nas terras colonizadas. Estabeleceram-se assentamentos de colonos (assentamento permanente europeu, comércio e desenvolvimento urbano e agrícola para os propósitos deles). Outras regiões e sua população, como o Congo governado pela Bélgica, seriam brutalmente exploradas em grande escala apenas para fins de exportação externa.

Na África Subsaariana, os sistemas costumeiros eram frequentemente substituídos por estruturas jurídicas e governamentais de governo direto ou indireto, ou uma combinação de ambas, impostas pelos colonizadores. Os povos indígenas eram divididos em "tribos" definidas pelos colonizadores, e a estratégia de "dividir para conquistar" era normalmente adotada pelos governantes coloniais, criando uma falsa cultura de "inimigos naturais". Esta estratégia funcionou particularmente bem para a criação de um senso de diferenças "inatas" em conflitos raciais, étnicos e tribais – que frequentemente alimentava guerras civis em torno do governo territorial, propriedade de recursos, poder político, etc. Suspeita-se que uma "terceira força" na África do Sul sob o apartheid, por exemplo, tenha alimentado a violência de negros contra negros nas áreas urbanas entre as classes trabalhadoras na década de 1980 ("Zulus" *versus* "Xhosas", etc.). Isso fraturou o movimento de resistência popular contra o regime opressivo e explorador, pois os povos indígenas se voltaram contra si mesmos. Também testemunhamos o genocídio "impulsionado por civis" em Ruanda em 1994, quan-

do centenas de milhares de *tútsis*[2] criados pelo governo colonial belga (colonialmente criados como a minoria étnica superior e mais privilegiada) foram mortos pelos *hútus*[3] (colonialmente criados como a maioria étnica menos privilegiada). O apartheid na África do Sul introduziu um "sistema de castas" semelhante baseado na "raça": os "brancos" como pessoas "inerentemente" superiores e "raça eleita" (como no caso do "Herrenvolk" nazista durante os tempos de Adolf Hitler), seguidos pelos "indianos" (como segunda classe), "pessoas de cor" ("raça mista" e terceira classe) e na camada inferior mais oprimida e explorada, a maioria dos "negros africanos" como quarta classe. A estratégia e o impacto de dividir para conquistar empregados pelas potências coloniais na África, para nos ajudar a entender a violência na África pós-colonial, são explicados de forma excelente na obra do pesquisador ugandense Mahmood Mamdani, como em *When Victims Become Killers: Colonialism, Nativism, and the Genocide in Rwanda* (2020).

A colonização da África levou, em muitos casos, não apenas à apropriação de terras, matérias-primas e recursos naturais, e à fragmentação de povos indígenas em "tribos" e "raças" falsamente criadas, mas também (em muitos casos) ao apagamento de suas leis costumeiras, culturas (línguas, rituais culturais e sistemas de conhecimento antigos) e ecossistemas (acesso ao meio ambiente e proteção da fauna e flora para a soberania alimentar). Este último aspecto é captado por meio de um estudo local do conhecimento feminista sobrevivente em Cape Flats[4] (África do Sul) em *Ausi Told Me: Why Cape Herstoriographies Matter* (2021), de June Bam, que foi resenhado em 2024 de uma perspectiva latino-americana e global pela coautora e pelos coautores deste livro Carolina Schenatto da Rosa, Danilo Streck e o falecido Richard Ennals em "Ausi Told Me: (Re)inventing Action Research from South African Tradition".

Na América Latina, existem profundas desigualdades estruturais resultantes da colonização, como na segregação racial no planejamento ur-

[2] Nota de tradução: grupo social historicamente presente em Ruanda e Burundi. Durante o colonialismo belga, os tutsis foram racializados e frequentemente posicionados pela administração colonial como grupo "superior", o que contribuiu para tensões políticas e sociais posteriores, incluindo o genocídio de 1994 em Ruanda.

[3] Nota de tradução: grupo social historicamente majoritário em Ruanda e Burundi. As classificações e hierarquizações étnico-raciais impostas durante o colonialismo europeu contribuíram para conflitos políticos e sociais profundos, culminando no genocídio de 1994 em Ruanda.

[4] Nota de tradução: extensa região periférica da Cidade do Cabo, marcada pelas remoções forçadas e políticas de segregação racial do apartheid. A região concentra comunidades historicamente marginalizadas e apresenta fortes desigualdades sociais, raciais e urbanas.

bano em países como a Colômbia. As pessoas indígenas e africanas são, em geral, vistas como inerentemente inferiores em colônias de pessoas brancas, pois no passado foram escravas dos proprietários de terras coloniais. Brasileiras e brasileiros de pele mais escura e indígenas continuam a sofrer discriminação racial e exclusão na medida em que a proximidade para com a "branquitude" e a Europa simbolizava privilégios e superioridade (Telles *et al.*, 2025, p. i200-i218). Embora políticas governamentais antirracistas tenham sido introduzidas, essas desigualdades persistentes estão profundamente arraigadas, em termos estruturais, na colonização europeia e na escravização.

Assim como ocorre na África, a América Latina é uma realidade inventada pelos colonizadores. Ainda hoje, é comum que as crianças aprendam na escola que a América foi descoberta por Cristóvão Colombo em 1492 e o Brasil por Pedro Álvares Cabral em 1500. De modo semelhante, na África do Sul, sob o apartheid, as crianças eram forçadas a aprender que os exploradores portugueses Bartolomeu Dias e Vasco da Gama descobriram o Cabo no final do século XV, e a Companhia Holandesa das Índias Orientais fundou a "civilização" na África do Sul cerca de 150 anos mais tarde com o estabelecimento de um posto de abastecimento por Jan van Riebeeck no Cabo, em 1652. Em ambos os continentes, o colonialismo se defrontou com resistência durante muitos anos. As numerosas e ferozes batalhas de resistência travadas pelos astecas, incas, mapuches e outros na "América Latina" atual contra a invasão e conquista colonial são bem conhecidas. As muitas guerras de resistência dos Khoi-San e de outras populações indígenas contra os colonizadores europeus nos 200 anos seguintes são invisibilizadas em narrativas coloniais a respeito dos "selvagens belicistas". De modo semelhante, muitas guerras de resistência dos Khoi-San e outros indígenas foram travadas contra os colonizadores europeus ao longo de 200 anos. Em ambos os contextos, na historiografia europeia essas guerras de resistência foram invisibilizadas por narrativas coloniais na educação escolar como guerras de "selvagens belicistas". O conceito *terra nullius* foi usado por europeus em ambos os contextos coloniais para justificar genocídio, desapropriação de terras e exploração, e os vastos conhecimentos indígenas de ciência, medicina, astronomia, línguas, ecossistemas, etc. foram simplesmente "apagados". Esse conceito de *terra nullius* justificava a ocupação e a narrativa do "descobrimento" dessas terras como territórios "virgens".

O que é apresentado pela Europa como descoberta foi, na verdade, um "encobrimento do outro", como expressou o filósofo Enrique Dussel

(1993) no título do livro escrito por ocasião do quinto centenário da chegada dos europeus às Américas, *O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*. O renomado pesquisador americano-palestino Edward Said sustentou anos antes, em sua obra seminal intitulada *Orientalismo* (1978), que se criou no Ocidente um "mundo oriental" estereotipado (o "Oriente", o "outro").

Como ilustração do "encobrimento" no contexto latino-americano, apesar das notícias de que outros viajantes europeus chegaram a essas terras "americanas", o fato é que Colombo inaugurou a conquista no contexto da formação da modernidade eurocêntrica ao fazer de todas as outras culturas a periferia dela. As pessoas que já estavam aqui não foram reconhecidas como um "Outro" (reconhecidamente um termo bem problemático, como Edward Said ilustrou de modo vigoroso) igual, mas "encobertas" e "inventadas" como seres inferiores. Tanto é assim que, em 1537, o papa Paulo III teve que reconhecer oficialmente que os índios têm alma. A bula *Universis Christi fidelibus* afirmava que os indígenas são verdadeiros seres humanos, seres racionais, da mesma espécie e natureza de todos os outros, capazes de receber os sacramentos da igreja e, portanto, livres por natureza e senhores de suas ações. Isso, no entanto, não impediu que os colonizadores tomassem suas terras, juntamente com o genocídio que foi perpetrado durante séculos.

O filósofo africano Mudimbe (1988) escreve, em seu seminal livro *The Invention of Africa*, que "tanto os colonos (as pessoas que colonizam uma região) quanto os colonialistas (as que exploram um território dominando uma maioria local) tenderam a organizar e transformar áreas não europeias em construtos fundamentalmente europeus" (p. 14). Isso teve implicações particulares para a criação de sistemas classificatórios de conhecimento europeu e ocidental "civilizado superior" *versus* conhecimento "selvagem inferior" dos africanos, influenciados pelos primeiros viajantes e exploradores que criaram o mito da "terra vazia" com "selvagens errantes". Mudimbe (p. 26) afirma que "os exploradores só trouxeram novas provas que poderiam explicar a 'inferioridade africana' [...] já que os africanos não podiam produzir nada de valor [...] a arte do Benim deve [portanto] ser uma criação portuguesa", e a civilização do Zimbábue se devia a intervenções externas, e assim por diante. Mudimbe ilustra ainda "que, embora dois botânicos franceses [...] tenham sugerido que o continente africano poderia ter sido um local muito antigo de domesticação de plantas

[...] [e apesar das evidências disponíveis] com base em dados linguísticos [...] essas hipóteses foram descartadas". De modo semelhante, no Mali, "a complexidade do conhecimento astronômico dos Dogon[5] e seu simbolismo [...]", embora ilustrado como muito avançado e sofisticado, foi descartado como se tivessem obtido seu conhecimento de supostos "extraterrestres" (p. 28). Mudimbe sustenta que epistemes de conhecimento sobre a África foram inventadas também com base em "viajantes [europeus] do século XVIII, bem como os do século XIX e seus sucessores no século XX (procônsules coloniais, antropólogos e colonizadores), [que] falavam usando o mesmo tipo de sinais e símbolos e agiam de acordo com eles" (1988, p. 35).

Refletindo sobre a *Arqueologia do conhecimento* de Foucault (1973) em relação à construção colonial da "África", Mudimbe assevera que "uma nova episteme se impõe, diferente e oposta à sua própria história e pré-história" (p. 38) – criando, portanto, "uma relação interdependente com sistemas de poder e controle social" (p. 41) – poder-se-ia sustentar que isso se deu essencialmente por parte da Europa na África, *para* a África e *sobre* a África. Isso se evidencia na forma como "antropólogos do século XIX retratam o paradigma essencial da invenção europeia da África: Nós/Eles [...] o africano é uma negação de toda experiência humana [...]" (p. 84). "[...] a episteme do século XIX e início do século XX [...] inventou o conceito de uma tradição estática e pré-histórica [...] culturas africanas como 'seres-em-si' inerentemente incapazes de viver como 'seres-para-si'" (p. 202). Por esta razão, "uma leitura crítica dos modelos europeus sobre o passado africano levou Cheikh Anta Diop e Ajayi a fazerem perguntas desconfortáveis sobre como uma história verdadeiramente africana é a história de África [...] [tornando necessário, para esses autores africanos,] um diálogo entre o passado e o presente" (p. 208).

Há uma relação entre essa sugerida "decolonização" do arquivo (como diálogo entre o passado e o presente) e os escritos de Cabral sobre a cultura indígena ("retorno à fonte"), uma leitura outrora popular no movimento clandestino antiapartheid da África do Sul – especialmente entre trabalhadores, docentes e jovens. O próprio Freire chamou Cabral (que escreveu a partir da experiência da colonização portuguesa em Guiné-Bissau) de "o

[5] Nota de tradução: povo originário da atual região do Mali, conhecido por seus conhecimentos astronômicos, filosóficos e cosmológicos, frequentemente apropriados ou reinterpretados por leituras exotizantes europeias.

Educador da Revolução" (Freire *et al.*, 2009, p. 167-188). Foi Cabral que inspirou Freire em seu engajamento em campanhas de alfabetização na África, quando Freire visitou Guiné-Bissau em 1976, após o assassinato de Cabral em 1973 (Silva; Cassiani, 2022, p. 1-19; Misoczky, 2022, p. 646-661).

As obras de Cabral e Rodney foram previsivelmente proibidas sob o apartheid porque abriram diálogos e conversas, nos movimentos clandestinos, sobre as verdades da exploração e opressão colonial e imperialista na África. Suas obras eram frequentemente lidas por ativistas ao lado das igualmente proibidas *Os condenados da terra* (1961) de Frantz Fanon e *Pedagogia do oprimido* (1968) de Paulo Freire. Esta última obra era particularmente favorita entre as professoras e professores ativistas e inspirou uma pedagogia crítica nas salas de aula de escolas negras na África do Sul e entre ativistas pela libertação em Moçambique e outras colônias portuguesas. As africanas e africanos oprimidos encontraram profunda afinidade com a luta latino-americana pela libertação da ditadura política e da exploração da classe trabalhadora na filosofia libertadora de Freire sobre a resistência ao "conceito bancário" na educação, o que foi útil para desafiar mitos racistas (o "encobrimento", por assim dizer) que justificavam a conquista colonial e a hegemonia europeia branca. Em consequência, o diálogo aberto e democrático foi altamente valorizado na luta pela libertação – em salas de aula, movimentos estudantis universitários, centros comunitários, comitês de rua, movimentos de mulheres e no chão de fábrica.

Mesmo nas circunstâncias mais brutais, os ativistas encontraram maneiras de arquivar esses diálogos. Um exemplo icônico na África do Sul é a "Bíblia da Ilha Robben[6]" de Venkatrathnam, ex-prisioneiro político de Robben Island. Quando foi preso em 1972, ele conseguiu contrabandear e esconder as obras completas de William Shakespeare em uma tentativa de arquivar as lutas decoloniais por meio de uma interpretação shakespeariana. Convenceu os diretores da prisão de que a coleção era uma Bíblia hindi de Shakespeare. Na ilha e na sequência, a "Bíblia da Ilha Robben" tornou-se um "arquivo dialógico" (por assim dizer) das lutas passadas contra a injustiça e as traições econômicas contemporâneas (Coetzee, 2017, p. 115). Versões fotocopiadas bem escondidas, muitas vezes mal e mal legíveis, dos

[6] Nota de tradução: A Ilha Robben (Robben Island) é a lha-prisão sul-africana onde numerosos presos políticos do apartheid foram encarcerados, entre eles Nelson Mandela. Tornou-se símbolo internacional da repressão política e da resistência antiapartheid. Hoje funciona como museu.

livros sobre libertação de Rodney, Freire, Cabral e outros circularam nas ruas das periferias urbanas, passadas de célula de leitura sobre libertação para célula de leitura, atravessando fronteiras nacionais na África, e também chegaram aos campos de libertação que combatiam a colonização portuguesa. Eles foram interpretados e reinterpretados em suas longas "sobrevidas" enquanto arquivos dialógicos como uma (re)invenção do passado em interlocução com o presente contraditório.

O latino-americano Walter Mignolo (2007) justifica a opção pela noção de invenção em lugar de descobrimento, destacando que esta é a versão imperial dominante, ao passo que a noção de invenção permite uma leitura decolonizadora do mesmo fato. Em outras palavras, não se trata de saber o que é mais ou menos verdade, mas de nos colocarmos em campos epistemológicos diferentes. O paradigma decolonial pretende colocar na agenda uma concepção silenciada dos acontecimentos, e também questiona a lógica imperial que é vista como a única verdadeira com base em suposta superioridade racial, religiosa, filosófica e científica. Assim, o Ocidente é mais do que um lugar geográfico; ele é *o* lugar epistêmico hegemônico.

Do ponto de vista dos povos "originários", a chegada dos conquistadores europeus ao que se tornou conhecido como América Latina representou um *pachakuti*, que, na língua dos povos das montanhas andinas, significa uma ruptura súbita do mundo em que viviam, ou o mundo virado de cabeça para baixo. Nas palavras de Mignolo (2007, p. 77, tradução nossa), significa "a convulsão de todos os níveis da existência e o momento fundacional da ferida do mundo moderno/colonial". No contexto africano, falamos, de modo semelhante, da *maafa* – que é a palavra suaíli para designar "grande desastre", o "Holocausto africano", devido às consequências devastadoras do Tráfico Transatlântico de Escravos (Thompson, 2008). Desde então, os tentáculos do imperialismo continuaram se manifestando, apoiados pela retórica do "progresso" tanto na África quanto na América Latina.

A invenção da América Latina passa pelo próprio nome, que, para muitas pessoas, não corresponde à realidade. Por isso, há alguns autores e autoras bem como pesquisadores e pesquisadoras que preferem o nome Abya Yala, dado pelo povo indígena Cuna, da região da América Central. Mesmo este nome, no entanto, só expressa a designação usada por uma comunidade indígena entre centenas de outras, sendo, portanto, também localizado e parcial. Além disso, ele também não inclui a grande parcela de pessoas negras da população dos países da região. O nome América Latina

foi criado durante o século XX para diferenciar as Américas da colonização ibérica das Américas da colonização anglo-saxã, com o objetivo de salientar a influência francesa no continente, em contraposição à inglesa. O uso do conceito hoje tem um caráter eminentemente político, identificando a dominação colonial e, assim, incluindo povos não latinos, como as comunidades indígenas e a grande população afrodescendente. O nome representa, ao mesmo tempo, as lutas pelo reconhecimento e pela igualdade social.

Uma história haitiana (Leis, 1986) conta-nos que, em noites escuras, o feiticeiro, o Senhor da Palavra, desenterra um corpo anteriormente adormecido que, por meio de feitiçaria, é convertido em escravo e vende sua força de trabalho aos proprietários das terras da região. Ele se torna um trabalhador sem consciência, disposto a obedecer a qualquer ordem sem resistir, sem discutir, sem questionar, sem perguntar e sem se organizar em defesa própria. Entretanto, os habitantes da região conhecem o antídoto e também sabem que a versão de que o escravo é um morto-vivo, tomado por Mu-Ntu (a alma de uma pessoa morta), é falsa. Então as pessoas pegam sal, o antídoto, e vão para os jardins e plantações para aspergir sal sobre o escravo até ele acordar, voltando a ser uma pessoa, um ser humano.

Os dias e as noites do Haiti são, em proporções diferentes, os dias e as noites da América Latina e do Caribe. Em outras palavras, eles correspondem à maneira como esta parte do mundo foi inventada pelos mais influentes pensadores do Ocidente. Hegel, por exemplo, afirma que a distinção entre o Velho e o Novo Mundo não é apenas externa. Segundo ele, o Espírito ainda não se manifestou aqui, e, quando se manifesta, como no caso do Peru e do México, tem o caráter de "uma cultura inteiramente particular, que expira no momento em que o Espírito se aproxima dela" (ap. Dussel, 1993, p. 19). É este único e verdadeiro espírito, tantas vezes instalado nas balas de canhão e nas pontas das espadas, que pode destruir sem escrúpulos, juntamente com templos e bibliotecas, a maneira que esses povos haviam criado para se tornarem humanos nestas terras.

O legado colonial se manifesta na dificuldade de saber quem somos como América Latina. Especialmente no caso do Brasil, há uma dificuldade particular em se identificar com a América colonizada pelos espanhóis, tanto assim que é comum falar do Brasil e da América Latina como duas entidades distintas. O sociólogo Octavio Ianni (1993) captou bem essa realidade complexa que parece "um caleidoscópio de espelhos surpreendentes" (p. 123). Segundo ele, "por isso [...] perdura a impressão de que a rea-

lidade é e não é; [o conceito] refere-se e não se refere à realidade latino-americana. É como se houvesse um hiato entre a realidade e a reflexão, o pensamento e o pensado. Por isso subsiste a impressão de que a América Latina, como um todo e em suas sociedades nacionais, parece ser uma realidade em busca de um conceito" (ibid., p. 124). Nesta realidade, onde as ideias ocidentais se encontram com as tradições dos povos indígenas, de afrodescendentes e de outros povos, cria-se um espaço de criatividade e originalidade, mas ao mesmo tempo existe a sensação de viver em um labirinto eterno.

O labirinto é uma metáfora emblemática da literatura latino-americana. Gabriel García Márquez, em *O general em seu labirinto*, descreve Bolívar, no final de sua vida, preso entre seus males e seus sonhos e se perguntando como sair deste labirinto. A imagem do mundo como um labirinto, lembra-nos Moacyr Scliar (2003, p. 17) em *Saturno nos Trópicos: uma melancolia europeia chega ao Brasil*, "é muito ilustrativa de uma época em que os antigos referenciais socioeconômicos desaparecem, dando lugar a dúvidas, dilemas e inquietações". Scliar se refere ao período do Renascimento, quando a melancolia europeia também foi transplantada para este continente e aqui encontra um solo para florescer. "Havia motivo para tristeza [...], um motivo social, histórico: o genocídio indígena, a escravatura negra, as pestilências, a pobreza" (ibid., p. 244).

Este "labirinto" existe em sua ambiguidade dentro do que se pode chamar de ecologia interseccional de opressão em uma existência paralela com a euforia da liberdade final, como contingências interdependentes que se manifestam de modo vigoroso e formidável no presente. Isso torna difícil e complexo para os povos colonizados e conquistados desfazerem um passado brutalmente opressivo, consolidado particularmente através dos sistemas educacionais ocidentais e eurocêntricos.

Hoje em dia, em decorrência de séculos de colonialismo, até mesmo algumas pessoas sul-africanas libertas, em sua euforia, acham difícil se verem como parte da África, e a xenofobia abunda, embora nigerianos, congoleses, angolanos e moçambicanos – cujos ancestrais foram transportados à força e escravizados no Cabo nos anos 1600 – sejam agora "sul-africanos", e assim por diante. A imposição do cristianismo através da educação missionária negou o direito indígena africano de falar a partir de uma realidade autêntica de conhecimentos endógenos e marcos conceituais e filosofias que transcendem as fronteiras coloniais desde tempos remotos.

No contexto africano, em resposta à opressão e aos apagamentos coloniais, há, portanto, um repensar e redefinir constante de relações com o mundo e no mundo (por meio de um constante e necessário centramento e recentramento intencional). Exemplo disso é um elemento ontológico silenciado há muito tempo, mas audivelmente vivo por centenas de anos – *Ausi*[7] é uma antiga palavra *Khoekhoegowab*[8] que se encontra em várias culturas da África austral e continua a existir fortemente dentro das comunidades indígenas do Cabo, tendo conexões culturais com práticas do conhecimento feminista da Nigéria e do Quênia. Essas Ausi foram demonizadas durante séculos por missionários cristãos por explorarem a "bruxaria" por meio de práticas indígenas de cura baseadas em plantas.

No processo de conquista e colonização, criou-se o binário do indígena "selvagem" e do europeu / ocidental "civilizado" – sendo que este último valida o que é civilização, o que é cultura e o que é conhecimento válido, científico e eficaz. As pessoas colonizadas sofreram uma desapropriação de seus processos de transferência intergeracional de conhecimentos em relação à saúde holística, plantas medicinais, soberania alimentar, acesso a ecossistemas sustentáveis para as gerações futuras, estabilidade comunitária com vistas à estabilidade política e participação em assuntos comunitários com vistas à sustentabilidade. As mulheres foram sistematicamente privadas de seu papel de guardiãs da terra e outros recursos à medida que a industrialização colonial progredia. Elas se tornaram gradativamente parte de um modelo proprietário baseado no Ocidente – em termos epistemológicos, jurídicos, sociais e econômicos. Junto com o deslocamento violento, isso levou, em parte, em certos países africanos, a níveis extremos e alarmantes de violência de gênero dentro da spróprias comunidades brutalizadas.

A luta antiapartheid na educação se concentrou no combate à opressão do apartheid por meio do diálogo entre as pessoas oprimidas, que foi arquivado na imprensa negra publicada em línguas africanas. Outras formas de arquivo foram as artes performativas, por meio da poesia e da músi-

[7] Nota de tradução: termo presente em tradições culturais Khoekhoegowab associado a mulheres mais velhas ligadas ao cuidado comunitário, à memória ancestral e à socialização de conhecimentos entre gerações. O termo possui significados culturais e cosmológicos sem equivalente direto em português.

[8] Nota de Tradução: Khoekhoegowab é a língua tradicional de povos Khoi da África Austral. Caracteriza-se pelo uso de sons de clique e permanece viva na África do Sul.

ca. O Movimento Não Europeu[9], fundado em 1943, composto principalmente por professoras e professores (Liga de Professores da África do Sul), fez uma campanha vociferante contra a tribalização e o racialismo por meio da educação. O Congresso Nacional Africano e uma gama diversificada de partidos políticos, incluindo o Congresso Pan-Africano, uniram-se em uma Convenção dos Povos em 1955 e cofundaram a Carta da Liberdade de 1956, que defendia a abertura das "portas do aprendizado e da cultura". As reuniões para o diálogo e a resistência foram arquivadas em panfletos, boletins informativos, jornais políticos, literatura, poesia e arte performática. Os movimentos da sociedade civil se tornaram diálogos críticos sobre as condições de exploração dos trabalhadores e a busca de alternativas, como a formação de sindicatos de trabalhadores, movimentos antitribais, movimentos não raciais, movimentos de mulheres, movimentos de jovens, movimentos educacionais e a escrita de histórias alternativas. A década de 1970 presenciou ativistas encontrando afinidades na leitura de Paulo Freire, Fanon e Biko, pois se podiam fazer conexões profundas na educação popular passando por movimentos de libertação na África (como em redes de libertação em Moçambique, Tanzânia, Zimbábue, Quênia, Namíbia), além de conexões com a luta por libertação latino-americana em geral. A educação popular na África austral estabeleceu a *episteme* de conhecimento anticolonial alternativo.

Ao viver e trabalhar com a população de um bairro pobre, o cientista social venezuelano Alejandro Moreno Olmedo (1993, p. 12, tradução nossa) observou um fato que corresponde à experiência da maioria dos educadores e educadoras. Em suas palavras: "Entendi, então, qual era o abismo que separava minha ciência e meus métodos da realidade à qual pretendia chegar com eles. [...] A discussão atual sobre paradigmas me apontou para uma pista, mas ela logo se revelou insuficiente, já que essa discussão sempre gira dentro do mesmo campo dos significados do mundo externo ao povo." Sua análise levou-o à conclusão de que existe algo assim como uma *episteme* popular que é distinto da *episteme* moderna, bem como da *episteme* pós-moderna, e, portanto, impossível de ser captada pelos instrumentos teóricos fornecidos dentro dessas referências.

[9] Non-European Unity Movement (NEUM): movimento político e educacional formado principalmente por professoras, professores, intelectuais e ativistas negros e "não europeus". Defendia a unidade política contra o apartheid, o anti-racialismo e a educação crítica na África do Sul.

Esta *episteme* é entendida por ele como uma matriz que "define as condições de possibilidade do que se pode pensar, saber e dizer em um momento histórico determinado, além da forma possível de determinado 'fazer' e da própria existência de alguns 'fazeres'" (op. cit., p. 37) Nesse sentido ele diria que a *episteme* não é pensada, mas que se pensa dentro dela e a partir dela. Seu argumento é que existe algo assim como uma *episteme* popular com uma lógica distinta daquelas que governam o pensamento e a ciência hegemônicos.

Nesta mesma direção, Alcira Argumedo rejeita como absurda a ideia de que as tradições popular-políticas das classes subalternas da América Latina teriam uma formação eclética: um pouco de marxismo, um pouco de pensamento social cristão, de liberalismo e fascismo, entre outros. "Com base nos vários fatores que estão em operação nas realidades políticas da América Latina, não é tão fácil, então, fazer uma *tabula rasa* das concepções populares, considerando que se está na presença de uma mistura sem conteúdos essenciais ou fronteiras, de experiências não processadas, de ativismos cegos, de política sem cultura" (Argumedo, 2004, p. 181). Haveria uma matriz de pensamento popular historicamente construída com base na qual as ideias são adaptadas, transformadas ou rejeitadas.

Ela identifica quatro períodos históricos para a constituição desta matriz. O primeiro é o das culturas pré-colombianas. Entre elas encontramos nações que dependiam da caça e da coleta, incluindo nações com um nível elevado de desenvolvimento científico. Os maias tinham um calendário mais sofisticado do que o gregoriano, e a arquitetura da cidade de Tenochtitlán era equivalente à das melhores cidades europeias. Entre os astecas, bem como entre os incas, havia um sistema educacional que sustentava seu desenvolvimento tecnológico. Entre as nações "menos desenvolvidas" do ponto de vista tecnológico, as estratégias pedagógicas eram incorporadas em seus refinados rituais religiosos ou na riqueza dos mitos. Ou como negar a competência da educação quando um menino é capaz de enunciar 661 nomes de plantas e 336 nomes de pássaros? (Meliá, 1979, p. 20).

O segundo período é o das conquistas, um período de devastação das culturas indígenas e africanas, com conflitos fortes e violentos. Segue-se o período colonial, entre os séculos XVII e XVIII, quando a resistência aberta se tornou praticamente inviável. Por fim, há o período dos processos político-culturais decorrentes da emancipação, com a integração de novos

atores sociais e a formação crescente de uma intelectualidade identificada com as camadas subalternas.

Essas camadas intelectuais subalternas foram criadas no contexto africano, como ilustra o seminal livro *How Europe Underdeveloped Africa* (1972) de Walter Rodney. O destino de Rodney como historiador anti-imperialista e ativista acadêmico, por falar contra o capitalismo global, era previsível. Esse célebre pesquisador, professor universitário e ativista guianense foi assassinado, como já era de se esperar, em 1983 (por meio de um carro-bomba) porque ousou "manifestar-se" em um momento em que os movimentos de independência no sul da África estavam ganhando bastante tração contra a exploração ocidental dos povos e recursos da África. Naquela época, ainda em 1973, o igualmente célebre ativista intelectual pela independência do domínio colonial português, Amílcar Cabral, de Guiné-Bissau, foi assassinado. Após sua morte, seus escritos e discursos inspiradores são reunidos na obra *Return to the Source* (1974). Em especial, tanto Cabral quanto Rodney eram pensadores decoloniais e jovens na época de sua morte prematura. Victor Jara, o poeta chileno que se tornou um ícone internacional que escreveu sua canção *Estadio Chile* em 1973 contra o ditador Pinochet, sofreu um destino brutal semelhante por escrever e cantar em prol de mudança. Àquela altura, ideias revolucionárias contra o fascismo tinham se disseminado e vários Estados africanos já tinham conquistado a independência do domínio colonial, começando com Gana em 1957, e essa conquista inspirou movimentos pela revolução e independência em todo o continente nas duas décadas seguintes. As canções e os poemas de Victor Jara foram uma fonte de inspiração no movimento de educação popular contra o opressivo regime do apartheid na África do Sul.

Além disso, *epistemes* subalternas feministas desempenharam um papel central nas lutas anticoloniais contra as epistemologias hegemônicas. O trabalho historiográfico feito por Assia Djebar para captar as histórias orais de mulheres ancestrais argelinas que participaram da luta anticolonial de diferentes formas (Geesey, 1996, p. 153-167) é digno de nota. O trabalho recente de Magoqwana (Bam; Ntsebeza; Zinn, 2018) sobre a recentralização do papel da mulher africana idosa (como o de cuidadora dentro da estrutura global capitalista) para além do "biológico" está alinhado com o trabalho de Djebar, embora escrito dentro de um contexto nacional e histórico diferente. A obra da professora nigeriana Oyeronke Oyewumi (2002) sobre a crítica de filosofias eurocêntricas e conceitos universais pressupos-

tos continua sendo relevante para a maneira como os diálogos com as próprias pessoas em contextos africanos e colonizados podem produzir percepções decoloniais sobre como elas teorizam suas próprias ontologias (por exemplo, o parentesco em contraposição a papéis diferenciados por gênero; o fato de não haver uma única palavra para designar "menino" ou "menina" em famílias iorubás agênero). Esses equívocos conceituais impostos às realidades africanas, moldadas por culturas antigas que antecedem a colonização europeia em centenas e milhares de anos, são resultado do eurocentrismo e da racialização do conhecimento subsequentes ao Tráfico Atlântico de Escravos e à colonização europeia. Esses trabalhos feministas podem ser vistos como um diálogo em tensão com as contradições do arquivo patriarcal colonial e do arquivo opositivo patriarcal internalizado. Ambos servem ao patriarcado. Ambos silenciam, descartam e excluem.

Obras feministas africanas recentes que oferecem contraposições na África do Sul incluem *Rethinking Africa: Indigenous women re-interpret southern Africa's pasts* (2018), de Bernadette Muthien e June Bam, e uma publicação mais recente de 2024 intitulada *Inyathi Ibuzwa Kwabaphambili [a sabedoria é aprendida ou buscada junto a pessoas mais velhas: Theorising South African women's intellectual legacies*, de Babalwa Magoqwana, Siphokazi Magadla e Athambile Masola. De modo semelhante, na América Latina existem pesquisas feministas indígenas de caráter pioneiro que enfocam conhecimentos ambientais e movimentos por direitos. Elas incluem a incrível obra da teórica feminista María Lugones, com seu artigo "Toward a decolonial feminism" (2010), muito citado, e o texto seminal "Colonialidad y género" (Lugones, 2008, p. 73-102).

Essas obras contra-hegemônicas tanto do contexto africano quanto do latino-americano são influenciadas por uma filosofia pedagógica emancipatória. A divisão de períodos da formação de uma matriz da fonte popular do pensamento latino-americano proposta por Alcira Argumedo permite identificar estratégias pedagógicas que, mais adiante, servirão de suporte às propostas pedagógicas emancipatórias tanto no contexto africano quanto latino-americano (ilustradas no capítulo 8).

A obra de Paulo Freire representa uma espécie de consolidação da pedagogia latino-americana (que influenciou a pedagogia na África e vice-versa), uma pedagogia que se move entre adaptação e resistência, sobrevivência e criatividade entre ambos os continentes. Paulo Freire é referência para um conjunto de práticas educacionais que identificam um conceito usado por

ele mesmo (Freire, 1992, p. 107) como progressista, por exemplo quando fala da necessidade do "educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares". Em outra passagem, ele enfatiza que ensinar a partir da perspectiva progressiva, hoje, significa ter uma atitude mais pós-moderna do que moderna. O ensino do ponto de vista "progressista pós-moderno" só é válido "quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo" (Freire, 1992, p. 81).

Quais são as práticas educacionais que correspondem à perspectiva progressista a que Paulo Freire se refere? Acreditamos que é possível identificar pelo menos quatro grandes grupos: a) As pedagogias progressistas clássicas identificadas com as ideias da educação ativa e das práticas baseadas na experiência da aluna e do aluno, a defesa da horizontalidade nas relações pedagógicas e da democratização; b) as pedagogias críticas baseadas na tradição do materialismo histórico e de seus princípios que identificam as contradições da sociedade capitalista, na perspectiva da justiça socioambiental e da emancipação das formas de dominação econômica e cultural (Apple, Gandin, 2013); c) as pedagogias decoloniais que enfatizam novas manifestações do colonialismo e têm uma afinidade histórica e teórica com as pós-teorias coloniais da Ásia e África (Walsh, 2013); d) a Educação Popular como um desenvolvimento teórico na América Latina juntamente com a Teologia da Libertação, o Teatro do Oprimido, a Teoria da Dependência, entre outros, em uma variedade de campos de conhecimento e prática.

A noção de Educação Popular era comum na América Latina na primeira metade do século XIX, significando basicamente educação pública dentro dos processos de independência. Nos movimentos sociais da segunda metade do contexto histórico, a educação popular começa a ser identificada como a dimensão pedagógica – como teoria e prática – do movimento de setores marginalizados da sociedade que buscam não apenas a inserção em uma sociedade injusta e desigual, mas mudança nas relações de poder que geram essa injustiça e desigualdade. Entre outros aspectos, há uma valorização da cultura dos grupos populares, buscando identificar e potencializar nesta cultura os elementos que gerem mudança. No contexto sul-africano, ela era conhecida como "People's Education", que também surgiu como parte do movimento africano de independência, particularmente a partir de fins dos anos 1970 e na década de 1980. Essa foi uma

época de intensificação dos movimentos de libertação contra a colonização portuguesa em Angola e Moçambique. Os movimentos de libertação compartilhavam estratégias Sul-Sul de educação libertadora, com uma resistência compartilhada contra o fascismo e ditaduras.

O movimento de educação popular não morreu na África do Sul, e a América Latina presenciou ondas de protestos estudantis em diferentes países.

O controle estrutural indireto e direto continua nos espaços de diálogo cultural e de validação do conhecimento. O movimento estudantil Rodes Must Fall (#RMF) identificou essa realidade inquietante em 2015, quando o campus da Universidade da Cidade do Cabo (UCT, na sigla em inglês) explodiu em março daquele ano, o que resultou na remoção da estátua ofensiva do magnata britânico da mineração Cecil John Rhodes, logo depois, em abril. O vigoroso movimento estudantil de contestação se espalhou rapidamente na África do Sul e em todo o mundo, incluindo a América Latina. Movimentos de estudantes negros e novos movimentos decoloniais, como o LGBQTIA+, estavam fazendo novas perguntas de que tratam os capítulos 6 e 7 deste livro, escritos por Duduzile Ndlovu. Ela explica que a dor negra resultou da cultura excludente da Universidade, destinada à celebração e prosperidade perpétua do homem branco, de posses, cisgênero, heterossexual e sem deficiência, bem como a seus universalismos ocidentais, às expensas de alunas e alunos negros. Enquanto o capítulo 6 é uma apresentação de um movimento estudantil que se disseminou rapidamente em *campi* universitários no mundo todo, no capítulo 7 Ndlovu oferece o que ela chama de "lembrança evocativa do movimento", recorrendo à memória, a vídeos, imagens, transcrições, atas de reuniões, e-mails e outras fontes primárias, em suas próprias experiências subjetivas como mulher queer negra.

O mais doloroso é que estamos escrevendo este livro em um momento de genocídio ao vivo nas telas de nossos aparelhos de televisão em nossas casas, em um momento de grande desespero no mundo (destruição ambiental, uma crise climática intensa e inegável, desdobramentos crescentes na direção da direita política, perturbadores tumultos raciais no Reino Unido em 2024) e de surgimento de líderes fascistas globais (testemunhado no retrocesso racista, de direita e flagrantemente explícito contra o mundo livre por parte do presidente americano Trump e do bilionário sul-africano branco beneficiário do apartheid Elon Musk contra os pobres e oprimidos do mundo).

Quando realizamos a série de seminários em 2022, nunca teríamos previsto um mundo que se degeneraria tão rapidamente em termos morais e éticos. Dialogar se tornou um crime, arquivar se tornou um crime. Docentes universitários são disciplinados para "não falar" ou nomear o genocídio de dezenas de milhares de crianças em Gaza, crimes de guerra abundam e o direito internacional é violado fácil e impunemente. A pergunta que se coloca é: o que é uma universidade?

Escrevemos este livro porque acreditamos de modo resiliente em uma pedagogia da esperança e nos comprometemos com ela. As pessoas que participaram do seminário de 12 semanas incluíam um grupo diversificado de professores e professoras universitárias e ativistas de diversas origens, não definidos por ideologia ou religião: LGBTQI, negros, brancos, cristãos, muçulmanos, espiritualistas, "pessoas no entremeio", metafísicos psíquicos e indígenas autoidentificados, etc. Durante o processo, constantemente nos perguntamos: por que "arquivos dialógicos" e qual sua relevância e utilidade atual para ativistas sociais e docentes? Como poderíamos nos envolver com a possível teorização por meio da prática reflexiva em nossa luta diária com as condições sociais e econômicas na sociedade em nível global? Como podemos encontrar uma linguagem decolonial compartilhada na práxis reflexiva e agir intencionalmente em relação a por que e como documentamos nossas histórias como ativistas sociais e praticantes de pesquisa-ação? Como poderíamos teorizar em conjunto conceitos e marcos que tenham importância em perspectiva global? Existem possibilidades de levar o diálogo como ritual e arquivo para o espaço hegemônico de produção do conhecimento, para refutá-lo? Isso é, afinal, possível para além das limitações da teoria do quarto espaço – já que ainda implica marginalização, em vez de centralização de ausências?

As pessoas participantes, incluindo ativistas líderes do #RMF, estão engajadas na leitura crítica de textos, e com perda, fúria, raiva (em termos epistemológicos). Estas formas de epistemologia permanecem na periferia como "o outro" na academia ocidental, e acreditamos que deveriam ser colocados no centro em diálogos críticos rumo ao amor universal que cria um espaço de potencialidade, um espaço inexplorado onde reside uma riqueza de conhecimento relevante e cotidiano de bom senso como saber "poderoso".

O fato de alguns autores e autoras falarem hoje de educações populares (no plural) sugere o caráter multifacetado dos movimentos e espaços em

que essa práxis educacional é gerada. É importante, entretanto, não perder de vista os laços históricos que unem essas diferentes práticas educacionais e as perspectivas históricas e metodológicas que são reconstruídas por autores como Carlos Rodrigues Brandão, Oscar Jara, Alfonso Torres Carrillo e Raúl Mejía (Streck e Esteban, 2013). Pode-se dizer que, do ponto de vista da pedagogia latino-americana, a educação popular é aquela com a qual Paulo Freire mostra uma relação mais explícita, e também aquela cuja origem e desenvolvimento estão intrinsecamente ligados à práxis dele. Em documento oficial como secretário de Educação para todas as escolas da rede municipal de São Paulo, sob o título "Construindo a educação pública popular: aprender é gostoso mas exige esforço", ele pede que "[...] a escola seja um espaço de *educação popular*" (Freire, 2019, p. 61, grifo no original). Ele enfatiza uma das principais premissas da educação popular: "A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e os interesses de toda a sociedade" (ibid., p. 65). Isso nos leva a afirmar que a pedagogia latino-americana é, por um lado, multifacetada, mas que, principalmente devido às convergências com a pedagogia de Paulo Freire, apresenta algumas características distintivas. Deve-se também advertir que esta distinção ou originalidade ocorre na interação com pedagogias de outros lugares do mundo, às vezes como uma complementação, outras vezes como uma contraposição, e ainda outras vezes como uma adaptação ou integração.

Destacamos algumas dessas características:

• Um compromisso ético-político com a promoção da justiça social. A pedagogia latino-americana e a pedagogia africana decolonial estão conscientes de existir dentro das relações de poder que historicamente produziram a realidade injusta que está aí, e que a educação é apenas um dos meios indispensáveis para superá-la, mas é insuficiente se for concebida de forma isolada de outras práticas sociais.

• Uma visão mais ampla do mundo. Para Paulo Freire, o mundo é história e relações sociais, mas também os pássaros e as plantas do quintal, o mar e os manguezais de sua terra natal. Uma atitude amorosa para com as pessoas se estende ao mundo mais do que humano que não pode ser dissociado da possibilidade da realização humana. Da mesma maneira, a cidadania está ao mesmo tempo situada em um determinado tempo e espaço geográfico, mas não se limita a esse tempo e espaço.

• Dialogismo como marca metodológica. O diálogo é um dos conceitos mais identificados com a práxis freiriana. É um diálogo que requer compromisso, confiança na outra pessoa, esperança na possibilidade de mudança, entre outras condições.

• A integralidade de qualquer pessoa que, em sua incompletude ontológica, está permanentemente buscando ser mais. A humanização, em tensão com a possibilidade de desumanização, não é um estágio fixo a ser alcançado, e sim um projeto que deve ser objeto de cuidado e trabalho no cotidiano, com suas alegrias, derrotas e desafios. Daí a presença de valores como esperança, cuidado e tolerância, mas também indignação, teimosia e ira justa.

• É uma pedagogia insurgente e transgressora. Em Paulo Freire vemos uma insurgência e transgressão político-pedagógica que se caracteriza por radicalidade e afeto. A radicalidade não permite que o compromisso necessário com a justiça social se torne sectarismo. As pessoas radicais, ao contrário das sectárias que se fixam em suas posições, procuram ir até a raiz dos problemas, tendo abertura para ideias divergentes.

Como se expôs acima, a profunda ligação entre a África e a América Latina passa por uma história semelhante de colonização e pelos males ainda hoje sentidos em termos de desigualdade social, exploração dos recursos naturais e abuso da natureza. Mas também envolve a resistência e resiliência de seu povo que, como os milhares de africanas e africanos trazidos como escravos para as terras americanas, reproduzem a vida de formas criativas. A conexão entre os dois continentes é bem expressa por Paulo Freire quando descreve que, ao pisar no solo da África pela primeira vez, sentiu-se como alguém que estava voltando e não como alguém chegando.

> Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores [...]; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, "desenhando o mundo", a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1977, p. 13).

O afeto, sem perder a capacidade de indignação, é uma atitude revolucionária, como ele enfatiza no último parágrafo da *Pedagogia do oprimido*, onde discute uma teoria da ação dialógica como condição para a revolu-

ção: "Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (Freire, 1981, p. 218).

Referências

APPLE; M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (ed.). *Educação crítica:* Análise internacional. Artmed, 2011.

ARGUMEDO, A. *Los silencios y las voces de América Latina:* notas sobre el pensamiento nacional y popular. Colihue, 2004.

BAM, June. *Ausi Told Me:* Why Cape Herstoriographies Matter. Jacana, 2021.

BIKO, S. I write what I like. *Ufahamu: A Journal of African Studies*, v. 11, n. 1, 1981.

CABRAL, A. *Return to the Source*. NYU Press, 1974.

COETZEE, M. H. The Robben Island Shakespeare, Matthew Hahn. *Shakespeare in Southern Africa*, v. 30, n. 1, p. 113-115, 2017.

DUSSEL, E. *O encobrimento do outro:* A origem do mito da modernidade. Vozes, 1993.

FALOLA, T. Ritual archives. In: *The Palgrave handbook of African social ethics*. 2020, p. 473-497.

FANON, F. *The wretched of the earth.* Grove Weidenfeld, 1961.

FOUCAULT, M. *Archaeology of knowledge*. Routledge, 1973.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Construindo a educação pública popular: aprender é gostoso mas exige esforço. In: FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. (ed.). *Direitos humanos e educação libertadora:* Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Cartas a Guiné-Bissau*. Paz e Terra, 1977.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. *O general e seu labirinto*. Record, 1989.

GEESEY, P. Collective Autobiography: Algerian Women and History in Assia Djebar's *L'amour, la fantasia. Dalhousie French Studies*, 1996, p. 153-167.

IANNI, O. *O labirinto latino-americano.* Vozes, 1993.

LEIS, R. *La sal de los zombis*. Tarea, 1986.

MAGOQWANA, B. Repositioning uMakhulu as an Institution of Knowledge. In: BAM, J.; NTSEBEZA, L.; ZINN, A. *Whose history counts:* Decolonising African pre-colonial historiography, 3. Sunmedia, 2018.

MAMDANI, M. *When victims become killers:* Colonialism, nativism, and the genocide in Rwanda. Princeton University Press, 2020.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina:* La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa, 2007.

MORENO OLMEDO, A. *El aro y la trama:* episteme, modernidad y pueblo. Centro de Investigaciones Populares (CIP) – Universidad de Carabobo, 1993.

MUDIMBE, V. Y. *The invention of Africa:* Gnosis, philosophy, and the order of knowledge. London: James Currey, 1988.

NDLOVU, M. *Performing indigeneity:* Spectacles of culture and identity in coloniality. Pluto Press, 2019.

ONYEBADI, U. T.; MBUNYUZA-MEMANI, L. Women and South Africa's anti--apartheid struggle: Evaluating the political messages in the music of Miriam Makeba. In: *Music as a platform for political communication*. IGI Global, 2017. p. 31-51.

OYEWUMI, O. Conceptualizing Gender: Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the Challenge of African Epistemologies. *Jender: A Journal of Culture and African Women Studies*, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2002.

RODNEY, W. *How Europe underdeveloped Africa*. Verso Books, 1972.

SCHENATTO DA ROSA, C.; STRECK, D. R.; ENNALS, R. *Ausi Told Me:* (Re)inventing Action Research from South African Tradition. *International Journal of Action Research*, v. 20, n. 1, p. 92-101, 2024.

SCLIAR, M. *Saturno nos trópicos:* a melancolia europeia chega ao Brasil. Companhia das Letras, 2003.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (ed.). *Educação popular:* Lugar de construção social e coletiva. Vozes, 2013.

WALSH, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales:* prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 3

Descolonizar o ensino de História Mundial[1]: diálogos sobre o que significa ser humano

June Bam
Richard Ennals

Uma carta-arquivo dialógica para o saudoso Richard Ennals

Querido Richard,

Já faz quase um ano desde sua partida. Desde que escrevemos este capítulo juntos em meados de 2024, nos meses que antecederam sua triste morte, muitos acontecimentos agravaram o genocídio em Gaza e agora, lamentavelmente, também no Sudão. Enquanto você estava muito doente no hospital, em agosto de 2024, o número de mortos em Gaza já chegava a 186 mil, agravado pela fome imposta.

Talvez você tenha assistido com angústia, de seu leito, à notícia de que a Corte Internacional de Justiça emitiu, em novembro de 2024, um mandado de prisão contra Netanyahu por bloquear deliberadamente a ajuda humanitária. Lembro-me do orgulho que você sentiu quando a África do Sul levou Israel à Corte Internacional de Justiça sob a acusação de genocídio em Gaza.

Mas, Richard, tenho más notícias. Embora diversos cessar-fogo tenham sido acordados sob alguma pressão internacional de líderes ocidentais, Israel continua bombardeando Gaza e violando repetidamente o direito internacional com impunidade. Conforme noticiado pela Al Jazeera em 11 de agosto de 2025, 270 jornalistas palestinos haviam sido perseguidos e mortos.

[1] Nota de tradução: "História Mundial" traduz o campo historiográfico internacional conhecido como *World History*. No contexto brasileiro do ensino de História, o termo é incorporado pela Base Nacional Comum Curricular, embora a nomenclatura "História Geral" permaneça mais difundida no ensino escolar e nos materiais didáticos.

Mas talvez você também se sentisse emocionado ao saber, como importante ativista antiapartheid no Reino Unido, que Mandla Mandela, neto de Nelson Mandela, esteve entre as pessoas que participaram das flotilhas que tentaram levar ajuda humanitária a Gaza em outubro de 2025. Infelizmente, as embarcações foram interceptadas, seus participantes chamados de "terroristas" por Israel, sequestrados e detidos ilegalmente pelas forças militares israelenses em águas internacionais.

Acho que lhe entristeceria saber que o neto de Nelson Mandela foi preso, ridicularizado e brevemente encarcerado por Israel. Lembra dos dias em que você fazia campanha, em Londres, para libertar o avô de Mandla de Robben Island e de seus 27 anos longos anos de encarceramento? Mandla nasceu nesse período, e seu avô sequer pôde segurá-lo nos braços quando bebê, pois estava preso e isolado na ilha.

Quem poderia imaginar desdobramentos tão tristes no mundo? Desde a libertação de Mandela, o fascismo israelense se fortaleceu ao longo das últimas três décadas. Mas creio que isso não o surpreenderia, porque Israel sempre foi um aliado fervoroso e leal da África do Sul do apartheid.

Como você sabe, quando redigimos pela primeira vez este capítulo, o termo "genocídio" ainda era usado com hesitação e cautela para descrever os crimes em Gaza. Mas, ao longo do último ano, desde sua morte, até mesmo setores conservadores da mídia internacional passaram a se referir explicitamente ao genocídio e aos assentamentos ilegais de Israel, abandonando as formulações evasivas de "conflito" ou "guerra". Richard, a Wikipédia agora possui uma entrada intitulada "Genocídio em Gaza".

Em setembro de 2025, 80% dos países-membros da ONU reconheceram o Estado soberano da Palestina, incluindo o Reino Unido. E, apesar das cumplicidades contraditórias, isso talvez lhe trouxesse alguma esperança em sua longa trajetória em defesa dos direitos humanos e da dignidade de todos os povos.

Sentirei falta de nossas longas caminhadas e diálogos ao longo do Tâmisa, durante o gelado Natal inglês. Richard, que você descanse em paz, e consiga encontrar esperança e solidariedade para acolher, aí no céu, as milhares de crianças de Gaza.

Saudações desde este plano terreno sitiado,
June

****

Escrevemos como ex-professores de História na educação básica e, também, como pesquisadores universitários em História Mundial. Sustentamos que as professoras e os professores precisam estar engajados, incentivando suas alunas e seus alunos a se envolverem ativamente em um arquivo dialógico crítico de um mundo em rápida mudança, a fim de construir novas possibilidades de paz e sustentabilidade.

Nosso argumento soma voz às denúncias do genocídio que ocorre atualmente em Gaza, que (como estamos testemunhando) muitas vezes revela interpretações extremistas da história e de seu impacto no presente. Embora muitos acadêmicos e acadêmicas especialistas em direitos humanos tenham passado a acreditar que há argumentos convincentes para chamar de genocídio as ações cometidas por Israel em Gaza[2], ainda há outras e outros ao redor do mundo que sustentam o contrário; inclusive dentro de comunidades africanas e negras marginalizadas. O discurso do "7 de outubro" como causa para defesa em uma guerra "justificada" contra o Hamas (que matou mais de mil cidadãos israelenses no ataque no sul de Israel, em outubro de 2023) perdeu rapidamente sua credibilidade ao longo dos últimos cinco meses em todo o mundo, em especial por termos testemunhado Israel destruir universidades de forma indiscriminada, massacrar a sangue-frio mulheres, crianças, pessoas vulneráveis, idosas, pessoas deficientes e outras aos milhares. Agora, nem mesmo procurar comida em Gaza é seguro.

De acordo com o Euro-Med Human Rights Monitor, sediado em Genebra, ao longo dos anos de conflito com Israel, cerca de 700 mil crianças de Gaza foram mortas, feridas e/ou deslocadas internamente. E esse número é até conservador, tendo em vista a longa história bélica de Israel contra o povo palestino desde 1948[3]. Pouco menos de 25 mil crianças perderam um ou ambos os pais; mais de meio milhão de crianças tiveram suas casas destruídas. Como escrevemos mais cedo, em março de 2024, relata-se que 15 crianças morreram de desnutrição e desidratação no Hospital Kamal Adwin na Cidade de Gaza[4]. Para a população palestina, que sofre há muito

[2] Veja, a título de exemplo: https://news.un.org/en/story/2024/03/1147976. Acesso em: 23 ago. 2024.

[3] Disponível em: https://euromedmonitor.org/en/article/6020/Over-10,000-infants-and-children-killed-in-Israel%E2%80%99s-Gaza-genocide,-hundreds-of-whom-are-trapped-beneath-debris. Acesso em: 4 mar. 2024.

[4] Disponível em: https://www.reuters.com/world/middle-east/gazas-hunger-crisis-worsens-emaciated-children-seen-hospitals-2024-03-04/. Acesso em: 4 mar. 2024.

tempo com crimes impronunciáveis, agora "o mundo assiste todos os dias, mas permanece em silêncio"[5]. A ONU tem repetidamente denunciado que Israel ignorou "a regra da guerra".

Israel tem ignorado desde 2021 o aviso urgente da UNICEF para pôr fim a suas atrocidades contra as crianças de Gaza. A mesma fonte relata que tanques israelenses atropelaram deliberadamente dezenas de palestinos vivos na Faixa de Gaza nos últimos dias[6]. Não queremos traumatizar ainda mais as leitoras e leitores com detalhes horríveis das atrocidades brutais e desprezíveis de Israel em Gaza desde 7 de outubro, mas reiteramos que esta não é a primeira vez. A UNICEF e o *New York Times* alertaram, ainda em 2021, sobre as contínuas violências cometidas por Israel em Gaza[7], contra crianças palestinas (seja matando e ferindo, seja danificando suas escolas)[8]. Ambos clamavam pelo fim das atrocidades. Um precedente horrível está sendo estabelecido para crianças, mulheres, as pessoas vulneráveis, as marginalizadas, as classes trabalhadoras e as comunidades indígenas do mundo. Temos uma situação no mundo hoje em dia em que um regime racista militar poderoso pode varrer milhões da face da terra sem medo de enfrentar a justiça – por causa do poderoso apoio de aliados como os EUA e o Reino Unido.

Nossos dois governos nacionais (da África do Sul e do Reino Unido) tomaram posições contrastantes, com implicações significativas para as concepções do passado histórico, do presente e dos futuros imagináveis para o mundo. A África do Sul entrou com um processo na Corte Internacional de Justiça (CIJ) em 29 de dezembro de 2023, sustentando que a conduta de Israel em Gaza constitui genocídio tanto em suas ações quanto em suas intenções. O Reino Unido optou por desconsiderar este processo, dando mais destaque, seja em sua grande mídia ou em debates parlamentares, à refutação da acusação por parte de Israel – com foco no discurso de defesa

[5] Disponível em: https://www.aljazeera.com/news/2024/8/15/israel-kills-more-than-40000-palestinians-in-gaza-16456-of-them-children. Acesso em: 23 ago. 2024.

[6] Disponível em: https://euromedmonitor.org/en/article/6202/Israeli-tanks-have-deliberately-run-over-dozens-of-Palestinian-civilians-alive. Acesso em: 4 mar. 2024.

[7] Para saber mais, acesse: Veja: Naggar, Mona El; Rasyan, Adam; Bashnaq, Mona. They were only children'. *New York Times*, 26 maio 2021. Disponível em https://www.nytimes.com/interactive/2021/05/26/ world/middleeast/gaza-israel-children.html?auth=linked-google1tap. Acesso em: 04 mar. 2024.

[8] Disponível em: https://www.unicef.org/mena/press-releases/immediate-humanitarian-access-needed-stave-disaster-gazas-children. Acesso em: 4 mar. 2024.

em relação ao "7 de outubro". O Ministério das Relações Exteriores, Commonwealth e Desenvolvimento (FCDO, na sigla em inglês) do Reino Unido, sob o governo conservador, emitiu uma declaração em 27 de janeiro de 2024 afirmando que Israel tinha o direito de "defender-se" e a situação em Gaza não pode ser descrita como genocídio (classificando a denúncia como "uma ação errada e provocativa" da África do Sul junto à CIJ)[9]. A África do Sul, com seu longo apoio e profunda empatia para com a luta de libertação contra o apartheid promovido pelo Estado de Israel, foi globalmente apoiada por muitos países e milhões de manifestantes.

Desde então, ambos os países foram às urnas, em 2024, e novos governos foram eleitos. O Reino Unido, sob o Partido Trabalhista, está sob pressão para apoiar a ação judicial da África do Sul na CIJ e interromper as vendas de armas para Israel. O novo Governo de Unidade Nacional (GNU, na sigla em inglês) da África do Sul não mudou sua posição sobre relações exteriores sob um novo Ministério liderado pelo Congresso Nacional Africano (CNA, na sigla em inglês)[10]. No entanto, a Aliança Democrática dominada por pessoas brancas na África do Sul tem sido "neutra" em suas declarações oficiais, defendendo ações militares contra o "grupo terrorista" Hamas, a paz, contra o antissemitismo e a favor de uma solução de "dois Estados" – sem qualquer declaração sobre os atos genocidas cometidos por Israel. A AD tem refletido cada vez mais a posição de seus apoiadores (jovens negros elitistas e cristãos sionistas islamofóbicos), e não tem sido tão neutra em sua postura contra os grafites pró-palestinos feitos nas casas do antigo bairro de escravos (Bo-Kaap) na Cidade do Cabo em novembro de 2023. Eles foram removidos à força, causando indignação.

Em nível mundial mais amplo, como estão de acordo por milhões de pessoas que protestam, sendo muitas delas acadêmicos e jornalistas notáveis, já não há mais debates intensos questionando se o massacre de civis (incluindo milhares de crianças, pessoas doentes, vulneráveis e idosas) constitui genocídio. Tampouco se apoia uma postura "neutra", pois as evidências de genocídio estão se tornando cada vez mais evidentes. Por alguns meses, após o 7 de outubro, ainda houve debate. Mas com o passar do tem-

[9] Disponível em: https://www.gov.uk/government/news/statement-on-the-interim-icj-ruling-in-south-africa-vs-israel. Acesso em: 23 ago. 2024.

[10] Ronald Lamola substituiu Naledi Pandor como ministro de Relações Internacionais. Pandor submeteu o processo contra Israel à CIJ.

po no último ano, ficou cada vez mais claro para juristas e especialistas da área que Israel está de fato cometendo crimes de guerra e genocídio. Muitas das pessoas que antes eram "neutras" (o que inclui várias camadas de cidadãos, profissionais, etc. a nível global) mudaram radicalmente seus pontos de vista, pois Israel ignorou o direito internacional e continuou a massacrar injustificadamente civis e crianças inocentes. O mundo ficou em silêncio e em choque, e a definição e o significado de "genocídio" agora estão entrando na grande mídia mundial[11].

Apesar dos debates sobre significado e semântica, está claro que um precedente perigoso e profundamente alarmante foi estabelecido contra todo o arquivo histórico e ético do "nunca mais"[12] – construído em meados do século XX, após o Holocausto perpetrado pela Alemanha nazista. Os líderes de nações ocidentais se comprometeram ativamente a prevenir crimes contra a humanidade (como massacres coloniais de povos indígenas, antissemitismo e o devastador comércio transatlântico de escravos). Ainda não se passou um século desde 1945, e o mundo está presenciando um horror inacreditável. Milhões de pessoas foram às ruas para protestar contra os crimes de guerra de Israel e o genocídio em curso em Gaza. Nunca pensamos que viveríamos para testemunhar uma atrocidade tão inominável em nossa vida. Trata-se de uma traição revoltante dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, que foram propagados pelos mesmos líderes ocidentais que são cúmplices ao apoiar Israel no cometimento de crimes contra a humanidade à vista de todo mundo. O mundo vive na esperança de que a carnificina imperdoável acabe, e os perpetradores coletivos sejam responsabilizados.

Israel também está se envolvendo em um contínuo apagamento em tempo real da Palestina do mapa-múndi, o que é uma forma de violência cartográfica, epistemicídio e culturcídio – que frequentemente acompanham o genocídio[13]. Este ato cometido impunemente transformou a percepção popular no mundo todo, incluindo, de forma especial, jovens altamente

[11] Disponível em: https://www.nytimes.com/2024/08/20/magazine/genocide-definition.html. Acesso em: 23 ago. 2024.

[12] Nota de tradução: a expressão "arquivo histórico e ético do 'nunca mais'" remete ao conjunto de compromissos políticos, jurídicos e memoriais construídos internacionalmente após o Holocausto, especialmente em torno da prevenção de genocídios e crimes contra a humanidade.

[13] Para saber mais sobre os sete apagamentos que acompanham o genocídio, leia Ausi Told Me: Why Cape Herstoriographies Matter, de June Bam (2021).

conscientes – atravessando barreiras de raça, classe e gênero. Milhões de manifestantes estão unidos em sua posição contrária a uma violação crassa da justiça. As mídias sociais e as plataformas de mídia progressistas estão inundadas com testemunhos orais dos massacres de milhares de palestinos inocentes, especialmente mulheres e crianças – frequentemente postados por jovens no mundo todo. Um gigantesco arquivo vivo de diálogos sobre o que está acontecendo em Gaza, enquanto acontece, está se formando. Apesar da paralisia do mundo para lidar com Israel de forma mais decisiva para evitar mais crimes de guerra e atos genocidas, este "arquivo dialógico" serve de testemunho condenatório para gerações futuras sobre as atrocidades cometidas e existirá ao longo de gerações e séculos como prova incontestável das cumplicidades.

Diante dos mundos futuros imagináveis[14], o que ensinamos às nossas crianças na sala de aula de História em todo o mundo? Este "arquivo dialógico" sobre genocídio em tempo real poderia servir de algum valor para ensinar às gerações futuras o que significa ser humano?

Como educadores em todo o mundo que estão vivendo esses tempos, temos uma responsabilidade ética com o arquivo. O fazer pedagógico, em escala global, enfrenta uma profunda instabilidade. Vivemos em um mundo da pós-verdade, marcado pela negação coletiva da realidade tangível por parte de quem é econômica e militarmente poderoso. A ordem global da pós-verdade é uma extensão de um modelo global para consolidar ainda mais o colonialismo por assentamento e o imperialismo; ela o nutre, o mantém vivo para passar prontamente de uma época de opressão e exploração para outra, sustentando-se por meio da justificação de cartografias artificialmente construídas que representam apagamentos de povos indígenas ou autóctones e de seus conhecimentos ancestrais ligados à terra e ao território. Trata-se de uma estratégia de conquista consagrada e profundamente enraizada, ainda mais fortalecida por mitos coloniais e imperialistas acerca da propriedade da terra em currículos escolares e livros didáticos que, via de regra, se seguem à conquista. Vimos isso na África do Sul, e presenciamos o dano psicológico profundo que esse tipo de propaganda causou à

[14] Nota de tradução: a expressão é a tradução mais próxima do original *imaginable future worlds* e dialoga com debates contemporâneos da UNESCO e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre futuros possíveis, imaginação política e responsabilidade coletiva diante das crises globais.

população autóctone local: com impactos devastadores no senso coletivo de identidade e pertença ao presente. O dano mental causado continua por gerações, impacta o desenvolvimento econômico da sociedade como um todo e ameaça o bem-estar.

As Nações Unidas foram fundadas há 70 anos "a partir das cinzas da guerra e da divisão" e adotaram a Agenda 2030 para "Transformar nosso Mundo" com base em 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável: saúde e bem-estar; educação de qualidade; cidades e comunidades sustentáveis; erradicação da fome; diminuição da pobreza, etc. O Preâmbulo dos ODS da ONU diz que "ninguém será deixado para trás" e o mundo deve se unir coletivamente para garantir a paz e o desenvolvimento sustentável; ele afirma ainda que a dignidade da pessoa humana é fundamental para um mundo em que o bem-estar físico, mental e social seja garantido. Todas as pessoas têm direito à comida e à água; e a um mundo em que as crianças estejam livres da violência.

Docentes, intelectuais, poetas, artistas e professoras e professores universitários foram brutalmente massacrados junto com seus alunos e alunas, enquanto universidades, museus, patrimônios históricos e bibliotecas foram destruídos e explodidos por Israel sem hesitação. Muito recentemente, uma escola em Gaza foi atacada e várias crianças foram mortas. Um terço dos prédios em Gaza foi destruído. As atrocidades diárias são demasiadas para serem mencionadas aqui, e isso está acontecendo de forma perturbadora no momento em que escrevemos.

Muitas das pessoas mortas, incluindo possíveis professoras e professores de História, estavam em aula, ensinando, talvez, sobre a Nakba palestina; em seu último suspiro é possível imaginar que estivesse traçando mentalmente comparações com o Holocausto judaico. Talvez, à medida que a violência e horror se desenrolavam, estes docentes estivessem se aproximando mais do ensino a respeito do genocídio, fazendo comparações com o genocídio dos Herero/Damara (1904-1908) na Namíbia, perpetrado pela Alemanha no início do século XX como precursor do Holocausto judaico que se seguiria algumas décadas depois. Em uma analogia com estes docentes palestinos hipotéticos, as ações de resistência dos Herero/Nama, em 12 de janeiro de 1904, contra os colonos alemães foram paralelas ao ataque do Hamas contra Israel em 7 de outubro de 2023. Em ambos os casos, a punição coletiva se seguiu: expulsão para um deserto inabitável, controle de movimentos, fome e desidratação forçada, levando à morte de milhares,

incluindo crianças. Talvez algumas professoras e professores palestinos tenham conhecimento do genocídio dos San, ainda mais antigo, ocorrido no Cabo no século XVIII por parte de colonos europeus brancos no que é hoje a África do Sul. As semelhanças perturbadoras não podem ser simplesmente ignoradas. Os San, que habitaram o sul da África por cerca de 20 mil anos, ou mais, resistiram ao assentamento colonial brutal com táticas violentas de guerrilha, e atacavam os *trekboers*[15] à noite. Como com os Herero e Nama, uma punição coletiva brutal se seguiu – junto de um discurso aparentemente justificável por parte dos genocidas.

Os atos genocidas ocorridos do século XVIII ao início do século XX no sul da África (contra os Khoi-San, abrangendo também os Nama e Herero)[16] pelos holandeses e alemães, respectivamente, e na Europa (por Hitler contra os judeus) tinham como finalidade inicial a limpeza dos "indesejáveis", estabelecimento de uma nova "civilização"[17], novas cartografias para consolidar o poder político e econômico. Na África do Sul e na Namíbia (governadas pelo regime do apartheid que extraiu inspiração ideológica de Hitler e estudou *Mein Kampf* na Alemanha), os manuais de Geografia e História seguiram estereótipos dos povos autóctones conquistados ao considerá-los "inerentemente violentos", "cães fedorentos", e inculcaram os mitos da "terra vazia" e do "povo eleito por Deus" para "sustentar a civilização" por meio da ocupação militar da terra. Israel usa um discurso semelhante ao defender seus atos genocidas em Gaza.

Durante os anos antiapartheid e pós-apartheid, era a professora ou o professor de História que tinha a responsabilidade significativa de ajudar os sul-africanos e namibianos a sobreviver ao genocídio, ajudar a construir uma paz sustentável: por meio do diálogo crítico e de uma pedagogia da esperança (Freire, 2021). Não é uma tarefa fácil; após 1990 na África do Sul, historiadores reformistas brancos insistiram em abordagens com múltiplas perspectivas sobre o apartheid. Essa abordagem foi rejeitada com ve-

[15] Nota de tradução: colonizadores seminômades de origem europeia, principalmente holandesa, que avançaram sobre territórios indígenas no sul da África nos séculos XVIII e XIX, promovendo guerra de fronteira e violência colonial.

[16] Para saber mais, ver: Schaller, D. J. Genocide in Colonial South-West Africa: The German War against the Herero and Nama, 1904-1907. In: *Genocide of Indigenous Peoples*. Routledge, 2017. p. 37-60.

[17] Para saber mais acerca da ideologia colonial do genocídio, ver: MAMDANI, Mahmood. When Victims Become Killers: Colonialism, Nativism, and the Genocide in Rwanda. Princeton: Princeton University Press, 2020.

emência por historiadores revisionistas e radicais ao promover uma história etnonacionalista em favor de explicar, de alguma forma, as atrocidades em relação aos direitos humanos com base na "cultura" e no nacionalismo cristão africâner branco. De modo semelhante, a negação do Holocausto judaico por acadêmicos como uma "perspectiva" na busca da "verdade" em face das provas esmagadoras do genocídio perpetrado é motivo para sofrer uma ação judicial.

Professoras e professores atuais e futuros em todo o mundo não podem escapar facilmente de sua responsabilidade de se envolver de modo crítico com os horrores que se desenrolam no mundo, independentemente de onde optem por se posicionar em particular sobre as questões.

Qual é a responsabilidade ética e coletiva que os professores e professoras assumem ao se comprometer em fazer com que jovens se envolvam criticamente com os mitos coloniais dos colonos em um mundo que justifica atrocidades nas quais os poderosos foram autorizados a ignorar o direito internacional, e o massacre implacável de milhares de mulheres, homens e crianças inocentes em nome da "defesa legítima", que continua sem cessar? Em um mundo no qual o diálogo sobre o genocídio foi silenciado na grande mídia e no local de trabalho para muitas pessoas – incluindo especialmente acadêmicas e acadêmicos, intelectuais, artistas e professores? O diálogo crítico e o "arquivo" não institucionalizado (por meio de plataformas de mídias sociais) se tornaram imperativos decoloniais valiosos e indispensáveis para milhões de pessoas espalhadas mundo afora que apoiam Gaza. Porque "nunca mais" significa exatamente isso – nunca mais.

A empatia que os sul-africanos indígenas sentem para com os palestinos sempre esteve, compreensivelmente, bastante enraizada nas conexões históricas vividas no ano de 1948 (de um lado, a criação do regime do apartheid da África do Sul e, do outro, a criação do Estado de Israel). Os fortes paralelos entre a ocupação e a opressão de Israel aos palestinos, e o tratamento dado aos povos autóctones sob o Estado do apartheid na África do Sul, foram convincentemente ilustrados por um grande número de intelectuais e sublinham a acusação plausível de genocídio que a África do Sul apresentou à Corte Internacional de Justiça contra Israel. Assim como Israel hoje, o regime do apartheid da África do Sul foi responsável por mentiras deliberadas e propaganda internacional, porque tinha confiança na sustentação inabalável de seus apoiadores leais: Israel e Margaret Thatcher do Reino Unido.

O apartheid na África do Sul se baseou em gerações de violência desencadeada contra os povos autóctones, incluindo a tentativa de exterminar mulheres e crianças San desde os anos 1700 até o início dos anos 1900 (Adhikari, 2010). Sabemos disso pela tradição oral mantida em famílias e por relatos horríveis de viajantes europeus dos primórdios que muitas vezes foram espectadores desse genocídio inicial: como na Palestina, bebês eram massacrados junto com suas mães, por meios mais arcaicos do uso de armas, ou simplesmente batendo suas cabeças em pedras. Os atos genocidas coloniais tendiam a atingir as mães, que geralmente são portadoras de conhecimento antigo crucial a respeito de ecossistemas e sociedades sustentáveis (e, portanto, também seus filhos, a quem esse conhecimento é transmitido por meio da "língua materna" para fins de proteção e conservação).

Para justificar o genocídio e a opressão e exploração que se seguiram gerações depois, o regime do apartheid implantou uma máquina de propaganda bem azeitada que tinha como pedras angulares o "mito da terra vazia" e a inferioridade natural dos supostos "selvagens" autóctones. O regime do apartheid declarou que a resistência armada dos povos indígenas à opressão não vinha de sua identidade orgânica de seres humanos que compreensivelmente não podiam mais aceitar o peso do fascismo, controle e opressão cotidianos; promoveu, em vez disso, a narrativa de que os oprimidos eram simplesmente agentes que estavam em conluio com o *rooi gevaar*[18] (perigo vermelho) estrangeiro que era os instigador em solo sul-africano e uma ameaça militar à civilização nas fronteiras setentrionais imediatas do país. Esse argumento foi usado por eles para justificar sua guerra contra o povo: banimento, assassinato, tortura, encarceramento, visando também intelectuais, jornalistas, artistas, poetas, escritores, acadêmicos e docentes. Israel matou mais de 100 jornalistas em 150 dias em Gaza até 7 de março de 2024. Jornalistas são nossas testemunhas e os guardiões de nossos arquivos vivos, enquanto atrocidades se desenrolam no mundo, alimentando nossos diálogos críticos com provas esmagadoras sobre essas atrocidades.

A verdade de que as pessoas sul-africanas autóctones eram, elas mesmas, as agentes de sua própria resistência à sua opressão brutal sob o apartheid ao longo de décadas foi negada, pois constituía o "inconcebível".

[18] Nota de tradução: expressão em africaner amplamente utilizada pela propaganda do regime do apartheid para associar movimentos de libertação negra e resistência anticolonial à ameaça comunista internacional.

Mentiras e negações de "defesa" contra uma "grande ameaça regional" tiveram de ser inventadas nos meios de comunicação de massa e na mídia mundial para justificar um crime contra a humanidade, perpetrado por um regime colonizador e racista.

Que escolhas temos como educadoras e educadores, onde quer que estejamos no mundo, para combater as mentiras coloniais dos agentes da colonização? Na África do Sul do apartheid, tivemos a séria tarefa de enfrentar e denunciar essas mentiras, que eram danosas à vida das pessoas e ao seu senso básico como seres humanos iguais que tinham um vínculo ancestral com a terra. Por esse motivo, professoras e professores e intelectuais eram frequentemente alvos da polícia de segurança e das forças militares: banidos, forçados ao exílio, torturados, presos e também mortos. Esses docentes e acadêmicos representavam um perigo para um regime fascista, porque ensinavam jovens a avaliar criticamente como o conhecimento sobre o passado e o presente é produzido, e os papéis cruciais que historiadores e jornalistas desempenham nesse sentido. Na África do Sul do apartheid, havia os historiadores "colonizadores" e "nacionalistas africâneres" que justificavam o governo branco sobre os "selvagens" autóctones. Depois, havia os historiadores "imperialistas" que justificavam a conquista estrangeira na África do Sul como portadora da "civilização" e "estabilidade regional" e a necessidade de travar guerra contra o povo para cortar seus laços com o ameaçador *rooi gevaar*/bloco comunista nas fronteiras coloniais sul-africanas criadas artificialmente. O regime racista de supremacia branca sustentava que o papel dos militares do apartheid era, portanto, proteger essas fronteiras e recorrer à assistência de países imperialistas como os EUA por meio das bem conhecidas operações da CIA no continente africano.

As professoras e professores de História que combateram o apartheid na África do Sul e na Namíbia foram formadas para ensinar os jovens em suas salas de aula habilidades para entender por que o estado colonial e colonizador era ilegítimo e por que não se deveria permitir que ele continuasse existindo em sua tentativa de apagar os povos autóctones da paisagem, em sua contínua opressão e exploração em massa. Esses professores e professoras desempenharam um papel crucial em garantir que a atrocidade fosse entendida na sala de aula e contribuíram para que ela chegasse ao seu fim legítimo. Grande parte da transição da África do Sul do apartheid para a liberdade foi creditada também a esses docentes e seus estudantes, porque é em espaços como a sala de aula de História que se aprendem as habilida-

des para se envolver criticamente com o passado e entender nossos passados compartilhados e emaranhados: por exemplo, acerca do relacionamento violento entre perpetrador e vítima (Mamdani, 2020) e seu impacto contínuo sobre o presente e possível futuro.

Como capacitamos as alunas e os alunos para compreender processos históricos de conquista, opressão, exploração, migração, interconexão, mudança e continuidade? Como desenvolver, nesses jovens, a capacidade de pensar criticamente e formular ideias independentes e bem fundamentadas sobre as experiências humanas, diante da enorme quantidade de evidências hoje disponíveis? E como fazer isso em uma época marcada por arquivos vivos de mídias sociais e diálogos online, em que informações chegam de forma rápida, contínua e complexa? Como ensiná-los a discernir "verdades" em vez de só consumir acriticamente mentiras prejudiciais presentes na mídia ocidental tendenciosa como "fatos" indiscutíveis?

As habilidades necessárias são *compreensão* (ter um entendimento mais completo do contexto e do conteúdo); *empatia* (ser capaz de se colocar na situação de pessoas que são submetidas ao sofrimento); *comparação* (ser capaz de comparar interpretações diferentes do mesmo acontecimento) e *identificar contradições e inconsistências*; *análise* (ser capaz de identificar vieses, pontos de vista e perspectivas); e *julgamento* (ser capaz de formular uma conclusão com base em provas).

Ao ensinar essas habilidades, uma das principais tarefas da professora e do professor de História é desmontar mitos históricos coloniais e imperialistas restaurando vozes silenciadas e arquivos dialógicos, como os de mulheres, trabalhadores, pessoas oprimidas, pobres, aquelas que sofreram atos genocidas e foram marginalizadas. Por essa razão, até mesmo a disciplina de História moldada pelo Ocidente oferece grande valor para se envolver criticamente com acontecimentos mundiais em nosso presente, porque ensina às pessoas jovens habilidades para serem justas e inclusivas, para ajudarem a construir um futuro melhor para todas as pessoas no mundo e, assim, contribuírem para atingir a justiça social, econômica e ambiental para todo mundo. É contraditório que os líderes ocidentais sejam cúmplices de atrocidades conhecidas, pois tais líderes têm a responsabilidade compartilhada de garantir que alcancemos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas para erradicar a pobreza e a discriminação contra as mulheres; para acabar com a violência de gênero; e para proteger os direitos das crianças.

Entender os processos históricos, as injustiças e como os benefícios econômicos e políticos estruturais foram produzidos e reproduzidos é uma compreensão fundamental, obtida por meio de julgamento bem informado, com acesso pleno à informação. Além disso, as vozes das próprias pessoas importam: aquelas que vivenciam/vivenciaram atrocidades onde quer que estejam no mundo. Muito depois de um genocídio ou de um crime contra a humanidade, essas narrativas continuam por séculos e moldam um vigoroso acerto de contas que não poderá ser facilmente silenciado no futuro. Jornalistas desempenham um papel central em tempos de guerra, conflito, genocídio, porque nos fornecem informações cruciais e provas para formar juízos bem informados. Atacar jornalistas deliberadamente e matá-los é um ato de *epistemicídio* (apagar conhecimento crucial) (Santos, 2015), como ocorre quando mulheres e bebês são massacradas (respectivamente *feminicídio* e *pedocídio*). Ser cúmplice desses atos é ser cúmplice em comprometer o atingimento dos ODS, incluindo a justiça ambiental. Isso ilustra evidentemente que temos uma crise epistemológica no mundo. Como autoras e autores e professores e professoras de História em diferentes partes do mundo, tanto no Sul quanto no Norte Global, temos de reconhecer essa crise – e tentar, dentro de nossas possibilidades modestas, por meio de pedagogias críticas, prevenir crimes de guerra e genocídios no futuro.

A autora e o autor deste artigo passaram muitos anos defendendo mudanças no ensino de História, do apartheid ao pós-apartheid na África do Sul, para incluir a história da escravidão e a história africana nos currículos do Reino Unido e para colocar no centro vozes e formas de conhecimento marginalizadas. Em ambos os nossos países, o currículo convencional tem favorecido um foco em concepções tradicionais da história colonial. Propor alternativas e depois sustentar novos cursos ou disciplinas tem sido difícil. No Reino Unido, tem havido resistência a contestações de interpretações, por exemplo, acerca do Império e da Escravidão. No passado, pensava-se que o foco deveria estar no ensino e aprendizagem de fatos centrais, o que não exigia argumentos sobre interpretação. A professora ou o professor de História fornecia um relato já validado do passado. Esperava-se que o aluno ou a aluna absorvesse esse relato e estivesse preparado para passá-lo para as gerações subsequentes; por exemplo, apresentando a história colonial sob a perspectiva do poder imperial.

Para produzir uma mudança completa, precisamos de nova literatura, novos arquivos, novos diálogos intergeracionais e restauração das vozes

das pessoas silenciadas. No Reino Unido, o bicentenário da abolição do Tráfico Transatlântico Britânico de Escravos em 2007 estimulou diálogos nacionais sobre o que significa ser humano. Enquanto o governo do Reino Unido estava disposto a focar na Abolição, em vez de lidar com a Escravidão e o Tráfico de Escravos e o contexto econômico e social, tornou-se patente que havia um impacto contínuo, por exemplo, sobre o desenvolvimento industrial e o sistema de classe social do Reino Unido.

A UNESCO priorizou "Quebrar o Silêncio", mas o governo do Reino Unido se recusou a participar. Instituições como a Igreja da Inglaterra e o National Trust optaram por refletir sobre os vínculos estreitados no passado com a escravidão e o tráfico de escravos, mas isso provocou uma reação negativa do *establishment*. Essas preocupações foram amplamente descartadas por serem "Woke[19]" e foram tomadas como base para "Guerras Culturais" contínuas. A questão das reparações continua sem solução no Reino Unido, quase 20 anos após esses diálogos nacionais e o estabelecimento da galeria "Londres, Açúcar e Escravidão" em um antigo armazém de açúcar no Museu de Londres nas Docklands[20], onde tanto a autora quanto o autor estavam diretamente envolvidos (June Bam[21] como gestora de diversidade e Richard Ennals como professor envolvido em diálogos comunitários).

A África do Sul teve uma experiência semelhante de diálogo nacional por meio de sua Comissão da Verdade e Reconciliação (1995-1998). Ambos os processos históricos de diálogo nacional no Reino Unido e na África do Sul trouxeram à consciência pública uma percepção de que as aulas e textos convencionais nas escolas forneceram um relato distorcido. No Reino Unido, isso motivou o livro de Richard Ennals (2007) *From Slavery to Citizenship*. Na África do Sul, levou ao livro premiado de June Bam (2021) *Ausi Told Me: Why Cape Herstoriographies Matter*, e dois outros livros afins em coautoria: *Whose History Counts: Decolonising Precolonial Historio-*

[19] Nota de tradução: termo sem tradução direta para o português. Originalmente era associado a movimentos antirracistas e de justiça social nos Estados Unidos e no Reino Unido. Mais recentemente, passou a ser usado de forma pejorativa por setores conservadores para atacar debates sobre racismo, colonialismo, gênero, memória histórica e desigualdades sociais.

[20] Nota de tradução: região portuária histórica de Londres, profundamente ligada ao comércio marítimo britânico, incluindo o comércio transatlântico de pessoas escravizadas. O Museu de Londres Docklands abriga exposições permanentes sobre escravidão, colonialismo e memória pública.

[21] A autora também é conhecida como June Bam-Hutchison; ela escreve sob ambos os nomes.

graphy (Bam; Ntsebesa; Zinn, 2018) e *Rethinking Africa: Indigenous Women Re-interpret Southern Africa's Pasts* (Muthien; Bam, 2021).

Neste momento de ocorrência preocupante de um genocídio "plausível" e cumplicidades flagrantes de líderes ocidentais, temos a base para uma abordagem alternativa radical, associada a uma literatura específica relevante para o ensino de História tanto no Norte quanto no Sul Global – incluindo a enorme riqueza de histórias escritas pelas próprias pessoas palestinas vítimas de opressão e a riqueza do "arquivo vivo" em processo de produção. Ou a pesquisa sobre histórias da diáspora africana no próprio Reino Unido, como as inúmeras obras relevantes de Hakim Adi (2022) e outros acadêmicos e acadêmicas. Em termos de histórias globais de "tempo profundo", podemos vincular *The World We Have Lost* (Laslett; Schürer, 2021) e o clássico *The Making of the English Working Class* (Thompson, 1963) com *Ausi Told Me*, de June Bam (2021). Torna-se possível uma nova compreensão do passado pré-industrial e pré-colonial.

Recentemente, no livro *The Earth Transformed: An Untold History*, Peter Frankopan (2023), professor de História de Oxford, propõe vigorosamente novas metodologias transdisciplinares na produção de História e responsabilidades acadêmicas para ouvir as vozes silenciadas e marginalizadas, a fim de evitar desastres ecológicos para todas as pessoas no mundo. Grande parte dessa responsabilidade consiste em enfrentar a crise epistemológica no Norte Global, o modo como ele opta por viver seu presente e tratar seus semelhantes, como escreve seu passado, como reconhece a destruição global que causou e continua a causar, e como atropela indiferentemente as muitas leis internacionais que estabeleceu, supostamente para a paz e a sustentabilidade do mundo. Algo extraordinariamente destrutivo está acontecendo com nossa humanidade, algo profundamente contraintuitivo. Esse "algo" perturbador está fundamentalmente ameaçando nossa sensibilidade coletiva do que significa ser humano. As milhares de mulheres em Gaza que foram massacradas ao lado de seus bebês e crianças inocentes, e as dezenas de jornalistas, docentes, e intelectuais também conheciam essa verdade fundamental. O mundo se lembrará pelos próximos 500 anos ou mais, com consequências devastadoras já sabidas, mas que podem ser prevenidas.

Com a intenção de prevenir um desastre causado pela atual crise epistemológica global, anunciada pela atual cumplicidade crescente dos "poderosos" do Ocidente, decolonizar o ensino de História no mundo para ensinar

o que nos torna humanos em nosso passado compartilhado é uma ideia cuja hora chegou. Há muito tempo ela é uma prioridade para a UNESCO.

Referências

ADI, Hakim. *African and Caribbean People in Britain:* A History. Londres: Penguin UK, 2022.

BAM, June. *Ausi Told Me:* Why Cape Herstoriographies Matter. Joanesburgo: Jacana Media/Fanele, 2021.

BAM, June; NTSEBEZA, Lungisile; ZINN, Allan (org.). *Whose History Counts:* Decolonising African Pre-colonial Historiography. Stellenbosch: African Sun Media, 2018.

ENNALS, Richard. *From Slavery to Citizenship*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2007.

FRANKOPAN, Peter. *The Earth Transformed:* An Untold History. Londres: Bloomsbury Publishing, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope:* Reliving Pedagogy of the Oppressed. Londres: Bloomsbury Publishing, 2021.

LASLETT, Peter; SCHÜRER, Kevin. *The World We Have Lost*. Londres: Routledge, 2021.

MAMDANI, Mahmood. *When Victims Become Killers:* Colonialism, Nativism, and the Genocide in Rwanda. Princeton: Princeton University Press, 2020.

MUTHIEN, Bernedette; BAM, June (org.). *Rethinking Africa:* Indigenous Women Reinterpret Southern Africa's Pasts. Joanesburgo: Jacana Media/Fanele, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South:* Justice against Epistemicide. Londres: Routledge, 2015.

SCHALLER, Dominik J. Genocide in Colonial South-West Africa: The German War against the Herero and Nama, 1904-1907. In: MOSES, A. Dirk (org.). *Genocide of Indigenous Peoples*. Londres: Routledge, 2017. p. 37-60.

SPENCE, D.; WAREHAM, T.; BRESSEY, C.; BAM-HUTCHISON, J.; DAY, A. The Public as Co-producers: Making the London, Sugar and Slavery Gallery. In: *Museums and Public Value*. Londres: Routledge, 2016. p. 95-110.

THOMPSON, E. P. *The Making of the English Working Class*. New York: Pantheon Books, 1963.

CAPÍTULO 4

"Arquivos Dialógicos" na Literatura: uma provocação decolonial Sul-Sul

Ana Ligia Leite e Aguiar
June Bam
Maria Silveira Garcia Guerra

É curioso que a palavra "arquivo", derivada do termo grego *archeia*, relacionado à guarda e ao armazenamento de materiais registrados, passe a ser utilizada de forma crescente na Inglaterra a partir dos anos 1600. Seu uso está diretamente vinculado ao projeto imperial inglês, à escravização de povos indígenas e à privatização de terras e recursos naturais nas colônias. O arquivo econômico e cultural do imperialismo envolveu a imposição de arquiteturas e patrimônios europeus sobre terras e povos conquistados não apenas em colônias distantes, mas também em seus próprios territórios, como no deslocamento de camponeses, pobres e classes trabalhadoras de suas terras (como ocorreu, por exemplo, nas *Highlands* escocesas e nas tentativas de apagamento da cultura irlandesa). Nesses processos hegemônicos internos e externos, o conceito de "arquivo" na Europa foi sistematicamente transformado em arma, servindo exclusivamente aos interesses econômicos, políticos e culturais dos regimes governantes e das elites econômicas. Seu propósito era regular, governar, oprimir, explorar, excluir, marginalizar e silenciar.

Dada a estreita relação entre o arquivo institucionalizado, a conquista imperialista e o capital, não surpreende que a maior potência comercial global desde o início dos anos 1600, posição que manteve por cerca de duzentos anos, tenha sido a Companhia Holandesa das Índias Orientais, responsável também pela colonização do Cabo e pela escravização de povos indígenas da África e da Ásia. Os holandeses, que acumularam riquezas incomparáveis por meio do comércio global de especiarias, estabeleceram um dos maiores arquivos coloniais institucionais do mundo: cerca de 25 milhões de registros da VOC relacionados a comércio, economias, conquis-

tas, recursos naturais para exploração, cartografias, geografias e assentamentos populacionais[1]. Portugal também possui um arquivo dedicado às suas viagens de "descobrimento" e às conquistas de povos indígenas na África, América Latina e Ásia. Os cerca de 80 mil documentos relativos à conquista e exploração colonial portuguesa entre os séculos XV e XVI se estendem por quilômetros, como se observa no Corpo Cronológico nacional, em Lisboa[2].

Forjado em formas expansivas de exploração e opressão por meio da conquista, do comércio global e da escravização, um "Manual Holandês" de avaliação arquivística foi elaborado em 1898 pela Associação Holandesa de Arquivistas, destacando conceitos da disciplina como "princípio da proveniência" e *respect des fonds* (respeito aos fundos arquivísticos), isto é, ordem original (data, fonte, local), como dados "fixos" em uma ciência "precisa". Esse manual influenciou profundamente a teoria ocidental do "arquivo".

Hoje, considerando esse contexto histórico, uma busca aleatória no Google Scholar pela palavra "arquivo" gera quase 12 milhões de resultados, associados a termos como poder, governança, reconfiguração, ciência, digitalização e silêncio. Uma busca complementar por imagens no Google produz incontáveis imagens previsíveis de prateleiras, caixas numeradas, catálogos, pastas, armários de arquivos e depósitos para armazenamento. Em contraste, uma busca por "arquivos indígenas" revela imagens radicalmente distintas: rituais, ativismo, fogo, água, mulheres, encontros comunitários, ancestralidade, amor e contação de histórias. Essas buscas ilustram os "dois mundos" ontológicos nos quais o "arquivo" se constitui na contemporaneidade, assim como as formas pelas quais ele é representado, mediado e compreendido.

Os arquivos carregam conotações gerais e universais ligadas ao poder econômico e político. Em um mundo cada vez mais fascista, autoritário e alinhado à extrema direita, a rápida e insana criação do "arquivo" de pós-verdade de Trump é um bom exemplo disso. Uma busca aleatória por Trump e "arquivo" gera quase 1 milhão de resultados no Google Scholar e, prova-

[1] Para saber mais, ver: https://www.unesco.org/en/memory-world/archives-dutch-east-india-company

[2] Para saber mais, ver: https://www.unesco.org/en/memory-world/corpo-cronologico-collection-manuscripts-portuguese-discoveries

velmente, uma quantidade semelhante em buscas por imagens. Muitas imagens de Trump ilustram, por exemplo, a obsessão política febril por produzir "arquivo" a cada minuto, ao mesmo tempo em que acusa o mundo de produzir "*fake news*" diante de uma catástrofe climática global absolutamente real.

Devido ao seu inegável poder e influência, os arquivos institucionalizados também se tornam campos de disputa intensa entre líderes políticos corruptos e despóticos e instituições governamentais. Vimos, por exemplo, um grande conflito entre Trump e os Arquivos Nacionais dos Estados Unidos, bem como a controvérsia e a contínua campanha global pela divulgação dos infames arquivos do caso Epstein, relacionados à violência sexual e de gênero e à pedofilia, que implicam membros das elites e algumas das pessoas mais poderosas e influentes do mundo.

Os arquivos podem ser mobilizados, positivamente, em favor de interesses políticos (como os arquivos das lutas de libertação) ou contra eles (como em escândalos políticos envolvendo elites e grupos poderosos), assim como podem servir para proteger segredos de Estado sancionados e oficialmente autorizados. Associado a essa noção de arquivo está o "arquivo subterrâneo[3]", aquilo que é deliberadamente enterrado, por exemplo, em museus, não para uso presente, mas para uma possível descoberta e utilização futura[4] Em contraposição ao "arquivo subterrâneo", está o "arquivo vivo", que promove a agência do arquivista *como agente provocador* na criação de "novos conhecimentos".

Enquanto a noção de "arquivo" do Norte Global é inseparável da herança imperialista da conquista colonial, da guerra, da invasão, da opressão e da hegemonia cultural, no Sul Global o uso do "arquivo" está enraizado em uma história experiencial de conquista e colonialismo, envolvendo genocídio, escravização, exploração, discriminação, opressão e deslocamento territorial. As culturas indígenas dos povos colonizados foram, nesses processos, relegadas aos arquivos coloniais de governo, frequentemente classificadas como "exterminadas", "selvagens" e outras formas institucionalizadas de apagamento. A "ciência" do arquivo, em um sentido imperia-

[3] Nota de tradução: A expressão "arquivo subterrâneo" traduz *dark archive*. Optou-se por "subterrâneo" em vez de "sombrio" para preservar a ideia de soterramento, ocultamento e posterior escavação mobilizadas ao longo do capítulo.

[4] Essa discussão pode ser aprofundada em Cohen (2018, p. 93).

lista ocidental, representa o deslocamento de artefatos da ecologia original dos povos. É o caso, por exemplo, de plantas, objetos sagrados e artefatos como cerâmicas.

No Ocidente e nas chamadas "pós-colônias", os arquivos são "disciplinados" em processos sistematizados de catalogação e organização herdados do colonialismo, mantidos em instituições de acesso controlado. Frequentemente, é aí que a maior parte do material arquivístico "termina", a menos que seja reencontrado e pesquisado nos anos seguintes, se é que isso acontece. O vasto arquivo intangível dos povos não é "disciplinado", "consignado", "encerrado" ou "finalizado". Ele não integra o destrutivo "impulso de morte" discutido extensamente por Derrida (1996) em *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. No entanto, Achille Mbembe (2015) argumenta que os povos conquistados deveriam reivindicar o arquivo imperial, pois contribuíram para sua constituição. Isso sugeriria uma negação do "impulso de morte". A produção acadêmica e as teorias sobre as limitações do arquivo institucionalizado e suas restrições já estão bem estabelecidas, como demonstram os trabalhos exemplares das historiadoras sul-africanas Carolyn Hamilton (2002) e Premesh Lalu (2021).

A teoria crítica da ciência arquivística emergiu, nas últimas décadas, como um campo consolidado de pesquisa, especialmente nas humanidades digitais em diferentes partes do mundo[5], em intersecção com a teoria racial crítica, os estudos feministas interseccionais, os estudos de conhecimentos indígenas, os arquivos comunitários, entre outros, como forma de confrontar teorias e compreensões eurocêntricas sobre o "arquivo". Dentro dessa teoria crítica encontra-se o conceito de "anarquivo" – "ver aquilo que não está lá e encontrar poder e esperança nesse próprio ato de ver", como discute Zaayman no Capítulo Cinco.

Partindo das reflexões de Hamilton, Mbembe e Lalu, já está claro, e amplamente demonstrado, que o conceito ocidental de "arquivo" não é suficiente, pois a destruição promovida pelo Ocidente envolveu a destruição de povos indígenas, como os San e Khoi entre os séculos XVIII e XIX, assim como dos povos indígenas da América Latina, especialmente da Amazônia, entre 1900 e 1957. A destruição da cultura é um componente central do genocídio e, em termos ocidentais, a cultura é parte constitutiva do "ar-

[5] Para saber mais, ver: archive.org.

quivo". Em todos os genocídios, como regra, testemunhamos a destruição intencional da cultura e do "arquivo", aspecto central da definição original de genocídio formulada pelo advogado judeu-polonês Raphael Lemkin em 1944 (Bilsky; Klagsbrun, 2018).

O nazismo esteve particularmente voltado à destruição da cultura judaica. Embora o genocídio cultural seja tão central ao projeto genocida, ele não é juridicamente contemplado pela Convenção sobre Genocídio, que se concentra no extermínio físico e, portanto, se afasta da definição original formulada por Lemkin (Bilsky; Klagsbrun, 2018). Bam (2021) discute, por exemplo, os "sete apagamentos concomitantes" no genocídio (povos, paisagens, fauna e flora, ecossistemas, cultura, linguagem e conhecimento) em operações de limpeza étnica total ao redor do mundo.

Diante da devastação provocada pelo genocídio, a restituição cultural tornou-se uma verdadeira "indústria da justiça", como forma de "recuperação judaica" após a devastação do Holocausto, especialmente por meio de mais de 600 filmes (Reimer; Reimer, 2024), em uma obstinada corrida contra o esquecimento para que o mundo jamais esqueça. Significativamente, um número muito menor de documentários e filmes foi produzido sobre os genocídios de Ruanda e da Bósnia. As reparações após genocídios envolvem restaurar o "arquivo" dos povos.

Mas certos patrimônios simplesmente não podem ser "restaurados" em um sentido físico; alguns continuam vivos no que é intangível, na herança cultural. É o caso, por exemplo, de pinturas rupestres com dezenas de milhares de anos, conhecimentos botânicos igualmente milenares, preservados como saber em movimento e "arquivo vivo", fogueiras para rituais de contação de histórias e círculos como arquivos indígenas de dados, entre tantos outros elementos que simplesmente não puderam ser destruídos em projetos genocidas, e jamais poderão.

Conscientes dessas atrocidades intencionais, povos indígenas protegeram deliberadamente, sempre que possível, sua herança cultural e seus conhecimentos como "os segredos do povo"[6]. Por exemplo, os povos San e Khoi protegeram zelosamente parte de seus conhecimentos botânicos e das propriedades medicinais dessas plantas como segredo até os dias atuais, ao longo de quase 400 anos. Quando os espanhóis dominaram o Império Inca,

[6] Com base em descobertas de trabalho de campo em Cape Flats, na África do Sul, conforme discutido em Bam (2021).

os povos, plenamente conscientes da natureza destrutiva inerente ao colonialismo europeu, protegeram ativamente sua cultura e mantiveram Machu Picchu como um importante centro indígena de produção e transmissão de conhecimento, associado às práticas sociais e culturais do feminino e à continuidade intergeracional.

As forças sérvio-bósnias destruíram a biblioteca nacional dos muçulmanos bósnios, destruindo 3 milhões de livros. No Canadá, a destruição intencional da cultura pode ser observada no sistema genocida das Indian Residential Schools. Os genocídios frequentemente têm como alvo as mães, muitas vezes responsáveis pela transmissão intergeracional do conhecimento ecológico e linguístico e pela criação das crianças em sociedades matrilineares. Em alguns casos, o genocídio tornou-se tragicamente ainda mais devastador, especialmente com o aumento da militarização e, agora, com o uso destrutivo da Inteligência Artificial (IA), como testemunhamos em Gaza. O que o mundo testemunha é um novo tipo de genocídio: um arquivo vivo da violência corrosiva, talvez a mais brutal já presenciada e registrada na história, em que a própria linguagem da "verdade" foi radicalmente reconfigurada e redefinida com impunidade em um mundo pós-verdade de Trump e Netanyahu. Ainda assim, apesar da destruição massiva e da compulsão destrutiva de um "impulso de morte" militar, existe, cresce a cada dia e prospera um poderoso contra-arquivo de resistência e mobilização vitoriosa contra as atrocidades genocidas de Israel, composto por dezenas de milhões de guardiões desse arquivo em suas marchas e protestos nas grandes cidades do mundo.

Devido a esse gigantesco arquivo popular crescente contra o genocídio, ninguém que viveu esses tempos e testemunhou essas atrocidades ao vivo poderá dizer, quando questionado pelas futuras gerações de jovens, que não sabia. Os fatos são desoladores, brutalmente explícitos, testemunhados por jovens e idosos em todo o mundo. Entre os assassinatos direcionados ocorridos nos sete dias após os ataques do Hamas em 7 de outubro de 2023 estavam importantes escritores, poetas e músicos palestinos. O genocídio cultural atualmente perpetrado atualiza um processo mais amplo inerente ao projeto sionista de construção do Estado de Israel, que opera por meio do mito fundador de "um povo sem-terra para uma terra sem povo", voltado ao apagamento da presença cultural anterior naquele território. Isso ocorreu, por exemplo, por meio da alteração dos nomes das aldeias para palavras em hebraico e da substituição da flora nativa, repleta de

oliveiras, por pinheiros e ciprestes, como observa Pappé (2016), em um processo de supressão da presença árabe na memória cultural daquele território.

A destruição da cultura palestina promovida por Israel tem sido brutal e incessante, em conformidade com a definição jurídica internacional de atrocidades genocidas. O Arquivo Central de Gaza foi deliberadamente atacado pelas forças militares israelenses. A Biblioteca Pública de Gaza, que abrigava 10 mil livros em árabe, foi totalmente destruída. Os Arquivos Centrais da Cidade de Gaza, que documentavam a vida dos palestinos na região ao longo dos últimos 150 anos, foram atacados, bombardeados e reduzidos a cinzas pelas forças militares israelenses logo após 7 de outubro de 2023.

Diante da força destrutiva brutal do genocídio, se uma cultura é intencionalmente destruída por forças externas, o "arquivo" desses povos ainda existe? Neste livro, assim como na série de seminários, exploramos, portanto, a dimensão contra-hegemônica do "arquivo" diante de um mundo genocida de pós-verdade, em que definições antes consideradas universais de "genocídio", "lei" e "verdade" estão hoje sob ameaça perigosa. Talvez seja útil refletir sobre os conceitos globais de "carnaval" e "diálogo" do teórico literário e filósofo russo Mikhail Bakhtin (1974), em sua relação com a tradição literária e com a introdução do termo "dialogismo" em *A imaginação dialógica*. No diálogo, argumenta Bakhtin, o uso dos termos carrega uma história que depende do contexto e da experiência tanto de quem fala quanto de quem escuta. Em outras palavras, no contexto sul-africano, se entendemos a dimensão teórica do dialógico, quando afrikaners brancos utilizam o termo "pátria", ele adquire um significado e uma conotação inteiramente novos. Em uma era pós-apartheid, o termo remete à opressão, à exploração da população negra e ao genocídio. O mesmo ocorreria quando um alemão fala de "pátria" a uma pessoa judia. Ou ainda, pode-se argumentar, quando um colono judeu fala de "terra natal" a um palestino[7].

O "dialógico" não é semelhante à noção hegeliana de "dialética" (tese, antítese e síntese, isto é, fechamento/resolução), como no diálogo socrático em *A República* de Platão (375 a.C.), que chega a filosofias e teorias conclusi-

[7] Nota de tradução: no original "German speaks of 'fatherland' […] speaks of 'homeland' to a Palestinian". Há um jogo de palavras com os termos *fatherland* e *homeland*. Ambas podem ser traduzidas como "pátria", mas a distinção no original atribui a cada uma sentido e um peso politico distintos: enquanto a primeira evoca o nacionalismo expansionista e estatal (associado aqui ao trauma do nazismo alemão), a Segunda enfatiza o direito histórico, afetivo e identitário sobre um território específico, central na disputa entre colonos judeus e Palestinos.

vas sobre o mundo. Pode-se argumentar que a "dialética" pode servir tanto ao pensamento regressivo quanto ao progressista, porque oferece noções fixas a diversas interpretações oportunistas de significado, como "terra natal". No processo "dialógico", a comunicação de sentidos partilhados – plurais e distintos – é relacional, contínua e não "fechada". Ela não se concentra em encontrar soluções fixas e conclusões filosóficas, mas mantém a construção do conhecimento em aberto, constantemente navegada e negociada. Tampouco sugere conteúdos alternativos *per se*, como fim em si mesmo, como observa Kumalo (2020, p. 121) em relação ao "Arquivo Negro". No entanto, queremos destacar que o arquivo negro existe e vem sendo teorizado há décadas em historiografias e arquivos "oposicionais" na África e na Diáspora. Embora o Arquivo Negro não seja "o cânone" (Kumalo, 2020, p. 129), ele corretamente afirma que o arquivo indígena está ligado à justiça – algo que nós, como autoras, concebemos dentro da estrutura do "arquivo dialógico" como necessariamente relacional, dinâmico e contínuo, em resposta a contextos em transformação, condições materiais e economias políticas.

Por exemplo, o que significa a justiça do arquivo diante do longo genocídio ao qual os palestinos vêm sendo submetidos desde a Nakba de 1948, quando 30 mil livros e manuscritos foram saqueados de casas palestinas? O genocídio desde outubro de 2023 teve como alvo deliberado escritores, poetas, bibliotecários, jornalistas, pesquisadoras, pesquisadores e arquivistas, e faz parte do contínuo da Nakba e de outras atrocidades de longo alcance. A antiga Mesquita e Biblioteca Omari, na cidade de Gaza, com seus livros raros datados do século XIV e de importância para a memória e a cultura mundiais, foi tragicamente destruída por Israel, juntamente com a Biblioteca Edward Said. O Museu Akkad, que abriga 2.800 artefatos de tempos "pré-históricos", foi danificado; a coleção de cerâmicas do Museu Cultural Al-Qarara, que reunia 3.500 artefatos arqueológicos e históricos datados de 4000 a.C., foi completamente destruída. Até 3 de dezembro de 2023, mais de 100 sítios patrimoniais de Gaza haviam sido danificados ou destruídos pelas forças israelenses. Sítios patrimoniais são "títulos de propriedade" territoriais de pertencimento ancestral e, tipicamente, tornam-se alvo em operações genocidas para apagar os direitos dos povos à sua terra. Não por acaso, o *Times of Israel* protestou contra o upload, pela Wikipédia, de 28 mil fotografias do período anterior ao Estado de Israel, imagens que mostravam assentamentos e cultura palestinos. A Associação de Arquivistas de Israel chamou isso de "apagamento do contexto arquivístico" (Winer, 2018).

As atrocidades cometidas por Israel na Palestina e ao longo do recente genocídio que já dura dois anos, desde 7 de outubro de 2023, estão registradas para a posteridade em "arquivos vivos", para que o mundo se lembre e jamais esqueça. Esses arquivos se formam em diálogos contínuos sobre liberdade, justiça e esperança, na poesia, nos romances, nos rituais, nos cartazes e nas pipas lançadas ao vento pelas crianças, e continuam vivos mesmo diante da tentativa de reduzir bebês e crianças ao "nada", escombros transformados em cemitérios infantis.

O "arquivo dialógico", como conceito, é para nós, autoras, necessariamente emancipatório, como um diálogo constante e contínuo com um passado frequentemente indizível e um futuro imaginável de esperança, sempre relacional, como um portal para a liberdade. Nosso conceito, portanto, não é simplesmente "arquivo" fundido ao "diálogo", mas algo muito mais estratificado por camadas de sentido para uma justiça contínua e não "encerrada". O potencial de arquivos desse tipo reside em seu caráter disruptivo diante do apagamento da memória coletiva e dos mitos fundadores construídos em torno do sionismo. É isso que provoca, por exemplo, o filme de 1896 dos irmãos Lumière e o livro *Contra el olvido: una memoria fotográfica de Palestina antes de la Nakba, 1889-1948*, publicado por Aranguren, Barrilaro, Mansour e Khader (2015).

Um exemplo das limitações de "concluir" o diálogo é a Comissão de Verdade e Reconciliação da África do Sul – TRC (1996-1998), como diálogos institucionalmente controlados para que a "verdade" fosse "resolvida" e "arquivada" em "relatórios" governamentais e compensada financeiramente às vítimas. Ainda que as audiências da TRC tenham mobilizado tanto "diálogo" quanto "arquivo", elas não foram "dialógicas" nem contínuas, pois foram constitucionalmente encerradas com uma data final previamente determinada e relatórios governamentais. Os "arquivos dialógicos", ao contrário, estão inseridos em uma práxis contínua de justiça, de escuta ativa na ecologia do "arquivo", sem a qual a liberdade se torna inalcançável. A "oralidade" ameaça o colonialismo e a opressão porque não pode simplesmente ser apagada em sua "materialidade". Por isso, os "Frank Talks[8]" e os discursos de Steve Biko foram proibidos pelo regime do apartheid, e não é coincidência que entre as pessoas exterminadas em Gaza estivesse a impor-

[8] Nota de tradução: *Frank Talks* refere-se aos textos políticos publicados por Steve Biko sob o pseudônimo "Frank Talk", posteriormente reunidos na obra *I Write What I Like*.

tante historiadora oral Iman Abu Saeed, do Instituto Tamer para Educação Comunitária.

Durante o apartheid, entre as 1.600 pessoas submetidas a ordens de banimento estavam escritoras, escritores, artistas, poetas, músicos e figuras literárias. Entre elas estavam figuras icônicas como Miriam Makeba, Don Mattera, Steve Biko, Dennis Brutus, Todd Matshikiza e Fatima Meer. O que escreveram demonstrava o poder do "arquivo dialógico". O canto de Miriam Makeba era mais do que cliques vocais e dança rítmica; era um diálogo convocando o mundo a participar do fim do apartheid ao contar uma história e garantir que ela fosse recontada por gerações em conversas contínuas pela emancipação. Nesse sentido, a performance, os cliques vocais e as letras constituem um "arquivo dialógico" global. Assim como a obra da romancista sul-africana Zoe Wicomb dialoga com aquilo que permanece "oculto" na sociedade, o pouco dito sobre classe social, deslocamento e a raramente reconhecida vergonha da indigeneidade. Sua obra é um diálogo que não busca encerramento, mas arquivar enquanto provoca novas questões sobre a realidade "arco-íris" sul-africana e abre portais para novas formas de narrar nos entrelugares da emancipação.

Da mesma forma, o trabalho arquivístico psíquico feminista indígena de Sylvia Vollenhoven em *Keeper of the Kumm* provoca novas formas de existir em uma África do Sul pós-TRC, que deveria abrir o arquivo em diálogo com a África do Sul do presente e do futuro, em vez de fechá-lo para ser consultado em um tempo distante. Sua conversa se dá com o arquivo de seu ancestral San, Kabbo, presumido pelo mundo colonial como pertencente a um povo "extinto", como forma de reinscrever sul-africanos indígenas "de volta à história" por meio do diálogo com "outros mundos" "além dos mortos" e de combater ativamente o genocídio e suas longas pós-vidas de presumida extinção.

Como formulador da noção de "dialógico", o teórico literário Bakhtin (2010) observa, em *A imaginação dialógica: quatro ensaios*, que "o romance é o único gênero que continua a se desenvolver e permanece ainda inacabado". Para nós, como autoras, essa ideia ajuda a pensar aquilo que concebemos como "arquivo dialógico", isto é, a literatura como forma do conceito incipiente que mobilizamos neste livro. A *hikaye* palestina (em árabe, "conto" ou "narrativa") constitui uma forma de "arquivo dialógico", transmitida oralmente a mulheres jovens e crianças. Inscrita na lista de patrimônio cultural imaterial da UNESCO em 2008, ela é performada por mulheres

mais velhas como uma antiga forma de literatura feminista voltada à narração do passado. Diz-se que a *hikaye* "transporta mulheres e crianças para um mundo de imaginação e fantasia" (Unesco, 2025). O genocídio em Gaza, especialmente dirigido contra mulheres e crianças, colocou essa forma singular de literatura, enquanto "arquivo dialógico", sob ameaça significativa. Da mesma forma, os "arquivos dialógicos" produzidos por mulheres em torno da presença das plantas e flores silvestres nos Cape Flats foram ameaçados pelas remoções forçadas promovidas pelo apartheid, que deslocaram populações de suas paisagens e ecossistemas, em um processo iniciado já nas primeiras expropriações territoriais conduzidas pela Companhia Holandesa das Índias Orientais no século XVII.

A noção de "arquivos dialógicos" permite compreender essas formas de patrimônio imaterial não como fins em si mesmas, mas como conversas contínuas e necessárias em torno da liberdade em presentes e futuros relacionais. Não se trata simplesmente de "arquivos vivos" destinados a provocar e questionar, mas de formas conscientes de agência emancipatória transmitidas de uma geração a outra.

A literatura do Sul Global e dos povos oprimidos frequentemente capta, antes mesmo de nos darmos conta, os processos mais violentos nos quais estamos envolvidos ou nos quais estamos prestes a nos envolver, muitas vezes sem perceber. Existe uma estranheza contínua no interior da realidade em que vivemos e, há séculos, direta ou indiretamente, a literatura exerce esse papel: relatar os aspectos incompreensíveis da vida tal como ela é vivida. Mas ela não está sozinha nisso. Sabemos, especialmente hoje, o quanto somos relacionais e como os espaços atravessados pelos discursos governamentais, pela inteligência artificial, pelos textos ficcionais, pela arquitetura, pelas espécies companheiras e pelas diversas linguagens artísticas podem e devem constituir um espaço habitável.

Nesse ponto, gostaríamos de refletir sobre a metáfora da "Palestinidade" e tudo aquilo em que ela se transformou. Há duas décadas, e nosso recorte temporal começa em 2004, ao pensarmos o caso brasileiro em relação aos povos indígenas, o conceito de "Palestinidade" começava a emergir, porque a luta entre os povos indígenas e aquilo que se compreendia como "povos nacionais" encontrava uma oposição crescente: muitos "brasileiros confessos" não compreendiam a necessidade de se colocar ao lado dos povos indígenas. As palavras e expressões "extermínio", "assassinato" e "genocídio indígena contínuo" passaram a ocupar o centro dos jornais

diante da existência de grupos empenhados em dizimar os povos indígenas e seus modos de vida, enquanto o senso comum vinculava os povos indígenas à ideia de "atraso".

Essa percepção foi gradualmente confrontada por legislações que exigiam uma nova compreensão da história. Em um gesto nietzschiano, o governo popular de Lula assumiu o risco de não se deixar conduzir pela febre da história ao criar a Lei nº 10.639/2003, voltada ao ensino das culturas afro-brasileiras, posteriormente atualizada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas brasileiras. Isso poderia ser visto apenas como um protocolo sutil. Contudo, retomando a formulação de Chantal Mouffe em *On the Political*, segundo a qual os Estados devem lançar mão dos meios de que dispõem, sendo a legislação um desses meios, o governo instituído em 2003 no Brasil inscreveu na letra fria da lei o reconhecimento de séculos de luta contra os sistemas escravistas, de resistência no teatro, na literatura e nas artes. Diferentes movimentos negros e indígenas puderam, finalmente, contar com uma primeira forma institucional de enfrentamento das maneiras pelas quais haviam sido representados no mundo até então, apesar da Constituição Brasileira de 1988.

Nossas lutas não terminaram ali, e certamente estão longe disso. O que ocorreu desde então foi a ampliação de uma proposta de conhecimento do Outro. E, se por um lado houve recusa, medo e estranhamento diante das novas bases metodológicas para compreender a história, por outro houve também gerações que entenderam a necessidade de escutar profundamente esse imenso desconhecido. Um desconhecido que não era vizinho, mas parte constitutiva de quem somos. Estaria nascendo ali uma "solução de dois Estados" à brasileira?

Vinte anos depois, os números de nossas guerras civis são exasperantes. Matamos pessoas negras e pobres como se estivéssemos em países que estão em guerra civil ou em guerras internacionais. Além disso, os povos indígenas seguem submetidos às mesmas ameaças letais: violência sexual, remoções forçadas, contaminação do solo e da água, assassinatos. Então, o que mudou?

Considerando os anos posteriores ao golpe de 2015 e os governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, que desmontaram e destruíram inúmeras propostas e políticas em curso, o que mudou foi a posição ocupada por governos efetivamente alinhados aos interesses populares. Do golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff em 2015 à reeleição do presidente Lula

em 2023, muito foi revisto em termos de políticas desenvolvimentistas, assim como muito exercício de autocrítica foi realizado[9]. A percepção dos conhecimentos dos povos da floresta, das comunidades ribeirinhas e quilombolas é hoje uma realidade no Brasil contemporâneo, o mesmo Brasil cujo Congresso Nacional é composto majoritariamente por uma bancada de extrema direita, armada e militarizada, impulsionada pelo agronegócio e pelas religiões neopentecostais.

Do Teatro Negro de Abdias Nascimento[10] ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)[11] no Brasil, passando por aldeias indígenas urbanas ou situadas em densas florestas, a palestinização como campo de luta é um conceito profundamente vivo no território nacional. Mas "como o sistema educacional e cultural pode identificar e esvaziar essa 'metafísica fascista' que domina grande parte da lógica cultural do Ocidente e toma conta dos corpos e das mentes?" (UNEB, 2025). Bem, poderíamos também perguntar se reconhecer nossa "Palestina local" não representaria um passo além da imagem trágica que hoje circunda um povo e uma nação. "Como podemos estabelecer parcerias estratégicas efetivas (g)locais para uma nova política cotidiana baseada nos valores do Sul Global e das modernidades vernaculares e periféricas, tomando a resistência palestina espalhada pelo mundo como um novo paradigma organizacional e de dissuasão?" (UNEB, 2025). Essas ideias, originadas em um *think tank* revolucionário da Univer-

[9] Mesmo assim, os governos do PT tiveram que lidar com certas ambivalências em suas políticas para com os povos indígenas, dado que as críticas ao desenvolvimentismo, conforme expressas nas leis supramencionadas, ocorreram em paralelo com o avanço de projetos agressivos aos povos indígenas, como a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, cujo processo de implementação gerou conflitos históricos – como o imortalizado na fotografia em que Tuíra Kayapó segura um facão contra o rosto do então presidente da Eletronorte, José Muniz, em 1989. Para mais informações sobre este assunto, consulte o seguinte site: https://mab.org.br/2021/11/27/belo-monte-e-sua-trajetoria-de-conflitos.

[10] Abdias Nascimento (1914–2011), artista e teórico, insatisfeito com a ausência de pessoas negras e de temas relacionados à história da população negra nos palcos, idealizou o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 no Rio de Janeiro. O grupo estreou no ano seguinte no Theatro Municipal, espaço que até então nunca havia recebido um ator ou espectador negro. O elenco era composto por trabalhadores de diversas áreas, e o projeto visava promover a cultura negra e afro-brasileira.

[11] O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos maiores movimentos populares da América Latina. Formado por trabalhadores rurais, seu principal objetivo é a realização de uma reforma agrária que reverta a distribuição excludente e desigual de terras no país – um legado histórico que persiste desde a colonização e foi intensificado por processos como os ocorridos durante a ditadura militar (1964-1985). Atualmente, o movimento está presente em 24 estados, abrangendo todas as regiões do país. Disponível em: https://mst.org.br/.

sidade do Estado da Bahia, nos provocam a considerar as formas violentas pelas quais os Estados-nação são projetados.

No Brasil, quando foram criadas leis que provocaram novos imaginários, uma profusão de autores e temas recuperou a potência narrativa que lhes havia sido negada. Assim, quando comparamos a África do Sul (Cape Flats/townships e bantustões/reservas do apartheid), o Brasil (aldeamentos indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e seringueiros) e a Palestina (Faixa de Gaza e Cisjordânia), considerando comunidades contemporâneas ou não, conseguimos alcançar precisamente as bordas, os cercamentos, os apartheids, as expulsões inextricavelmente inerentes às histórias desses territórios como formas semelhantes entre países tão diversos.

Em sociedades marcadas por contrastes intensos, como as aqui analisadas, um arquivo vivo da história é produzido no exato momento em que a experienciamos. No caso do Brasil, alguns povos indígenas formularam suas táticas para sobreviver em aldeias ou, mais precisamente, em reservas criadas pela nação brasileira. E, ainda que tais formatos sejam possíveis, a ideia de povos isolados não está descartada. Evidentemente, os povos indígenas não seriam os únicos a habitar a reserva.

No Brasil, precisaríamos olhar novamente para a palavra "reserva" e observar o que ela nos diz. Segundo o *Dicionário de Sinônimos* de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (2010), "reserva" associa-se a segredo, confidencialidade; silêncio, recolhimento, poucas palavras; imitação, substituto; mas "reserva" também supre, fornece, abastece, armazena; reserva; obriga, sujeita, impõe como condição, obrigação; paciência, passividade, inação, desprendimento, tranquilidade, frieza; sobriedade, gravidade, compostura; humildade, pequenez, mansidão, vergonha, humilhação. Preferimos interromper aqui a entrada do dicionário, pois a longa lista de sinônimos revela-se cada vez mais polissêmica. Assim, o ato de reservar um povo produz múltiplos efeitos. As afirmações a seguir são do arquiteto britânico-israelense Eyal Weizman (2025):

> Quando falamos sobre zona humanitária nas dunas costeiras de Al-mawasi, precisamos lembrar que, em um contexto de colonialismo de assentamento, a expulsão é sempre apresentada como uma espécie de ato humanitário. Portanto, não devemos nos deixar confundir pela retórica humanitária do exército israelense. Se pensarmos no contexto colonial de assentamento nas Américas, conhecemos a palavra reservas. Bem, elas parecem ser lugares onde se reserva, conserva e protege, ou protetorados, que também são termos coloniais para aquilo que se chama zonas seguras ou zonas humanitárias. Elas sempre fizeram parte de uma campanha genocida. Você expulsa uma

> população de onde ela vive e a concentra em uma área onde ela não consegue sobreviver.

A mudança nas formas de produzir historiografia no presente, impulsionada por novos dispositivos e pelas maneiras como os sujeitos se colocam em cena na contemporaneidade, provoca os leitores a participarem da observação da história para reconhecer os lugares que lhes são reservados. Vejamos o poema "para este país", da poeta e tradutora brasileira Lubi Prates (2019, p. 27):

> para este país
> eu traria
> os documentos que me tornam gente
> os documentos que comprovam: eu existo
> parece bobagem, mas aqui
> eu ainda não tenho certeza: existo.
> para este país
> eu traria
> meu diploma os livros que eu li
> minha caixa de fotografias
> meus aparelhos eletrônicos
> minhas melhores calcinhas
> para este país
> eu traria
> meu corpo
> para este país
> eu traria todas essas coisas
> & mais, mas
> não me permitiriam malas:
> o espaço era pequeno demais
> aquele navio poderia afundar
> aquele navio poderia partir-se
> com o peso que tem uma vida.
> para este país
> eu trouxe
> a cor da minha pele
> meu cabelo crespo
> meu idioma materno
> minhas comidas preferidas
> na memória da minha língua
> para este país
> eu trouxe
> meus orixás
> sobre a minha cabeça
> toda minha árvore genealógica
> antepassados, as raízes
> para este país

> eu trouxe todas essas coisas
> & mais:
> ninguém notou,
> mas minha bagagem pesa tanto.
>
> Ele não me viu com a roupa da escola, mãe? – Marcos Vinicius da Silva, 14 anos, assassinado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro
>
> E ainda que
> eu trouxesse
> para este país
> meus documentos
> meu diploma
> todos os livros que li
> meus aparelhos eletrônicos ou
> minhas melhores calcinhas
> só veriam meu corpo
> um corpo negro.

No poema, um menino alvejado em uma favela[12] brasileira, vestindo seu uniforme escolar, constitui a imagem brutal de viver em uma zona de guerra, ser um alvo permanente de ataque. Um lugar em que toda a sociedade civil vive desafiando os abusos e a desordem que atravessam a favela e o Estado nacional: o governo brasileiro, as milícias e o crime organizado. Curiosamente, a zona norte do Rio de Janeiro é hoje apelidada de Faixa de Gaza do Rio.

Ao se referir aos pertences pessoais e à (im)possibilidade de cada pessoa conseguir trazer consigo aquilo que, de algum modo, a constitui, a poeta Lubi Prates reativa as ambiguidades da ideia de reserva e expõe as perversas rupturas do apagamento colonial, atualizado em novas formas de violência física e digital contra as quais ainda precisamos aprender a nos defender. Segundo Eyal Weizman, em entrevista concedida a Giselle Beiguelman em 2020:

> A sociedade israelense é uma sociedade altamente letrada, e existem diferentes tipos de literacia em todos os tipos de campos. Quando Israel precisou se envolver em guerra urbana, isto é, reocupar cidades palestinas, havia pouca ou nenhuma doutrina militar para guerra urbana. E, para compreen-

[12] A favela em questão é o Complexo da Maré, local que leva esse nome por ser um conjunto de favelas em uma área entre o manguezal e as praias, ocupada desde o Brasil Colônia. Em 2023, ocorreram no país 125 mortes por dia causadas pela violência, totalizando 45.747 mortes no ano. Os dados são do Atlas da Violência. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/05/atlas-da-violencia-2025-registra-menor-taxa-de-homicidios-no-brasil-em-11-anos. Acesso em: 25 out. 2025.

> der a cidade como um ambiente complexo, o único corpo de trabalho consistente que existe são os estudos pós-coloniais, mostrando como as cidades são organizadas em camadas, com identidades internas e fricções. Os estudos urbanos mostram essas complexidades e as práticas artísticas, seus modos de uso. Foi por isso que os militares foram atraídos por essa filosofia. Para compreender a cidade não como um conjunto de edifícios, mas como um sistema complexo e estratificado em que significado e materialidade operam juntos. O foco estratégico de Israel e sua exportação mais importante hoje são as cibertecnologias e, infelizmente, existe um enorme grau de sofisticação testado sobre uma espécie de população cativa, os palestinos. Essa tecnologia está disponível e constitui um dos ativos mais significativos de Israel, também porque é vendida a países que nominalmente são inimigos, ou entendidos como inimigos, como a Arábia Saudita. O que é perturbador é que, em vez de o mundo dizer "não, vocês não podem prosseguir com esse sistema de apartheid colonial", o que os países fazem é importar essas ideias. E o que vemos é que o exército grego utiliza drones israelenses e tecnologias israelenses de controle de fronteiras, e entendo que isso também ocorre no Brasil, um tema para vocês pesquisarem.

Eyal Weizman menciona como os textos de Deleuze e Guattari foram utilizados pelo exército israelense para compreender melhor a máquina de guerra, o corpo da cidade, a desterritorialização e as formas sofisticadas pelas quais as identidades se expandem. Ao fazê-lo, o exército israelense utiliza uma filosofia da vida para pensar a morte. Isso se aproxima daquilo que Walter Benjamin teria advertido acerca da estética do cinema e das "imagens esteticamente sofisticadas" produzidas pela cineasta de propaganda nazista Leni Riefenstahl para Hitler.

E, se tudo é reconfigurado como um sistema de platôs entre formas reformuladas de violência física, somadas a novos modos de violência digital, então, cada vez mais, o borramento entre memória, imaginação, literatura e outras formas narrativas precisa ser confrontado com o fato, o acontecimento e a realidade. Um sistema de métodos ultra sofisticados produz novas "literaturas": quem narra, como narra, o que pode ser narrado, quais ferramentas possuímos para essa guerra de narrativas e onde vivem as pessoas que arriscam narrar uma realidade tão surreal que parece ficção?

Como os mapas das favelas brasileiras, ou mais especificamente do Complexo da Maré, considerando apenas o exemplo trazido pelo poema, se assemelham a Gaza? Como os números de mortes no Sul Global decorrentes de todas as formas de violência nos confrontam com nossa guerra civil cotidiana e nos acostumam à "banalidade do mal"? Como cidadãos ou espectadores contemporâneos poderão um dia afirmar que não sabiam o que estava acontecendo, da mesma forma que Leni Riefenstahl afirmou

inúmeras vezes não saber sobre o Holocausto? Qual é a real necessidade de delimitar quais dessas narrativas seriam mais válidas? Onde a verdade dos fatos se insere em tudo isso? Como provocar espanto?

É amplamente conhecido que os campos de concentração têm origens muito anteriores à Alemanha nazista, como pode ser observado no genocídio dos povos Herero e Namaqua; na Guerra Anglo-Boer; nos campos de concentração do Ceará, no Brasil; na Guerra de Independência Cubana; nos campos de concentração franquistas na Espanha; e em tantos outros lugares. Entretanto, diferem das práticas prisionais ou das formas de confinamento (Foucault, 1987; Arendt, 1989), ainda que possuam pontos de contato com eles. Datam do final do século XIX e da virada para o século XX, quando se expandiram e se tornaram um meio popular de extermínio em massa.

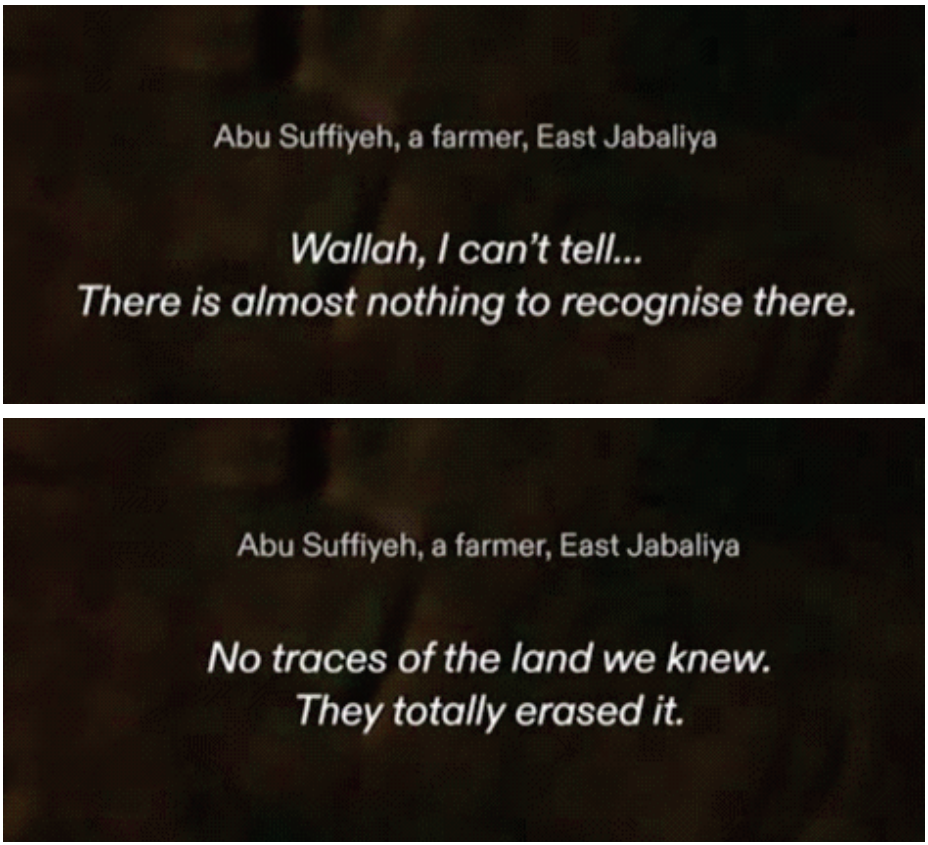
Em nossa compreensão, tais "reservas" de povos, tais campos de concentração, coincidem com o período de estabelecimento das nações modernas. Se essa formulação estiver correta, toda nação moderna nasce com a necessidade de campos de concentração, refugiados, cercamentos e reservas. A vertigem cíclica segue um jogo de inspirações que parte desses platôs anteriormente mencionados: os campos de concentração nazistas inspiram-se nos campos de concentração anglo-boers na África do Sul; o apartheid sul-africano inspira-se em *Mein Kampf* para construir suas segregações e bantustões; o Estado de Israel inflige aos palestinos técnicas coloniais reconfiguradas; e o enclausuramento da Palestina nos mostra que a fábrica moderna de construção das nações permanece em pleno funcionamento.

Poderíamos então pensar nas construções realizadas pelo projeto *Forensic Architecture*[13] (FA), que tem Eyal Weizman como um de seus principais criadores. Desenvolvido por uma equipe multidisciplinar que reúne advogados, arquitetos, designers, filósofos, psicólogos e roteiristas, o projeto produz vídeos que reconstroem os traumas da guerra e das violências praticadas pelo Estado e cria um método que recria os acontecimentos a partir de imagens de arquivo, vídeos capturados em celulares ou testemunhos vivos, utilizando recursos em 3D e imagens de satélite. Trata-se de uma narrativa que confronta os discursos por vezes falaciosos das mídias vinculadas aos círculos de poder estabelecido, buscando desestabilizar a pós-verdade e as *fake news*.

[13] Nota de tradução: em livre tradução, "Arquitetura Forense".

Assim, a operação consiste em criar uma contra-cartografia, nas palavras de Edward Said, oferecendo mapas daquilo que está sendo apagado, mapas do provisório. No vídeo da FA "*No traces of life: Israel's ecocide in Gaza 2023-2024*[14]", o espectador pode acessar esse mapa inédito por meio da observação minuciosa da transformação do espaço. Nesse caso, trata-se do apagamento da agricultura como fonte de subsistência dos palestinos. Não se trata, portanto, simplesmente de tomar a terra, mas de apagá-la.

Figura 1: No traces of life. Forensic Architecture I.



Fonte: Forensic Architecture (2025).

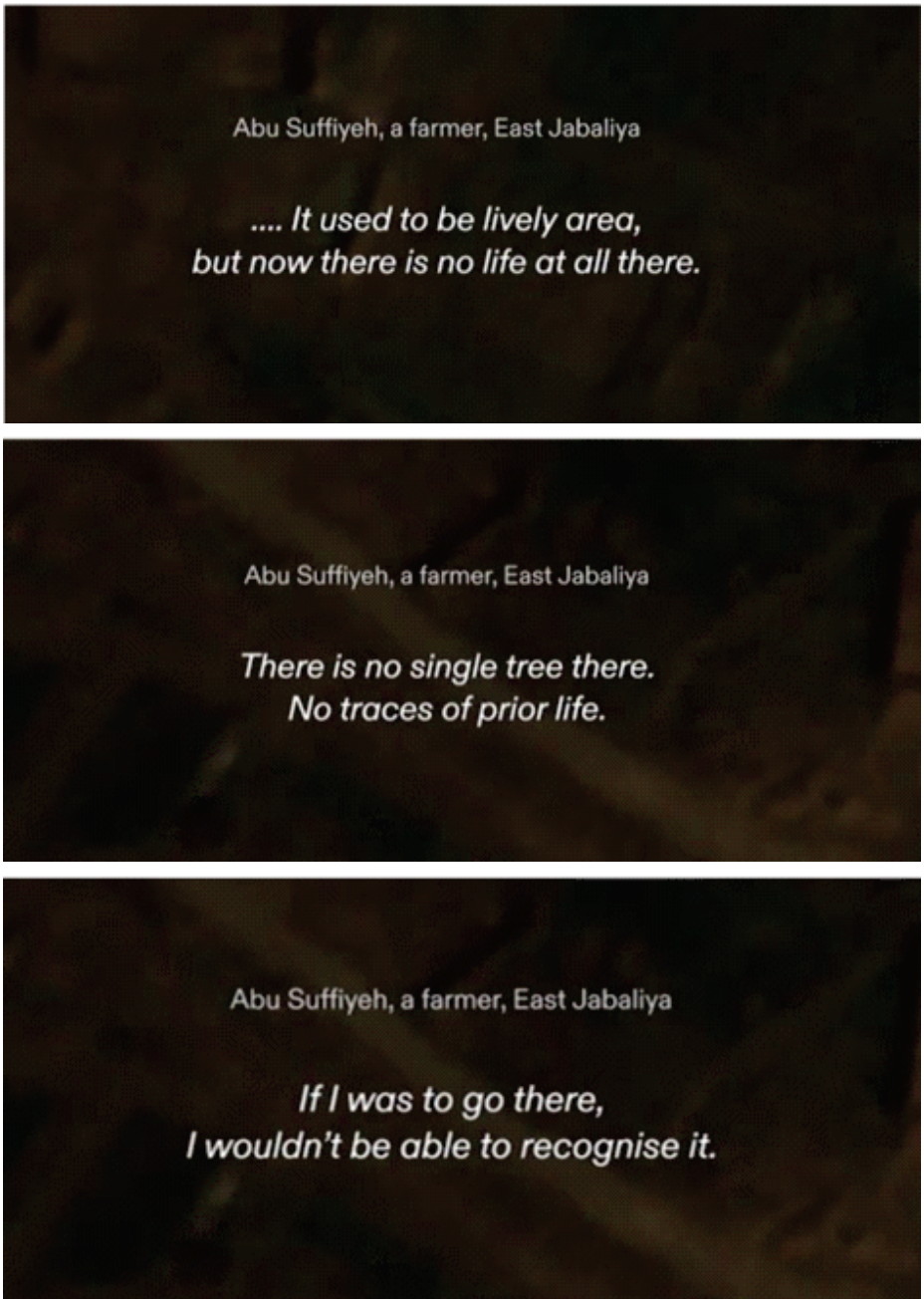
[14] Nota de tradução: em livre tradução, "Nenhum vestígio de vida: o ecocídio de Israel em Gaza (2023-2024)". O termo ecocídio refere-se a destruição das condições ecológicas da existência de qulquer vida, o que inclui: destruição do solo, agricultura, ecossistemas, referências de memória, habitabilidade, entre outros.

O que está sendo apagado? O *Forensic Architecture* reúne fragmentos da história, reconstrói fatos e reencena atrocidades não apenas em Gaza, mas também em outras partes do mundo. À medida que os arquivos de que dispomos desaparecem da internet ou surgem de forma enviesada em diferentes mídias, o FA cataloga, arquiva, redesenha mapas, produz evidências e convoca os espectadores. Weizman afirma:

> No início, tudo parecia aleatório, onipresente, confuso, caótico, mas lentamente uma imagem começou a ganhar foco, era a arquitetura do genocídio. Quando digo arquitetura do genocídio, quero dizer que a destruição não é um quebra-cabeça, que a destruição é uma maneira de transformar o espaço e de colocar outro em seu lugar, criando outros espaços por meio dessas ações de destruição.

Segundo Weizman, existe um plano de reorganização espacial mais amplo. Os palestinos são empurrados até a borda do Egito, até que a própria borda colapse. Eles são manipulados para se deslocarem ao norte e ao sul da Faixa de Gaza de maneira intencional e genocida. Gradualmente, todo o movimento que se pode observar é a concentração de pessoas em lugares onde elas não conseguem sobreviver. Weizman também chama atenção para a diferença entre desenraizamento e destruição. Tudo está sendo destruído até se transformar em uma grande massa de escombros convertida por escavadeiras em dunas militares; essas dunas são utilizadas para tortura, interrogatórios, zonas de reconhecimento facial, e tudo isso conforma uma nova topografia, enquanto escavadeiras constroem áreas mais elevadas para atiradores israelenses. O que antes era terra para moradia, agricultura e subsistência torna-se terra arrasada, novamente arrasada. Até que Gaza se torne inabitável por algum tempo. Apenas por algum tempo. Com o apagamento prévio até mesmo das ruínas e dos escombros, essa prática se baseia na crença de que os palestinos não serão capazes de lembrar física e geograficamente desses lugares. Mas será que realmente é assim?

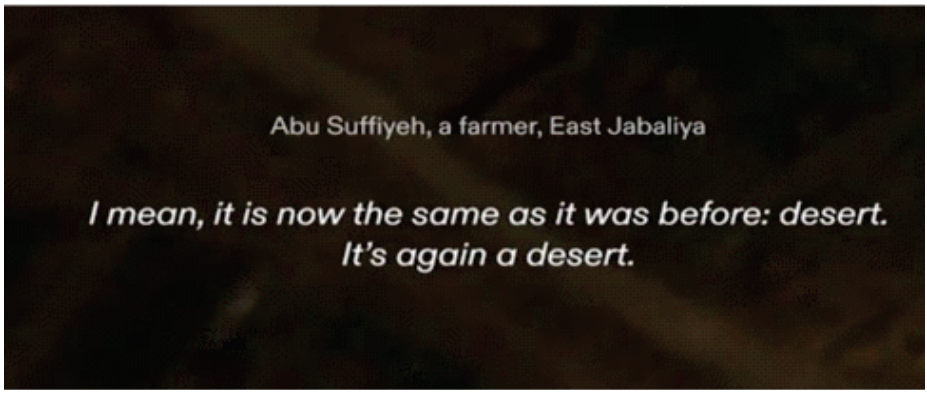
Figura 2: No traces of life. *Forensic Architecture* II



Fonte: Forensic Architecture (2025).

Destruir a terra como método de destruir um povo; essa tática não é exatamente nova. Mas seus refinamentos técnicos são: não simplesmente destruir, colonizar, ocupar, mas apagar, arar a terra até que não restem vestígios físicos nem no local e nem na memória. Uma Shoah palestina. Ou Nakba, novamente. Onde estará o "Claude Lanzmann do presente" para retratar essas contingências?

Figura 3: No traces of life. *Forensic Architecture* III



Fonte: Forensic Architecture (2025).

Por que poetas, escritores, arquitetos e designers seriam importantes diante de uma catástrofe como essa? A criação que emerge dali, do FA, das escritas poéticas nascidas de povos "reservados", reinventa os formatos do arquivo, tornando-os ainda mais vivos, mais dialógicos, mergulhando no vazio, na coisa, no indizível, na *ding*[15], para reproduzir novas formas de falar sobre o não dito. Como escreveu Clarice Lispector em seu conto "Mineirinho", publicado na revista *Senhor,* em junho de 1962: "Não, não é que eu queira o sublime, nem as coisas que foram se tornando as palavras que me fazem dormir tranquila, mistura de perdão, de caridade vaga, nós que nos refugiamos no abstrato. O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil: quero o terreno."

Ao mesmo tempo em que as possibilidades de arquivar e reproduzir o mundo e as experiências se multiplicam na palma das mãos das pessoas,

[15] Nota de tradução: A palavra "ding" foi mantida em alemão, como no original, em referência à expressão freudo-lacaniana *das Ding* ("a Coisa"), conceito relacionado ao núcleo traumático, irrepresentável e indizível da experiência.

a memória digital demonstra ser extremamente suscetível ao esquecimento. Como esse não é um processo neutro, há uma seleção daquilo que deve ser esquecido, assim como daquilo que deve ser eternizado.

No prefácio escrito para *Eu vi Ramallah*, de Mourid Barghouti, obra que narra o retorno do autor/narrador, após trinta anos de exílio, a Ramallah, cidade próxima à aldeia onde nasceu, na Palestina, Edward Said aponta uma questão que destaca a singularidade não apenas da obra em questão, mas da narrativa palestina como um todo: "esse retorno narrativo à origem reencena o exílio em vez da repatriação" (Said, 2006, p. 11).

A ideia de "escavação" pode ser particularmente útil para pensar esse empreendimento literário. Como exilados de sua terra natal, na prosa e na poesia tomou forma uma "investigação" dos escombros, redescobrindo uma Palestina soterrada sob camadas do passado e velada nas janelas do futuro. O exílio iniciado com a Nakba conduziu, como observa Hussain Hamzah (2016), ao surgimento dos temas do "retorno" e da "nostalgia", dando origem a uma literatura ligada à modulação da memória, deslocando-a para um campo de tensões políticas e sociais intermináveis relativas ao contexto israelo-palestino. Isso se expressa no diálogo entre as obras *De amor e trevas*, do escritor israelense Amos Oz, e *Era uma vez um país*, do escritor palestino Sari Nusseibeh, que, juntas, engajam-se em um debate cujo objeto central torna-se precisamente "o quê" e "como" arquivar o passado.

Essas obras oferecem diferentes perspectivas sobre o cenário israelo-palestino, em que o ano de 1948 constitui um ponto-chave, aparecendo nas narrativas com sentidos contrastantes: em uma, um arquivo de triunfos; na outra, de catástrofes:

> À meia-noite, entre a sexta-feira, dia 14 e sábado, dia 15 de maio de 1948, com o fim de trinta anos de domínio britânico, o Estado de Israel passou a existir, tendo seu nascimento sido anunciado algumas horas antes por David Ben Gurion em Tel Aviv. Depois de um intervalo de mil e novecentos anos, disse tio Yossef, voltamos a ter aqui um governo judeu (Oz, 2005, p. 451).
>
> O ano de minha concepção, 1948, testemunhou o colapso do sonho palestino. Foi o ano que meu pai lutou pela própria vida em um hospital de Beirute, devido a ferimentos de bala em suas pernas; que minha mãe, encolhida em um pequeno apartamento em Damasco, me deu à luz; e sua família, junto com setecentos mil palestinos, expulsos de suas casas. Um antigo modo de vida havia chegado ao fim (Nusseibeh, 2007, p. 43).

Enquanto, em Nusseibeh, os escombros do passado podem ser reconstruídos em um movimento de retorno à história, para Oz eles só podem ser vistos a partir de versões interpretadas e ficcionalizadas. Os relatos

não precisam concordar sobre o passado, mas sobre o futuro. Gerados por meio de narrativas tensas, suas dimensões dialógicas ganham forma tanto no confronto em torno do passado, quanto na disposição mútua de pensar e imaginar novas possibilidades (abertas e não resolvidas) para o futuro, projetadas pelos autores em torno da solução de dois Estados.

Entre as camadas do passado e o anúncio de futuros, emerge também a escrita do "agora", uma questão particular no contexto palestino. Isso porque seu presente reativa constantemente a Nakba, de modo que sua narrativa se encontra atravessada por procedimentos semelhantes àqueles operados em relação ao passado. Há a mesma necessidade de escavar escombros, disputar significados, documentar catástrofes, para que arquivar o "agora" também possa ser uma forma de fazer arqueologia. Mas como arquivar catástrofes quando estamos inscritos nelas? Ou melhor: que literatura emerge quando se narra a aniquilação de si e de seu povo?

A coletânea Gaza: terra da poesia, publicada pela primeira vez em 2021 em Beirute, pode ser um objeto interessante para pensar essa questão. Os poemas, escritos por poetas de Gaza, podem ser lidos como uma escavação rebelde do presente. Sob os escombros da guerra jaz a ruína palestina, mas também a indignação, uma vida umedecida pelo solo seco, como aludem Michel Sleiman e Safa Jubran (2022) na apresentação brasileira da coletânea.

Em seu poema "Joguinho", Muna Almassdar[16] desloca a guerra para o centro da reação do oprimido, que opera por meio da indignação:

> Quem apaga a guerra dentro de mim e me empresta um pouco de esquecimento?
> Quem redefine minha noite e a dos rebeldes mais eminentes embaixo dos destroços?
> Quem devolve às calçadas nossos passos e devolve a elas seus nomes?
> Alguém que se atreva a beliscar minha bochecha diante da falta de sono e da fúria do bombardeio?
> Alguém aqui corajoso o bastante para amaldiçoar a guerra escondida em nosso pão?
> Alguma janela onde eu reúna as nuvens do fim do dia e impeça a noite de dar os primeiros passos?
> É possível comprar uma língua e um coração tranquilo? Quem sabe assim eu possa falar da carnificina ou apagar talvez o fogo da guerra dentro de mim (Taysir, 2022, p. 18).

[16] De acordo com a própria obra, Muna Almassdar é uma poeta e escritora com bacharelado em literatura pela Universidade Al-Aqsa, em Gaza, que já publicou livros de poesia anteriormente.

Em tempos de guerra, Gaza, terra da poesia, também vê brotarem versos de esperança, como os de Fatima Ahmad. A poeta, que enfrentou a morte diversas vezes[17], tensiona a dor em O misterioso menino de maio, extraindo dela, como quem torce uma camisa encharcada de lágrimas, a força cintilante que promete luta e vislumbra o futuro:

> [...] Meu coração é uma terra que gira em vão, que gira em todo o espaço, e o que volta até mim é só o ruído do som cósmico e um silêncio que não se desfaz e me quebra, mas eu escrevo, menino de maio, em mim para mim, escrevo com todo o silêncio, com toda dor latente e com todos os olhos que observam o que é detrás da fronteira. Você, menino de maio, é belo, você vê minha língua como uma andorinha pousada no arame farpado e treme enquanto chama por ela a flor de laranjeira atrás do horizonte, você sabe que todo olho palestino é uma boca de fuzil, que toda dor é uma guilhotina e o horizonte em Yafa e Gaza se aproxima (Taysir, 2022, p. 52).

O esquecimento digital seletivo e a brutal aniquilação dos palestinos fazem com que a luta pela sobrevivência humana esteja ligada à luta pela permanência na história. Em outras palavras, o genocídio do povo palestino também é uma aniquilação de suas identidades, culturas e passados. Assim, o atual campo das formas de representação pode ser visto como a linha de frente em torno da memória.

Em No Other Land, o primeiro documentário palestino a vencer um Oscar, Basel Adra e os outros diretores[18] documentam a destruição da aldeia de Masafer Yatta, na Palestina. A obra destaca a vulnerabilidade física, as filmagens caseiras, a edição fragmentada e as câmeras trêmulas[19]. Ao cruzar passado e presente por meio de vídeos curtos que denunciam a situação nas redes sociais e de arquivos fotográficos da aldeia, os autores situam a Nakba como um fenômeno contínuo e permanente da vida cotidiana palestina. No filme, é como se estivéssemos olhando pelo buraco da fechadura o momento em que o carrasco baixa a guarda, mas logo retorna-

[17] A poeta já foi atingida por um tiro nas costas, teve sua casa destruída no final de 2008 e seu filho perdeu um olho devido aos ataques israelenses (Taysir, 2022).

[18] Além de Basel Adra, a equipe de diretores também incluiu Yuval Abraham, Hamdan Ballal e Rachel Szor.

[19] De certa forma, o filme explora um paradoxo moderno: o próprio avanço tecnológico passa a servir como ferramenta de documentação do massacre de um povo. As três experiências de extermínio (a sul-africana, a palestina e a brasileira) alinham-se sob o pretexto do progresso, que mascara uma das práticas mais bárbaras da história humana. Essa articulação ganha contornos dramáticos no atual cenário palestino, onde a propaganda israelense baseada na premissa de democracia e respeito às minorias converte-se em justificativa para o genocídio.

mos à tempestade israelense, exigindo fugas, desenquadramentos e perdas de foco. Também utilizando fragmentos, Tayseer Barakat, artista que vive em Ramallah, moldou a narrativa do desaparecimento de um povo.

Com um uso central da colagem, o artista expressou, em obras como Recalling the Collage of a Place No. 6 (1993), a existência de um povo expulso da história. Como se, diante da impossibilidade de reconstruir integralmente o passado – dada a perda de parte considerável de seus lugares de memória (suas terras, casas, espaços simbólicos, etc.) – sua recomposição incompleta persistisse como possibilidade.

Figura 4: Recalling the Collage of a Place No. 6



Fonte: Tayseer Barakat (1993).

Em Detalhe menor, de Adania Shibli, a fratura do passado é explorada por meio de uma prosa construída em dois tempos: passado e presente. A primeira parte narra o estupro, após a Nakba, de uma jovem beduína por soldados israelenses. Na segunda, o crime é investigado por uma mulher que decide desafiar a narrativa oficial: "a verdade é que eu não preciso mais permanecer nesta cidade. Esses museus oficiais não me fornecerão nenhum dado, nem mesmo qualquer detalhe significativo que possa me ajudar a questionar a história contada sobre a jovem mulher" (Shibli, 2016, p. 80-81).

Assim, artistas palestinos lutam contra o esquecimento, elevando as experiências da Nakba à escrita da história, condição essencial para que se

possa "começar a pensar, de maneira significativa e pública, sobre quais possibilidades podem existir para o futuro" (Butler, 2017, p. 202). Aqui reside uma das potencialidades da literatura palestina – e, de modo mais amplo, de sua arte – como arquivo dialógico. Seu elemento aberto e, ao mesmo tempo, atravessado por tensões não se limita ao diálogo com outras obras: ele se exerce nas fronteiras do tempo.

Ao propor a transversalização do passado e do futuro no presente, essas obras elaboram, em seu desenho estético, uma sobreposição temporal que pode confundir o interlocutor: "este documento é atual ou antigo?". A questão é precisamente o que lhes confere força política e social, porque, ao mesmo tempo em que passado e presente se tornam indistinguíveis, produzem, como composição contínua e aberta, uma interrogação sobre o futuro. A aldeia de Masafer Yatta é uma lembrança, um relato ou um prenúncio?

Dos escombros palestinos emerge uma escrita da vida vivida que, ao mesmo tempo em que testemunha os "flagelos da guerra" (Sleiman; Jubran, 2022), resiste a inscrever o futuro sob o signo da conservação – algo que se torna possível ao capturar e converter a dor em uma busca perene por justiça. É isso que emerge dos versos combativos de Mahmoud Darwish:

> [...] não queremos canções tristesinterminá veisdormimos aquie nosso retorno é impossíveldizemo-lhescantem pela terra que permanecerebelem-seensinem nossa história sombriaaos filhosa fim de que nosso sanguepermaneça na bandeira dos criminososcomo sinal da catástrofe [...] (Laâbi, 1981, p. 56).

Diante da catástrofe, que divisão deveríamos fazer, que operação cirúrgica poderíamos realizar na realidade para que, diante de toda a incompreensão vivida, possamos afirmar que a vida que resiste é a grande obra poética?

A expansão dos campos de concentração na virada do século XIX para o século XX coincidiu com o advento do cinema. Foi precisamente durante esse período de transformação, por volta de 1890, que os irmãos Lumière enviaram estrangeiros para filmar na Palestina. Em 1896, foi lançado The First Film of Palestine, como a obra é conhecida, e o que se vê é uma Palestina livre, ainda que sob o Império Otomano, em que diversidade étnica e religiosa caminham pelas ruas de Jerusalém. Como uma África do Sul multilíngue, um Brasil sincrético e carnavalesco, a Palestina dos irmãos Lumière reflete possibilidades para o presente. E toda a história do trauma que será narrada nos arquivos do futuro precisa desafiar a lógica dos Estados que negam o direito à vida. Essa "lógica" vem sendo questionada dialogicamente desde a Antiguidade na literatura, até o presente, como se

lê em Antígona: "ISMENE Atreves-te a enfrentar as ordens de Creonte?/ ANTÍGONA Ele não pode impor que eu abandone os meus".

Ou, como expresso pela crítica contemporânea à governabilidade institucional elaborada por uma ativista feminista da Diáspora Africana:

> Eu sou despossuída
> Não tenho ninguém para cuidar de mim
> Não tenho família nenhuma
> Não tenho ninguém
> [...]
> O meu desejo é crescer
> E multiplicar
> Ficar bem grande
> Me espalhar pelo mundo
> (Patrocínio, 2001)

Concluindo, vemos nossa teorização do "arquivo dialógico" no poema do poeta palestino Refaat Alareer[20], "Se eu devo morrer", já traduzido para mais de 40 idiomas; o poema percorre o mundo de forma majestosa, ganhando vida em faixas de protesto, cartazes, bandeiras e nas pipas empinadas pelas crianças:

> Se eu devo morrer, você deve viver para contar a minha história
> Para vender meus trastes
> Para comprar um pedaço de pano
> E também umas cordas
> [...]
> Minha pipa que você fez, voando alto
> [...]
> que isso traga esperança,
> que isso se torne uma fábula.

Referências

ALAREER, Refaat. If I must die. Tradução de Felipe de Andrade. *Revista Modefica*, dez. 2023.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *A imaginação dialógica:* quatro ensaios. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

BARAKAT, Tayseer. *Recalling the Collage of a Place No. 6*, 1993.

[20] Morto pelas forças israelenses e dezembro de 2023.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Porto Alegre: Zouk, 2012.

BIKO, Steve. *I write what I like*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra:* quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto *et al*. São Paulo: Editora 34, 1995-1997. v. 1-5.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo:* uma impressão freudiana. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

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

HAMILTON, Carolyn *et al*. *Refiguring the archive*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

LALU, Premesh. *Undoing Apartheid*. Cambridge: Polity Press, 2021.

LEMKIN, Raphael. *Axis rule in occupied Europe:* laws of occupation, analysis of government, proposals for redress. Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace, 1944.

LISPECTOR, Clarice. *Mineirinho. Senhor*, Rio de Janeiro, n. 40, jun. 1962.

LUMIÈRE, Auguste; LUMIÈRE, Louis. *The First Film of Palestine*. Palestina, 1896.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOUFFE, Chantal. *On the political*. London: Routledge, 2005.

NO OTHER LAND. Direção de Basel Adra, Hamdan Ballal, Yuval Abraham e Rachel Szor. Palestina/Noruega, 2024.

OZ, Amos. *A tale of love and darkness*. Tradução para o inglês de Nicholas de Lange. London: Vintage, 2005.

PATROCÍNIO, Stela do. *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*. Organização e introdução de Viviane Mosé. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2001.

PRATES, Lubi. *Um corpo negro*. São Paulo: Nos, 2018.

SAID, Edward. Preface. In: BARGHOUTI, Mourid. *I saw Ramallah*. New York: Anchor Books, 2006.

SHIBLI, Adania. *Minor detail*. Tradução de Elisabeth Jaquette. New York: New Directions, 2020.

SLEIMAN, Michel; JUBRAN, Safa. Apresentação à edição brasileira. In: TAYSIR, Muhammad (org.). *Gaza:* terra da poesia. São Paulo: Tabla, 2022.

SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TAYSIR, Muhammad (org.). *Gaza:* terra da poesia. Tradução de Michel Sleiman, Safa Jubran, Felipe Benjamin Francisco, Alexandre Facuri Chareti, Maria Carolina Gonçalves e Beatriz Negreiros Gemignani. São Paulo: Tabla, 2022.

VOLLENHOVEN, Sylvia. *Keeper of the Kumm*. Auckland Park: Jacana Media, 2021.

WEIZMAN, Eyal. *No traces of life:* Israel's ecocide in Gaza 2023-2024. YouTube, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0GThjS5hySc. Acesso em: 19 maio 2026.

WEIZMAN, Eyal. Entrevista concedida a Giselle Beiguelman. *Select*, 2020. Disponível em: https://select.art.br/entrevista-com-eyal-weizman/. Acesso em: 19 maio 2026.

WICOMB, Zoë. *Playing in the light*. New York: The New Press, 2006.

NUSSEIBEH, Sari. *Once upon a country:* a Palestinian life. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2007.

CAPÍTULO 5

(Re)centramento de ausências e silêncios arquivais: práticas anarquivais como conduto para a convivência na Universidade

Carine Zaayman

> O fim é com amor, troca, comunhão. O fim é como o começo, em movimento, entre vários modos de ser e pertencer, e a caminho de novas economias de dar, receber, estar com e para, e o fim é com um passeio em um Buick Skylark a caminho de um lugar completamente diferente. – Jack Halberstam (Halberstam, 2013, p. 5).

A Queda

Uma tarde de outubro de 2015 me encontrou em um espaçoso estúdio de artista no térreo da Escola de Arte Michaelis na Universidade da Cidade do Cabo. Eu estava dando aula a um grupo disperso de alunas e alunos, alguns dos quais estavam ocupados moldando figuras e objetos coloridos em miniatura a partir de argila de plasticina. Outras, tendo descartado suas figuras de argila em formação nas mesas de trabalho, estavam se reunindo em grupos. Aqui, envolviam-se no tipo de discussão séria que é costumeira entre jovens adultos que estão ultrapassando seus limites, promovendo laços com seus colegas e afirmando sua independência da autoridade. Era uma tarde bastante típica no estúdio do primeiro ano durante o período letivo, quando o projeto (uma introdução à animação *stop-motion*) estava em sua segunda semana, e os níveis de interesse e envolvimento dos alunos e das alunas com o projeto já estavam se manifestando nos diferentes níveis de progresso que fizeram. Entretanto, uma corrente subterrânea de tensão era palpável. Estávamos todos e todas acompanhando, de boca em boca, mensagens e mídias sociais, os protestos do #RhodesMustFall[1] que

[1] Um panorama mais amplo dos acontecimentos do #RhodesMustFall em 2015 se encontra em https://www.theguardian.com/news/2015/nov/18/why-south-african-students-have-turned-on-their-parents-generation.

estavam em andamento no Campus Superior da Universidade da Cidade do Cabo. A Faculdade de Artes, situada a uma certa distância física do campus principal da universidade, ainda não tinha presenciado nenhuma ação de protesto naquele momento, mas as discussões em torno das questões levantadas pelas manifestações que começaram em março daquele ano naturalmente chegaram ao espaço de nosso estúdio, assim como ao resto do campus, ao país e, como aconteceria em breve, ao mundo. O campus no qual a Faculdade de Artes está localizada se tornaria mais tarde um local de protesto em ampla solidariedade com a universidade em geral e o movimento nacional, embora se distinguisse por uma ênfase na interseccionalidade e na necessidade de lidar com questões sobre a maneira como o ensino de práticas criativas dentro da instituição continua sendo moldado pelas estruturas coloniais que forjaram sua formação. Neste dia, contudo, essas preocupações ainda não haviam sido totalmente articuladas.

Aquela tarde de outubro alteraria o curso do meu trabalho de formas que eu não conseguia imaginar na época. Em primeiro lugar, incutiu-me uma compreensão da necessidade de repensar de modo abrangente os fundamentos de como reivindicamos conhecimento dentro da universidade. E, em segundo lugar, de reexaminar o papel que a prática artística pode desempenhar em nosso trabalho com o conhecimento. Naquele momento, no entanto, minha preocupação central era descobrir qual era meu papel e quais eram minhas responsabilidades em relação à turma de mais de 70 estudantes, mesmo que a maioria deles e delas não estivesse presente naquele dia. Deparei-me com a pergunta se deveria dispensar a turma, mas temia que esse gesto pudesse ser uma abdicação do meu dever de oferecer às alunas e alunos uma oportunidade adequada de consulta para que pudessem concluir seus projetos. Ao mesmo tempo, eu estava ansiosa por causa da segurança delas e deles. O que deveria fazer, perguntava-me eu, se durante suas manifestações, os estudantes que estavam protestando assumissem o controle do espaço do estúdio? Uma de minhas preocupações mais importantes era se era moralmente justificável continuar com as aulas enquanto alguma mudança sísmica no relacionamento entre os alunos e alunas e a universidade, tanto em termos materiais quanto no tocante à própria *ideia* de universidade, estava ocorrendo. Era mais importante para a educação dessas pessoas jovens que elas terminassem seus projetos ou que tivessem a oportunidade de se envolver com a ação em andamento da forma que escolhessem? Também ficou claro para mim que não havia consen-

so entre nossa equipe sobre esses dilemas. Mais crucialmente, porém, era que nenhuma orientação foi dada pela administração da universidade. É verdade que esse estágio do movimento ainda estava ganhando tração, e a administração talvez tivesse sido pega de surpresa. Entretanto, cheguei a entender que as pessoas responsáveis pela universidade pensavam que o conflito dizia respeito ao relacionamento entre a universidade como uma instituição em geral e um grupo de estudantes descontentes. Onde e como a equipe – acadêmica, profissional ou de segurança – se enquadraria era algo que não estava claro, na época ou depois. Naquela tarde, não pude mais negar que, no tocante à minha posição dentro da universidade em que eu estava empregada, eu estava sozinha.

Preciso reconhecer a grande quantidade de observações incisivas sobre os movimentos #RhodesMustFall e #FeesMustFall[2] que foram articuladas por outras pessoas, e não pretendo reivindicar que minha experiência seja particularmente central para as preocupações dos protestos ou como eles acabariam afetando a Universidade da Cidade do Cabo ou instituições em todo o país e no mundo. Estou relatando este momento em que me encontrei efetivamente sozinha naquele estúdio como um momento em que minha desilusão com a universidade se solidificou após anos de crescente insatisfação. Durante todo o tempo em que lecionei em universidades, me debatia perpetuamente com as formas pelas quais a instituição se baseia na competição. Por um lado, ela coloca os alunos e as alunas uns contra os outros e umas contra as outras ao atribuir notas, em grande parte, em termos individuais e competitivos – notas derivadas de critérios que vi defendidos com vigor surpreendente, mesmo quando foram concebidos de formas idiossincráticas. Mas a pesquisa da equipe docente também é quantificada competitivamente (denominada "produções" ou "resultados") com o propósito de determinar quem é promovido e a quanto financiamento pode ter acesso. As próprias universidades também participam da competição entre si em várias listas de ranqueamento. A competição estrutura a universidade em um nível atômico. Pensando no fundamento competitivo da universidade, uma das questões que me ocorreram naquela tarde no estúdio foi o papel que as artes desempenham nisso e se poderíamos conceber um modelo melhor.

[2] Por exemplo, informações sobre o pano de fundo dos protestos se encontra em MANGCU, Xolela. Shattering the Myth of a Post-Racial Consensus in South African Higher Education: "Rhodes Must Fall" and the Struggle for Transformation at the University of Cape Town. 2017.

O movimento de protesto chegou até nosso campus, o local dedicado ao ensino de belas artes, teatro e arte ao vivo, nos dias seguintes àquela quinta-feira. Estudantes matriculados em cursos criativos se juntaram ao momento expressando suas críticas não apenas a nossos currículos, em que o cânone ocidental predominava, mas também às formas pelas quais as interações entre docentes e discentes e alunos eram constituídas. No centro do movimento que varreu nossa Faculdade de Artes e as do resto do país a partir de 2015 se encontravam disputas sobre quais modelos pedagógicos eram mais adequados ao ensino de arte em uma sociedade pós-colonial e pós-apartheid. Neste capítulo, quero explorar uma questão pertinente a esses modelos, a saber, se a fricção entre as concepções da universidade herdadas da época colonial e as formas de prática criativa que existem além do limite de uma cosmologia colonial poderiam ser entendidas como produtivas. Especulo que ensinar o que chamo de práticas artísticas "anarquivais"[3] dentro de instituições profundamente moldadas pelo colonialismo tem o potencial de nos fazer reimaginar a pedagogia na universidade. Estou curiosa para saber se a fricção do ensino de tais práticas na universidade poderia tornar sensíveis, dentro da instituição colonial, as correntes intangíveis de conhecimento e aptidão, de construção do mundo, às quais temos acesso em nossas conexões coletivas com o passado e umas com as outras uns com os outros, e que também poderiam abrir espaço para a convivialidade na universidade.

Ausência arquival e abundância anarquival

Minha exploração decorre do meu trabalho sobre o "anarquivo", um termo pelo qual concentro uma concepção de arquivo que coloca no centro as ausências[4]. Minha formulação do anarquivo surgiu em decorrência de minha profunda frustração durante minha busca por vislumbres de uma ancestral minha, uma mulher Khoikhoi que vivia no Cabo no século XVII, quando eu examinava documentos arquivais relativos à ocupação da região pela Companhia Holandesa das Índias Orientais durante esse período. Eu estava tentando obter uma imagem mais completa dela, mas o que encontrei,

[3] O termo "prática artística" inclui todas as formas de expressão criativa, tais como arte visual, drama, música, dança, etc.

[4] Articulei minha compreensão do anarquivo em outros textos, particularmente em *Anarchival Practices:* The Clanwilliam Arts Project as Re-imagining Custodianship of the Past. Berlin: ICI Berlin Press, 2023.

previsivelmente, foram meros fragmentos formulados em linguagem depreciativa. Como qualquer pessoa que tenha se envolvido com documentos arquivais saberá, os arquivos estão repletos de ausências, e se deveria esperar encontrar lacunas no transcurso da pesquisa arquivística. Mas, apesar dessa ausência inevitável, os arquivos são rotineiramente empregados na produção de narrativas históricas, especialmente na disciplina de História praticada na universidade, com pouco ou nenhum reconhecimento da vastidão do que não está lá. Em um espaço como a África do Sul, onde ainda estamos lidando com o passado colonial e do apartheid, essas ausências geralmente implicam as vozes, as perspectivas e as condições materiais das vidas das pessoas que viveram sob a opressão colonial e do apartheid. Se se quisesse levar em conta passados, onde eles poderiam ser encontrados? Como podemos contar as histórias dessas vozes silenciadas pelos registros "oficiais"?

Algumas pessoas reagiram aos confusos silêncios arquivais tentando encontrar maneiras de preenchê-los, recorrendo, muitas vezes, a histórias orais, registros familiares e outras fontes negligenciadas para recompor o arquivo *post facto*. Podem-se ver alguns dos trabalhos feitos pelo District Six Museum na Cidade do Cabo como um exemplo dessa abordagem: desde 1989, a instituição tem convidado pessoas que foram deslocadas à força de suas casas na cidade para contribuir com o acervo e a exibição do museu, a fim de contar as histórias dessa violência e das vidas que ela destruiu (Beyers, 2008). Outra estratégia que floresceu nos últimos anos consiste em usar o arquivo como um estímulo para a narração imaginativa, por exemplo, quando descendentes de pessoas escravizadas e colonizadas buscam encontrar maneiras de preencher imaginativamente as ausências com sua própria narração. Essa narração se concentra em criar histórias que ampliem nossa percepção dos universos em que as pessoas oprimidas viveram e das lutas que enfrentaram. Com frequência, elas reagem à unilateralidade das historiografias coloniais, imaginando pessoas ausentes do registro como pessoas com (possível) subjetividade e humanidade plenas. Incluo neste último grupo a metodologia da "fabulação crítica", desenvolvida por Saidiya Hartman, que também enfrenta a maneira pela qual o arquivo controla o que temos condições de dizer e o que ele torna impossível de ser expresso. Como ela pergunta em "Venus in Two Acts", o texto seminal sobre fabulação crítica,

> Como a narrativa pode corporificar a vida em palavras e, ao mesmo tempo, respeitar o que não podemos saber? Como alguém pode ouvir os gemidos e gritos, as canções indecifráveis, o crepitar do fogo nos canaviais, os lamen-

> tos pelas pessoas mortas e os gritos de vitória, e então atribuir palavras a tudo isso? É possível construir uma história a partir do "locus de fala impossível" ou ressuscitar vidas a partir das ruínas? A beleza pode oferecer um antídoto para a desonra, e o amor, uma maneira de "exumar gritos enterrados" e reanimar as pessoas mortas?
> Ou a narração é seu próprio presente e seu próprio fim, isto é, tudo o que se pode realizar quando superar o passado e redimir os mortos não é realizável? E o que as histórias oferecem, afinal? Uma forma de viver no mundo após a catástrofe e a devastação? Um lar no mundo para a identidade mutilada e violada? Para quem – para nós ou para eles? (Hartman, 2008, p. 3).

O método de fabulação crítica de Hartman reconhece o que o arquivo exclui e silencia, suas ausências irrecuperáveis, ao mesmo tempo que desafia esses limites. Ao empregar a fabulação crítica, ela fala mesmo quando falar se tornou impossível e ao mesmo tempo que reconhece essa impossibilidade. Hartman reflete sobre o que contar essas histórias impossíveis nos proporciona, e sugere que o trabalho que essa especulação é capaz de fazer reside no presente, na mudança do *nosso* mundo, e não no passado. Na verdade, ambas as respostas à ausência arquival visam afetar o presente e o futuro, para representar no aqui e agora a presença das vozes silenciadas na esperança de estabelecer um mundo mais equitativo.

Diferentemente dessas reações à ausência arquival, mas alinhado às intenções que as animam, o anarquivo não está em busca de uma forma, mesmo que contra-arquival, para transformar a ausência arquival em presença. Ele procura, em vez disso, visibilizar plenamente os silêncios como tais, pede que lidemos com a ausência não como uma parte incidental, e sim fundamental dos arquivos. Preocupa-se com a presença *da* ausência, e não com manifestar a presença a partir da ausência. As ausências às quais o anarquivo se refere são os aspectos do passado que não foram e, de fato, não podem ser contidos por documentos de arquivo. Elas incluem aspectos da vida vivida que não podem ser traduzidos em texto nem captados em forma de documentário. Incluem a vasta gama de facetas sensoriais e afetivas de como vivenciamos o mundo, nossos relacionamentos intersubjetivos e nosso senso de temporalidade, de sempre estarmos em relação com um passado que conhecemos até certo ponto e com um futuro desconhecido. Em vez de situar a ausência como uma qualidade lamentável e incidental de arquivos que, no mais, são registros robustos do passado, o anarquivo nos lembra que os arquivos contêm apenas "uma lasca de uma lasca de uma lasca", como nos lembra Verne Harris (2002, p. 65), de resíduos do passado. Mantendo meu olhar no anarquivo, quero perguntar: se nos liber-

tássemos dos limites apresentados pelo arquivo e pelo documento arquival ao levar em conta o passado, ou ao expressar nossa conexão com nossos ancestrais e restaurar sua dignidade, como podemos recorrer a outras formas de registro histórico disponíveis para nós? Conclamo a que levemos a sério os conhecimentos intangíveis que são mantidos vivos por meio de repertórios sociais e culturais, não tentando alinhá-los com formas arquivais, mas reconhecendo-os pelo que são. Por exemplo, o anarquivo nos ajuda a apreender o conhecimento histórico intangivelmente presente na maneira como nossa comida tem gosto, como nos envolvemos com pessoas mais velhas de nosso convívio, como concebemos nosso relacionamento com o mais-que-humano, como concebemos a morte e os muitos outros padrões que moldam intangivelmente nossos mundos. Embora visibilize a vastidão da ausência arquival, o anarquivo pode, não obstante, ser visto como um espaço de abundância, onde o que está ausente do arquivo não é algo simplesmente "desaparecido", mas pode ser sentido em uma miríade de maneiras intangíveis. Assim, enquanto os arquivos podem ser entendidos como produtivos por nos oferecerem vislumbres do passado, o anarquivo demonstra que não podemos limitar nossa compreensão do passado ou nossa conexão com o passado ao que está disponível para nós em forma de arquivo.

O anarquivo reformula a relação entre presença e ausência arquival como uma relação em que o arquivo é pequeno, enquanto o anarquivo possui abundância. Com isso, ele também representa um desafio inerente ao valor que tem sido atribuído a diferentes formas de conhecimento do passado. Na universidade, a forma que domina é a do documento arquival, ao passo que fora da universidade e em várias práticas artísticas, estamos muito mais em contato com formas anarquivais de conhecimento histórico porque este conhecimento molda, por meio dos padrões aos quais me referi acima, como vivemos nosso cotidiano. À medida que construímos uma África do Sul pós-apartheid com instituições que atendem às necessidades de uma sociedade libertada[5], não podemos excluir nossos conhecimentos cotidianos (anarquivais) de nosso trabalho acadêmico ou pedagógico. É imperativo que o ensino dentro da universidade envolva e coloque em primeiro plano a polifonia dos mundos. De fato, o fato de um grande número

[5] Reconheço, é claro, que a África do Sul não pode ser considerada uma sociedade liberta no presente, não com a desigualdade que existe em decorrência do colonialismo e apartheid. Estou sugerindo, antes, que uma liberta é o que estamos trabalhando para produzir.

de estudantes em 2015 terem sentido uma divisão entre os repertórios que praticavam quando cresciam (com o conhecimento e a expertise que vêm destes) e como a universidade construía e avaliava o conhecimento foi uma motivação central para as ações #RhodesMustFall e #FeesMustFall. O contraste gritante entre os mundos que as alunas e alunos traziam consigo e o mundo com que se deparavam na universidade minou não apenas seu "desempenho" nos estudos, mas também as alienou profundamente da instituição na qual tinham depositado esperança para obter a capacidade de ganhar a vida. Nas disciplinas artísticas, estudantes achavam essa disjunção entre lar e instituição especialmente desgastante, já que o trabalho artístico está tão entrelaçado de modo estreito com a subjetividade individual.

Devido a essa relação especialmente acentuada entre a prática artística e nossas conexões anarquivais com o passado, seu ensino dentro da universidade oferece um espaço onde o anarquivo poderia ser reconhecido e acionado de modo robusto. Por meio de vocabulários metafóricos e alusivos, os artistas podem sugerir o indizível, tornar perceptível aquilo que está além de uma formulação iluminista europeia do alcance da razão. Dessa forma, as práticas artísticas, ao privilegiar o situado e o relacional, o corporificado e o intangível, podem ajudar a tornar o anarquivo perceptível. Como observa Verne Harris, comentando sobre o volume *Tribing and Untribing the Archive* de Carolyn Hamilton e Nessa Leibhammer (2016, p. 19),

> Este trabalho leva a sério a demanda de uma geração sul-africana mais jovem pela decolonização do conhecimento, defende a importância dos passados mais longos da região para o projeto de criar futuros libertadores e insiste que o arquivo seja entendido de maneiras que sejam acolhedoras para com esses passados. O arquivo como conceito abrir espaço para a cultura material e as práticas culturais, pinturas rupestres e danças com transe, locais geográficos e outros locais físicos investidos de significado e importância, oralidade em suas múltiplas formas e manifestações, corpos humanos que carregam mensagens na forma de marcações permanentes, repertórios ancestrais e assim por diante. Essa abertura de espaço aceitaria as narrativas compartilhadas de uma coletividade ou comunidade política específica como uma forma de arquivo, não como uma expressão de memória coletiva esperando para ser, ou precisando ser, arquivada.

Harris faz uma distinção entre cooptar traços não documentais do passado em forma de arquivo convencional/documental e reconhecer esses traços históricos da maneira que já existem *como* sua própria forma de arquivo. Em vez de serem objeto de um arquivo, ou de serem confiadas a arquivos, essas formas funcionam como arquivos na medida em que con-

servam e relatam o passado por meio da repetição e do ensaio. As práticas artísticas podem conter um espaço para outras formas de conhecimento histórico e mostrar como esse conhecimento está moldando o presente.

É, além disso, digno de nota o fato de Harris invocar formas coletivas de manutenção da custódia do passado: cultura material, danças, oralidade, memória coletiva. Como as práticas artísticas por excelência se baseiam nesses modos de arquivo coletivo – cultura material, movimento, corporificação e similares constituem os meios pelos quais as ideias artísticas se manifestam. E ainda assim, na universidade, essas práticas são inseridas à força no molde do "gênio" ou do "mestre", em que os alunos e as alunas como indivíduos são incentivados a se projetar para dentro desse modelo, em que suas produções são avaliadas em termos individuais e competitivos. Por conseguinte, o ensino de práticas artísticas anarquivais pode encontrar terreno fértil no pensamento sobre a coletividade, abandonando-se conceitos ocidentais de longa data a respeito do artista como, em primeiro lugar, um criador ou uma criadora individual.

Uma fricção libertadora

Embora as razões para levar práticas anarquivais para a universidade sejam, como espero ter demonstrado, salutares, seria ingênuo supor que isso pode acontecer sem problemas. O anarquivo como formulação surgiu e é utilizado para enfrentar exatamente o que o colonialismo (no qual a universidade está, é claro, profundamente enredada) apagou, deslocou e relegou. Além disso, as formas corporificadas e localizadas de conhecimento histórico exemplificadas pelas práticas anarquivais perturbam o aspecto "universal" que espreita na palavra "universidade". Nesse sentido, o anarquivo se alinha com as críticas articuladas pelos protestos #RhodesMustFall e #FeesMustFall relativos às várias formas pelas quais a universidade se organiza em torno de uma concepção colonial de conhecimento, que pressupunha a supremacia máxima do pensamento iluminista europeu. Essa "supremacia" é cega às especificidades do local, preza a presença em detrimento da ausência e elide a relacionalidade em favor da razão. Podemos apreender essas tensões na exportação relativamente generalizada de cânones, tipos de instrução e modos de avaliação de instituições europeias para universidades na África e outras pós-colônias no mundo todo. Abrir espaço para práticas anarquivais na universidade certamente causará fricção, mas,

em minha especulação, nessa fricção reside o potencial para uma ruptura produtiva das estruturas universitárias moldadas pela colonialidade.

Para articular o que vejo como produtividade nessa fricção, recorro à obra *Friction: An Ethnography of Global Connection*, de Anna Tsing. Neste texto, Tsing emprega a metáfora da fricção para propor uma análise crítica do "universal" e sua relação com a globalização. Tsing sustenta que o "universalismo" deve ser historicizado como um processo que envolve de modo inerente a fricção, que ela define como "as qualidades incômodas, desiguais, instáveis e criativas da interconexão que atravessa as diferenças" (Tsing, 2005, p. 4). Ela continua dizendo que

> Uma roda gira por causa de seu encontro com a superfície da estrada; girando no ar, ela não vai a lugar nenhum. Esfregar dois gravetos um contra o outro produz calor e luz; um pedaço de pau sozinho é apenas um pedaço de pau. Como imagem metafórica, a fricção nos lembra que encontros heterogêneos e desiguais podem levar a novos arranjos de cultura e poder (Tsing, 2005, p. 5).

Tsing utiliza "atrito" como metáfora para historicizar o "universalismo", para posicioná-lo como uma ideia que acompanhou a expansão colonial e moldou noções de globalização, e não como algo separado delas. Além disso, ela sustenta que, em vez de pensar na cultura "local" hermética como existente em qualquer lugar do mundo, "formas culturais emergentes" (Tsing, 2005, p. 3) são "efeitos persistentes, mas imprevisíveis, de encontros globais que atravessam as diferenças" (Tsing, 2005, p. 3). Assim, seu trabalho descreve como as culturas, independentemente de seu tamanho ou de quão isoladas ou bem articuladas possam ser, são "moldadas e transformadas em longas histórias de redes regionais-globais de poder, comércio e significado" (Tsing, 2005, p. 3).

O que Tsing deixa claro ao mobilizar o termo "atrito" é que a colonização e a globalização não são meramente a apropriação de espaços por parte de forças multinacionais/globais. A interação entre o "local" e o "global", no pensamento de Tsing, não constitui um fluxo unidirecional de influência dos poderosos para os vulneráveis. Pelo contrário: quando o "local" e o "global" entram em contato, ocorrem momentos de desacordo, desafio e contestação – atrito. Essa dinâmica afeta tanto o local quanto o global, e nenhum dos dois fica inalterado. Cada um é obrigado a se transformar e se adaptar, a se traduzir de maneira legível para o outro, mesmo que de modo desigual e muitas vezes violento. Consequentemente, não se

pode traçar uma distinção clara pelo que é "local", mas o próprio "local" deve ser entendido como resultado de uma série milenar de momentos de contato friccional.

A globalização, portanto, na formulação de Tsing, pode ser entendida como uma vasta rede de energia e influência que acompanha as redes que conectam locais. No entanto, ela também identifica uma profunda ironia na natureza multidirecional da globalização, que diz respeito às preocupações dos protestos de 2015-2018 de maneira profunda:

> O universalismo está implicado tanto em esquemas imperiais para controlar o mundo quanto em mobilizações libertadoras por justiça e empoderamento. O universalismo inspira expansão — tanto para os poderosos quanto para os sem poder. De fato, quando os excluídos dos direitos universais protestam contra sua exclusão, esse protesto em si tem um efeito duplo: ele amplia o alcance das formas de poder contra as quais eles protestam, ao mesmo tempo que articula sua raiva e esperança. [...] Essa dualidade nos remete à facilidade dos universais para circularem. Os universais acenam para a elite e para os excluídos de igual modo (Tsing, 2005, p. 9).

Tsing ressalta que as ideias libertadoras, como o poder, não são disseminadas unidirecionalmente, mas fluem para lá e para cá ao longo das redes que conectam os locais. "Justiça" e "empoderamento" não são apenas os sonhos dos oprimidos, em sim ideias que ligaram um grande número de pessoas e lugares diferentes ao longo dos milênios[6]. Talvez possamos afirmar que, mesmo que os movimentos #RhodesMustFall e #FeesMustFall rejeitassem a "universalidade" imposta das concepções europeias de conhecimento que são incorporadas, disseminadas e policiadas pelas universidades sul-africanas, os movimentos se baseavam, eles próprios, em noções de justiça e equidade que foram adotadas de várias maneiras no mundo todo. Se, como sustenta Tsing, a globalização avança por meio do atrito, a existência concomitante de discursos opressivos e libertadores são testemunhos do atrito em operação, produzido por contestações quanto aos valores relativos de ideias e ideais.

Contudo, é importante ressaltar que, à medida que ideias libertadoras viajam pelas redes, elas não permanecem estáticas, mas são adaptadas e redirecionadas para as preocupações particulares que as pessoas enfrentam em seus respectivos locais. O atrito produz, portanto, uma especificidade

[6] Um bom exemplo do fluxo de ideias libertadoras seria a forma pela qual o revolucionário do século XVIII Tula, em Curaçao, lançou mão de ideias iluministas que influenciaram a Revolução Francesa para defender a abolição da escravatura e liderar um levante revolucionário.

de interpretação e aplicação em que ideias "universais" são mobilizadas no nível local. Quando discursos libertadores surgem no contato entre o local e o universal, abrem caminho para críticas robustas de instituições inseridas em noções do "universal", devido à multiplicidade de marcos de referência presentes nesses momentos.

A amplitude de marcos discursivos (às vezes oposicionistas) disponíveis nesses momentos friccionais transparece nas observações de Robin DG Kelley a Fred Moten em uma conversa sobre os "sobcomuns"[7]:

> Quero dizer que as universidades são frequentemente anti-intelectuais pois na verdade rejeitam certas formas de conhecimento e colocam outros conhecimentos acima delas, o que, a propósito, é uma posição anti-intelectual. Mas quando você é atacado por isso o tempo todo, você acaba espelhando essa cultura e dizendo: "Bem, eu não vou ler isso, não vou ler aquilo" porque fulano escreveu isso, em vez de dizer que não há nada fora de pauta em Estudos Negros, já que os Estudos Negros são uma crítica à civilização ocidental. E se esse for o caso, então a tarefa é desmantelar a civilização ocidental, reconhecendo o edifício fraco sobre o qual ela é construída, *mas também saber tudo o que está acontecendo dentro dela* (Cooper *et al.*, 2018, p. 157).

Vejo na afirmação de Kelley um exemplo da fricção definida por Tsing: o contato entre uma instituição "universal" (colonial) e as pessoas que estão tentando escrever as histórias de opressão racial produz uma fricção em que narrativas e conhecimentos competem por legitimidade.

Apesar da natureza friccional desses momentos de contato em que as ideias fluem multidirecionalmente, a amplitude de perspectivas oferece o potencial para a convivialidade. A convivialidade pressupõe heterogeneidade ou a coexistência da diferença. Entretanto, ela atribui uma qualidade de não competitividade ou não opressão a essa coexistência, talvez até mesmo uma chance de florescer. Por essa razão, opto pela palavra convivialidade para abordar a questão que está no cerne do que os protestos #RhodesMustFall e #FeesMustFall me levaram a pensar: o que poderia acontecer se resistíssemos à natureza competitiva da Universidade e tentássemos criar espaços onde nosso trabalho e conhecimento não estivessem destinados a ser quantificados em um nível individual, mas, em vez disso, pudessem amplificar as reverberações que temos uns com os outros e umas com as outras? Com o termo convivialidade não me refiro simplesmente a adotar modos coloniais e euro-

[7] Nota de tradução: O termo original *undercommons* faz referência à célebre obra de Stefano Harney e Fred Moten, traduzida no Brasil como Sobcomuns: planejamento fugitivo e estudo negro (Ubu Editora, 2024).

peus de trabalho com o conhecimento e produção de sentido como se fosse apenas um modo entre outros. Pretendo, isto sim, situar a convivialidade como um modo de manter a diferença não competitiva, uma polivocalidade muito mais espaçosa do que o modelo hierárquico imposto a nós pela instituição da universidade. Vista dessa forma, a convivialidade representa um desafio às formas eurocêntricas de organizar instituições.

Namita Goswami propõe esse argumento em *Subjects That Matter* (2019), sua exploração extensa de como a diferença não antagônica poderia ser. Ela oferece um envolvimento crítico com a filosofia pós-colonial e feminista (e com essas correntes de pensamento na medida em que são interpoladas pela crise climática planetária). Goswami posiciona a pós-colonialidade como "a busca por uma compreensão não antagônica da diferença" (Goswami, 2019, p. 6), que critica inerentemente as concepções eurocêntricas de diferença por serem necessariamente antagônicas. Como ela afirma,

> Pois entender a diferença como inerentemente oposicionista e antagônica corre o risco de repetir na luta política as mesmas premissas que levaram às injustiças originalmente. Só o contato com a heterogeneidade torna a autorreflexão possível, e facilitar a autorreflexão é a responsabilidade comum da filosofia, do feminismo e da teoria pós-colonial (Goswami, 2019, p. 6).

É digno de nota que Goswami baseia sua compreensão da diferença na *experiência* corporificada. Ela defende um modo de abordar a filosofia não "a partir de fora" (Goswami, 2019, p. 5), mas como algo que poderia exceder a descrição: "[...] é a diferença entre a experiência e sua descrição que efetivamente nos permite aprender acerca de nossa inadequação histórica" (Goswami, 2019, p. 6). Goswami enfoca, aqui, os arquivos, chamando nossa atenção para a diferença entre o documento de arquivo (a "descrição", como ela o expressa) e o anarquivo (a experiência). Ela afirma que

> O arquivo é uma história com um fim predeterminado composto pela perda [...] [A] diferenciação disciplinar de gêneros dissimula o arquivo como se fosse um registro de todos os fatos. Chamamos essa literatura de "o arquivo" para cumprir um propósito que estipula entidades antitéticas: fato *versus* ficção [...] mas o arquivo não corporifica o passado. Se o passado é bem diferente (para nós), então essa ficção útil (do passado como bem diferente) pode nos capacitar a reconstitui como o outro autoconsolidador foi criado [...] o pós-colonialismo aspira a recuperar o passado, mas não há fatos que possam mostrar o passado "como ele é" (Goswami, 2019, p. 53).[8]

[8] É importante observar que, nessa passagem, Goswami está se referindo ao importante texto "Can the Subaltern Speak?", de Gayatri Spivak.

Na concepção de Goswami, não pode haver meios pelos quais se tenha um registro do passado que não seja de alguma forma já um diferimento dele, uma tradução para outra forma. Uma dessas formas, a do arquivo, passou a dominar o trabalho com o conhecimento, mas para Goswami, continua sendo um gênero de literatura. Portanto, ela sustenta que devemos encarar a inacessibilidade do passado ("o passado como algo completamente diferente"), que não devemos conferir a ele o status de "fato". Goswami sugere, por conseguinte, que leiamos o arquivo como leríamos outras formas de literatura, o que nos permitiria reconstituir as maneiras pelas quais o discurso colonial produziu a ilusão da superioridade europeia (o outro autoconsolidador).

De uma forma semelhante ao que viso com o anarquivo, o argumento de Goswami rompe os limites que o arquivo coloca ao que se pode pretender ser "verdade" no tocante ao passado. Na ausência de pretensões à verdade, podemos abrir espaço para modos diferenciados de conhecer o passado, de narrá-lo e de articular como e por que nosso passado importa no presente. Considero esse espaço de modos diferenciados seja não combativo e convivial. A convivialidade, como forma de sustentar a diferença não combativa, oferece-nos uma maneira de permanecer abertos às potencialidades do anarquivo, abstendo-nos de transformar sua vastidão e intangibilidade em formas mais convencionais do documento. Além disso, a convivialidade como resposta à fricção pode de fato nos fornecer uma maneira de manter uma perspectiva sobre o conhecimento como modelo tanto localmente situado quanto comunicável do modo como vemos o mundo e a nós mesmas e mesmos. Como pergunta Tsing,

> O que é conhecimento? Seria mais fácil para todo mundo se as deliberações racionais sempre convergissem em entendimentos comuns. Mas mesmo aqueles e aquelas de nós que acreditam que algumas pretensões de conhecimento são melhores do que outras têm dificuldade em negar que até mesmo as melhores delas retêm uma certa incomensurabilidade. Isso ocorre porque as pretensões de conhecimento surgem em relação a problemas concretos e possibilidades de diálogo – que são as características produtivas da fricção (Tsing, 2005, p. 10).

Talvez não haja luta mais importante na universidade do que aquela para determinar o status do conhecimento; ela está inserida no modo em que estruturamos tudo dentro da universidade. Para universidades na África do Sul, África e muitos locais posicionados de forma semelhante que estão tendo que lidar com as sequelas do colonialismo, trazer práticas anar-

quivais para nosso ensino pode ser uma maneira de produzir uma forma não antagônica de coexistência, para reagir às fricções que moldam nosso local e nossas instituições sem abrir mão de nossas próprias maneiras de nos conectar com o passado.

Uma constelação convivial

Nunca me esquecerei de uma percepção que tive durante os protestos #RhodesMustFall e #FeesMustFall: esses estudantes amavam a universidade mais do que eu. Embora eles e elas estivessem criticando em boa parte a forma como a universidade opera, os protestos também eram um lamento de pessoas traídas, de jovens que tinham cultivado muita esperança de que a instituição fosse uma porta de entrada para um futuro no qual poderiam florescer. Alguns comentaristas cínicos (especialmente nas mídias sociais) queriam comentar os aspectos destrutivos dos protestos, acreditando que o objetivo dos manifestantes era o fim da universidade. Mas eu vi algo mais, um desejo real de que a promessa da universidade fosse realizada para o contexto sul-africano e africano, de torná-la nossa.

Atualmente estou vivendo em um país europeu rico (Holanda) onde frequentemente vejo os vastos recursos disponíveis para instituições culturais e educacionais[9]. Nestes tempos, não posso deixar de ficar incomodada com a distribuição desigual do capital global. É ainda mais irritante quando se reconhece que a riqueza holandesa foi amplamente construída a partir de suas vastas operações coloniais no que, até recentemente, era chamado de "A Era de Ouro". Ao contrário disso, como pessoas da África, fomos condicionadas a pensar em nós mesmas em termos de "carência" – em termos econômicos, mas também em relação à nossa história. O anarquivo enfrenta essa "carência" por meio de um foco na ausência, no que não foi incluído nos arquivos, mas também nas coisas que não podem ser arquivadas, e ainda assim moldam toda a nossa existência. Ao reconhecer a vastidão da ausência arquival, o anarquivo me obriga a apreender a abundância de modos pelos quais temos conexões intangíveis com o passado e quão vigorosamente as pessoas em nosso mundo vivenciam essas conexões em seu cotidiano. Quando se trata de práticas anarquivais, não somos carentes, mas ricos.

[9] Vastos, na verdade, em comparação com instituições sul-africanas, mas não, por exemplo, em comparação com o setor privado holandês.

Minha constelação do anarquivo posiciona as ausências do arquivo não como omissões lamentáveis, o que reafirmaria e manteria o anarquivo como algo negativo para o arquivo. Ela formula, ao contrário, o anarquivo como um espaço de potencialidade – uma potencialidade que abrange toda sorte de aspectos intangíveis, não arquiváveis e presentes da experiência vivida. Embora as práticas anarquivais sejam, de muitas maneiras, incompatíveis com a universidade, essa incongruência talvez seja a mais forte recomendação de por que deveríamos trazê-las para a instituição. Ao facilitar essas práticas, estaríamos aproveitando a abundância que está na ponta de nossos dedos, dotando-a de seu devido status como *trabalho com o conhecimento* e criando uma fricção produtiva dentro da própria instituição que tem silenciado as vozes de nossos ancestrais. Podemos até encontrar maneiras de desafiar as forças de isolamento que impregnam as universidades atualmente e criar espaço para a convivialidade.

Referências

ARANGUREN, Teresa; BARRILARO, Sandra; MANSOUR, Johnny; KHADER, Bichara. *Contra el olvido:* una memoria fotográfica de Palestina antes de la Nakba, 1889-1948. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2015.

BEYERS, Chrisna. The District Six Museum and the politics of memory. In: MURRAY, Noëleen; SHEPHERD, Nick; HALL, Martin (org.). *Desire Lines:* Space, Memory and Identity in the Post-apartheid City. Londres: Routledge, 2008.

COOPER, Brittney C. *et al*. The undercommons as a way of life. In: HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. *The Undercommons:* Fugitive Planning and Black Study. Wivenhoe; Nova York; Port Watson: Minor Compositions, 2013.

GOSWAMI, Namita. *Subjects That Matter:* Philosophy, Feminism, and Critical Theory. Nova York: Columbia University Press, 2019.

HALBERSTAM, Jack. *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press, 2011.

HAMILTON, Carolyn; LEIBHAMMER, Nessa (org.). *Tribing and Untribing the Archive:* Identity and the Material Record in Southern KwaZulu-Natal in the Late Independent Era. Pietermaritzburg: University of KwaZulu-Natal Press, 2016.

HARRIS, Verne. A shaft of darkness: Derrida in the archive. In: HAMILTON, Carolyn *et al*. (org.). *Refiguring the Archive*. Cidade do Cabo: David Philip Publishers, 2002. p. 61-83.

HARTMAN, Saidiya. Venus in Two Acts. *Small Axe*, Durham, v. 12, n. 2, p. 1-14, 2008.

HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. *The Undercommons:* Fugitive Planning and Black Study. Wivenhoe; Nova York; Port Watson: Minor Compositions, 2013.

HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. *Sobcomuns:* planejamento fugitivo e estudo negro. Tradução de Allan da Rosa. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

MANGCU, Xolela. *Shattering the Myth of a Post-racial Consensus in South African Higher Education:* "Rhodes Must Fall" and the Struggle for Transformation at the University of Cape Town. Stellenbosch: African Sun Media, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (org.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

TSING, Anna Lowenhaupt. *Friction:* An Ethnography of Global Connection. Princeton: Princeton University Press, 2005.

ZAAYMAN, Carine. *Anarchival Practices:* The Clanwilliam Arts Project as Re-imagining Custodianship of the Past. Berlin: ICI Berlin Press, 2023.

PARTE III

DIÁLOGOS NAS LUTAS ESTUDANTIS GLOBAIS COMO "ARQUIVOS DIALÓGICOS"

Esta parte do livro está enraizada no seminário, que buscou criar espaços para diálogo decolonial e construção coletiva de conhecimento. Ao concluir sua dissertação de mestrado na Universidade da Cidade do Cabo, em 2022, Duduzile Ndlovu apresentou sua pesquisa em uma das sessões do seminário conjunto, provocando respostas como a carta pedagógica escrita por Rodrigo Ferreira, presente no capítulo 10. Como parte da equipe editorial que organizou este livro, a pesquisa de Duduzile se desenvolveu junto com o processo coletivo que deu forma a este livro, da mesma forma em que seu trabalho também contribuiu para que a estruturação da obra – por meio das reflexões, críticas e solidariedades compartilhadas entre participantes e colaboradores. Ela reconhece esses direitos como processo e produto do ethos desta publicação e da série de seminários da qual ela emergiu: um ethos que resiste ao fechamento, promove a cocriação de conhecimento através das fronteiras e honra o espírito colaborativo do seminário e as solidariedades que ele cultivou. Duduzile oferece seus capítulos em pleno reconhecimento de suas origens – para além de um projeto individual de pesquisa e em direção a um diálogo do sul global por justiça epistêmica e educacional decolonial.

Nota sobre direitos de propriedade intelectual

Os capítulos 7 e 8 desta publicação, escritos por Duduzile Ndlovu, são versões revisadas e atualizadas de uma pesquisa originalmente submetida como parte de sua dissertação de mestrado em 2022 na Universidade da Cidade do Cabo. Esses capítulos permanecem sujeitos à Política de Propriedade Intelectual da UCT (2011), que atribui os direitos autorais à estudante autora, ao mesmo tempo em que concede à UCT o direito, livre de royalties, de publicar a dissertação em qualquer formato.

CAPÍTULO 6

Contextualizando "diálogo" e "arquivo" nas lutas estudantis da África do Sul

Duduzile Ndlovu
June Bam

Enquanto as lutas estudantis na UCT antes de 1994 estavam voltadas ao enfrentamento do sistema mais amplo do Apartheid, especialmente durante os anos 1980, no período da Frente Democrática Unida (UDF) e do Estado de Emergência, quando milhares de estudantes articularam lutas junto a trabalhadores e pais, as lutas estudantis e acadêmicas que denunciaram a inércia institucional da transformação pós-Apartheid só emergiriam por volta de 2011 (O'Connell 2015, p. 13). O questionamento crítico dessa inércia começou com estudantes e docentes negros dos Estudos Africanos, entre eles o professor nigeriano de Literatura Harry Garuba, já falecido, cuja atuação se voltava à descolonização e ao arquivo.

Décadas se passariam após as lutas contra o racismo institucional na universidade historicamente branca, travadas por intelectuais africanos icônicos como Archie Mafeje e Mahmood Mamdani, até que Rhodes viesse a cair, como observou Mamdani ao retornar à UCT após 20 anos de ausência deliberada (T.B Davie Memorial Lecture, UCT, 22 de agosto de 2017). A esperada conferência pública de Mamdani atraiu um grande público de intelectuais, estudantes, trabalhadores, ativistas da justiça social e membros da comunidade em geral, sendo recebida triunfalmente por entusiasmados ativistas do #RMF. Na esteira dos eventos historicamente impactantes do #RMF, o retorno de Mamdani à UCT, após duas longas décadas, constituiu o evento público politicamente mais significativo e memorável da instituição desde a ocupação realizada em agosto de 1968 por cerca de 200 estudantes liberais brancos durante o Apartheid, exigindo a reintegração do antropólogo negro sul-africano Archie Mafeje.

O que é significativo para compreender o contexto do racismo institucional na UCT é que a universidade permaneceu exclusivamente branca por décadas desde os anos 1920 e, durante o Apartheid, apenas um número extremamente reduzido de estudantes negros recebia permissão especial do governo para estudar ali. O número de estudantes negros na universidade permaneceu muito baixo até 1990 (Perez; London, 2004). Mamdani chegou à UCT nessa década marcada pela ausência significativa e visível de docentes africanos e negros sul-africanos locais em uma universidade ironicamente situada na África. Não seria fácil.

O rompimento envolvendo Mamdani ocorreu em razão do racismo institucional e de sua trajetória intelectual deslocada da UCT, onde ele teve de se engajar de maneira profundamente frustrante no comitê curricular de Estudos Africanos. Esse comitê era composto apenas por homens brancos que não aprovaram seus novos cursos de pós-graduação, os quais problematizavam o estudo da África e incentivavam debates sobre metodologias e pedagogias como negação de uma "desconexão" em relação à África e do "excepcionalismo" sul-africano. Após a turbulenta saída de Mamdani, em 1999, para a Universidade Columbia, em Nova York, seriam necessários vários anos, mais de uma década, até que estudantes e acadêmicos negros responsabilizassem a UCT pela continuidade da colonialidade, especialmente no que diz respeito ao privilégio conferido ao arquivo eurocêntrico nos currículos.

Uma dessas intelectuais negras de destaque, vinculada aos Estudos Africanos e atuante nessa campanha, ao lado do falecido Garuba, foi Sionna O'Connell, que naquele momento concluía seu doutorado sobre o 'arquivo' na UCT. Em um artigo intitulado "A Search for the Human in the Shadow of Rhodes" (O'Connell, 2015), ela abordou a disputa em torno do "arquivo" na UCT afirmando que: "Precisaremos levar a sério o arquivo dos oprimidos, um arquivo que fala sobre o local… como ponto de entrada para pensarmos perda, trauma, poder, contestação e afirmação… se quisermos posicionar esta instituição como um espaço de aprendizagem que coloque imaginativamente a África como seu ponto de partida… essas questões são muito maiores do que a remoção de estátuas… imaginando a história existindo no presente" (O'Connell 2015, p. 12-13), ainda defendia algo substancialmente mais decolonial do que "gestos" institucionais, alertando que esses protestos históricos na UCT não deveriam ser consignados ao arquivo institucional apenas como "casos", como hoje aparecem respectivamente na historiografia arquivística da universidade: "The Mafeje Affair"

(O Caso Mafeje), de 1968, "The Mamdani Affair" (O Caso Mamdani), de 1998, o "Centre for African Studies Affair" (O Caso do Centro de Estudos Africanos), de 2011 e "The Statue Affair" (O Caso da Estátua), de 2015.

Apesar de mudanças significativas na composição demográfica estudantil da UCT, com a inclusão de um número maior de estudantes negros e da nomeação de destacados acadêmicos negros reconhecidos globalmente para o cargo de vice-reitor, como Mamphela Ramphele, companheira do falecido Steve Biko, assassinado pelo regime do Apartheid em 1977, a instituição, predominantemente branca, resistiu por muito tempo à transformação. É importante notar que Ramphele, primeira vice-reitora negra da UCT, sucedeu Stuart Saunders, homem branco que permaneceu estável no cargo por cerca de 15 anos, desde os violentos e opressivos anos 1980 do Apartheid até o período pós-1994 da democratização do país. E, surpreendentemente, Ramphele era a vice-reitora da UCT no momento do conflito envolvendo Mamdani e de sua saída pública da universidade, o que ilustra de forma contundente as limitações do simbolismo da transformação em instituições historicamente brancas. A figura literária sul-africana e importante intelectual negro do campo do "arquivo", Njabulo Ndebele, sucedeu Ramphele.

No que diz respeito ao "arquivo", Ndebele foi duramente crítico, em uma conferência pública realizada em 2016, na 10ª Helen Joseph Memorial Lecture, na Universidade de Joanesburgo, à queima de obras de arte pelo #RMF no ano anterior, em 2015[1]. Entretanto, ao criticar os estudantes por "queimarem a memória", ele também provocou questionamentos sobre como "domar os incêndios" e o que seria necessário para "domá-los" em direção a um 'diálogo' sobre novas questões frente ao mundo. Relacionada à crítica de Ndebele está a resposta presente na dissertação de mestrado de Duduzile (2022), que encontra significativas discordâncias com a teorização da "raiva" do #RMF[2] como algo destrutivo e sem direção, propondo de forma contundente outro enquadramento: a raiva como epistemologia. Para além das disputas e debates em torno do diálogo sobre a '"raiva" no #RMF, Ndebele, como intelectual da literatura, escreveu dois textos centrais acerca de "arquivo dialógico" que ressoam profundamente com nosso

[1] Para saber mais, ver: https://news.uj.ac.za/news/beyond-protest-fires-uj-chancellor-prof-njabulo-ndebele-examines-student-actions-colonisation-and-sas-future-2/#:~:text=%E2%80%9CThey%20are%20burning%20memory!%E2%80%9D,link%20between%20Sandton%20and%20Alexandra?

[2] Rhodes Must Fall. Em tradução livre, Rhodes deve cair.

trabalho, pois abrem portais para conversas e questões que seguem atravessando nosso tempo, em direção à liberdade humana e à humildade: The Cry of Winnie Mandela (Ndebele, 2013) e Rediscovery of the Ordinary (Ndebele, 2006).

Apesar das mudanças institucionais na UCT no nível da composição estudantil, com estudantes negros representando agora cerca de 25% da população estudantil (UCT, 2018)[3], a transformação real no nível curricular ainda é considerada lenta. Desde o #RMF, em 2015, também ocorreram marcos importantes, como a nomeação oficial do salão memorial da universidade em homenagem a Sarah Baartman, em 10 de setembro de 2025[4]. Essa renomeação histórica foi catalisada e iniciada pelos ativistas estudantis do #RMF, que também participaram do processo por meio de seu Coletivo Feminista e dos longos e complexos processos comunitários de justiça restaurativa A/Xarra, realizados no Centro de Estudos Africanos ao longo de 2018. Esses diálogos comunitários, facilitados por June Bam e Sylvia Vollenhoven para o Comitê de Nomeação de Edifícios[5], não escaparam ao "fogo" metafórico em torno do "arquivo": a comunidade perguntava criticamente se aquilo seria apenas um "gesto" simbólico da UCT para apaziguar comunidades oprimidas e indígenas, evitando o trabalho de uma transformação real.

O que O'Connell alertava em 2015 era exatamente isso: as limitações inerentes às mudanças institucionais simbólicas no ensino superior e o fato de que o #RMF não dizia respeito apenas a símbolos ou a um engajamento superficial com o arquivo de profunda opressão e exploração. Este último ainda permanece visivelmente refletido no racismo estrutural que continua evidente nas instituições historicamente brancas de ensino superior na África do Sul.

Como sugere O'Connell (ainda que não diretamente), é necessário cautela diante da "consignação" do arquivo como uma "pulsão de morte", como teorizado por Derrida, em 1996. As questões em torno do arquivo tornam-se, portanto, cada vez mais pertinentes em uma ordem mundial que parece caminhar para o fascismo. Para onde "Rhodes" estava sendo

[3] Não há dados disponíveis mais recentes do que os disponíveis no relatório de 2024.
[4] Para saber mais, ver: https://www.news.uct.ac.za/article/-2025-09-10-a-hall-of-reckoning.
[5] Presidida pelo advogado Norman Arendse, sob a direção da vice-reitora de Transformação Loretta Feris, integrante da comunidade Khoi-San.

"levado" após a remoção da estátua? As vozes dos estudantes seriam silenciadas em um "diálogo" institucionalmente legitimado como um fim em si mesmo, ou o arquivo institucional da transformação permaneceria aberto e catalisador de diálogos sobre uma transformação substantiva e contínua? Como o protesto do #RMF poderia permanecer um arquivo dialógico sem ser relegado às "crônicas" e aos registros institucionais sobre a "transformação" da UCT, uma instituição historicamente branca?

Assim como na África do Sul, comunidades negras em escala global não apenas contestaram o "arquivo", mas também o transformaram em espaço de luta, como no #BlackLivesMatter (Vidas Negras Importam), em 2013. Trata-se da ilustração de outra forma de "arquivo dialógico" como mobilização para conversas contínuas sobre a liberdade das populações negras no #Twitter – uma luta que certamente não terminou com a abolição da escravização nos Estados Unidos e na América Latina no final do século XIX. O #BlackLivesMatter se expandiu como uma conversa global sobre a brutalidade policial desproporcional contra corpos negros nos Estados Unidos e também realizava campanhas e protestos ao mesmo tempo em que o #RMF se espalhava globalmente pelas universidades.

Uma ilustração muito recente das profundas disputas em torno dos arquivos e das vidas negras também pôde ser observada na Grã-Bretanha, quando, assim como na África do Sul e na UCT, estudantes passaram a protestar contra a exclusão sistêmica resultante do persistente enraizamento estrutural de currículos eurocêntricos. Esse caso recente na Grã-Bretanha testemunhou aquilo que poderia, de fato, ser denominado "The Hakim Adi Affair" (O Caso Hakim Adi), para permanecer, por assim dizer, dentro dessa tradição historiográfica e arquivística, ocorrido na Universidade de Chichester, no Reino Unido, onde ele era professor. O extremamente popular Mestrado em Pesquisa sobre História da África e da Diáspora Africana, de Hakim, foi suspenso em 2023, após dez anos de sua criação, sob a estruturação e docência de Adi. A universidade defendeu sua decisão com o costumeiro argumento da falta de financiamento para sustentar o curso, em vez de investir em bolsas e auxílios estudantis. Isso levou a protestos amplamente pulverizados, inclusive em Londres, além de uma petição assinada por 5000 pessoas em escala global[6], um debate parlamentar e uma

[6] Para saber mais, ver: https://www.theguardian.com/education/2023/jul/23/outrage-over-chichester-university-plan-to-cut-african-history-course-and-its-professor.

batalha judicial pela reintegração tanto de Adi, quanto do curso. Comunidades negras compreendem essa "questão curricular" como um ataque a questões mais amplas, como uma ameaça à sua cidadania e pertencimento na Grã-Bretanha. Os paralelos com o "Mamdani Affair" (caso Mandani), na UCT, são marcantes. Ambos os casos envolvem destacados intelectuais africanos dedicados à história, às filosofias e às políticas da África, de enorme importância para repensar o lugar da África no mundo, e dos quais estudantes em escala global poderiam, sem dúvida, se beneficiar. Esses "casos" estreitamente relacionados com o ensino superior indicam a continuidade da colonialidade; em essência, "a matriz colonial do poder" presente na epistemologia. Isso também ilustra o potencial transformador e ameaçador da centralização do arquivo africano como força "dialógica" capaz de desfazer o poder epistêmico resiliente e frequentemente intransigente da colonialidade.

Os "african scholars affairs" ("casos de intelectuais africanos") e os "black student affairs" ("casos de estudantes negros"), para assim nomeá-los, provocam questões globais sobre os arquivos institucionais e sua instrumentalização contra a descolonização por meio dos registros oficiais das instituições. Eles evocam involuntariamente a era das políticas imperialistas britânicas de "Native affairs" ("assuntos nativos") nas colônias; a "questão" do "nativo", isto é, o que fazer com o "problema" de funcionários e estudantes negros em espaços coloniais brancos resilientes. Isso envolve um processo e um gesto de retirada de Rhodes como símbolo arquitetônico, mas ainda mantendo aquilo que ele representava, em formas coloniais profundas, substanciais e geracionais. Essa é a essência do que queremos ilustrar neste livro como "colonialidade". Dentro dessa "matriz de poder", por exemplo, Naidoo (2020, p. 72) argumenta que trabalhadores negros da UCT vinham se organizando há muito tempo contra a terceirização e as condições de exploração a eles impostas, assim como estudantes lutavam contra práticas opressivas e excludentes na instituição.

Em sua pesquisa-ação para a dissertação de mestrado (2019), Duduzile Ndlovu ilustra o potencial emancipatório do "arquivo dialógico" ao contestar essa "matriz de poder": foi revelado, em uma reunião organizada em 2015 na UCT para todos os membros negros da comunidade universitária, que não havia uma única mulher negra professora titular empregada pela universidade (Ramaru, 2017). Na mesma reunião, trabalhadores falaram sobre as condições de exploração que enfrentavam em decorrência da política de terceirização da universidade (Ramaru, 2017). Estudantes também fala-

ram sobre a alienação física e existencial que sentiam, conceito posteriormente concretizado pelo movimento #RhodesMustFall como dor negra:

> CENTRANDO A DOR NEGRA
>
> Na raiz desta luta está a desumanização das pessoas negras na UCT. Essa desumanização é uma violência imposta exclusivamente às pessoas negras por um sistema que privilegia a branquitude. Nossa definição de negro inclui todas as pessoas racialmente oprimidas. Adotamos essa identidade política não para desconsiderar as enormes diferenças que existem entre nós, mas exatamente para interrogá-las, identificar suas raízes nas táticas de divisão e dominação da supremacia branca e agir em unidade para promover nossa libertação coletiva. É, portanto, crucial que este movimento emerja das vozes negras e da dor negra que vêm sendo continuamente ignoradas e silenciadas (RMF Writing Subcom, 2015, p. 6).

Como afirma Duduzile, integrante do movimento, o RMF explicava essa dor negra, a partir dos estudantes, como resultado da cultura excludente da universidade, concebida para a celebração e a prosperidade perpétua do homem branco, senhor de terras, cis-heterossexual e sem deficiência, e de seus universalismos ocidentais, às custas dos estudantes negros. Os nomes dos edifícios e os símbolos eram apontados como "atos de violência" (RMF Writing Subcom, 2015, p. 6) contra os estudantes negros, na medida em que celebravam a vitória da cultura colonial branca e do Apartheid sobre a existência e a história africanas. A estátua de Cecil John Rhodes[7], que ocupava o centro do campus, representava todas essas reivindicações e muitas outras para a comunidade negra no campus. O lançamento de fezes sobre essa estátua por um estudante negro, em 9 de março de 2015, atuou como catalisador para a formação do RMF. O movimento, construído sobre anos de trabalho decolonial realizado por estudantes, trabalhadores e acadêmicos negros em todo o país, passou a exigir a descolonização da universidade e a remoção da estátua de Cecil John Rhodes:

> Somos um coletivo independente de estudantes, trabalhadores e funcionários que se uniram para pôr fim ao racismo institucionalizado e ao patriarcado na UCT. Este movimento foi desencadeado pelo protesto radical contra a estátua de Cecil John Rhodes na segunda-feira, 9 de março de 2015. Isso trouxe à superfície a raiva, já existente e justificada, dos estudantes negros no espaço opressor cultivado e mantido pela UCT, apesar de sua retórica de "transformação" (RMF Writing Subcom, 2015, p. 6).

[7] Há um deslocamento de ênfase feito por Duduzile Ndlovu como tentativa de reiterar o posicionamento do RMF de que C. J. Rhodes deve ser entendido como ponto de partida para uma conversa mais ampla sobre a colonialidade na UCT.

Inicialmente organizados em contestação à ameaça de ação disciplinar da universidade contra o "poo protester[8]", os estudantes que mais tarde se tornariam organizadores do movimento iniciaram um programa de protestos radicais em torno da estátua todos os dias após o protesto de 9 de março. Em 12 de março de 2015, em uma reunião realizada após a grande assembleia no campus, já mencionada neste texto, o movimento foi formalizado como #RhodesMustFall. Como o próprio nome sugere, exigia-se a queda da estátua de Cecil John Rhodes. O #RMF se baseou ideologicamente em três discursos acordados pelos fundadores do movimento como pilares inegociáveis. Esses pilares serviriam como fonte da política do espaço, a partir da qual poderiam ser desenvolvidas a filosofia, a organização, as estratégias e as táticas do movimento. Esses pilares eram a Consciência Negra, o Pan-Africanismo e o Feminismo Radical Negro:

> O movimento Rhodes Must Fall começou com um único ato: fezes arremessadas contra a estátua de Cecil John Rhodes, tocando e trazendo à tona o turbilhão da dor negra e do racismo estrutural vividos no silêncio pelos estudantes negros da UCT. Por meio de seus protestos, os estudantes ocuparam o Bremner (Azania House), edifício administrativo da Universidade da Cidade do Cabo. Foi nessa ocupação que a essência central do RMF se consolidou: um movimento interseccional centrado na Consciência Negra, no Feminismo Negro e no Pan-Africanismo.[9]

Em resposta à formação do movimento, a administração da universidade propôs uma série de encontros (Price, 2015) rumo a um "diálogo" aberto sobre a estátua. Em 20 de março de 2015, o movimento, por sua vez, marchou até o edifício Bremner, sede administrativa da universidade, e confrontou o vice-reitor com a exigência de uma data para a remoção da estátua. Diante da insatisfatória resposta que lhes foi dada, o movimento, junto ao Conselho Representativo Estudantil da UCT, entrou e ocupou o edifício, renomeando-o de Azania House[10] (RMF Writing Subcom, 2015, p. 6).

---

[8] Nota de tradução: optou-se por manter a expressão "poo protester" no original em inglês devido à dificuldade de encontrar, em português, uma equivalência que preservasse simultaneamente o registro político, a informalidade pública e a historicidade específica do episódio no contexto do movimento RhodesMustFall. A tradução literal, "manifestante do cocô" desloca o tom do texto original.

[9] Para saber mais, ver: https://www.facebook.com/RhodesMustFall/posts/1667562160185942.

[10] A etimologia do termo "Azania" está relacionada à sua introdução no imaginário político africano do país durante a luta anticolonial e antiapartheid. Assim como "Zimbabwe" substituiu "Rodésia", "Azania" foi proposta pelo Congresso Pan-Africanista como alternativa a "África do Sul".

A ocupação em Azania House foi posteriormente renomeada de Universidade de Azania[11], espaço onde o RMF, de forma consciente, desenvolveu e exercitou um processo constante de produção de conhecimento e teorização. O fato do movimento interromper aulas programadas e de seus membros evitarem participar ativamente de seus programas acadêmicos (não obrigatórios) não indicava falta de compromisso teórico ou de intelectualismo por parte do RMF, mas sim uma escolha coletiva consciente de desenvolver práxis alternativas de aprendizagem, porque "nós já não conseguíamos respirar" (Kamanzi, 2015, p. 21) dentro da universidade liberal e ainda profundamente colonial.

Duas semanas e meia depois, após a ocupação da recém-renomeada Azania House e da continuidade das ações radicais de protesto e aprendizagem, em 8 de abril de 2015, o conselho universitário votou pela remoção da estátua (UCT Communications, 2015). E, em 9 de abril de 2015, a estátua de Rhodes foi removida de seu lugar de destaque na universidade[12]. No dia seguinte à remoção (10 de abril de 2015), o movimento recebeu uma ordem de despejo e na sequência, uma liminar judicial (11 de abril de 2015). Assim, em 12 de abril de 2015, o RMF encerrou sua ocupação do Bremner, mas não seu trabalho. Entre outras ações, o movimento lideraria posteriormente as seguintes campanhas na UCT:

• 16 de agosto de 2015: Campanha Remember Marikana ("Lembrem-se de Marikana") – em memória do Massacre de Marikana[13];

• Outubro de 2015: UCTOutsourcingMustFall/FeesMustFall[14] – exigindo o fim da política de terceirização dos trabalhadores da universidade e uma educação gratuita e descolonizada;

• Janeiro de 2016: #RMFTakeOver – a Azania House do RMF foi "reivindicada de volta" pelas mulheres negras cis, mulheres trans e pessoas não binárias do movimento, sendo declarada um espaço para mulheres negras trans, cis e pessoas não binárias;

---

[11] Para saber mais, ver: https://www.facebook.com/RhodesMustFall/posts/1560246894250803.

[12] Para saber mais, ver: https://www.facebook.com/RhodesMustFall/posts/1565915840350575.

[13] Em 16 de agosto de 2012, mineiros em greve foram assassinados a tiros em Marikana pela Polícia Sul-Africana (South African Police Services – SAPS), sob (suposta) ordem do atual presidente sul-africano, Cyril Ramaphosa, que possuía interesses empresariais na mina em questão.

[14] Para saber mais, ver: www.facebook.com/events/968395053225362/post_id=968895516508649&view=permalink.

• Fevereiro de 2016: Shackville[15] – em protesto contra a crise de moradia universitária, que deixou dezenas de estudantes negros e pobres de diferentes partes do país sem acomodação na UCT.

Esse relato de pesquisa-ação compartilhado por Duduzile acerca dos eventos mais amplos desencadeados e catalisados pelos protestos estudantis do #RMF demonstra que a questão nunca foi apenas a estátua enquanto arquivo colonial ofensivo, mas demandas sociais muito mais profundas, abertas à força por meio do diálogo da "raiva" como epistemologia. Tratava-se de romper silêncios: a traição do governo do ANC aos mineiros negros explorados e às suas comunidades; a exigência de educação gratuita para todos; o fim da exploração contínua dos trabalhadores universitários; e o pouco reconhecimento dado aos corpos e direitos *queer* em instituições de ensino superior brancas, patriarcais e heteronormativas.

Duduzile prossegue documentando esse arquivo como diálogo contínuo: após a última dessas ações, na qual o #RMF ergueu um barraco[16] no campus superior, o movimento se dissolveu. A escalada ocorrida durante o protesto de Shackville, com a destruição de propriedades da universidade pelo movimento e os confrontos violentos com a polícia e a segurança privada, levaram à expulsão/suspensão (IRTC Commissioners, 2019, p. 17) e à persecução judicial de vários dos principais organizadores do movimento pela UCT, em 2016. Em última instância, o movimento alcançou seu objetivo inicial. A demanda aglutinadora e a campanha do #RMF contra a estátua levaram à sua remoção, momento que abalaria a paisagem social e política da África do Sul e de outros lugares pelos anos seguintes. O #RMF também impulsionou o surgimento de formações e movimentos estudantis radicais em instituições liberais, especialmente em toda a África do Sul. Em seu relatório de 2019, a IRTC afirma que: "o movimento #RhodesMustFall deu origem a uma onda de movimentos estudantis exigindo reformas profundas no setor de ensino superior, ao mesmo tempo em que levantava questões estruturais de racismo, descolonização e exclusão." (IRTC Commissioners, 2019).

De fato, e como os capítulos desta parte do livro escritos por Duduzile Ndlovu demonstrarão, o movimento estudantil RMF tentou trazer ao cen-

[15] Para saber mais, acesse: www.facebook.com/RhodesMustFall/posts/1676179165990908.

[16] Moradia temporária de pequeno porte feita de chapas de ferro corrugado, estrutura habitacional típica de milhões de sul-africanos negros pobres que vivem nos townships (nota de tradução: "townships" eram áreas urbanas segregadas criadas pelo regime do Apartheid para a população negra sul-africana.)

tro as vozes daqueles há muito excluídos e marginalizados pelas estruturas universitárias coloniais. Mas, como ilustrado no diálogo entre Hakim e June, que aparece ao final deste capítulo, o movimento e sua práxis não surgiram em um vazio histórico na África do Sul e no continente. Eles se inscrevem em uma longa trajetória global de lutas estudantis, juvenis e educacionais, de Brixton à Cidade do Cabo. Esse terreno compartilhado de resistência, atravessando geografias e gerações, inclui também a América Latina, que possui uma longa linhagem de movimentos estudantis em diversos países sul-americanos que resistiram a regimes totalitários, militaristas e ditatoriais.

As lutas estudantis em escala global são brutalmente reprimidas porque frequentemente ameaçam provocar mudanças revolucionárias na sociedade. Houve repressão em larga escala à solidariedade estudantil com os palestinos e ao genocídio dos últimos dois anos, incluindo a luta contra o escolasticídio, ao qual nos voltamos brevemente agora. Chandni Desai (2024) descreve "escolasticídio" como a destruição sistemática da educação palestina pelas forças israelenses por meio do assassinato e detenção de educadores e estudantes, do bombardeio de escolas e universidades e da eliminação da infraestrutura cultural; trata-se de uma forma de genocídio que aniquila a produção e disseminação do conhecimento, da cultura e da identidade palestinas. Isso se relaciona ao *sophicide,* definido pelo Coletivo Feminista Palestino como a aniquilação das tradições de conhecimento indígenas e de seus portadores[17]. Como demonstrado desde o saque de 70 mil livros de casas e bibliotecas palestinas pelas forças sionistas durante a Nakba (Kelley, 2023), de 1947/1948 até a censura da literatura palestina e o fechamento de universidades após a guerra de 1967 (Rona, 2017; Choudry; Vally, 2018), o escolasticídio vem sendo praticado há muito tempo como parte do projeto colonial sionista. Hoje, instituições como a Universidade de Birzeit e a Universidade Al Aqsa enfrentam ataques repetidos, e o cerco quase contínuo imposto a Gaza por décadas devastou sua infraestrutura educacional[18]. Maya Wind destaca a natureza sistêmica desses ataques, observando que, em outubro de 2024, mais de 411 grupos estudantis pales-

[17] Para saber mais, ver: Palestinian Feminist Collective. "A Feminist Praxis for Academic Freedom in the Context of Genocide in Gaza" (palestinianfeministcollective.org/a-feminist-praxis-for-academic-freedom-in-the-context-of-genocide-in-gaza/).

[18] Para saber mais, ver: "Hamas: Israel's war has destroyed all 12 universities". *The National News*, 1 mar. 2024.

tinos haviam sido declarados ilegais, enquanto ativistas eram sequestrados e presos sem julgamento (Wind, 2024). Isabella Hammad argumenta que o escolasticídio constitui uma guerra contra a história e a memória, direcionada às instituições que preservam a identidade coletiva (Hammad, 2024). Mesmo acadêmicos judeus críticos das políticas israelenses sofreram censura, como nos casos da Prof. Peled-Elhanan e da Prof. Shalhoub-Kevorkian (Gordan; Green, 2024; Giroux, 2024). Essas ações são enquadradas como parte de um projeto colonial mais amplo voltado ao desmantelamento da libertação palestina e à supressão da resistência intelectual.

Os movimentos estudantis palestinos de resistência possuem uma longa trajetória histórica e redes globais, fundamentando-se na luta de libertação nacional e articulando frentes educacionais, políticas e sociais em direção a ambições emancipatórias e decoloniais mais amplas. A iniciativa estudantil Student Masar, lançada pelo Palestinian Alternative Revolutionary Path Movement em 2021, busca revitalizar a organização estudantil em toda a Palestina e na diáspora, reafirmando aquilo que é proposto nos capítulos seguintes sobre o #RMF. Isto é: que os movimentos estudantis historicamente desempenharam, e devem continuar desempenhando, um "papel revolucionário decisivo" (Masar Badil, 2021) na educação e através dela, na luta pelo retorno, pela libertação e pela decolonialidade. Situando a luta nacional palestina contra a ocupação e o escolasticídio em conexão com movimentos globais de solidariedade estudantil e decolonialidade, os estudantes palestinos – assim como aqueles que se organizam em diferentes partes do Sul Global – concebem a educação como espaço de resistência e solidariedade (Popular Resistance, 2024), integrando-se, dessa forma, ao arquivo de diálogos decoloniais produzidos por estudantes ao longo do tempo e do espaço.

Já em 1918, formulava-se o *Manifiesto Liminar* (o Manifesto de Córdoba) em prol da reforma universitária e de um "latino-americanismo" que logo ecoaria pelos países sul-americanos. Ao longo do século XX, os movimentos estudantis da região resistiram de forma consistente às ocupações militares dos Estados Unidos e aos modelos de ensino superior impostos por programas financiados pelos EUA. Mais tarde, na década de 1960, a juventude latino-americana também se engajou em protestos globais — conectando-se a marcos como as manifestações estudantis de 1968, a oposição à Guerra do Vietnã e os movimentos pelos Direitos Civis nos Estados Unidos. Nesse processo, líderes revolucionários que lutavam contra o im-

perialismo estadunidense, como Che Guevara e Fidel Castro, exerceram forte influência sobre as mobilizações locais.

E, assim como estudantes latino-americanos resistiram ao imperialismo estadunidense e clamaram por mudanças revolucionárias, como fizeram Che Guevara e Fidel Castro, estudantes da UCT confrontaram a celebração dos símbolos coloniais pela universidade e o apagamento do pensamento africano, ecoando pensadores radicais como Biko e Fanon e exigindo não apenas a queda da estátua, mas também a descolonização.

No Chile da era pós-Pinochet, o movimento estudantil de 2011 passou a se autodenominar *la generación sin miedo* (a geração sem medo), quando 1 milhão de estudantes secundaristas protestou contra o custo da educação e do transporte. Entre dezembro de 2014 e janeiro de 2015, estudantes e jovens protestaram em Lima, no Peru, contra a redução de direitos e benefícios trabalhistas direcionada à juventude.

Os movimentos estudantis na Venezuela, Chile, Brasil e México permanecem ativamente envolvidos em protestos e na política. Embora o movimento intelectual decolonial na América Latina seja forte e globalmente influente no ensino superior, as questões centrais dos movimentos estudantis nesses países são em grande medida econômicas – fome, moradia estudantil, mensalidades, endividamento estudantil, etc. Nesse sentido, há uma forte conexão com as campanhas e movimentos OutsourcingMustFall e FeesMustFall na África do Sul, surgidos na esteira do RMF em contestação às taxas universitárias e às políticas exploratórias de terceirização dos funcionários nos campi universitários. Em junho de 2020, as ondas de protestos estudantis no contexto americano passaram a adotar a bandeira relativamente recente do "MustFall" sul-africano, como em "Columbus Must Fall", dentro de seu próprio contexto histórico de colonização europeia não britânica[19]. Em junho de 2020, a estátua de Colombo foi derrubada na Colômbia[20]. Em setembro de 2020, cerca de 33 estátuas de Colombo haviam sido derrubadas devido à indignação contra o racismo e o genocídio[21] e, muito recentemente, nos Estados Unidos, uma estátua de Colombo associada à escravização de povos africanos e indígenas foi decapitada. Muito dis-

[19] Para saber mais, ver: https://ichrgalway.org/2020/06/12/must-columbus-fall/#:~:text=What%20followed%20was%20a%20large%20extinction%20of,Columbus%20had%20forced%20upon%20the%20native%20population.

[20] Para saber mais, ver: https://www.bbc.com/news/world-latin-america-57651833.

[21] Para saber mais: https://www.cbsnews.com/news/christopher-columbus-statue-removed-cities/.

so foi inspirado pelo movimento #BlackLivesMatter. O próprio #RMF espalhou-se, em poucas semanas em 2015, para instituições como o Oriel College, da Universidade de Oxford.

As questões levantadas por comunidades diaspóricas no coração do império, bem como por estudantes na África do Sul e na América Latina, embora distintas e variadas entre países e contextos do Sul Global, permanecem amplamente análogas. Isso se evidencia em seu compromisso com pedagogias insurgentes, diálogo crítico, engajamento dialógico intencional com arquivos de luta, organização horizontal e recusa do confinamento liberal diante da pobreza estrutural e da exclusão dentro e para além do ensino superior. Para ilustrar isso, voltamo-nos agora a um diálogo sobre luta estudantil e arquivo no interior da diáspora africana na Grã-Bretanha. Esse diálogo fornece um enquadramento contextual para os capítulos seguintes de Duduzile Ndlovu acerca das razões pelas quais o arquivo negro contra-hegemônico (como no #RhodesMustFall) importa no mundo.

"Reivindicando o Arquivo" – um diálogo com Hakim Adi sobre por que as lutas estudantis afirmam que a História Africana Importa

O início dos anos 1980 foi um período de grandes rebeliões contra o Estado britânico; um tempo de agitação e tensão entre a polícia e as comunidades diante da brutalidade policial racializada direcionada a britânicos negros e caribenhos. Foi nesse contexto que surgiu o Black Cultural Archives (BCA), como uma resposta política e cultural intencionalmente contra-hegemônica à opressão racista na Grã-Bretanha. O BCA nasceu de uma experiência coletiva relacionada à ausência das histórias das comunidades negras, que não eram reconhecidas, e das preocupações em torno do sistema educacional e do que era ensinado sobre africanos e pessoas negras nas escolas e universidades. Intelectuais e comunidades negras britânicas faziam perguntas incisivas sobre a quem percente a história representada, como certas pessoas eram apagadas da história e quais eram os impactos disso.

O que segue agora é uma conversa entre Hakim Adi (cidadão britânico de ascendência nigeriana) e June Bam com participantes do seminário durante o encontro "Abordagens teóricas e práticas do arquivo". Esse diálogo demonstra que o arquivo é um espaço de luta contínua contra o apagamento, o eurocentrismo e o silenciamento institucional das histórias negras. As refle-

xões de Hakim sobre o Black Cultural Archives na Grã-Bretanha e sobre a memória disputada do império ressoam fortemente com a emergência do movimento RhodesMustFall na UCT, onde estudantes igualmente confrontaram a monumentalização de Cecil John Rhodes e a agenda lenta de "transformação", que durante anos produziu pouca ou nenhuma mudança substantiva na realidade das vidas negras no campus (Kessi; Cornell, 2015).

O diálogo engaja criticamente a ideia de reescrever e reivindicar a história e o "arquivo" como luta. Hakim inicia a discussão refletindo sobre como passou os primeiros 18 anos de sua vida em um sistema que nunca se referia a ninguém que se parecesse com ele ou com qualquer pessoa de sua família – não era sequer o caso de esperar que a história dissesse algo positivo sobre a África e seu povo; ela simplesmente não dizia nada.

Hakim:

Essa era a situação nos anos 1980 (contextualizando o surgimento do BCA), e um homem chamado Len Garrison, que era educador e ativista comunitário na época, junto com outras pessoas, muitas delas mulheres, reuniu-se para formar uma organização chamada African People's Historical Foundation. Isso foi parcialmente influenciado por sua experiência trabalhando no campo da educação e também por pessoas de outros países – Queen Mother Moore, ativista das reparações, ex-comunista e garveyista.

Ela foi para a Grã-Bretanha, encontrou-se com o grupo e apresentou a ausência da história como uma questão de reparação, de justiça reparatória; reparações entendidas não como compensação. Ela sustentava que era vital adotar essa abordagem reparacionista.

Eles trabalharam com comunidades e com algum financiamento de governos locais e autoridades locais, começando a coletar materiais. Passaram a reunir registros, fotografias, publicações e fizeram isso por cerca de 35 anos, até 2014, quando aquilo que veio a ser conhecido como BCA abriu uma sede permanente em Brixton – ao sul de Londres – com apoio substancial da indústria de jogos de azar (o Heritage Lottery Fund, um projeto de loteria patrocinado pelo governo).

Agora, oito anos depois, o BCA ainda existe e é muito importante porque constitui uma representação física de que essa história "perdida" ou "apagada" existe e importa, reunindo material de arquivo para apresentar essa história. Mas preciso dizer que o BCA ainda enfrenta dificuldades, tem muito pouco dinheiro, poucos recursos humanos e luta para concreti-

zar seus objetivos e metas. As limitações financeiras restringem sua capacidade – então, sim, existe um arquivo, e as pessoas podem doar materiais, mas são necessários recursos para manter e preservar esses materiais e catálogos; eles precisam ser apresentados de forma acessível às pessoas, e tudo isso exige maiores recursos financeiros e humanos.

O outro problema é que, embora o edifício e o arquivo existam, isso não transforma imediatamente a história e o não-reconhecimento das pessoas negras e africanas na história. Se você conversar com jovens negros na Grã-Bretanha, eles relatarão experiências iguais ou semelhantes às que eu tive na escola todos aqueles anos atrás. Isso ficou evidente nos protestos do Black Lives Matter (BLM) de 2020, pela quantidade de jovens negros britânicos que falaram sobre sua educação como um dos problemas relacionados ao racismo e ao eurocentrismo.

E uma das coisas que eles repetiam continuamente era que haviam sido apagados da história. A África havia sido apagada da história, o Caribe havia sido apagado da história. Nunca ouviam nada, exceto alguma menção à escravidão e ao papel da Grã-Bretanha em sua abolição, como se isso tivesse sido um presente de William Wilberforce e do governo britânico.

Portanto, essa apresentação da história a partir da perspectiva dos homens brancos e senhores de terra, ou da abordagem colonial/eurocêntrica, não é predominante apenas nos países que foram colônias, talvez seja ainda mais aguda nas antigas potências coloniais, porque ali existem séculos de justificativas e explicações em defesa do governo britânico e da monarquia.

E a monarquia, por exemplo, é responsável por alguns dos crimes mais hediondos contra a humanidade. O tráfico humano foi iniciado pela monarquia e patrocinado por companhias. As primeiras companhias de tráfico humano foram monopólios reais Royal African Company e a Royal Adventures of Africa. Isso mostra que, mesmo quando se possui um arquivo e uma coleção de materiais, a narrativa da história negra e africana (ou marginalizada) ainda precisa batalhar contra a narrativa histórica dominante dos homens brancos e senhores de terras, e isso continua sendo um grande problema.

E isso tem um enorme impacto sobre pessoas de herança africana e caribenha na Grã-Bretanha. Tem impacto sobre todos na Grã-Bretanha, e é como se uma guerra estivesse sendo travada pela consciência das pessoas.

E os homens brancos latifundiários, que são os poderes estabelecidos, estão muito preocupados em garantir que sua versão, sua compreensão e sua apresentação do mundo permaneçam como aquela à qual todos

devem aderir, aprender e aceitar como universal ou verdadeira, reproduzindo-a posteriormente para os outros, etc. Esse é o desafio.

Um dos impactos disso, especialmente sobre pessoas de herança africana e caribenha, é que as pessoas não querem estudar história. E, se olharmos para as estatísticas na Grã-Bretanha, claro que as pessoas estudam história, mas tendem a abandonar a disciplina assim que podem. Mesmo entre jovens de herança africana e caribenha que fazem os exames chamados 16+ na Grã-Bretanha, ainda que obtenham boas notas, muito poucos seguem estudando história no nível 18+ e no A-level (nível avançado)[22]. E mesmo aqueles que obtêm boas notas no nível avançado não seguem para estudar história nas universidades.

E, se observarmos as universidades, entre todas as disciplinas existentes, a terceira menos popular entre jovens negros britânicos é história. Apenas agricultura e medicina veterinária são menos populares do que história entre estudantes negros de graduação na Grã-Bretanha. Consequentemente, há muito poucos jovens negros estudando história na graduação e na pós-graduação. E, portanto, há pouquíssimos historiadores negros nas academias da Grã-Bretanha.

Foi para enfrentar exatamente esse problema que realizamos uma conferência em 2015. A conferência foi provocada por uma manchete de jornal afirmando que, no ano anterior, apenas três jovens negros em toda a Grã-Bretanha haviam se formado professores de história para atuarem no ensino secundário.

Isso evidenciou o problema que venho descrevendo. Realizamos uma conferência em Londres para a qual convidamos estudantes universitários, estudantes secundaristas e professores, pedindo que falassem por si mesmos. Quais eram suas experiências, dificuldades e problemas que explicavam sua falta de interesse pela história. E ouvimos muitas das coisas que já mencionei: eurocentrismo, exclusão de pessoas de herança africana e caribenha da história, etc.

Também discutimos os próximos passos em termos de "o que precisamos fazer?". Porque já havíamos tentado abordar os poderes instituídos

[22] Nota do Tradutor: No sistema educacional britânico, o nível "16+" corresponde à conclusão da educação secundária obrigatória, equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil. O nível "18+" refere-se ao ciclo preparatório para o ensino superior, equivalente ao Ensino Médio. Nesta fase a disciplina de História não é obrigatória. *A-Levels* (*Advanced Levels*) são exames exigidos para ingress no Ensino Supeiror.

sobre o que deveria ser feito e fomos ignorados; então decidimos que precisaríamos tomar algumas medidas por nós mesmos.

Diversas medidas foram tomadas como resultado daquela conferência, mas mencionarei apenas uma: a criação de uma organização chamada Young Historians Project (Projeto Jovens Historiadores), fundada para incentivar jovens negros britânicos a estudar história. A se envolver com a história e apresentá-la aos seus pares, para que seus pares também se interessassem em estudar ou se engajar com a história.

Essa organização foi fundada em 2015 e começou a atuar logo depois. Ela ainda existe hoje; possui cerca de 20 a 25 membros entre 16 e 25 anos que se dedicam à pesquisa histórica e à apresentação de seus resultados, tendo desenvolvido seus próprios arquivos com base nos materiais que coletaram – materiais diversos, histórias orais, documentos escritos, um arquivo inteiro. Parte disso está online. Uma das coisas mais significativas que fizeram foi produzir murais.

Um projeto específico, o mais recente em que trabalharam, foi sobre a história das mulheres africanas na Grã-Bretanha, especialmente no século XX. Se você fizer, por exemplo, uma busca no Google por mulheres africanas na Grã-Bretanha, não encontrará praticamente nada. Mas se observar o National Health Service britânico; mas há apenas duas semanas peguei uma revista no supermercado local e havia duas enfermeiras africanas da Nigéria na capa.

Isso porque, nos últimos 60 anos, e mesmo antes disso, mulheres africanas vêm sendo recrutadas diretamente do continente para trabalhar na Grã-Bretanha. Mas sua presença e sua história permanecem completamente ocultadas e ignoradas. Tenho membros da minha própria família que foram recrutados dessa maneira.

Então, o Young Historians Project decidiu realizar um projeto para arquivar essa história e apresentá-la. E uma das maneiras encontradas para isso foi por meio de murais, desenvolvendo-os e instalando-os em hospitais. Até agora fizeram dois, e estão prestes a realizar mais dois. Evidentemente, conseguimos algum financiamento para esse trabalho.

O objetivo de contar essa história é mostrar que esse trabalho de descobrir a história, reapresentar a história, desenvolver arquivos e confrontar a narrativa eurocêntrica do mundo constitui uma batalha permanente. Eu não diria que ela jamais terminará, mas certamente não terminará tão cedo. Porque se trata de uma questão de poder e de quem possui autoridade e

poder de decisão. E, na Grã-Bretanha, esse poder está muito concentrado nos homens brancos latifundiários e na monarquia. Não está nas mãos dos jovens negros, nem das pessoas em geral. Portanto, a forma como a história é apresentada, a forma como é coletada, aquilo que é considerado importante... tudo isso permanece nas mãos de outros.

Por isso é necessário desenvolvermos métodos e formas de luta para apresentar nossa própria história, que também não é apenas "nossa" no sentido de sermos uma pequena parte da sociedade, mas parte da história da maioria da sociedade, frequentemente negligenciada. O papel dos marginalizados como parte da sociedade (trabalhadores, mulheres, etc.).

June:

Obrigada, Hakim. Tenho uma pergunta que gostaria de fazer; nós meio que vivenciamos isso juntos, mas gostaria que os estudantes também ouvissem. Depois dos diálogos de 2007, o que aconteceu no Reino Unido? Como você vê o que fizeram com o Bicentenário, com o arquivo e com todas as violências que ocorreram desde então?

Hakim:

Sim, eu provavelmente deveria explicar para aqueles que não estão familiarizados com a situação na Grã-Bretanha, porque 2007 marcou o bicentenário da abolição do tráfico humano para cidadãos britânicos, aprovado em legislação parlamentar em 1807. Então, em 2007, houve uma comemoração ou celebração desse acontecimento, essencialmente conduzida pelo governo britânico e, claro, legitimada pelo governo, pelo Primeiro-Ministro, pelos poderes instituídos e assim por diante.

Naturalmente, como acontece com a maioria dos eventos históricos, essa comemoração foi caracterizada por uma disputa entre diferentes interpretações da história, porque a versão apresentada pelo governo britânico era: "não foi esse um ato maravilhoso realizado pela mãe de todos os parlamentos?[23]". Isso teria sido conduzido por um grande parlamentar, William

[23] Nota de tradução: "Mãe de todos os parlamentos" (*The mother of all parliaments*) é uma expressão ufanista cunhada pelo político britânico John Bright, em 1865, para exaltar o pioneirismo democrático do Reino Unido. O autor a emprega de forma irônica para denunciar a autocomplacência do Estado britânico, que utiliza essa imagem mítica de retidão moral para apagar o fato histórico de que seu parlamento legislou e lucrou com o tráfico humano por séculos.

Wilberforce, e então a Grã-Bretanha seria grandiosa, o parlamento grandioso, Wilberforce grandioso, etc.

Mas, evidentemente, essa não é uma representação muito precisa da história daquele período. E vale lembrar que a Lei de 1807 não encerrou o tráfico humano, nem mesmo para cidadãos britânicos, muito menos para cidadãos de outros países. Não posso entrar em todos os detalhes históricos agora, mas a questão é que isso evidenciou diferentes abordagens sobre aquele evento histórico. Sobre o que ele realmente tratava? Que conclusões deveríamos tirar dele?

Essa batalha foi travada e continua sendo travada, porque ainda existem diferentes representações dessa história. Isso criou oportunidades para que essa discussão ocorresse. E essas discussões continuam até hoje. Elas se aprofundaram ainda mais após o Black Lives Matter e assim por diante. Hoje, várias instituições nacionais desejam investigar sua própria história.

A Igreja Anglicana, por exemplo: a Igreja Anglicana foi outra importante instituição britânica profundamente conectada ao tráfico humano, à escravização e à violência colonial. Mas essas instituições relutaram em admitir esse fato. No período posterior a 2007, algumas instituições começaram a investigar essa história. A Igreja Anglicana seria um exemplo. Existem outras, como o National Trust e várias instituições. Algumas com mais vigor do que outras.

Por exemplo, fui recentemente convidado para participar de uma investigação da Fundação Rowntree sobre sua própria história, que naturalmente também é uma história de escravidão, colonialismo e assim por diante. Todas as grandes instituições britânicas estiveram, de alguma maneira, envolvidas ou conectadas com essa história. Portanto, há hoje uma consciência maior sobre isso, mas também existe uma espécie de reação contrária do governo, segundo a qual a história estaria sendo "reescrita", o que seria chocante, escandaloso e deveria ser impedido a qualquer custo.

E o exemplo mais evidente disso foi a derrubada da estátua do infame traficante humano Colston, em Bristol, há dois anos[24] depois de muitos anos de mobilização popular exigindo a remoção da estátua e da recusa dos poderes instituídos em fazê-lo; então as pessoas resolveram fazer isso por conta própria e a lançaram no porto. O governo ficou horrorizado com

[24] Nota de tradução: A fala de Hakim foi em um dos encontros do seminário, em 2022/1. A derrubada da estátua de Colston foi em 2020.

o fato de as pessoas terem tomado uma decisão democrática. Não apenas tomado uma decisão democrática, mas também executado essa decisão democrática. Isso mostra como essas disputas continuam não apenas sobre a história e sobre qual é a verdade histórica, mas também sobre que tipo de história deve ser publicamente homenageada. Quem deve ter estátuas? Criminosos devem ser homenageados dessa maneira enquanto aqueles que lutaram contra a criminalidade permanecem sem reconhecimento? E assim por diante.

Portanto, essas lutas continuam. E penso que a própria ideia de luta – palavra que eu não tinha permissão para usar quando estive na Cidade do Cabo – caracteriza exatamente o que está acontecendo. Todo esse processo de reivindicar a história, desenvolver arquivos, constitui uma forma de luta contra as atitudes dominantes, contra a narrativa dominante das coisas, contra o eurocentrismo e o racismo, etc.

E é difícil imaginar como alguém poderia se manter à margem disso, porque mesmo se você apenas disser ou escrever a verdade, alguém virá criticá-la, marginalizá-la e assim por diante.

Essa é simplesmente a natureza das coisas; vivemos em sociedades e em um mundo dominado pelo eurocentrismo em suas múltiplas formas. E uma dessas formas é a ideia de que existe apenas uma maneira de organizar a sociedade. Ela deve ser dominada por um sistema multipartidário e por uma economia centrada no capital, e não haveria nenhuma outra forma possível de organização social. Esse é o fundamento de tudo.

E, naturalmente, isso não é verdade. A história demonstra exatamente o contrário.

É por isso que considero tão importante a luta pela história e pelo arquivo. Não se trata apenas de pessoas sendo mesquinhas ou excessivamente preocupadas com algo que aconteceu há 200 anos. Isso é, de certo modo, uma questão secundária.

O que está em jogo é o que está acontecendo agora e o que acontecerá no futuro; se ocorrerão mudanças históricas, como elas ocorrerão e quem serão os agentes centrais dessas mudanças. É por isso que se faz de tudo para apagar a maioria das pessoas da história. É disso que realmente trata: afirmar que a mudança histórica não é possível, que ela não pode acontecer.

Por isso penso que é muito difícil permanecer fora dessa luta. É como declarar o fim da história, como algumas pessoas tentaram fazer. Mas a história não terminou e não vai terminar. A menos que os poderes instituí-

dos explodam o mundo em uma Terceira Guerra Mundial, o que parecem estar planejando.... Mas mesmo assim, tenho certeza de que a história continuará.

June:

Obrigada, Hakim. Isso foi realmente excelente. E apenas para contextualizar para todos que, quando Hakim fala sobre não poder usar a palavra "luta" na Cidade do Cabo, isso aconteceu na própria Universidade da Cidade do Cabo, durante um seminário do Archive & Public Culture em 2015, quando o movimento estava ganhando força. Houve um seminário e jovens lideranças estudantis negras, que não eram estudantes do RhodesMustFall, mas parte da nova elite produzida pela UCT, afirmaram, junto aos professores presentes, que estávamos em um período "pós-luta", que já não se podia falar da luta da classe trabalhadora e daquele discurso – e o campus explodiu.

Foi nesse momento que Hakim apresentou "Overcoming Eurocentrism and disinformation: The struggle for the history and heritage of the African Diaspora in Britain" (Superando o eurocentrismo e a desinformação: a luta pela história e pelo patrimônio da diáspora africana na Grã-Bretanha). Durante sua apresentação, ele enfatizou que os estudantes da UCT haviam alertado a África do Sul e o mundo para algo espantoso: mais de vinte anos após o fim do Apartheid, uma estátua do arqui-imperialista britânico Cecil Rhodes ainda observava serenamente o campus da mais antiga instituição sul-africana de ensino superior. Ali estava uma instituição colonial profundamente perturbadora.

E Hakim respondeu à tentativa de impedir o uso da palavra "luta" com perguntas contundentes sobre a realidade da África do Sul pós-Apartheid e sobre a transformação curricular; sobre se a luta contra o Apartheid, incluindo a do Movimento Antiapartheid Britânico, do qual ele participou, havia de fato produzido o legado positivo que ele e outros esperavam. Ele imaginava que figuras da libertação do Cabo Ocidental teriam mais chances de serem homenageadas com memoriais na UCT do que figuras tão visíveis e dominantes quanto Cecil John Rhodes e Leander Starr Jameson.

Portanto, esse foi momento na Universidade da Cidade do Cabo enquanto o movimento RhodesMustFall estava se formando. Houve esse momento, que ilustra a tentativa de apaziguar tudo aquilo que o arquivo da

luta representava e simplesmente apagá-lo. E nós ficamos em choque. Quero dizer, tanto Hakim quanto eu ficamos absolutamente chocados.

Mas logo depois as coisas mudaram. Na verdade, fizemos uma caminhada até a estátua de Rhodes porque ela ainda estava lá, apenas para ser removida menos de uma semana depois. Então, ótimo. Não sei se há mais perguntas ou comentários. Chegamos ao final da nossa sessão. Muito obrigada, Hakim. Sabemos que você está de férias no Caribe e mesmo assim dedicou esse tempo para nós!

Referências

ADI, Hakim. *African and Caribbean people in Britain:* a history. London: Penguin UK, 2022.

ADI, Hakim (org.). *Black British history:* new perspectives. London: Bloomsbury Publishing, 2019.

ADI, Hakim. *Pan-Africanism:* a history. London: Bloomsbury Publishing, 2018.

AHMED, Aslam K. "#RhodesMustFall: decolonization, praxis and disruption". *Journal of Comparative & International Higher Education*, v. 9, n. esp., p. 8-13, 2017.

BIDEGAIN, Germán; VON BÜLOW, Marisa. "Student movements in Latin America". In: *THE OXFORD handbook of the sociology of Latin America*. Oxford: Oxford University Press, 2020. p. 1-18.

CUMMINGS, Peter M. "Democracy and student discontent: Chilean student protest in the post-Pinochet era". *Journal of Politics in Latin America*, v. 7, n. 3, p. 49-84, 2015.

DANIEL, Antje; PLATZKY MILLER, J. "'Must Fall' movements globally: transnational flows of South African student activism". *Third World Quarterly*, p. 1-19, 2024.

DERRIDA, Jacques. *Archive fever:* a Freudian impression. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

HENDRICKS, Fred. "The Mafeje Affair: The University of Cape Town and Apartheid". *African Studies*, v. 67, n. 3, p. 423-451, 2008. DOI: https://doi.org/10.1080/00020180802505061.

INSTITUTIONAL RECONCILIATION AND TRANSFORMATION COMMISSION (IRTC). The final report by the Institutional Reconciliation and Transformation Commission (IRTC) of the University of Cape Town. Cape Town: University of Cape Town, 2019. Disponível em: https://www.news.uct.ac.za/downloads/irtc/IRTC_Final_Report_2019.pdf. Acesso em: 21 maio 2026.

KESSI, Shose; CORNELL, Janis. "*Coming to UCT:* Black students, transformation and discourses of race". Journal of Student Affairs in Africa, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2015.

NAIDOO, L.-A. *Black student intellectuals and the complexity of entailment in the #RhodesMustFall movement*. Tese (Doutorado) – University of Cape Town, Cape Town, 2020.

O'CONNELL, Sionna. "A search for the human in the shadow of Rhodes". *Ufahamu: A Journal of African Studies*, v. 38, n. 3, 2015.

ORDORIKA, Imanol. "Student movements and politics in Latin America: a historical reconceptualization". *Higher Education*, v. 83, n. 2, p. 297-315, 2022.

PRICE, Max. "*From the VC's Desk:* Rhodes statue protests and transformation". UCT Newsroom, 18 mar. 2015. Disponível em: https://www.news.uct.ac.za/article/-2015-03-18-from-the-vcs-desk-rhodes-statue-protests-and-transformation. Acesso em: 21 maio 2026.

RAMARU, Kholi. "Feminist reflections on the Rhodes Must Fall Movement". *Feminist Africa*, n. 22, p. 89-96, 2017.

RMF WRITING SUBCOM. *The Johannesburg Salon Volume 9*. Organização de S. Chari, L.-A. Naidoo e A. Mbembe. Johannesburg: Johannesburg Workshop in Theory and Criticism, 2015. Disponível em: http://www.jwtc.org.za/resources/docs/salon-volume-9/FINAL_FINAL_Vol9_Book.pdf. Acesso em: 21 maio 2026.

UCT COMMUNICATIONS. "UCT Council votes in favour of removing Rhodes statue". *UCT Newsroom*, 8 abr. 2015. Disponível em: https://www.news.uct.ac.za/article/-2015-04-08-uct-council-votes-in-favour-of-removing-rhodes-statue. Acesso em: 21 maio 2026.

CAPÍTULO 7

Historicizando (Dor e Raiva Negra) na UCT: rumo aos argumentos do RMF para a descolonização de uma universidade historicamente "aberta"[1]

Duduzile Unathi Ndlovu

Uma semente de algum carvalho além-mar
Alguma mão de fé plantou nesta terra distante;
E, quando a vida em seu interior despertou e enviou
Para o alto seu broto para saudar um sol estrangeiro,
E para baixo suas raízes para agarrar um solo estrangeiro,
Muitas mãos ansiosas se empenharam em ajudar
O impulso vivo e guiar o seu crescer.
Contudo, a despeito de mãos inábeis e ventos fortes
E secas áridas, as raízes penetraram ainda mais fundo
E tomaram o solo como seu; elevou-se ao alto
O tronco com galhos estendendo-se ao sol.
Eis! Agora ele se ergue, ainda pleno de vida crescente,
Um carvalho robusto para sorrir da vida curta dos homens
E alegrar gerações que ainda estão por nascer.
Os jardineiros perecem, mas a árvore permanece.
(William Ritchie, 1918)

O momento histórico cumulativo da conquista injusta da Europa sobre as sociedades e culturas que habitavam o que hoje se chama Américas – e, mais tarde, o restante do mundo – marcou o início do estabelecimento de uma nova ordem mundial (Ramose, 1999). Essencial para o desenvolvimento dessa nova ordem foi a sobreposição dos saberes e modos de ser europeus sobre o resto do globo. No caso da África, esses saberes paradig-

[1] O movimento #RMF é reconhecido na produção acadêmica global por desenvolver um novo referencial teórico sobre a luta estudantil e a descolonização estrutural (como práxis), que não se limita à reforma estrutural, mas clama por uma transformação sistêmica radical no ensino superior em escala global. Portanto, é fundamental compreender este capítulo dentro desse contexto.

máticos europeus – o eurocentrismo – têm sido contestados e resistidos por séculos como parte da dimensão epistemológica de uma luta mais ampla pela descolonização (Irele, 1992, p. 46).

Apropriando-se da conceituação de Ngig) wa Thiong'o sobre a experiência africana nas mãos da Europa como um processo de desmembramento (*dis-memberment*), Ndlovu-Gatsheni, em sua discussão sobre a Decolonialidade na África (Ndlovu-Gatsheni, 2015), aborda a questão de descolonizar o continente fazendo os seguintes questionamentos:

> Como pode um povo "desmembrado" ser "reunificado" (re-membered)? Como podem se lançar novamente do mundo do "não-ser" para o mundo do "ser"? Como podem recapturar sua terra, poder, história, ser, linguagem e conhecimento perdidos? (Ndlovu-Gatsheni, 2015, p. 22).

Na África do Sul, os anos recentes testemunharam o surgimento de ações radicais, campanhas e organizações políticas que se mobilizam em nome de "recapturar nossa terra, poder, história, ser, linguagem e conhecimento perdidos" (Ndlovu-Gatsheni, 2015, p. 22). Exigências de redistribuição de riqueza e terra, acesso a uma educação afrocêntrica gratuita e a queda dos saberes, idiomas, culturas e símbolos eurocêntricos dominantes nos campi universitários passaram a dominar o cenário político nacional.

Em paralelo ao crescimento desses apelos pela descolonização, discussões e debates em âmbito nacional entre aqueles que defendem e os que se opõem à descolonização não se concentram apenas nos méritos da pauta em si, mas em questões mais profundas sobre a teoria e a prática da descolonização, em particular nas universidades pós-coloniais e pós-apartheid da África do Sul (Naidoo, 2020).

Dentre as muitas relíquias coloniais mantidas pelos Estados-nação africanos no período pós-colonial – incluindo a igreja e os sistemas de justiça e governança –, é particularmente a academia, ou a universidade, que permanece reproduzindo a lógica colonial de dominação em seus processos e produtos (Makgoba, 1997). Isso ocorre, sobretudo, por meio do monopólio mítico da universidade ao se posicionar como a autoridade suprema na produção do conhecimento e da verdade.

Em uma conferência sobre a descolonização das ciências sociais na Universidade da Cidade do Cabo, o filósofo africano Professor Mogobe Ramose (2018) fez referência à palavra "universidade", apontando que *unis* (do latim para "um") e *versiô* (do latim para "versão") significam o papel da

Universidade como a casa imperial e a autoridade para a "versão única" da verdade. Apesar de a etimologia "oficial" da palavra diferir da explicação oferecida por Ramose, o papel da universidade na propagação da negação, do descarte e da deslegitimação de saberes e verdades não ocidentais – por meio de seu monopólio no estabelecimento de uma verdade universal – permanece como um foco central no pensamento decolonial, particularmente nas tradições latino-americana (Santos, 2017), indígena (Smith, 2012) e africana (Makgoba, 1997).

É a recusa da pluriversalidade, em prol da manutenção da hegemonia cultural e epistêmica do Ocidente, às custas da imaginação não europeia, que a decolonialidade contesta:

> [A decolonialidade] não é uma crítica essencialista, fundamentalista e antieuropeia. É uma perspectiva crítica tanto dos fundamentalismos eurocêntricos quanto dos do Terceiro Mundo, do colonialismo e do nacionalismo. O que todos os fundamentalismos compartilham (incluindo o eurocêntrico) é a premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual se pode alcançar a Verdade e a Universalidade (Grosfoguel, 2007, p. 212).

A universidade fundamenta-se não apenas na "premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual se pode alcançar a Verdade e a Universalidade", mas também como um meio de salvaguardar e manter a posição do Ocidente como criador dessa "tradição epistêmica". Contestando essa realidade na UCT, uma tradição de resistência que coloca os modos de saber africanos no centro vem sendo sistematicamente estabelecida ao longo dos últimos cinquenta anos. Isso se reflete nos esforços de destacados intelectuais e acadêmicos, como Mama (2017), Mamdani (1998) e Mafeje (Ntsebeza, 2014), para africanizar e descolonizar uma universidade de topo na África, transformando-a em uma "Universidade Africana" (Ndlovu-Gatsheni, 2016).

Esses esforços agora se desdobraram em um discurso dominante no debate e nas teorizações mais amplas sobre decolonialidade e ensino superior no sul da África. Em 2015, especificamente na Universidade da Cidade do Cabo, as demandas por descolonização atingiram o seu ápice com a formação do movimento *RhodesMustFall* (RMF) e, com ele, a introdução da teoria e prática "Fallista" na decolonialidade — hoje, um verdadeiro movimento global (Maldonado-Torres, 2016).

Historicização da Universidade da Cidade do Cabo

Em 1948 – e uma década após a "União da África do Sul", de 40 anos, ter legislado sua soberania e independência oficial da coroa (britânica) em 1934 – o Partido Nacional Africâner (NP, na sigla em inglês) venceu as eleições somente para brancos (Phillips, 2019). Com isso, alcançaram o poder político necessário para estabelecer um governo de maioria africâner. O novo governo, dedicado a promover e proteger os interesses nacionalistas capitalistas brancos na África do Sul, começou imediatamente a estabelecer uma nova ordem política de *apartheid*. Institucionalizando e transformando instituições econômicas, políticas e socioculturais racistas preexistentes (Lulat, 2005), o governo liderado pelo NP se dedicou a criar e aprofundar as condições sociais necessárias para a realização de seu sonho de uma Nação Africâner próspera. Como o governo imperialista britânico havia feito antes dele (Phillips, 2003; Ritchie, 1918), o novo governo rapidamente identificou as instituições de ensino superior como alvos centrais em sua administração para essa finalidade. Assim começaram os 60 anos de "colisão (e conluio)" (Phillips, 2019) entre o governo nacionalista racista africâner e a UCT liberal, "aberta" e racista[2], no tocante ao que viria a ser conceituado como a *liberdade acadêmica* da universidade: "Queremos o apartheid no que diz respeito a nossas instituições educacionais, mais particularmente em nossas universidades" (Phillips, 2019, p. 1).

O apartheid, assim como a ordem sociopolítica e econômica imperialmente estabelecida que o precedeu, foi construído em torno da imposição do envolvimento limitado (trabalho assalariado e nunca acumulação capitalista) da maioria negra na economia capitalista e, portanto, nunca teve a intenção de acabar com as pessoas negras na África do Sul (Lulat, 2005). Ao contrário, dependia da mão de obra e das terras dos sul-africanos negros e, por conseguinte, necessitava da prática há muito estabelecida de dominá-los e controlá-los, com base em um mais recente "ardil separado, mas igual, aperfeiçoado pela primeira vez nos Estados Unidos" (Lulat, 2005, p. 287). Com base em legislação racial segregacionista e discriminatória já existente, como a Lei de Educação (Transvaal, 1907) – que decretou expressamente escolas segregadas por raça – e a Lei de Terras Nativas (União

[2] E a única outra universidade inglesa, liberal e "aberta", a Universidade de Witwatersrand (ou Wits University).

da África do Sul, 1913) – que limitava as pessoas africanas negras à propriedade de apenas 7%[3] das terras sul-africanas – e práticas segregacionistas e discriminatórias centenárias, o governo liderado pelo Partido Nacional "ergueu e aperfeiçoou sistematicamente uma ordem econômica e sociopolítica altamente opressora, neofascista, racialmente segregada, superexploradora, que veio a ser chamada de apartheid" (Lulat, 2005, p. 287).

Desde o início, o governo do apartheid deixou claro que alcançaria sua sociedade segregada e visão nacionalista africâner estabelecendo e exercendo controle e autoridade completos sobre todas as principais instituições que determinam a vida sul-africana (negra); incluindo aquelas de educação, e "mais particularmente [...] universidades" (Malan, 1948 apud Phillips, 2019, p. 1-2). Para esse fim, o governo do apartheid promulgou várias leis e portarias direcionadas a instituições de ensino superior, sendo as principais a Lei de Educação Bantu (União da África do Sul, 1953) que nacionalizou e tomou toda a autoridade relacionada à educação de estudantes negros de governos locais e missionários para o Estado do apartheid, e a Lei de Extensão da Educação Universitária (União da África do Sul, 1959) que proibiu estudantes negras e negros de frequentar universidades brancas "abertas"[4] sem a permissão expressa do governo. A justificativa do governo do apartheid para o estabelecimento do "apartheid no tocante a nossas instituições educacionais [...] particularmente em nossas universidades" (Malan, 1948 apud Phillips, 2019, p. 2), talvez seja melhor articulada no discurso infame[5] que descreve a Educação Bantu feito pelo notório defensor e líder do apartheid[6] H. F. Verwoerd:

> É a política do meu departamento que a educação [de pessoas africanas negras] deve ter suas raízes inteiramente nas áreas nativas e no ambiente nativo e na comunidade nativa. Lá, a educação Bantu deve ter condições de se expressar completamente e lá terá que desempenhar seu verdadeiro serviço. O Bantu deve ser guiado para servir sua própria comunidade em todos os aspectos. Não há lugar para ele na comunidade europeia acima do nível de certas formas de trabalho. Dentro de sua própria comunidade, no entanto, todas as portas estão abertas (Verwoerd, 1954).

Contextualizada dentro da longa história de subjugação e segregação racial do país e da subsequente raridade de instituições sociais integra-

[3] Houve um aumento para 13,5% por meio da lei chamada Native and Land Trust Act, de 1936.
[4] A UCT e a Wits.
[5] Proferido em 7 de junho de 1954.
[6] Ministro de Assuntos Nativos de 1950 a 1958; primeiro-ministro de 1958 a 1966.

das, mesmo antes da instituição do apartheid, a política dele estava mais voltada para o "problema" das escolas negras localizadas fora das áreas designadas para elas do que para a questão de alunas e alunos negros em escolas e universidades somente para pessoas brancas (Chisholm, 2012). Contudo, para a Universidade da Cidade do Cabo (UCT) – que era uma das duas (Phillips, 2019) universidades que se definiam como praticantes da "não segregação acadêmica" (Phillips, 2019, p. 259) e estavam "abertas" a todas as raças em suas matrículas e nomeações de pessoal – a insistência do governo em segregar racialmente as instituições de ensino superior constituía uma grave ameaça aos ideais liberais dos quais se orgulhava.

Assim, a Universidade da Cidade do Cabo opunha-se às intenções do governo de instituir uma "barreira de cor" (*colour bar*) nas admissões e nomeações de funcionários. O fato de que era menos a "cor" em si e mais a "barreira" (a interferência do Estado) aquilo a que a UCT e os seus ideais liberais se opunham viria a tornar-se uma das críticas mais fortes dirigidas a ela, tanto por conservadores africâneres racistas quanto por progressistas negros (Phillips, 2019). Acerca das posições racistas africâneres e liberais britânicas sobre a educação sul-africana, Makgoba (1997, p. 201) observa apropriadamente que "a educação sob os britânicos e sob a filosofia educacional 'cristã' do Partido Nacional (Africâner) compartilhava a característica de promover o domínio (branco)".

De fato, após o início do apartheid em 1948, ficou claro que, apesar de sua desejada imagem pública de ser uma oponente comprometida ao governo do apartheid, a própria cultura e tradição institucional racista interna da UCT, juntamente com seu patrocínio contínuo e conformidade geral com o Estado do apartheid, ilustravam a disposição da Universidade em adaptar-se de bom grado ao molde rígido fornecido pelo governo, evidenciando "as áreas consideráveis em que seus interesses (da UCT e do governo do apartheid) se sobrepunham ou se complementavam" ((Phillips, 2019, p. 260).

Que a Universidade era racista e disposta a trair seus próprios princípios tornou-se irrefutável para muitas pessoas quando, por meio de uma votação do Conselho que terminou doze a oito, a UCT decidiu cumprir a instrução do governo para reverter a nomeação do docente negro Archie Mafeje, justificando que a contestação ou o não cumprimento "teria sido um preço alto e egoísta demais a pagar por um momento de desafio glorioso e por uma tentativa de defender os princípios da UCT" (Luyt, 1968 apud Phillips, 2019, p. 267). O "Caso Mafeje" de 1968 – como veio a ser conhecido – e o consequen-

te protesto contra ele marcam um momento decisivo na história da UCT e, talvez mais significativamente, seus ideais liberais brancos.

O Caso Mafeje na UCT

Marcando sua terceira rendição em quatro anos ao governo como a instância que decide "quem irá lecionar"[7] na Universidade, a UCT cedeu ao "intenso descontentamento" do governo com a decisão (De Klerk, 1968 apud Phillips, 2019, p. 267) de nomear o ex-aluno negro da UCT e formado em Cambridge, o Dr. Archie Mafeje[8], como professor titular de Antropologia Social. O Conselho reverteu a nomeação, e o então vice-reitor Luyt a racionalizou dizendo que isso ocorreu "a seu [do ministro De Klerk] pedido e à luz de sua afirmação de que seriam tomadas medidas para invalidar a nomeação" (Principals Circular, 1968 apud Phillips, 2019, p. 268). As declarações de autodesculpa de Luyt, juntamente com um anexo[9] à resolução do Conselho que expressava "sua consternação e pesar de que sua decisão neste assunto tenha sido contestada pelo ministro" (UCT Council, 1968 apud Phillips, 2019, p. 268), constituíram a totalidade da crítica aberta da decisão ou do desacordo com ela por parte da UCT.

Em resposta, docentes, estudantes da UCT e comentaristas aliados se envolveram em várias atividades de protesto, que incluíam a demissão de docentes (Pope, 2016, p. 268) em protesto contra a "'nova' situação racialista" (Pope, 2016 apud Phillips, 2019, p. 268) que governava as nomeações e admissões da UCT, e estudantes da Universidade realizaram reuniões em massa e campanhas exigindo que o Conselho revisasse sua decisão, afirmando que "ao capitular às ameaças do ministro", o Conselho se tornara cúmplice do desmantelamento "dos princípios de liberdade acadêmica e autonomia universitária" (Innes, 1968 apud Phillips, 2019, p. 318) na UCT. Contestando o fato de que a Universidade reverteu sua nomeação e traiu seus próprios princípios porque o governo havia expressado de modo nada

[7] O primeiro dos quatro pilares da liberdade acadêmica segundo Davie.

[8] Posteriormente – depois de um período de dois anos como chefe do Departamento de Sociologia, em 1969, na Universidade de Dar Es Salaam, na Tanzânia – foi nomeado professor de Antropologia e Sociologia do Desenvolvimento, em 1973, no Instituto de Estudos Sociais em Haia, por uma lei do Parlamento e com a aprovação de todas as universidades holandesas.

[9] Nota de tradução: o termo "rider", no contexto jurídico-administrativo britânico, designa uma cláusula adicional, ressalva ou acréscimo anexado a um documento principal.

surpreendente seu "intenso descontentamento" com a perspectiva de uma pessoa negra lecionar em uma universidade branca, as alunas e os alunos da UCT se organizaram. Após uma reunião em massa liderada pelo Conselho de Representantes Estudantis (SRC, na sigla em inglês), elas e eles resolveram que,

> Observando que o Conselho Universitário retirou sua nomeação do Sr. Mafeje para o cargo de professor titular do Departamento de Antropologia Social, lamenta que o Conselho Universitário não tenha permitido que o próprio governo aplicasse sua política de apartheid, instrui, portanto, a delegação estudantil a convocar o Conselho Universitário para: 1) considerar a renomeação do Sr. Mafeje; (2) permitir que todos os integrantes da Universidade – discentes, docentes, funcionários e Conselho – protestem juntos contra esta nova violação de nossa Liberdade Acadêmica mediante um fechamento simbólico da Universidade por um período de 24 horas; (3) instituir uma Cátedra de Docente Visitante Mafeje e convocar a reunião em massa para acompanhar a delegação estudantil ao prédio da administração como um sinal de solidariedade e ocupação pacífica até que as demandas estudantis sejam atendidas.

Assim nasceu a ocupação pacífica (*sit-in)* do edifício Bremner de 1968. Além da ocupação desse prédio na Universidade, estudantes das Universidades "abertas" de Rhodes e Natal enviaram cartas de solidariedade. Estudantes da Universidade "aberta" Wits de Joanesburgo dirigiram até os prédios do governo da África do Sul em Pretória em solidariedade e entregaram um memorando ao então primeiro-ministro Vorster. Estudantes de Wits dirigiram, além disso, de Joanesburgo até a Cidade do Cabo e entregaram uma petição assinada com mais de 2 mil assinaturas de discentes e docentes. No final, a ocupação do Bremner terminou sem se alcançar o cumprimento de qualquer das demandas acima mencionadas. E, embora a Universidade tenha concordado em "instituir uma Cátedra de Docente Visitante Mafeje" e um prêmio de liberdade acadêmica, isso nunca foi concretizado.

Embora a ocupação pacífica de nove dias não tenha conseguido efetuar a mudança na decisão do Conselho que ela exigia, o protesto de 1968 e o chamado "Caso Mafeje"[10] de 1968 continuam sendo um momento decisivo na história da Universidade. Desde a ocupação do RMF no edifício Bremner, houve repetidas referências feitas ao "paralelo" entre o protesto de 1968 e a ocupação do Bremner (Omar, 2018, p. 34), isso concerne à importância e ao amplo impacto do Caso Mafeje. De fato, Howard Phillips observa que

[10] Veja o capítulo seguinte, em que aprofundarei na questão do "Caso Mafeje".

> [...] o caminho muito trilhado de protesto do Jameson Hall para uma ocupação do Edifício Bremner, de que os manifestantes de 1968 foram pioneiros, foi novamente seguido em 2015 pelos participantes da campanha Rhodes Must Fall. Muitos veteranos de 70 e poucos anos dos episódios de 1968 deram um sorriso agridoce ao paralelo (Phillips, p. 324).

Por se tratar do primeiro protesto desse tipo em qualquer universidade sul-africana, a resposta em forma de ocupação por parte dos manifestantes ao Caso Mafeje pode ser vista como a introdução na cultura universitária sul-africana do tipo de ação de protesto em massa que constituiu uma característica central do movimento RhodesMustFall na UCT e das campanhas "quedistas" nos *campi* universitários sul-africanos e além deles. Além disso, embora o *sit-in* de nove dias não tenha conseguido efetuar a mudança na decisão do Conselho que ele exigiu da maneira como a ocupação e a ação de protesto do RMF fizeram, afirmou-se que o *sit-in* serviu de momento definidor na educação política de algumas e alguns de seus participantes:

> Todo um grupo de indivíduos foi radicalizado pela ocupação, pessoas que posteriormente passaram a desempenhar papéis importantes no movimento de libertação [sul-africano] [...] [ou] papéis sociais progressistas importantes na África do Sul e no exterior (Phillips, p. 323).

De particular importância foi o fato de que o Caso Mafeje e o *sit-in* colocaram um holofote sobre os fundamentos anglocêntricos e racistas do liberalismo branco na UCT e nas universidades "abertas" da África do Sul em geral. Que a abertura, o compromisso com a razão e a liberdade acadêmica e a excelência da UCT liberal tenham acabado se manifestando em tal irrefutável antinegritude e racismo oferece uma das muitas ilustrações históricas da crise contínua da UCT como instituição liberal na África do Sul. Em 1968, essa crise fora marcada por confrontos e colaborações entre os ideais anglocêntricos e supremacistas que se enraizaram colonialmente na UCT e os interesses africâneres nacionalistas brancos, por um lado, e a cultura de exclusão, silêncio e rejeição por parte da Universidade quando confrontada com os interesses e esforços emergentes da sociedade negra africana que ela se definia como "aberta" para servir, por outro. A "crise" do liberalismo na UCT se tornou um ponto central de discórdia e contestação entre pesquisadoras e pesquisadores negros e africanos decoloniais na UCT e instituições liberais sul-africanas em geral:

> Essa separação do compromisso acadêmico do social é o que constituiu, em última análise, a crise do liberalismo na África do Sul. Foi uma forma de evasão, literalmente um serviço acadêmico de boca para fora às condições

> sociais que existem fora de ambientes universitários. Os liberais brancos continuaram a expressar sua oposição ao racismo ao mesmo tempo que continuavam, é claro, a desfrutar dos privilégios que ele lhes concedia. Esse é o tipo de liberalismo comprometido que foi atacado pelo movimento da consciência negra no final dos anos 1960 (Naidoo, 2020, p. 66).

De fato, um ano após o Caso Mafeje em 1969, Steve Biko passaria a articular e organizar, contestando esses ideais, e o liberalismo branco e o racismo nas universidades sul-africanas em particular, com a fundação da Organização dos Estudantes da África do Sul (SASO, na sigla em inglês)[11]. Seus escritos e conceituações seminais em torno da Consciência Negra, e o movimento da Consciência Negra que se seguiria, constituem o que muitas pessoas consideram estar entre as contribuições epistemológicas (Nyamnjoh, 2016, p. 130), mais significativas em torno da negritude e da decolonialidade a emergir da África e de além dela. De particular importância aqui é o fato de o trabalho de Biko em torno da Consciência Negra tenha popularizado a ideia de *centralizar a negritude* na consciência (e, portanto, na pesquisa, no ativismo e na administração) das pessoas negros em universidades liberais (e além delas). Suas contribuições, junto com as do próprio Mafeje em torno da "busca da endogeneidade e análises sociais africanas 'enraizadas'" (Mafeje, 2011, p. 31) nas especificidades e realidades africanas e contra a "extroversão", mostram que há uma história rica e significativa de esforços para *pensar* e *fazer* em contestação ao pensamento liberal e colonial eurocêntrico e a serviço dos brancos inserido em universidades como a UCT e onde a negritude e a África são posicionadas como o centro epistemológico desse pensar e fazer.

O fato de Mafeje ter sido barrado da UCT representa, portanto, um exemplo da rejeição e repressão da Universidade às possibilidades de tal pensamento e ação em seu campus. A retirada da nomeação de Mafeje em 1968 por parte da Universidade foi decidida sob a aparente ameaça de novas ações do governo, mas na ausência de qualquer lei que a obrigasse a fazê-lo (Ntsebeza, 2014, p. 276). Ao contrário, como se descreveu no capítulo anterior, casos anteriores de interferência do governo do apartheid nas nomeações da UCT (Simons, 1964; Hoffenberg, 1967) foram determinados pela autoridade legislativa da *Lei de Supressão do Comunismo*[12]. A concordância da Universidade com as exigências do governo para barrar Ma-

[11] South African Student Organisation (SASO), 2011.
[12] Act No. 44 of 1950 (Union of South Africa).

feje, portanto, tinham menos a ver com um exemplo da incapacidade da UCT de manter sua autonomia diante da lei repressiva do apartheid e mais com a capacidade de racismo e antinegritude por parte da Universidade em sua cultura e políticas institucionais. De fato, como mostra o capítulo anterior, desde seu início e durante a ascensão e estabelecimento do regime do apartheid, a UCT manteve sua identidade como instituição "aberta" e autônoma ao mesmo tempo que estabeleceu e manteve uma cultura de segregação e exclusão racial alinhada com as ordens colonial e do apartheid da época. O Caso Mafeje de 1968 significou, em última análise, a prevalência do "complexo de atitudes, políticas e práticas [...] que inseriam na cultura universitária" e na produção de conhecimento na UCT "conceitos gêmeos da superioridade inata da cultura branca/europeia e um conjunto correlato de suposições sobre a indignidade e incompetência inerentes de pessoas de cor" (Barnes, 2018, p. 3). A antinegritude incorporada à cultura da universidade desde sua fundação, que influenciou o Caso Mafeje de 1968 durante o apartheid, continuou no período pós-apartheid e passaria a influenciar o apelo da RMF pela decolonização da Universidade. Como escreveu Noluvuyo Mjoli, do Subcomitê de Redação da RMF,

> Disseram-me que a luta por um espaço negro na UCT não começou apenas algumas semanas atrás pelo [RMF]. Que tampouco começou com o *Vernac News* questionando a UCT em 2014. Que também não começou com o "*Imbizo*" no mesmo ano. As pessoas me dizem também que o movimento "*Concerned Centre for African Studies*" em 2010 não foi o primeiro a querer a transformação curricular na UCT. Elas me dizem também que o Caso Mamdani de 1998, pelo qual se recusou que Mahmood Mamdani implementasse um currículo afrocêntrico, também não foi a primeira vez que um docente negro se estressou por causa de estudos afrocêntricos na UCT. As pessoas também me contaram a respeito do Caso Archie Mafeje, onde um acadêmico africano teve sua promoção a professor recusada por causa da cor de sua pele em 1967/68. Também me disseram que a UCT foi construída em 1829, mas que foi só em 1980 que começou a admitir estudantes negros em números relativamente grandes. Os Black Alumni dos anos 1990 também me contaram que eram eles que realizavam protestos não violentos ao lutarem contra o racismo. No que diz respeito ao movimento, a luta continua. Este não será o último movimento que busca desafiar o legado do colonialismo neste espaço (RMF Writing Subcom, 2015, p. 112).

Acerca das pessoas que participaram da ocupação do Bremner em 1968 e seu raciocínio por trás de seu *sit-in*, Phillips afirma que

> Essa descarada reverência ao governo mais uma vez enfureceu muitos estudantes, convencendo-os de que [...] o Conselho não era confiável para man-

> ter na prática um dos princípios básicos da liberdade acadêmica que ele defendia publicamente, a saber, quem irá lecionar. Os estudantes estavam dizendo que "não podiam simpatizar com um órgão que não tinha a coragem de manter suas convicções" (Phillips, 2019, p. 318).

Contrariamente às afirmações que sugeriam o contrário, as alunas e os alunos do movimento RhodesMustFall, que de modo semelhante ocuparam o edifício Bremner em seu confronto com a administração da Universidade, não estavam dizendo o mesmo. Como o capítulo a seguir mostrará, em vez de uma repetição da ação de protesto contra a traição de suas convicções por parte da Universidade, o RMF foi um confronto e contestação com as convicções em si e, em particular, as formas racistas e coloniais de saber e ser que sustentam essas convicções.

Referências

ÁFRICA DO SUL (União). *Bantu Education Act, No. 47 of 1953*. Pretoria: Government Printer, 1953.

ÁFRICA DO SUL (União). *Extension of University Education Act, No. 45 of 1959*. Pretoria: Government Printer, 1959.

ÁFRICA DO SUL (União). *Natives Land Trust and Land Act, No. 18 of 1936*. Pretoria: Government Printer, 1936.

BARNES, T. A. *Uprooting University Apartheid in South Africa:* From Liberalism to Decolonization. 1. ed. Boca Raton: Routledge, 2018.

CHISHOLM, Linda. Apartheid education legacies and new directions in post-apartheid South Africa. *Storia delle donne*, Florença, v. 8, n. 1, p. 81-103, 2012.

GIROUX, H. A. Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the crisis of culture. *Cultural Studies*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 341-360, 2000.

GROSFOGUEL, R. The Epistemic Decolonial Turn. *Cultural Studies*, [s. l.], v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09502380601162514.

IRELE, A. Dimensions of African Discourse. *College Literature*, [s. l.], v. 19/20, n. 3/1, p. 45-59, 1992.

IRTC COMMISSIONERS. *The Final Report by The Institutional Reconciliation And Transformation Commission (IRTC) of the University of Cape Town*. UCT, 2019. Disponível em: https://www.news.uct.ac.za/downloads/irtc/IRTC_Final_Report_2019.pdf.

KESSI, S.; CORNELL, J. Coming to UCT: Black students, transformation and discourses of race. *Journal of Student Affairs in Africa*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 1-16, 2015.

LULAT, Y. G.-M. *A History of African Higher Education from Antiquity to the Present:* a critical synthesis. Westport: Praeger, 2005.

MAFEJE, A. Africanity: A Combative Ontology. *In*: DEVISCH, R.; NYAMNJOH, F. B. (ed.). *The Postcolonial Turn*. [S. l.]: Langaa RPCIG, 2011.

MAKGOBA, Malegapuru William. *Mokoko: the Makgoba affair*: a reflection on transformation. 1. ed. Johannesburg/Florida: Vivlia, 1997.

MALDONADO-TORRES, N. *Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality*. Fondation Frantz Fanon, n. 26, 2016. Disponível em: http://fondation-frantzfanon.com/outline-of-ten-theses-on-coloniality-and-decoloniality/.

MAMA, A. The Power of Feminist Pan-African Intellect. *Feminist Africa*, [s. l.], n. 22, p. 1-15, 2017.

MAMDANI, M. Teaching Africa at the post apartheid university of cape town: A critical view of the introduction to Africa' core course in the social science and humanities faculty's foundation semester, 1998. *Social Dynamics*, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 1-32, 1998. Disponível em: doi.org.

NAIDOO, L.-A. *Black student intellectuals and the complexity of entailment in the #RhodesMustFall movement*. PhD Thesis – University of Cape Town (UCT), Cape Town, 2020.

NDLOVU-GATSHENI, S. J. Decoloniality in Africa: A continuing search for a new world order. *Australasian Review of African Studies, The*, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 22-50, 2015.

NTSEBEZA, L. The Mafeje and the UCT saga: unfinished business?. *Social Dynamics*, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 274-288, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02533952.2014.946254.

NYAMNJOH, F. B. *#RhodesMustFall:* nibbling at resilient colonialism in South Africa. Bamenda: Langaa RPCIG, 2016.

OMAR, Y. (ed.). *UCT Reflects on the last 100 years*. UCT Development and Alumni Department (UCT Alumni News Magazine), 2018. Disponível em: http://www.news.uct.ac.za/downloads/alumni/201905_uctalumninewsmag2018.pdf.

PHILLIPS, Howard. A Caledonian college in Cape Town and beyond: an investigation into the foundation(s) of the South African university system: perspectives on higher education. *South African Journal of Higher Education*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 122-128, 2003.

PHILLIPS, Howard. *The University of Cape Town, 1918-1948:* the formative years. Cape Town: University of Cape Town Press, 2003.

PHILLIPS, Howard. *UCT under Apartheid*: Part I: From Onset to Sit-in, 1948-1968. Auckland Park/Johannesburg: Jacana Media, 2019.

PRICE, M. *From the VC's Desk:* Rhodes statue protests and transformation. UCT Jcs-desk-rhodes-statue-protests-and-transformation, 2015.

RAMARU, K. Feminist reflections on the Rhodes Must Fall movement. *Feminist Africa*, [s. l.], n. 22, p. 89-96, 2017.

RAMOSE, M. B. *African philosophy through ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999.

RAMOSE, M. B.; DLADLA, N. African Philosophy and the Philosophy of Race. In: *DECOLONISING SOCIAL SCIENTIFIC AFRICAN THOUGHT SERIES*, 2018, Cape Town. [Anais...]. Cape Town, 12 mar. 2018.

RITCHIE, William. *The history of the South African College, 1829-1918*. Cape Town: T. Maskew Miller, 1918. 2 v.

RMF WRITING SUBCOM. *The Johannesburg Salon Volume 9*. Editado por S. Chari, L. A. Naidoo e A. Mbembe. Johannesburg Workshop in Theory and Criticism, 2015. Disponível em: http://www.jwtc.org.za/resources/docs/salon-volume-9/FINAL_FINAL_Vol9_Book.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Decolonising the university:* the challenge of deep cognitive justice. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

SMITH, L. T. *Decolonizing Methodologies:* Research and Indigenous Peoples. 2. ed. London/New York: Zed Books Ltd, 2012.

SOUTH AFRICAN STUDENT ORGANISATION (SASO). *South African History Online*. 2011. Disponível em: https://www.sahistory.org.za/article/south-african-student-organisation-saso. Acesso em: 22 jan. 2022.

THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA. University. In: *ENCYCLOPEDIA BRITANNICA*. 2020. Disponível em: https://www.britannica.com/topic/university. Acesso em: 12 fev. 2022.

TRANSVAAL (Colônia). *Education Act, No. 25 of 1907*. Pretoria: Government Printing and Stationery Office, 1907.

UCT COMMUNICATIONS. *UCT Council votes in favour of removing Rhodes statue*. UCT Newsroom, 8 abr. 2015. Disponível em: https://www.news.uct.ac.za/article/-2015-04-08-uct-council-votes-in-favour-of-removing-rhodes-statue.

VERWOERD, Hendrik Frensch. *Bantu Education:* policy for the immediate future. Pretoria: Information Service of the Department of Native Affairs, 1954.

VERWOERD, Hendrik Frensch. *Hendrik Verwoerd:* 10 quotes by Hendrik Verwoerd (Politics Web). South African History Online, 20 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.sahistory.org.za/archive/hendrik-verwoerd-10-quotes-hendrik-verwoerd-politics-web-20-september-2016. Acesso em: 27 out. 2021.

CAPÍTULO 8

(Re)membering[1] a Dor e a Raiva Negras do RMF @UCT. As (im)possibilidades da dor e da raiva negras para descolonizar uma universidade historicamente "aberta"[2]

Duduzile Unathi Ndlovu

Prezados camaradas do RMF,

Devo muito do meu aprendizado e desaprendizado a vocês, maravilhosos e corajosos jovens negros que fizeram história global em 2015/16 e para além disso. Sem vocês, este trabalho que tento realizar – e, mais importante ainda, aquilo que ele representa – seria simplesmente discurso vazio. A todos os camaradas que foram deixados para trás, que continuam excluídos e que ainda não conseguiram se curar, sigo agradecendo e espero que chegue o dia em que vocês considerem que seus sacrifícios valeram a pena.

Às camaradas feministas com quem voltei a me conectar recentemente, agora uma década depois, engajadas em um trabalho colaborativo e reflexivo para rememorar o movimento, estou profundamente consciente da complexidade deste trabalho. Não mais baseadas em nossa condição situada de estudantes organizando um movimento dentro de uma universi-

---

[1] Nota de tradução: a autora utiliza o neologismo separando *re-membering*, fazendo, com isso, um jogo de palavras entre *remembering* (lembrar ou rememorar) e *member* (membro/corpo). Há, portanto, dois atos: relembrar e remembrar, sendo este último a ação de reunir e colar de volta os "membros" de um corpo coletivo que foi historicamente fragmentado, mutilado e desmembrado pelo colonialismo. Para preservar a organicidade e a força dessa categoria teórica fundamental para o argumento da autora, optou-se por manter o termo original ao longo deste capítulo.

[2] Este capítulo é uma versão revista da pesquisa apresentada como parte da minha dissertação de mestrado na Universidade da Cidade do Cabo (UCT). Os direitos autorais permanecem com a autora, sujeito ao direito de publicação isento de royalties da UCT sobre a dissertação em qualquer formato (Política de PI da UCT, 2011).

dade, somos um coletivo de "mulheres feministas e *queer folx*[3] que foram parte integrante da organização, dos protestos, do pensamento, do trabalho de cuidado e da construção de comunidade do RMF" (RMF Feminist Collective, 2025), organizando-se através de instituições, fronteiras e contextos.

Reconheço minha posição privilegiada de investigação enquanto pesquisadora financiada em uma universidade da Europa Ocidental e permaneço criticamente consciente dos riscos de mercantilizar a decolonialidade ou criar um "novo cânone" (Mignolo; Walsh, 2018, p. 82) sobre o RMF por meio dos meus interesses e imperativos acadêmicos, e do trabalho que emerge deles.

Reconheço também o potencial de reproduzir exclusões – de membros do RMF, de experiências e de conhecimentos – através da autoridade acadêmica, particularmente em relação àqueles posicionados fora da universidade. Quaisquer lacunas, omissões ou incompreensões neste trabalho são exclusivamente minhas.

Esse processo de lembrar e reimaginar coletivamente, através e em direção à minha pesquisa e também em nossos projetos comemorativos, tem sido, ao mesmo tempo, desafiador e profundamente generativo. Fizemos progressos tangíveis, desde a série de diálogos até o trabalho fundamental de arquivar nossa *herstory*. Através de nosso trabalho de busca por reflexão crítica, reconexão e diálogo – lembro-me de como esse trabalho radical e voltado para a justiça, com o qual todas nós nos comprometemos em diferentes momentos de nossas jornadas individuais e coletivas como feministas decoloniais, nos convoca a abrir espaço para a cura, a honrar o trabalho invisibilizado e a resistir a práticas extrativistas enquanto construímos formas sustentáveis de trabalhar. Através de nossas experiências compartilhadas de luta mútua e tensionamento recíproco (mas sempre juntas) na busca desses princípios, sou lembrada de que a práxis feminista lenta e intencional que sustenta nosso coletivo é o que torna este trabalho possível. Dez anos depois, nossos esforços compartilhados para arquivar, refletir e criar novamente não são apenas atos de memória – são atos de resistência e cuidado.

[3] Nota de tradução: o termo *folx* é uma variação gráfica e política da palavra inglesa *folks* ("gente", "povo"). Adotada por movimentos sociais e teóricos de gênero, a substituição do "s" pelo "x" atua como um marcador visual deliberado para indicar inclusão de identidades não binárias, trans e intersexo no ambiente acadêmico e ativista. Optou-se por manter a expressão original em itálico para preservar a especificidade histórica e a intervenção linguística operada pelo coletivo sul-africano.

Obrigada por estarem presentes, por seus insights, seu trabalho e sua crença neste trabalho antes, agora e para além.

Izwe, Duduzile

****

A experiência alienante da educação colonial só foi combatida para os colonizados naqueles momentos em que, em um impulso por independência, eles rejeitaram alguns de seus aspectos fundamentais (Freire,1978).

Neste capítulo, ofereço aproximações em estilo "snapshot" de alguns dos momentos definidores e catalisadores que dominaram o discurso popular e o arquivo hegemônico sobre o *RhodesMustFall*. Isso, em direção a um panorama crítico e teoricamente fundamentado do desenvolvimento do pensamento e da ação – ou práxis – que sustentou "The Fall", contrapondo narrativas dominantes sobre a ação de protesto hiper visibilizada do movimento, ao mesmo tempo em que descartam seu pensamento marginalizado. Trata-se de um esforço para desenhar um quadro crítico e reflexivo sobre como o *RMF* centralizou a dor e a raiva negra como parte de um confronto epistemológico contra a colonialidade na *UCT*, tornando visíveis e contestando as desqualificações das conceitualizações RMFallistas da dor e da raiva negras como incapazes de "entrar em conversas epistemológicas dignas com a decolonização como uma aspiração universal *à la* Frantz Fanon... e à la Steve Biko..." (Nyamnjoh, 2016, p. 130), e impossíveis para o pensar e o fazer decoloniais na UCT e nas universidades liberais da África do Sul.

Baseando-me em memórias, vídeos, imagens, transcrições, atas de reunião, e-mails e outras fontes primárias, ofereço uma evocativa ao *(re)membering* do movimento. Ela é organizada, performada e analisada como um reflexo das minhas próprias experiências subjetivas enquanto mulher negra queer pensando e fazendo pela descolonização na UCT e para além dela. Este capítulo combina relatos pessoais e reflexões sobre a minha dor e raiva negra – e aquela do *RMF* –, entrelaçando-os a análises críticas e teóricas. Proponho, assim, o processo e o produto da escrita deste capítulo como um arquivo de uma práxis de dor e raiva negras.

Escrevo na "língua materna" (Bochner; Ellis, 2016, p. 82) do 'eu' subjetivo, entrelaçada com autoridades teóricas e conceituais na "língua paterna" da "voz em terceira pessoa". Ao fazer isso, recorro a Bochner e Ellis em sua discussão sobre as línguas subjetiva "materna" e científica "pa-

terna" de Le Guin (1986), que conclui: "o verdadeiro discurso da razão é um casamento da língua paterna com a língua materna, que produz 'uma língua nativa'" (Bochner; Ellis, 2016, p. 82).

Através da teorização de Ramose (1999) sobre a luta epistêmica decolonial como simultaneamente uma resistência à razão eurocêntrica e uma busca pela razão africana, proponho este capítulo, ainda, como um desenho evocativo, analítico, arquivística e decolonial da dor e da raiva negras do RMF como práxis que iniciou e sustentou "conversas epistemológicas dignas com a descolonização" na UCT em 2015 e para além.

Snapshots[4] da Dor e da Raiva Negras do RMF como Práxis para um Diálogo Decolonial

As teorizações, estratégias e táticas fundamentais do *RMF*[5] – ou seja, o pensar-e-agir-como-um-só que sustentou e deu corpo ao que proponho aqui como uma práxis da dor e da raiva negra – impulsionaram reformas profundas no ensino superior (Ramose, 1999) [passando pela] ocupação do Edifício Bremner e a fundação da *Azania House* como a própria Universidade de Azania. Dito isso, mesmo antes da ocupação já havia uma série de momentos ilustrando como a práxis de dor e raiva negras do RMF evidenciava a reflexão-sobre-a-ação freireana como diálogo (Freire, 2005, p. 51) e o "pensar-como-fazer[6]" (Mignolo; Walsh, 2018, p. 7) como decolonialidade. Essa práxis de dor e raiva negras – como dialógica e decolonial – seguiria tecendo diálogo e ação em torno das questões estruturais do racismo, da descoloniza-

[4] Nota de tradução: Em tradução literal, "instantâneo" ou "captura rápida". Optou-se por manter o termo em inglês para preservar a dimensão metodológica e a fluidez do texto. Como categoria analítica, é empregado para designar recortes temporais focados e localizados. Na pesquisa qualitativa, trata-se de aproximações densas de cenas ou momentos específicos que, embora breves, revelam a complexidade de um fenômeno político e social mais amplo, sem a pretensão de realizar uma reconstrução histórica exaustiva ou linear.

[5] Por questões éticas relativas à privacidade e à proteção, e também em razão de questões legais e disciplinares, nestas histórias os nomes (especialmente de membros da comunidade da UCT) são omitidos ou fictícios.

[6] Nota de tradução: no original, "*thinking-and-as-doing*". Walter Mignolo e Catherine Walsh, na obra *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (2018), propõem a indissociabilidade ontológica entre teoria e prática. Na literatura decolonial em língua portuguesa, consolidou-se o uso dos termos hifenizados "pensar-fazer" e "fazer-pensar" para traduzir essa práxis. Optou-se aqui por "pensar-como-fazer" para preservar a força do conectivo *as* presente no original, que demarca o próprio ato de pensar e nomear a dor como ação política concreta.

ção e da exclusão no ensino superior sul-africano e para além dele, anos após o surgimento do movimento. A seguir estão dois "snapshots" – "(re)membering" desde dentro – de momentos que dominam o discurso hegemônico sobre RhodesMustFall e ilustram aquilo que eu "(re)member" como a Dor e a Raiva Negras do RMF como Práxis para um Diálogo Decolonial.

O protesto do cocô

Segunda-feira, 09 de março de 2015: um estudante negro da Universidade de Cape Town joga fezes na estátua de Cecil John Rhodes – que desde 1934 permanece observando, imponente, os campos de Rugby da Universidade – gritando "esta é a nossa dor negra!", enquanto usa cartazes com os dizeres: "exhibit white arrogance @UCT[7]" e "exhibit black assimilation @UCT[8]".

Figura 1: Pôsteres do #RMF em 2015



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2015.

Na tarde de uma segunda-feira comum no campus superior da UCT, um jovem estudante negro, sem camisa, usando um capacete rosa, shorts

[7] Nota de tradução: em livre tradução, "exiba/mostre a arrogância branca". O verbo *exhibit* tem, no contexto, duas funcionalidades: exibir/mostrar no sentido de evidenciar o que está acontecendo e, também, no sentido museológico, ou seja, ao fato da universidade funcionar como uma galeria de exposição da supremacia branca e de sua herança colonial (simbolizada pela estátua de Cecil Rhodes).

[8] Nota de tradução: Assim como no cartaz anterior, exhibit mantém as duas funcionalidades (exibir no sentido de evidenciar e de exposição museológica). Aqui o cartaz denuncia como a universidade utiliza a "assimilação negra" (*black assimilation*) – o processo forçado de introjeção da cultura e dos valores hegemônicos – como legitimação da diversidade institucional.

pretos de ciclista e um apito pendurado no pescoço, jogou fezes na estátua de CJR. Ele trazia cartazes pendurados sobre os ombros, de modo que um repousava sobre seu peito e o outro sobre suas costas. O cartaz da frente dizendo "exibir a arrogância branca @UCT" e o de trás "exibir a assimilação negra @UCT".

Lembro de ver aqueles cartazes no dia do protesto e depois vê-los de novo e de novo nas imagens dele que inundaram as redes sociais e os noticiários nos dias seguintes ao protesto. Os cartazes que usava, declarando sua intenção de "exibir a arrogância branca" e a "assimilação negra", evocavam críticas da Consciência Negra e do Feminismo Radical Negro à supremacia branca e ao centrismo ocidental, enquadrando seu ato como uma exibição de protesto dessa supremacia branca e ocidental na @UCT.

Aqui, volto-me para as teorizações críticas que nomeiam e criticam a assimilação negra e a arrogância branca, como as obras fundamentais de Biko (1987) e Lorde (1993), ambas entre as principais referências por meio das quais teorizei e compreendi minha Consciência Feminista Negra e Radical. Biko, ao desenvolver seu tratado sobre a Consciência Negra em "Eu escrevo o que gosto" (*I Write What I Like)*, oferece uma reflexão revolucionária sobre as armadilhas do liberalismo branco na luta pela libertação negra. Nele, faz e responde à pergunta sobre a integração entre negros e brancos na luta e para além dela, declarando de forma célebre:

> Isso significa que sou contra a integração? Se por integração você entende uma entrada dos negros na sociedade branca, uma assimilação e aceitação dos negros em um conjunto já estabelecido de normas e códigos de comportamento criados e mantidos pelos brancos, então SIM, eu sou contra isso (Biko, 1987, p. 24).

Irmã Outsider (Sister Outsider), de Audre Lorde, oferece uma crítica igualmente brilhante ao feminismo branco em sua "Carta à Maty Daly" (*Letter to Mary Daly*). Nela, Lorde também faz e responde à questão da solidariedade entre mulheres brancas/europeias e negras/não europeias, desta vez entre mulheres na luta contra o patriarcado: "o próximo passo deveria ser guerra entre nós, ou separação? A assimilação dentro de uma *herstory* exclusivamente europeia ocidental não é aceitável" (Lorde, 1993, p. 69).

Além disso, ao fundamentarem sua rejeição da ideia de assimilação negra em uma "*herstory* exclusivamente europeia ocidental" que foi "criada e mantida por brancos", ambas intelectuais revelam a reflexão teórica dentro da qual eu viria a enquadrar o conceito de Qhayiya de "arrogância branca

na @UCT". Em particular, suas teorizações destacam a arrogância branca e suas suposições como a base sobre a qual a "assimilação negra" é necessária ("@UCT"). Biko argumenta:

> Sou contra a estratificação branco-negro de superioridade-inferioridade que faz do branco um professor perpétuo e do negro um aluno perpétuo (e, ainda por cima, um mau aluno). Sou contra a arrogância intelectual dos brancos que faz com que acreditem que a liderança branca é uma *sine-qua-non* neste país e que os brancos são os marcadores do ritmo do progresso divinamente designados. Sou contra o fato de que uma minoria colonizadora imponha um sistema inteiro de valores a um povo indígena (Biko, 1987, p. 24).

E Lorde:

> Você leu o meu trabalho, e o trabalho de outras mulheres negras, pelo que ele poderia lhe acrescentar? Ou você apenas caçou as palavras que legitimariam seu capítulo sobre mutilação genital na África aos olhos de outras mulheres negras? [...] Mary, peço que esteja ciente de como isso serve às forças destrutivas do racismo e da desunião entre as mulheres – o pressuposto de que somente a história e a mitologia das mulheres brancas são legítimas e de que é a elas que todas as mulheres devem recorrer em busca de poder e de suas origens, e que as mulheres não-brancas e nossas histórias só são dignas de nota como ornamento ou como exemplo da vitimização feminina (Lorde, 1993, p. 63).

Dessa forma, tanto Lorde quanto Biko nomeiam e criticam a expectativa de assimilação negra à sociedade branca e/ou europeia e à *herstory*, levando a crítica adiante ao mostrar que tal expectativa nasce, necessariamente, da arrogância e dos pressupostos de superioridade dos liberais brancos e das feministas brancas, respectivamente. O ato de jogar merda, que transformara a estátua de CJR em uma "exibição" dessa arrogância, ecoava, então, a rejeição de Lorde e Biko à assimilação negra que emerge dessa arrogância na "@UCT".

No entanto, o manifestante fez mais do que apenas tornar visíveis e contestar a arrogância branca e a assimilação negra como dois complexos simbolizados pela estátua de Rhodes na Universidade; ele definiu sua ação de expressar "nojo" diante da arrogância-branca-como-assimilação-negra como uma tentativa de "explica[r] nossa dor negra coletiva". Ao fazê-lo, o manifestante não apenas nomeava e "explica[va] nossa dor negra coletiva" como resultado desses dois complexos de arrogância branca e assimilação negra na @UCT "exibi[dos]" em e por seu protesto; ele também falava dessa dor negra coletiva através do próprio protesto e lançava um chamado para que nós – o coletivo – tomássemos para nós esse "nojo coletivo" e nos juntássemos a ele para tornar visíveis e denunciar esses complexos.

Nunca se tratou apenas da estátua, nem simplesmente de perturbar a imagem "limpa" e pacífica da Cidade do Cabo branca e suburbana e confrontá-la com a sujeira das desigualdades e disparidades raciais da cidade. Tratava-se de uma reflexão-teórica-como-ação, criativa, performática e dialógica, sobre a estátua de Rhodes enquanto exibi[ção] dos complexos interdependentes de "arrogância branca @UCT" e "assimilação negra @UCT". O ato de jogar fezes "mostrara metaforicamente" desprezo e "nojo" diante de Rhodes-como-arrogância-branca-e-assimilação-negra-@UCT, em uma tentativa de "explicar nossa dor negra coletiva", ideia que ressoou em todos nós e inspirou ação.

Aqui, recorro à concepção freireana da "necessidade existencial" (Freire, 2005, p. 88) do diálogo para denunciar e "transformar o mundo" (Freire, 2005, p. 88). Segundo Freire, esse diálogo transformador acontece quando "dizemos a palavra verdadeira" que "pronuncia o mundo para transformá-lo" (Freire, 2005, p. 87). Para que a palavra seja verdadeira e vá além do "blá-blá-blá" do verbalismo, ou da "ação pela ação" acrítica do ativismo, ela precisa existir como práxis, e nenhuma de suas duas dimensões intimamente inter-relacionadas, "reflexão e ação em […] interação radical" (Freire, 2005, p. 88), pode ser sacrificada sem que a outra também sofra. E é dessa forma, através de uma práxis autêntica de consciência crítica-como-ação – ou fala – que: "ao pronunciar o mundo, os homens [seres humanos] o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens [seres humanos] ganham significação enquanto homens [seres humanos]" (Freire, 2005, p. 88).

Assim, enquadrada em uma leitura freireana da Consciência Negra e do Feminismo Radical Negro, a ação de jogar fezes em Rhodes fora uma forma autêntica de falar de e contra nossa insignificância coletiva enquanto seres humanos dentro da Universidade (nossa dor negra), em direção à nossa descolonização coletiva daquele espaço. No discurso popular e nos arquivo(s) sobre o #RhodesMustFall, esse momento é frequentemente apresentado como um dos – e, em muitos casos, o principal – acontecimentos catalisadores do surgimento do movimento. Através deste *snapshot* [recorte], eu (re)lembro e reposiciono esse momento não apenas como um gatilho, mas como uma ilustração crítica da práxis da dor e da raiva negras do RMF: dialógica, decolonial e, nesse sentido, significativa.

A assembleia geral

Quinta-feira, 12 de março de 2015: mais de mil estudantes participam de uma assembleia geral nos degraus em frente ao Sara Baartman Hall, ponto central do Upper Campus da UCT. Eles discutem a criminalização do "manifestante do cocô", a estátua e o racismo na Universidade. Em uma reunião mais reservada, exclusiva para pessoas negras, realizada logo depois, nasce a ideia do movimento #RhodesMustFall.

No dia 12 de março, três dias após o protesto do cocô, milhares de estudantes, funcionários e trabalhadores da comunidade universitária se reuniram para debater as principais questões que emergiram do protesto: a estátua de Rhodes, a arrogância branca e a assimilação negra na @UCT e, em última instância, a questão da dor negra na @UCT. Primeira do tipo na Universidade (Chikane, 2018, p. 101), a assembleia geral de 12 de março, realizada nos degraus e na área externa do Sara Baartman Hall, "tornou-se uma caixa de ressonância para muitas das queixas que os estudantes tinham em relação à Universidade… [e] havia um apelo geral para que a instituição deixasse de acusar [o manifestante do cocô] e se concentrasse na verdadeira questão em pauta" (Chikane, 2018, p. 101). Assim como o protesto do cocô, esse momento não foi organizado nem lançado pelo movimento, mas é igualmente considerado significativo e catalisador nos discursos sobre ele; imediatamente após a assembleia geral, um encontro menor de estudantes, trabalhadores e funcionários negros daria forma à ideia que viria a se tornar o #RhodesMustFall.

A importância da reunião geral nos discursos sobre o movimento também é atribuída à ideia de que ela teria sido a primeira do tipo no campus da UCT – um momento em que estudantes negros e brancos se reuniram para um "diálogo aberto entre estudantes sobre transformação no campus" (Chikane, 2018, p. 102-103). Nessa primeira tentativa de "diálogo" sobre o racismo e a necessidade de descolonizar o campus, estudantes negros falaram e cantaram com convicção, nomeando a cultura excludente da universidade e as experiências da dor negra. Embora fosse apresentada como um espaço de diálogo aberto, a conversa rapidamente se tornou monológica (como tantas vezes acontece na "nação arco-íris" pós-94), com estudantes brancos nos repreendendo para que transcendêssemos nossas perspectivas raciais, abraçássemos o não-racialismo e priorizássemos a unidade racial.

Os ânimos mudaram, no entanto, quando uma mulher branca falou em apoio às experiências dos estudantes negros e rechaçou o apelo à unidade racial. De repente – enquanto as próprias formulações dos estudantes negros sobre tais experiências provocaram reações de desdém e, em alguns casos, apelos chorosos para que moderássemos nossa postura antagonista (de dor e raiva) e enxergássemos além da cor –, a multidão de negros e brancos silenciou para ouvir, até que um estudante negro a interrompeu, perguntando: "Quem é você para falar da experiência vivida de corpos negros no campus?" (Chikane, 2018, p. 103).

Aquele momento – uma recusa em permitir a interpretação branca da dor negra – foi, em si, um protesto. Ele expôs a "arrogância branca na @UCT" e reafirmou a raiva como método de recusa decolonial. O então estudante da UCT que organizara e presidira a reunião geral relembra:

Rejeitar a autoridade ou o direito da estudante branca de falar sobre a experiência negra abriu um novo caminho para desafiar a estrutura da universidade. Aquela única frase foi um protesto pequeno, mas multifacetado em si mesmo (Chikane, 2018, p. 103).

Assim, o (re)membering desse momento como um marco importante na história da UCT passa, fundamentalmente, por negros que, naquele espaço, interromperam e silenciaram com raiva os interlocutores brancos, expondo as suposições e a arrogância brancas que sustentavam sua (inválida) autoridade para falar sobre a dor negra. O "protesto pequeno, mas multifacetado" havia "ressoado profundamente entre as centenas de estudantes que ouviam atentamente" (Chikane, 2018, p. 103) e impulsionou a convocação da reunião mais reservada, exclusiva para pessoas negras, da qual o RMF emergiria. A reunião geral constituiu ainda, assim como o ato de jogar merda, um catalisador para uma práxis de diálogo. Desta vez, materializada como o falar sobre e contra a branquitude, e como a expressão de nossa raiva negra coletiva diante da negação de nossa autoridade para falar por nós mesmos dentro dela, em direção ao seu desmantelamento coletivo.

A ideia de interromper essas forças que nos negam o "direito de dizer a sua palavra" (Freire, 2005) por nós mesmos – e, mais ainda, de silenciá-las, recusá-las e nos separar delas para "impedir a continuação dessa agressão desumanizante" (Freire 2005, p. 88) – encontra fundamento teórico em discursos libertários e decoloniais. Em particular: a insistência feminista negra e interseccional em escrever e falar por e a partir de si mesma, em contestação ao apagamento e ao silenciamento das mulheres negras em

espaços feministas brancos e nacionalistas negros (Lorde, 1993); a priorização pan-africanista e afrocentrada da agência africana e negra e da autodeterminação em sua luta anticolonial (Ramose, 1999); e a posição da Consciência Negra contra o envolvimento de liberais brancos nas lutas negras (Biko, 1987), todos apontam para a ideia de que, na luta pela libertação da humanidade, devemos ouvir a famosa afirmação de Biko: "Homem/mulher negra, você está por conta própria!" (Biko, 1987, p. 91)

A insistência de Freire de que o diálogo exige uma práxis que impeça, em vez de reproduzir, "uma situação em que uns dizem a palavra pelos outros" (Freire, 2005, p. 89), aprofunda ainda mais a compreensão desse momento. A rejeição raivosa das vozes brancas no diálogo aberto entre estudantes sobre transformação no campus (Price, 2015) – e o engajamento entre negros que se seguiu à reunião geral e culminou na criação do RMF – foi uma instância catalisadora da práxis de raiva negra do RMF como dialógica e decolonial nesse sentido.

Através de uma práxis de dor e raiva negras, a autoridade a partir da qual os brancos e a Universidade reivindicavam o direito de falar sobre Rhodes e sobre a dor negra na UCT foi nomeada e rejeitada como arrogante, e sua autoridade entendida não como estando "do lado da liberdade" mas "contra ela (Freire, 2005, p. 80). A práxis de dor e raiva negras do RMF na UCT seguiria adiante para iniciar uma mudança nos termos (Mignolo, 2011, p. 50) e nas condições que governavam o diálogo sobre transformação/descolonização que havíamos iniciado na Universidade. Foi através desse diálogo que veio a queda da estátua de CJR e, com ela, aquilo que esperávamos que fosse "o começo da descolonização desta universidade" (#RMF).

As impossibilidades da Dor e da Raiva Negras @UCT

É importante, para mim, fazer uma pausa aqui e reiterar que escrevo este capítulo de dentro. Meu viés e minhas crenças subjetivas estão, em última instância, alinhados com os do movimento e continuam no centro do meu trabalho. Assim, ao longo desta pesquisa, não procurei racionalizar a dor e a raiva negras. O que procurei mostrar foi que, na UCT, havia dor negra e raiva negra e que, dada a incapacidade epistemológica e institucional oculta da Universidade para os modos negros de conhecer, pensar, existir e ensinar, aquele momento podia significar algo mais profundo do que protesto negro, leitura negra, escrita negra ou sentimentos negros.

A raiva negra e a dor negra iniciaram e sustentaram um diálogo sobre descolonização dentro da própria instituição que, como demonstram os casos Mafeje e Mamdani, havia sido anteriormente incapaz de reconhecer sua própria existência. Isso significa que a raiva negra e a dor negra mudaram os termos da conversa de tal forma que a universidade – e, em particular, os complexos ocultos de dominação e superioridade que tornam impossível o pensamento negro dentro dela – já não conseguia negar a existência material e epistemológica das nossas vozes, como fizera no passado e continua a fazer.

Por isso, devemos nos preocupar com o apagamento epistemológico da dor e da raiva negras, particularmente nas narrativas sobre o movimento, a descolonização e o aparente compromisso com um caminho "decolonial" nas instituições de ensino superior sul-africanas, como a UCT. Aqui, recorro às palavras de Jonathan Jansen para ilustrar isso:

> Eu seria negligente nesta grande ocasião se não os advertisse de que, hoje, na África do Sul, esse ideal de universidade está sob ameaça… hoje, a Câmara do Senado se chama Sala Archie Mafeje, este salão de formatura leva o nome de Sara Baartman e Cecil John Rhodes não está em lugar nenhum. Por isso, o campus e o país devem uma dívida de gratidão à comunidade ativista da UCT… [mas]… Quando vocês queimam coisas em uma universidade porque estão com raiva, vocês minam aquilo que uma universidade deve ser. Quando escondem e removem obras de arte de que não gostam, vocês ameaçam a própria ideia de universidade. Quando dizem a estudantes e colegas brancos que eles não podem falar nos espaços comuns de aprendizagem, vocês reduzem a uma farsa aquilo que uma universidade representa…Vejam, uma universidade, em essência, é um lugar onde a razão triunfa sobre a raiva. É um lugar onde nossa humanidade comum importa mais do que nossos apelidos raciais. É o único lugar onde qualquer pessoa pode falar sem medo de ser silenciada (Jansen, 2019).

Entender e "explica[r] nossa dor negra coletiva" e nossa raiva – e, em particular, as injustiças que as moldam – continuava no centro do nosso trabalho na Universidade. Afirmações de que "a universidade é um lugar onde a razão triunfa sobre a raiva" acabam posicionando esse trabalho como algo separado e oposto ao "ideal" da razão e, dessa forma, reduzem seu valor epistemológico e intelectual. Como vimos nos casos Mamdani e Mafeje, e como mais tarde afirmou o Prof. Mangcu na Assembleia Universitária (2015), sempre que surge a questão do progresso negro, a questão dos padrões de excelência precisa aparecer junto dela. O mesmo acontece com a questão da liberdade acadêmica quando insistimos em priorizar vozes negras:

> Essa questão urgente está no centro do movimento: como podemos reimaginar e construir uma universidade cujos valores e princípios orientadores se oponham diametralmente ao seu status histórico e atual de satélite remanescente do império colonial? Sugiro que a coisa mais importante nesse processo é ouvir as vozes negras. A negritude fala desde a experiência cotidiana do racismo institucional e deve ditar os termos da "transformação". A UCT jamais romperá com suas raízes coloniais e elitistas se os debates sobre "transformação" derem tanto peso às vozes daqueles cujos ancestrais foram Rhodes e seus comparsas coloniais; a história nos mostra que eles "relutam em desmontar o império cujos benefícios herdaram" (Gamedze apud Omar, 2018, p. 48).

Reconhecendo o papel da Universidade na reprodução e manutenção da colonialidade e da injustiça epistêmica, nossa missão era tomar a UCT e descolonizá-la, argumentando que sua "relutância em desmontar o império" (Gamedze apud Omar, 2018, p. 48) permanecia presente nas próprias concepções dos ideais que afirmava proteger.

Assim como a busca pelo conhecimento ou pela excelência, o ideal de liberdade acadêmica não é neutro, nem está desvinculado das injustiças raciais e de gênero sobre as quais a Universidade foi fundada. Não existe liberdade em relação à interferência externa por si só. A Universidade não exerce indiscriminadamente sua liberdade diante de interferências externas. Ela define o que constitui "externo" e o que constitui "interferência". A predominância, por exemplo, de resultados e ideais de pesquisa cada vez mais globalizados, capitalistas, modernizantes e neoliberais (Giroux, 2017) é vista como um objetivo legítimo, sinal de desenvolvimento e de aproximação ao padrão universal de excelência. Esses resultados e ideais, acolhidos e celebrados dessa maneira, são considerados parte da troca mutuamente benéfica de influências e ideias típica da relação reflexiva e dinâmica entre uma universidade e a sociedade na qual ela atua e está inserida (Makgoba, 1997).

Em contraste com isso, está o influxo de africanos negros pobres e indignos que insistem em professores e estudantes que se pareçam com eles e em conteúdos e condições relevantes e benéficos para eles. Os resultados da africanização ou da descolonização proposta dentro da qual essas demandas são formuladas – os de uma instituição de ensino cujos professores, corpo discente, conteúdos e condições reflitam e se preocupem com a sociedade majoritariamente negra, pobre e africana na qual a universidade está inserida – não são bem-vindos. Os esforços para fazer essa mudança acontecer passam, então, a ser vistos como um exercício ilegítimo e excessivo de influência (e não uma troca) que "ameaça a ideia de universidade"

(Jansen, 2019); e qualquer capitulação diante dessas demandas se torna sinal da queda iminente da própria universidade.

A crítica central aqui é que as concepções desses ideais são limitadas e restritas pelo fato de tomarem sua própria "integridade epistemológica" (Taylor, 2010, p. 911) como algo dado. Como mostrei no capítulo anterior e na discussão sobre a história da UCT, a África do Sul carrega um legado profundo e duradouro de séculos de brutalidade racializada. Esse racismo moldou profundamente a maneira como nossa sociedade se organiza, se governa e se entende; por isso, quaisquer concepções de racionalidade, "liberdade" e verdade não podem ser "cegas (à cor)" diante da dor e da raiva profundas que emergem do nosso passado.

Isso se torna ainda mais urgente quando consideramos o lugar central desses conceitos na legitimação dessas injustiças dentro das nossas universidades, como o Caso Mafeje deixa especialmente evidente. O perigo desses pontos (cegos) à cor é que essa incapacidade de enxergar ou confrontar as próprias limitações epistemológicas não apenas perpetua as injustiças das quais emergem, mas também continua a desqualificar a integridade epistemológica daqueles conceitos e ideais que existem e emergem em contestação e diálogo com essas injustiças.

Esses "ideais", que inevitavelmente "precisam se fazer presentes" no centro das tentativas de enfrentar dialogicamente a "questão do progresso negro" na universidade, continuam ocupando um lugar privilegiado como qualidades centrais e inegociáveis que definem a universidade e seus papéis e responsabilidades diante das pessoas e sociedades que ela serve. E, assim, blindam essas colonialidades contra críticas, reparações e, no limite, contra o próprio diálogo.

De fato, é dessa universidade plantada no Cabo da Boa Esperança colonial sob o comando da generosidade e da visão de CJR – dessa universidade que floresceu durante o Apartheid como um farol liberal (branco) "sobre a colina" –, que surgem os frutos da liberdade acadêmica, da razão, da excelência e dos padrões universais.

Esses ideais, que emergem de uma universidade semeada em solo africano conquistado e em terras sagradas indígenas, cultivada às custas de africanos explorados, excluídos e apagados para servir a uma sociedade antiafricana, continuaram no centro da celebrada história liberal pré-1994 da Universidade e de sua agenda de transformação pós-Apartheid como forma de reprimir diálogos sobre descolonização e substituí-los por monólogos sobre o (neo)liberalismo e a transformação.

Desse modo, as "raízes" coloniais ocultas dos debates sobre transformação continuam dando tanto peso às vozes daqueles que têm a ganhar com a colonialidade, e seguem prevalecendo nos discursos sobre as injustiças raciais reproduzidas pelas universidades sul-africanas no pós-apartheid.

Assim, quando a raiva e a dor negras – que emergem e se organizam em contestação ao privilégio dado aos interesses e imperativos coloniais brancos – são confrontadas pelos opostos e sempre celebrados frutos e ideais da universidade (liberdade acadêmica, razão, excelência, padrões universais) e, inevitavelmente, fracassam em se enquadrar nesses parâmetros, elas são sumariamente descartadas.

De fato, bell hooks afirma: "os brancos burgueses, assim como seus equivalentes negros, não querem que a raiva tome a forma de resistência estratégica. Daí o investimento mútuo em ridicularizar e banalizar a raiva negra" (hooks, 1995, p. 30).

Igualmente importantes aqui são as formas pelas quais "tanto peso" (Gamedze apud Omar, 2018, p. 48) é dado aos silêncios em torno da dor e da raiva negras na pesquisa e na produção acadêmica. O fracasso em teorizar sobre o RMF a partir de uma atitude decolonial – silenciando e apagando sua própria voz nas pesquisas sobre ele – limita severamente o alcance da produção escrita em oferecer investigações significativas sobre o movimento.

O movimento entendia a si mesmo como gerador de um momento decolonial radical em ação-como-reflexão, desafiando de forma consciente e assumida os próprios paradigmas dos quais pesquisadores, acadêmicos e especialistas dependem em seu trabalho. Assim, pesquisadores decoloniais que desejem entrar em diálogo legítimo com o trabalho do RMF – isto é, produzir conhecimento com o movimento, e não acima dele – precisam estar dispostos a realizar um trabalho que vá além daquele que meramente legitima suas próprias contribuições como conhecimento às custas do nosso.

A pesquisa sobre o RMF que deixa de reconhecer sua raiva e sua dor acaba por contribuir para a violência do silêncio sobre a qual Pillay nos alerta, enfatizando como as disciplinas acadêmicas:…se tornam cúmplices ao não dizer nada, ao resistir a conversas urgentes sobre mudança, ou ao se recusar a compreender a lógica e a legitimidade da descolonização (Pillay, 2016, p. 157).

Ecoando essa crítica em sua análise das práticas coloniais de pesquisa no campo da psicologia, Canham (2018, p. 320) afirma:

> Proponho que evitar uma teorização produtiva da raiva torna a psicologia cúmplice da perpetuação da colonialidade. Aceito o desafio de teorizar a raiva a partir da compreensão de que, embora as emoções estejam sempre associadas aos protestos, quase nunca são teorizadas.

Esse tipo de pesquisa ultrapassa o escopo deste capítulo, mas continua sendo essencial na luta contra práticas nocivas de investigação que empurram o pensamento e a existência africanos para fora do campo do pensável.

As possibilidades da Dor e da Raiva Negras @UCT

É aqui que a pesquisa e a produção acadêmica decoloniais que vêm surgindo na Universidade se tornam particularmente significativas. Nos anos desde a "Queda", tenho me sentido encorajada pela amplitude da produção crítica e decolonial que vem emergindo de todos os cantos da Universidade. Tanto na minha experiência como estudante quanto como educadora, a crescente visibilidade de discursos preocupados com a decolonialidade e que emergem de dentro é animadora.

Isso demonstra que estudantes, acadêmicos e o espaço universitário em geral estão respondendo à afirmação de Bam de que:

> […] fica claro que as universidades historicamente brancas da África do Sul não têm outra opção senão tentar sair de seus próprios "espaços"; elas precisam se tornar espaços de escuta, espaços fluidos, espaços sem fronteiras, espaços *lalela*, lugares de "limpeza ritual" e de cura do trauma intergeracional e, consequentemente, de um espaço percebido como perpetuador de um "mal contínuo" (Bam-Hutchison, 2016, s/p)[9].

De fato, no processo de sair de seus "espaços" pré-2015 de "abertura" durante o apartheid e de "transformação" no pós-94, fui exposta – e até participei do desenvolvimento – a ideias como os arquivos dialógicos propostos nesta publicação, o *retorno do reprimido* de Deumert, o *ukuhlambulula* de Tisani e o *lalela* de Bam, em e através de espaços como a série de seminários online que informa este trabalho. Todos esses conceitos e espaços oferecem possibilidades decoloniais não apenas para engajar a dor e a raiva negras, mas também para antecipá-las e curá-las.

Conceituada no sentido de tornar visíveis aqueles "rastros" reprimidos e marginalizados das práticas linguísticas pré-coloniais, a noção de *re-*

[9] Derivada de seu trabalho colaborativo com Eugene Skeef, motorista de Biko.

torno do reprimido da professora de linguística Ana Deumert constitui uma prática epistemológica na linguística que tem suas raízes na hauntologia e na psiquiatria. Através dela, Deumert oferece uma lente para reencontrar as ausências e os silêncios nas línguas africanas e propõe a ideia de que a ausência de algo não denota sua inexistência.

Central a esse conceito é a ideia da impermanência do apagamento: mesmo através dos silêncios e das ausências, rastros daquilo que foi reprimido retornam. A noção desse "espectro" é aplicada aqui à descolonização da linguística, mas continua relevante para além da disciplina em sua aplicabilidade a saberes, espiritualidades (epistemicídio) e povos (genocídio) que foram subsequentemente apagados e teorizados para fora da existência no e através do arquivo colonial.

Com Deumert, nosso apagamento é impermanente, e nosso retorno é agora e sempre. Dessa forma, à medida que o reprimido retorna, aquilo que antes havia sido invisibilizado/silenciado ressurge através de rastros e espectros que assombram o que se tornou visível às suas custas. A raiva e a dor negras na UCT tornam-se, assim, não apenas justificáveis, mas inevitáveis (Deumert, 2020, p. 189-190).

O uso metodológico que Bam faz do conceito de *lalela* – escuta profunda – oferece-se como modelo para um espaço de aprendizagem "onde noções de inferioridade e superioridade do conhecimento são problematizadas até sua própria raiz" (Bam-Hutchison, 2016, p. 25). Dessa forma, o *lalela* oferece uma resposta potente às perguntas críticas de Giroux sobre as possibilidades da universidade em um trabalho comprometido com a justiça:

> …que tipo de educação é necessária para que estudantes se tornem cidadãos informados e ativos em um mundo que ignora cada vez mais suas necessidades – quando não o seu próprio futuro – e que papel os educadores poderiam desempenhar nesse projeto…? (Giroux, 2017, p. 5).

Ao criar espaços que evitam e problematizam noções "monológicas" de conhecimento, o *lalela* abre o espaço universitário e de aprendizagem para que práticas ancestrais reprimidas, experiências e formas de saber possam ser ouvidas dentro da universidade. Em vez de "punir" (Bam-Hutchison, 2016, p. 25) e excluir essas assombrações e rastros daquilo que supostamente não deveria existir na academia, o *lalela* convoca ao "acolhimento" (Bam-Hutchison, 2016, p. 25) e ao cuidado. Dessa forma, a dor e a raiva inevitáveis – a "ferida profunda" (Bam-Hutchison, 2016, p. 17) – que

emergem de séculos de injustiça e brutalidade contínuas a envolver o espaço universitário não apenas são reconhecidas, mas também antecipadas.

E então, quando se abre espaço para que transitem do espectral à forma, o conceito de *ukuhlambulula* de Tisani – purificação – como prática de pesquisa e produção de conhecimento torna-se essencial. O *ukuhlambulula* está enraizado, antes de tudo, na ideia de cura e, por isso, reconhece necessariamente a dor, a raiva e a ferida profunda assombradas pela colonialidade. Isso acontece através de reflexões profundas e críticas sobre os passados africanos, com atenção especial à sua reconstrução, recuperação e autoinscrição. De fato, ao lidarmos com a raiva e a dor, precisamos *hlambulula* as instituições africanas de conhecimento dessas "rasuras e reinscrições" coloniais ocultas (Tisani, 2018, p. 17) que "continuam agarradas ao corpo africano" (Tisani, 2018, p. 17) em nossas teorias e práticas de pesquisa.

Os conceitos discutidos acima – ao lado de outros propostos nesta publicação, como o *anarquivo* de Zaayman no capítulo cinco e a discussão de Schenatto sobre as cartas pedagógicas de Freire no capítulo nove – oferecem caminhos férteis para os arquivos dialógicos que propomos. Em particular, eles ampliam, em vez de restringir, as possibilidades de espaços universitários de conhecimento, memória e existência decoloniais, co-construídos através do diálogo e capazes de produzir confrontos epistemológicos com o arquivo colonial. Assim, os arquivos dialógicos aparecem como espaços libertários, participativos e disputados de decolonialidade, através dos quais "…um povo 'desmembrado' [pode] ser 'remembrado'" (Ndlovu-Gatsheni, 2015, p. 22) dentro e através da universidade africana (e para além dela).

O RMF e sua práxis de dor e raiva negras surgem, então, como outra ilustração dos arquivos dialógicos dentro da universidade. Como este capítulo buscou demonstrar, a práxis de dor e raiva negras do RMF não é meramente expressiva ou reativa, nem deixa de "entrar em conversas epistemológicas dignas com a descolonização como aspiração universal *à la* Frantz Fanon … e *à la* Steve Biko…" (Nyamnjoh, 2016, p. 130). Pensado como um arquivo dialógico, proponho o RMF – e minhas reflexões com o movimento – e sua mobilização do afeto na UCT, há dez anos, como um arquivo emancipatório e contínuo de pensamento e luta decoloniais, no qual a dor e a raiva negras não são silenciadas nem patologizadas, mas posicionadas como intervenções decoloniais e epistemológicas.

Conclusão

Como parte do processo para receber anistia, eu e outras pessoas que haviam sido criminalizadas após o protesto de Shackville fomos chamadas a comparecer e apresentar nossas submissões ao IRTC. Em meu depoimento, encerrei com uma declaração que sintetiza da melhor forma o que estava no cerne da minha disputa com a Universidade em 2015/16 – e que permanece como motivo de preocupação na questão da descolonização de instituições de ensino superior historicamente brancas em geral –, a qual transcrevo aqui como uma carta dialógica:

O que me leva ao que se impõe como a questão mais urgente para mim: a completa falta de responsabilização da Universidade no que diz respeito à violência, ao uso da força e à desonestidade durante os eventos do dia 16 e, de modo geral, ao longo de todo o processo. A Universidade manifestou o temor de que não estejamos arrependidos e que queiramos meramente sair impunes de nossas ações. Diante disso, não consigo deixar de me perguntar: a Universidade está arrependida? Do que ela saiu impune? E do que continuará saindo impune agora que fomos silenciados?

Não sei o quanto minhas palavras ou minhas verdades importam, mas gostaria de implorar que, se a Universidade não quiser acreditar nas muitas outras respostas que dei às suas alegações, que acredite ao menos nisto: não pode haver conciliação ou entendimento entre nós se eles se consideram isentos de culpa. Estou disposta a participar deste processo porque, em primeiro lugar, não posso me dar ao luxo de colocar minha educação em risco. Farei o que for preciso e o que for necessário para corrigir quaisquer erros, a fim de dar continuidade ao trabalho que preciso realizar por mim e pelo meu povo. Mas, além disso, compreendo que não estou livre de falhas; estou pronta para aceitar onde errei e fazer as reparações necessárias.

Espero sinceramente que a Universidade esteja disposta a fazer o mesmo.

Sem prejuízo, Duduzile Ndlovu.

****

Ao refletir agora, dez anos depois, a Universidade é, em muitos aspectos, um lugar diferente daquele de então, e iniciativas como o seminário *Decolonising Knowledge Production*, do qual esta publicação emerge, são animadoras. No entanto, um elemento integrante do projeto de descoloniza-

ção – particularmente se ele pretende se dar dentro das modalidades aceitáveis da universidade "reconciliada" de hoje – é o enfrentamento autêntico e antecipatório da dor e da raiva até aqui reprimidas, que emergem tanto de seu passado colonial quanto de seus resquícios (colonialidade).

Precisamos antecipar o retorno da dor e da raiva reprimidas do nosso passado. Precisamos aprender a escutá-las – *lalela* – para que possamos purificar – *ukuhlambulula* – e transcendê-las. Isso, com a esperança de que, da próxima vez, quando confrontada com a dor e da raiva:

- dos Khoi e San, apagados pela dominação física e epistêmica injustamente adquirida pela Universidade "na Colina";
- das incontáveis mortes africanas através das quais suas terras "doadas" foram "adquiridas";
- dos milhares de trabalhadores africanos escravizados e sob regime de servidão exploratória que a construíram;
- das mulheres Khoi e escravizadas sobre cujas sepulturas ela repousa;
- da família indígena sem nome e da criança cujos restos mortais foram tão cruelmente exumados e "estudados" dentro dela;
- dos milhões de africanos desumanizados como resultado de suas pesquisas e produção acadêmica;
- das dezenas de estudantes negros para quem ela "abriu" suas portas antes de 1994;
- e dos milhões de outros para quem não abriu;
- de A.C. Jordan;
- de Archie Mafeje;
- de Mahmood Mamdani, e de Mafeje novamente;
- e dos incontáveis outros que tentaram pronunciar sua dor e sua raiva na UCT até e para além do RMF,

até que a Universidade finalmente escute.

Referências

BAM-HUTCHISON, J. *Lalela:* occupying knowledge practices and processes in higher education in South Africa (UCT as case study). 2016. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=-MRkbyIAAAAJ&citation_for_view=-MRkbyIAAAAJ:3fE2CSJIrl8C. Acesso em: 14 nov. 2021.

BIKO, S. *I write what I like:* a selection of his writings. London: Heinemann, 1987. (African Writers Series, v. 217).

BOCHNER, A.; ELLIS, C. *Evocative autoethnography:* writing lives and telling stories. London: Routledge, 2016. (Writing Lives: Ethnographic Narratives). DOI: https://doi.org/10.4324/9781315545417.

CANHAM, H. Theorising community rage for decolonial action. *South African Journal of Psychology*, v. 48, n. 3, p. 319-330, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/0081246318787682.

CHIKANE, R. *Breaking a rainbow, building a nation:* the politics behind #MustFall movements. Johannesburg: Picador Africa, 2018.

DEUMERT, A. The missionary in the theatre of linguistics: is a decolonial linguistics possible? In: DEUMERT, A. *Colonial and decolonial linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2020. p. 178-198. DOI: https://doi.org/10.1093/oso/9780198793205.003.0011.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogy in process:* the letters to Guinea-Bissau. Tradução de C. S. J. Hunter. London: Bloomsbury Academic, 2016. (Bloomsbury Revelations). Disponível em: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1717384. Acesso em: 20 mar. 2025.

GIROUX, H. A. Neoliberalism's war against higher education and the role of public intellectuals. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, n. 34, p. 5-16, 2015.

HOOKS, B. *Killing rage: ending racism*. New York: Henry Holt & Company, 1995.

JANSEN, J. D. Speech delivered by Jonathan Jansen. *UCT Graduation Ceremony*, University of Cape Town, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f-TV4UZwhZ0&ab_channel=UniversityofCapeTownSouthAfrica.

KROS, C. Rhodes Must Fall: archives and counter archives. *Critical Arts*, 2015.

LORDE, A. *Zami; Sister outsider; Undersong*. New York: Quality Paperback Book Club, 1993.

MAKGOBA, M. W. *Mokoko:* the Makgoba affair: a reflection on transformation. 1. ed. Florida: Vivlia, 1997.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto. *Transmodernity:* Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, v. 1, n. 2, p. 44-66, 2011. DOI: https://doi.org/10.5070/T412011807.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. *On decoloniality:* concepts, analytics, and praxis. Durham: Duke University Press, 2018. DOI: https://doi.org/10.1515/9780822371779.

NYAMNJOH, F. B. *#RhodesMustFall:* nibbling at resilient colonialism in South Africa. Bamenda: Langaa RPCIG, 2016.

OMAR, Y. (ed.). *UCT reflects on the last 100 years*. UCT Development and Alumni Department, 2018. (UCT Alumni News Magazine). Disponível em: http://www.news.uct.ac.za/downloads/alumni/201905_uctalumninewsmag2018.pdf.

PILLAY, S. R. Silence is violence: (critical) psychology in an era of Rhodes Must Fall and Fees Must Fall. *South African Journal of Psychology*, v. 46, n. 2, p. 15–159, 2016. DOI: https://doi.org/10.1177/0081246316636766.

PRICE, M. From the VC's Desk: Rhodes statue protests and transformation. *UCT Newsroom*, 18 mar. 2015. Disponível em: https://www.news.uct.ac.za/article/-2015-03-18-from-the-vcs-desk-rhodes-statue-protests-and-transformation.

RAMOSE, M. B. *African philosophy through ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999.

RMF FEMINIST COLLECTIVE. Reflections on 10 years of Rhodes Must Fall. *Amandla!*, 14 jul. 2025. Disponível em: https://www.amandla.org.za/reflections-on-10-years-of-rhodes-must-fall/.

TAYLOR, Y.; TAYLOR, R. Academic freedom and racial injustice: South Africa's former "open universities". *South African Journal of Higher Education*, v. 24, n. 6, p. 897-913, 2010. DOI: https://doi.org/10.10520/EJC37659.

TISANI, N. Of definitions and naming: I am the earth itself. God made me a chief on the very first day of creation. In: JUNE, B. *et al*. (ed.). *Whose history counts:* decolonising precolonial southern African historiography. 1. ed. Stellenbosch: African Sun Media, 2018. DOI: https://doi.org/10.2307/j.ctv1nzg0z4.6.

PARTE IV

CARTAS PEDAGÓGICAS

As cartas pedagógicas reunidas nesta seção nasceram do mesmo processo dialógico e participativo que estruturou o seminário conjunto desenvolvido entre Brasil e África do Sul em 2022. Inspirado na tradição latino-americana de sistematização de experiências proposta por Oscar Jara, esse percurso metodológico encontrou na escrita de cartas pedagógicas seu terceiro movimento. Se os seminários constituíram o primeiro movimento e as fichas coletivas de sistematização o segundo, as oficinas de escrita de cartas pedagógicas, realizadas durante o segundo semestre de 2022, convidaram os participantes a revisitar discussões, leituras e experiências que permaneceram vivas após o encerramento dos encontros. Algumas cartas dialogam diretamente com o próprio seminário; outras retomam temas como decolonialidade, justiça epistêmica, Rhodes Must Fall, ancestralidade, racismo e resistência. Em conjunto, elas revelam os temas, as questões e as aprendizagens que acompanharam a construção deste livro.

A transição da Parte III para a Parte IV representa, portanto, não uma ruptura, mas uma continuidade do mesmo processo dialógico. Se os capítulos anteriores exploraram lutas estudantis e movimentos sociais como arquivos dialógicos, as cartas aqui reunidas mostram como a escrita, a memória e a reflexão também podem se tornar espaços de produção coletiva de arquivos dialógicos.

CAPÍTULO 9

Uma carta sobre cartas: introdução às cartas pedagógicas

Carolina Schenatto da Rosa

Caxias do Sul, 10 de abril de 2023.

Querido Professor Freire,

Escrevo esta carta para compartilhar com o senhor uma bonita experiência que vivemos no ano passado, enquanto eu estava na África do Sul. Antes de narrar os detalhes, preciso situar este percurso e dizer como o senhor, Professor Paulo, atravessou novamente o Atlântico comigo, orientando meus passos enquanto eu ensinava e aprendia sobre dialogicidade e decolonialidade a partir de diferentes perspectivas, e como, em retorno, eu o levei novamente até lá por meio de oficinas sobre cartas pedagógicas.

A história começa em 2021, quando a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a Universidade da Cidade do Cabo (UCT) iniciaram um projeto voltado à conceitualização e construção do que viemos a chamar de "arquivos dialógicos". O propósito desta iniciativa era reconstruir e sistematizar conhecimento e memória por meio do diálogo, reimaginando o próprio sentido de museus, arquivos e registros históricos. O termo "dialógico" aqui, como o senhor bem reconheceria, carrega seu sentido freireano: o conhecimento produzido em comunhão, no engajamento crítico. É um conceito novo, mas ao mesmo tempo, muito familiar ao senhor. Ainda assim, imagino que o senhor me provocaria com perguntas como: "por que falar em arquivos dialógicos em uma era onde podemos salvar, compartilhar, trabalhar coletivamente de forma nunca antes imaginada? De onde surge essa ideia?"

Imagino que essas perguntas também tenham provocado a professora June... E, assim, nascia o projeto concebido pela professora June Bam na UCT como resposta ao incêndio devastador de abril de 2021 que destruiu a Biblioteca Jagger, da Universidade do Cabo – instituição que, guardiã de um acervo insubstituível e inestimável de estudos africanos, abrigava mi-

lhares de manuscritos, mapas, documentos históricos e pinturas indígenas. Sua perda foi profunda, apagando partes fundamentais da herança arquivística sul-africana, incluindo registros raros das histórias coloniais, das lutas contra o *apartheid* e de sistemas de conhecimento indígenas.

Posso imaginar, querido professor, a tristeza e a indignação que o senhor teria sentido ao saber do incêndio. O senhor não deve estar fazendo uma leitura neutra, deve estar pensando "veja Carolina, há aqui uma situação-limite: um fato histórico, político, epistemológico e ético que reproduz a opressão contra o processo de luta humana e resistência contra o apagamento histórico, a descontinuidade da produção da memória e da palavra. Mas a memória vive….".

Quase posso ouvi-lo me lembrando a memória não vive em arquivos, ela vive em pessoas, e que a indignação, quando compreendida pedagogicamente, não pode ser um sentimento paralisante. Isso eu aprendi com o senhor em *Pedagogia da Indignação* (2004), que a indignação é uma resposta crítica à injustiça, uma recusa em aceitar o apagamento como destino. E foi a partir dessa compreensão que eu pude compreender como, mesmo entre as cinzas da destruição, esse projeto era uma semente de renascimento – uma daquelas sementes das quais o senhor fala em *Pedagogia da Esperança*, onde o desespero dá lugar à possibilidade e a perda insiste em gerar novos sonhos.

E foi justamente essa semente de esperança, carregada na indignação, que vi nos olhos da professora Bam quando conversamos pela primeira vez, em 2021. Ela tinha tantas ideias, tantas indagações: como recuperar o que não pode ser reconstruído? Como preservar a memória do que, literalmente, virou pó? Como evitar que tais perdas se repitam? Essas perguntas, e muitas outras, nos guiaram por esse processo de conceitualizar os arquivos dialógicos; no aprofundamento deste caminho teórico-prático, professora June entrou em diálogo com o professor Danilo, cujo trabalho articula os ensinamentos do senhor como prática viva da dialogicidade.

Assim nasceu o projeto *Descolonizando a Produção e Disseminação do Conhecimento em Perspectiva Comparada (África do Sul e Brasil)*, uma iniciativa que, a partir de uma perspectiva do Sul, reflete sobre como nós, na condição de pesquisadores, acadêmicos, coproduzimos conhecimento e memória tanto dentro, quanto fora dos muros da universidade. Trata-se de um projeto sobre a democratização do conhecimento, sobre a internacionalização vista por uma lente crítica, sobre os vínculos entre a educação popular e a universidade e, inevitavelmente, sobre o senhor. Pois imaginar arqui-

vos dialógicos em nossos contextos é engajar-se com as práticas dos sujeitos que caminham nessas terras, que respiram a África e a América Latina por meio da pesquisa participativa, das intervenções político-pedagógicas e da popularização do conhecimento, mantendo vivas a esperança e a luta que o pensamento do senhor sempre inspirou.

Como parte deste projeto, realizamos um seminário de doze semanas no primeiro semestre de 2022. Creio que o senhor concordaria, professor, que isso foi exercício de Universidade Popular na prática. Ao refletir sobre essa experiência, retomei um artigo publicado em 2013 por José Eustáquio Romão, que eu havia lido durante as comemorações do seu centenário em 2021 – aliás, o senhor deve ter se sentido profundamente comovido com o número avassalador de publicações e eventos realizados no mundo inteiro para honrar os seus 100 anos; o senhor segue sendo reinventado todos os dias. No texto, Romão (2013) relembra a visita do senhor ao México, em 1994, onde a relação entre a educação popular e a universidade se tornou o ponto central do debate.

Ele relata como o senhor defendeu a universidade como um espaço que fortalece a postura epistemológica de homens e mulheres que, movidos por sua curiosidade, aprendem coletivamente a interpretar criticamente a realidade. Foi assim que passei a compreender o seminário: um espaço de formação política em que os participantes, discutindo práticas, buscavam construir conceitos coletivamente. Era, ao mesmo tempo, ensino, pesquisa e extensão: ensino através do próprio seminário; extensão através do diálogo e da participação aberta de lideranças comunitárias; e pesquisa através deste livro, das cartas pedagógicas, do desenvolvimento de um conceito durante o exercício de reflexão crítica e coletiva sobre as memórias e experiências produzidas entre Brasil e África do Sul.

Expandindo esse movimento de reflexão sobre a prática, professor, nós criamos um modelo de fichas de sistematização para as aulas. Creio que o senhor gostaria de saber que esse exercício vivo de memória crítica foi inspirado na tradição latino-americana de sistematização de experiências proposta por Oscar Jara. Imagino, inclusive, que o senhor e o professor Jara tenham se cruzado muitas vezes pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL). No início de cada encontro, convidávamos dois estudantes – um brasileiro e um sul-africano – para registrar os temas, levantar questões e, sobretudo, explicitar os sentidos do que havia sido debatido.

Essas fichas tinham uma estrutura simples, mas profunda. Elas traziam a identificação da data e dos nomes da dupla responsável e uma síntese crítica que reunia os principais pontos trazidos pelo professor convidado (nós tivemos muitos) e discutidos pelo grupo. Mas não parava aí: a dupla tinha espaço para suas reflexões e questões, deixadas como provocações para o coletivo; nessa dinâmica, foram articulados temas como (de)colonialidade, arquivos vivos e justiça social às suas próprias experiências de vida e militância dos responsáveis pelo relato. No início do encontro seguinte, a ficha era socializada em voz alta e aberta ao debate. Funcionava como o nosso ponto de partida para o diálogo e para a construção coletiva da memória crítica. Assim, a aula não terminava quando a sala virtual se fechava: ela voltava transformada pela escuta e pela escrita dos colegas.

Nesse processo, lembrei muitas vezes de suas conversas conosco por meio dos livros, das gravações do Conselho Mundial de Igrejas... suas ideias foram bases para o trabalha do professor Jara, que sempre nos ressalta que o componente pedagógico de sistematizar é voltar à prática, interrogá-la e recriar seus sentidos, tendo como horizonte aprender com a reflexão sobre o vivido. Para mim, as fichas faziam isso: davam sentido coletivo à experiência, construindo uma ponte entre a teoria e a prática. E, ao atravessarmos essa ponte, percebíamos que a sistematização também é um ato político. Um ato político escrito em conjunto, dos dois lados do Atlântico, pelas experiências, dores, opressões e lutas que partilhamos. Em síntese, professor, eu diria que nossas aulas nos permitiram compreender a sistematização como uma forma de voltar à prática vivida, de atribuir sentido coletivo ao que aprendemos, de articular teoria e prática e de explicitar a dimensão ético-política do nosso seminário. O senhor concordaria comigo?

Bem, chega de falar do seminário por hora. Esta carta, como o título já anuncia, é uma carta sobre cartas. Então, chegou a hora de começar a costurar essa história ao nosso tema central. As cartas foram o terceiro movimento desse processo pedagógico e reflexivo, por isso toda essa contextualização até agora. Primeiro vieram as aulas; depois, as fichas de sistematização; e, então, as cartas pedagógicas. Essa sequência metodológica não foi acidental. Cada etapa foi um exercício de ensinar e aprender com a prática e com o outro. Por isso, quero compartilhar com o senhor algumas reflexões sobre minha própria experiência de construção coletiva de sentidos por meio da escrita de cartas junto aos colegas. Essa dinâmica se deu no segundo semestre de 2022, depois que o seminário terminou. Convidamos

os participantes a escreverem cartas como forma de imaginar possibilidades para além das sessões no Google Meet.

Explicarei depois como a escrita das cartas se desenvolveu. Por enquanto, quero contar ao senhor como vivi isso: para mim, a escrita se traduz em ação militante não em uma "atividade pela atividade", como o senhor bem diria. E a escrita de cartas é ainda mais poderosa, pois nela há espaço para mais vínculo, mais memória, mais paixão, mais interlocução. Essa foi a nossa maneira de manter viva a reflexão crítica e de nos manter em movimento depois que os encontros online cessaram.

Imagino que, ao ler essas linhas, o senhor esteja me provocando, mais de uma vez, a pensar sobre minha prática e perguntando "uma aula no Google Meet, ou em qualquer plataforma semelhante, consegue realmente sustentar a dialogicidade?". Pois é, o Meet tende a endurecer o encontro, não é? Microfones fechados, câmeras fechadas, aquela espera pelo momento certo para apertar o ícone de "levantar a mão"... Existe uma espécie de dinâmica própria das plataformas que limita a espontaneidade que o diálogo normalmente exige.

Inseridos nesse contexto, nossa tarefa foi, tanto política quanto pedagogicamente, promover uma leitura coletiva e crítica do próprio meio – quase que uma espécie de decodificação. Precisávamos recompor os fluxos e as formas de endereçamento (para quem falamos, de onde falamos e através de qual canal), as temporalidades (saindo do "responda agora" para o tempo de pensar, escrever e escutar) e as formas de estar-junto (deixando de ser um mosaico de telas para assumir uma responsabilização diante de um interlocutor concreto). O desafio era colocar pessoas em diálogo, e não apenas em contato umas com as outras.

Sei que os limites e os riscos de aulas remotas que reúnem três continentes são reais: a descontextualização, especialmente entre línguas e contextos diferentes; os silêncios que a própria interface ajuda a produzir; e os acessos desiguais, já que uma conexão precária pode comprometer profundamente a interação e a fala. À parte isso, podemos dizer que, na prática, o seminário foi dialógico? Acredito que sim. A participação tornou-se, ao mesmo tempo, nossa forma de conhecer e nossa metodologia de trabalho. Nas aulas, o exercício de sistematização da experiência, do registro e da reflexão assumiu um caráter marcadamente orientado "desde o Sul". Três meses após o fim das aulas, revisitar aquilo que havíamos aprendido a partir de outro ângulo parecia metodologicamente coerente e profundamente relevante. Por isso, organizamos as oficinas de cartas pedagógicas.

O que estou tentando contar ao senhor nessas poucas palavras é como essa prática de escrita se transformou em ferramenta de sistematização e reflexão crítica em um contexto transnacional entre o Brasil e a África do Sul. Quase consigo ouvi-lo, professor, me lembrando que as cartas pedagógicas não são, em si, uma metodologia de sistematização. Imagino o senhor dizendo: *"*Carolina, lembre-se de que, quando falo em sistematizar, não me refiro a contar o passado, categorizar ou organizar o vivido. Registro só se converte em maneira de fazer educação, de pensar com e sobre o mundo, se fazemos dele um instrumento de reflexão sobre a prática*"*.

Pois eu acredito que as cartas sejam esse instrumento, professor. Acredito que sistematizar seja justamente o exercício de voltar à experiência, interrogá-la novamente, recriar seus sentidos. É mergulhar na prática para descobrir o que ela ainda exige de nós. Por isso, que que faz sistematização a partir da tradição latino-americana compreende que ela não é apenas uma técnica; ela é um ato político e ético. E talvez, professor, seja justamente por isso que suas cartas pedagógicas sejam tão férteis: nelas, a reflexão ganha corpo e rosto; ganha identidade, autoria, memória compartilhada. Aprendi com o senhor que o ato da escrita é mais que registro, é diálogo; nos comprometemos, nos abrimos ao outro. A carta mantém a experiência viva e em movimento, deixando sempre aberta a pergunta: que novos caminhos podem surgir dessa troca?

Nesse sentido, as cartas tornaram-se uma continuação do seminário, funcionando como ferramenta pedagógica de mediação e sistematização do conhecimento. Em um contexto marcado por experiências tão diversas, a escrita de cartas foi sendo gestada coletivamente como uma forma de revisitar as aulas e reinterpretar discussões centrais daqueles 12 encontros online. Nas oficinas, retomamos o percurso metodológico da reflexão coletiva: leituras em voz alta, troca de dúvidas e exercício de escuta profunda (*lalela*). A partir daí, professor, abriu-se diante de nós um novos caminhos neste horizonte epistemológico, ético e político que vínhamos perseguindo: a escrita como compromisso, como diálogo, como gesto de sistematização que não congela a experiência em um relato, mas a mantém viva, em movimento e aberta ao outro. Assim, as oficinas deram chão à nossa prática, enquanto as cartas gestadas se transformaram em sementes que viajam com o vento e transformam as reflexões sobre o vivido em um horizonte compartilhado de esperança e crítica.

O senhor, Professor Freire, foi tanto nosso solo fértil, o quintal onde as sementes germinaram, quanto o nosso horizonte epistemológico, em direção ao qual caminhávamos no processo de escrita. Quem melhor do que o Andarilho da Utopia para dialogar com experiências internacionais e servir como a nossa Mangueira, em cuja sombra sentamos, escrevemos, e, com muita curiosidade, aproximamos o Brasil da África do Sul? Pode parecer exagerado, mas ao fim e ao cabo, o senhor foi nossa teoria, nosso caminho e nosso horizonte de chegada. As suas cartas foram a base para as oficinas: a partir de *Cartas a Cristina* (1996) e *Pedagogia da Indignação* (2004), buscamos compreender a escrita de cartas pedagógicas como: a) reflexão sobre a prática; b) ato político; c) forma de aproximação pessoal; d) processo relacional de construção de sentido (criado no movimento da interação e da imaginação); e, por fim, e) exercício de sistematização das experiências e aprendizagens compartilhadas.

Passei a perceber, professor, que essas dimensões respondiam de maneira muito particular aos desafios que vivíamos em nosso contexto transnacional. A reflexão sobre a prática, como o senhor sempre insistiu, não poderia estar ausente, porque sem ela as cartas correriam o risco de se tornarem apenas desabafos, e não atos reflexão crítica. A dimensão política dava densidade à escrita, constituindo a carta como espaço de denúncia e anúncio, e também como luta pela democratização do conhecimento. A dimensão pessoal partiu do endereçamento, afinal, toda carta é dirigida a alguém e, por isso, ela é um espaço de encontro e responsabilidade. Não escrevemos ao vazio, ao nada; talvez, professor, essa seja uma das dimensões mais importantes desta forma de comunicar-se com o mundo, pois ela exige abertura e compromisso com quem nos lê. Há ainda a dimensão relacional, fundamental uma vez que nenhum texto se fecha em si mesmo, a escrita de uma carta pedagógica é uma abertura ao diálogo, à imaginação e à construção coletiva com os outros. Por fim, a sistematização, enquanto método, aparece na escrita como reflexão sobre a ação, talvez pudesse me arriscar a dizer que, enquanto última dimensão, ela viabiliza a síntese cultural, mas não sei se o senhor concordaria comigo; por isso, direi que é uma forma de manter a experiência viva e em movimento, preservando uma memória compartilhada capaz de inspirar novos caminhos.

Assim, no semestre de 2022, realizamos três oficinas pensadas para exercitar a escrita de cartas pedagógicas que foram ministradas por mim. No primeiro encontro, nos apropriamos do conceito e analisamos alguns

exemplos. Como o senhor foi uma referência central ao longo do seminário de 12 semanas, escolhi apresentar o conceito de cartas pedagógicas a partir de três dimensões principais: comunicação como ato de amor, a escrita como exercício dialógico e a carta como prática de autorreflexão coletiva – esta última é uma noção que aprendi com o professor Danilo R. Streck em um processo de pesquisa-ação há quase uma década atrás. A escolha por essas três dimensões (ou eixos, se preferir) para estruturar a carta pedagógica devem-se, e muito, à sua Pedagogia do Oprimido e à relação que o senhor estabelece entre amor e dialogicidade. Gosto muito da passagem em que o senhor afirma que não existe diálogo sem amor pelo mundo e pelas pessoas; e que comunicar, portanto, é um ato amoroso de pronunciar o mundo.

Se bem compreendi suas palavras, esse amor implica escuta, humildade e confiança, razão pela qual o diálogo e a comunicação tornam-se sempre uma criação compartilhada de sentidos. Em *Pedagogia da Esperança*, o senhor discorre de uma maneira muito clara sobre o sentido ético da comunicação como compromisso histórico: denunciar aquilo que desumaniza e anunciar possibilidades de transformação. Nesse ponto de seu reencontro com a Pedagogia do Oprimido, o senhor retoma um ponto central: o amor e a dialogicidade implicam-se mutuamente; ou seja, sem amor não há diálogo, não há co-criação do mundo, não há o outro enquanto sujeito e meu interlocutor. Portanto, sem amor e sem diálogo, não há transformação.

Quanto à carta como prática de autorreflexão coletiva, essa ideia é fruto de uma reflexão profundamente baseada em sua práxis: ninguém escreve sozinho, ninguém aprende sozinho; o texto nasce do grupo e retorna ao grupo, em um movimento de escrita, partilha e reescrita. Foi o professor Danilo R. Streck que me ensinou que a escrita de cartas é um movimento de autorreflexão que acontece no coletivo (neste caso, as oficinas) e no próprio ato de escrever-e-compartilhar (vou tomar emprestada aqui a noção de "palavra-ação", posso?). Em outras palavras, trata-se de pensar a prática enquanto a fazemos, construindo coletivamente critérios sobre o que dizer e como dizer.

Então, há muito do senhor nesta experiência que estou contando – e espero, sinceramente, que não tenha feito interpretações apressadas de sua vida e obra. Tenho aprendido muito com o senhor. Ao afirmar que não existe diálogo sem amor, o senhor nos lembra que toda comunicação já é um ato ético, um gesto de cuidado em relação ao outro. Ao insistir que a educação precisa ser diálogo (e não apenas de diálogo), o senhor me ensinou que a palavra escrita, talvez o "instrumento" que nós professores e pesquisadores

mais usemos para conhecer, ler e transformar o mundo, também é exercício crítico de organização da reflexão a partir do qual é preciso compromisso político para não cair na tentação da mera transmissão ou registro da informação. Nas oficinas, o exercício da autorreflexão coletiva na ação teve uma grande contribuição enquanto escolha metodológica: nos ensinar, pela prática, que nenhuma transformação é possível sem uma leitura compartilhada da experiência. Foram dessas discussões que passamos a compreender a carta pedagógica como o lugar em que essas três forças se encontram.

Acho que já é hora de começar a lhe contar como foram os encontros. Para a primeira oficina, preparei uma apresentação sobre o senhor, algumas de suas obras e sobre as cartas. Os slides estão em inglês, pois foi o idioma que utilizamos durante o nosso seminário e, também, porque o público era majoritariamente sul-africano. Montei um pequeno mosaico com eles. Espero que goste do que preparei, especialmente das imagens que escolhi:

Figura 2: Mosaico dos slides da primeira Oficina de Cartas Pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No topo do primeiro slide, ali no canto superior esquerdo, destaca-se um envelope, está vendo? O senhor já deve ter identificado, não é qualquer envelope, é um dos muitos que o senhor enviou à sua sobrinha Cristina – dentro dele estava uma das cartas que hoje compõem o livro *Cartas a Cristi-*

na. Esse envelope, ver carrega em si justamente as dimensões que eu queria destacar: amor, diálogo e reflexão. Ele foi, para mim, um símbolo do que é a carta pedagógica, da forma como o sentido permanece em sua própria materialidade, de como memória e aprendizagem continuam vivas.

Neste mesmo slide aparece também a imagem de uma de suas muitas cartas manuscritas para Cristina (talvez até mesmo a carta que estava dentro daquele envelope, não sei se o senhor consegue identificar...). Penso que a reunião dessas cartas seja sua obra mais bonita, porque nelas o senhor revisita sua própria trajetória e recria sentidos em um exercício de autoleitura crítica que partilha com alguém que ama. Sempre enxerguei nas cartas o Freire humano, o professor e o sujeito político entrelaçados e inseparáveis. Em uma mesma página, o senhor podia falar da escrita de *Pedagogia do Oprimido*, da infância, do exílio, da fome… sempre com sensibilidade, rigor e amorosidade.

Para mim, suas cartas são um exercício prático que mostra que a pedagogia nunca se separa da vida. E como continuam atuais! Professor Paulo, elas ecoam em experiências muito recentes, como o exílio vivido durante a pandemia ou a insegurança alimentar batendo à porta de tantas famílias. Se o senhor pudesse reeditar Pedagogia da Indignação, imagino quantos dos temas que abordamos no seminário não estariam em suas cartas: o genocídio em Gaza, certamente seria tema de muitas cartas..... assim como os movimentos pela derrubada de símbolos coloniais. Sei que tem produzido bastante por aí; por aqui, seguimos com as reinvenções, releituras. É aqui que aparece aquele sentido relacional de que falei antes: a possibilidade de reinterpretar experiências vividas em novos contextos e em diálogo com o outro, com a teoria, com a práxis.

Voltando ao slide, veja que entre o envelope e a carta está a capa de *Pedagogia do Oprimido*. Não acredito que seja possível falarmos de relacionalidade e dialogicidade sem mencionar esse livro, aquele que dialogou com o mundo. Porque é ali que o senhor dá forma conceitual àquilo que praticamos: a) a relação sujeito-sujeito e a co-intencionalidade do ensinar-aprender e aprender-ensinar; b) o diálogo como método; c) o amor como fundamento ético da relação; e d) a práxis como unidade crítica entre dizer e fazer. Sim, eu sei que há muito mais, muitas outras leituras possíveis a partir desta obra, mas vou me limitar a essas por enquanto, quem sabe em uma próxima carta...

Pedagogia do Oprimido é sua grande carta para o mundo, em especial para os esfarrapados do mundo. Acho muito bonito como o senhor, em

Pedagogia da Esperança, retoma o percurso da escrita e relembra os debates com estudantes, trabalhadores, movimentos sociais e educadores de diferentes países (inclusive em contextos ditatoriais, onde o texto circulava com dificuldade); ao meu ver, o seu reencontro ilustra muito bem o porquê de, no Dicionário Paulo Freire, o verbete de memória vir junto da esperança (memória/esperança). Não se trata de recordar o passado, nem de cair na nostalgia; se não me falha a memória, o senhor fala em Pedagogia da Esperança que este retorno à sua obra mais conhecida não é um movimento sentimental de memória piegas. O senhor disse que é aí entra a esperança, enquanto forma de historicizar o passado e projetar o futuro. O seu "recorder" é sempre um movimento crítico de revisitar a experiência que nos ajuda a perceber que o mundo, como o senhor insiste em dizer, não "é": ele "está sendo".

No centro do primeiro slide, era possível ver a capa da Pedagogia do Oprimido em diferentes edições e idiomas. Acho que essa imagem me remete à saudade, um componente importante da memória/esperança freireana. Essas capas representam, para mim, uma saudade história, corporal e política de uma época em que o senhor andarilhou pelo mundo e discutiu sua obra em diferentes contextos, com diferentes pessoas, ... pensando sua carta mais radical (no próprio sentido que o senhor atribui à radicalidade), inseparadas das memórias, do afetos, da sua cidade, da sua gente. Há mais de cinco décadas, essa carta percorre o mundo convocando novas gerações a se descobrirem, se indignarem e reinventarem a esperança (e se reinventarem por meio dela).

Sabe, nesse espírito de um diálogo esperançoso, criticamente histórico e transformador, sempre li a dedicatória aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e com eles se indignam e lutam – me perdoe pela paráfrase – como um gesto dirigido a Frantz Fanon, que vai ecoando ao longo de tantas outras páginas da obra. Em seu diálogo radical com o mundo, *Pedagogia do Oprimido* encontra *Os Condenados da Terra* e, juntos, tornam-se uma chave poderosa para nós, que estivemos no seminário e nas oficinas de cartas pedagógicas: compreender esse ato de escrita como um movimento consciente de (des)colonialidade; isto é, como reescrita da história feita pelos próprios oprimidos, por suas experiências e reflexões. A palavra, nas cartas, tem um sentido de ruptura do silenciamento que tem deslocado, desde muito antes do senhor e de Fanon, até este momento, a humanização para às margens do debate.

Sabe professor, em nossos encontros entre Brasil e África do Sul, essa lente Fanon–Freire torna visíveis algumas relações estruturantes: entre ruptura e práxis; entre tomar a palavra e dizer a própria palavra, por exemplo. Consigo enxergar essas relações – às vezes de forma mais direta, outras mais indireta – nas cartas. Rodrigo, leitor da sua obra, aproxima África do Sul e Brasil ao discutir decolonialidade, protestos, comissões da verdade, raiva negra e *Rhodes Must Fall* – um conjunto que acho que o senhor concordaria em ler como uma pedagogia da insurgência: a ruptura como gesto transformador que desfaz a ordem colonial, e a práxis como denúncia e anúncio.

Zakhele, o senhor vai ver no próximo capítulo, escreve muito próximo a Fanon. Ao tratar da derrubada de estátuas (*Rhodes* e outros símbolos), discute a violência constitutiva das relações coloniais e a necessidade de enfrentá-la. São duas cartas que se complementa, que dialogam – mesmo que tenham destinatários diferentes. Elas dialogam porque são frutos do mesmo processo: do mesmo seminário, da mesma oficina e, principalmente, da partilha do processo de escrita. Sabe, professor, acho que nessas cartas o senhor e Fanon voltam a se encontrar. Se encontram por meio das conexões entre as cartas, das ideias, das lentes com as quais lemos o mundo juntos ao longo de 2022.

Seus pensamentos foram digeridos (à lá Oswald de Andrade), absorvidos criticamente e reinventados nas experiências históricas de Rodrigo e Zakhele. Dois países, duas experiências coloniais, duas formas de viver e resistir à violência e à opressão que acabam produzindo uma leitura compartilhada da colonialidade e da possibilidade de transformação. Assim como em seu diálogo com Fanon, nas cartas as radicalidades não se anulam, elas se atravessam, se escutam e constroem coletivamente novas formas de pronunciar o mundo. Seja em 2020 ou na década de 1960, palavras radicais se movimentam, rompem silêncios, devolvem voz e constroem um "nós" político que transforma a experiência em critério e horizonte de ação.

É nesse horizonte que encontramos a esperança. Esperança que o senhor nunca deixou morrer. O verbo esperançar acompanhou o senhor desde aquele quintal em Recife até a manhã do dia 02 de maio de 1997, quando passou a esperançar pelos planos não terrenos. Mas o senhor ainda está esperançando por aqui, não se engane. Eu vejo tanta dialogicidade e esperança em seu processo de escrita, nos seus livros dialogados, nas cartas, nos livros, ... Lembro-me de o senhor contar, em *Pedagogia da Esperança*, como aos domingos, durante o exílio no Chile, recebia amigos para almo-

çar e compartilhava o que estava escrevendo, discutia ideias, rabiscava anotações em qualquer pedaço de papel, para não perder o "fio" do pensamento que só conseguia se desenvolver no diálogo com os outros.

Foi assim que *Pedagogia do Oprimido* nasceu, não foi? Das conversas com amigos e das intervenções de Dona Elza, lendo seus rascunhos, corrigindo-os e deixando observações nas margens. O senhor nunca escreveu sozinho. Sempre dialogou com o mundo através da escrita, sempre escreveu por meio do diálogo. Para construir seu pensamento, com quantos autores, instituições e experiências o senhor conversou? Não sei se o senhor chegou a ver um exemplar, mas uma pesquisa realizada por colegas do Grupo de Pesquisa do qual faço parte realizou uma arqueologia bibliográfica que registrou mais de 500 autores, instituições, eventos e fatos históricos (Pitano; Streck; Moretti, 2019) com os quais o senhor dialoga em seus escritos. É professor Freire, o senhor sempre escreveu em companhia.

Por isso, acho que posso dizer que cada um dos seus livros é, na verdade, uma carta expandida – não dirigida a um único destinatário, mas à humanidade em seu permanente processo de formação e libertação. Foi por isso que *A África Ensinando a Gente* passou a fazer parte das nossas discussões. Que livro bonito, Professor! O fato de a obra nascer de seus encontros e de sua escuta profunda naquele continente – que tem tanto em comum conosco – já é, por si só, um belo exemplo de escrita com o outro, e não apenas para o outro. A colonização e seus desdobramentos na colonialidade, foi o tema que mais gerou discussões (muito ricas, inclusive) e apareceu nas cartas que escrevemos.

Depois dessas discussões, caminhamos para o encerramento da primeira oficina. Diferentemente das duas seguintes, esse primeiro encontro guardava um caráter mais conceitual e introdutório, focado em compreender alguns fundamentos teóricos e metodológicos das cartas pedagógicas. Nossas codificações na tela não estavam ali para ilustrar conteúdos, mas para serem faíscas, sentelhas que acenderam reflexões profundas sobre como "lemos o mundo" e como nos posicionamos diante das aprendizagens construídas ao longo do seminário. As cartas se mostravam, cada vez mais, uma maneira coerente de colocar as ideias em combustão e, nesse processo, sistematizar o que ficou do nosso território comum de debates (o seminário). Lembrei agora de um trecho da *Pedagogia da Indignação*, em que o senhor diz que o ato de escrever é esse momento de criação e recriação de ideias que, uma vez pronunciadas, se fixam no papel (Freire, 2004). Acho uma

passagem muito propícia para a definição das cartas; tenho aprendido que elas são, intrinsecamente, documentação e reflexão na ação.

Eu estou imaginando o senhor sentado em seu quintal, aquele da casa amarela, respondendo a essa carta. Acho que seria neste ponto em que o senhor me provocaria a pensar mais profundamente sobre o próprio ato de escrever na produção de cartas pedagógicas. Sei que a escrita é física, corpórea. É o gesto de inscrever o pensamento na materialidade viva da página. Imagino essa carta como uma conversa e, por isso, faço algumas provocações a mim mesma, como se fosse o senhor me dizendo: "Fico me perguntando, Carolina, se as cartas enviadas digitalmente conseguem guardar, da mesma forma, aquela presença do envelope que enviei à Cristina, uma fisicalidade quase corporal que existe no papel escrito, tocado, dobrado e atravessado pelas marcas de quem escreve". Reconheço essa dimensão, professor. Mas, se aprendi bem com o senhor, o rigor metodológico – que em nada se confunde com a rigidez – nos exige uma certa indisciplina criativa, capaz de romper amarras e abrir espaço para o inédito viável.

Por que digo isso? Porque sei que nossos encontros aconteceram no espaço online, onde a densidade do "coletivo" corre o risco permanente de se diluir. E que em oficinas remotas, o momento da escrita facilmente se isola, torna-se uma ação individualizada. Escrever ali não é como conversar com o colega ao lado de sua mesa de trabalho, nem como captar o estalo de uma ideia cruzando a sala física, quando levantamos e caminhamos, rapidamente, para confirmar ou apresentar uma ideia a alguém. O "online" altera a própria dinâmica da reflexão como práxis. Ainda assim, em vez de recuar, insistimos – e isso, também, é algo que aprendi com o senhor. É uma questão de "teimosia freireana". A teimosia atravessa grande parte de seu pensamento ético, político e pedagógico, sendo uma postura histórica de recusa diante do fatalismo; diria que é uma forma crítica de permanência. Por isso, em sua teimosia, imagino que o senhor estaria discutindo em seus textos a interação não presencial assim como, na década de 1990, discutiu a chegada dos computadores aos domicilios. Não para rejeitá-los, mas para perguntar, mais uma vez, como continuamos produzindo diálogo, presença e humanização em meio às transformações tecnológicas do nosso tempo.

O que estou lhe contanto nesta carta é uma sistematização de como exercitamos e compartilhamos essas práticas nos territórios virtuais, aprendendo a tensionar e melhorar nossa forma de comunicar e de fazer educação popular. Mais uma vez lhe imagino sentado, à sombra se sua mangueira-

ra, com aquele seu olhar atento e provocador, anotando nestas páginas que não é possível negar a realidade ou as transformações históricas do mundo; assim como nos é impossível permanecer apáticos, sem atribuir sentido político às maneiras como essas transformações atravessam e desafiam as nossas práticas.

Foi por isso que os dois encontros seguintes assumiram um caráter nitidamente prático, onde nos provocamos a confrontar a realidade da "vida que não ocorre presencial" e, neste contexto, produzir diálogo e reflexão coletiva. Foram momentos inteiramente voltado à escrita, à troca de experiências e à transformação da memória viva em cartas digitais. Propus como pergunta disparadora a seguinte questão: "Quais temas discutidos durante o seminário seriam relevantes como temas geradores para as cartas?". Foi uma tentativa de exercício metodológico inspirado no que o senhor chamou de investigação do universo temático. O objetivo não era fazer um inventário frio ou recordar os assuntos já trabalhados, mas identificar quais deles haviam fincado raízes em cada um de nós, para que pudéssemos escolher aquelas sementes mais significativas.

Porque quando nos reconhecemos (ao outro e a nós mesmos) como sujeitos históricos, nossas cartas pedagógicas tornam-se um instrumento ético-político para dizer a nossa palavra. Ah, e já que estamos falando em dizer a própria palavra, por favor, envie um abraço carinhoso ao professor Ernani Maria Fiori. Ele também fez parte deste processo. Acho importante ressaltar que o nosso diálogo não foi construído apenas entre o senhor, Professor Paulo, e outros pensadores latino-americanos. As cartas materializaram um diálogo Sul–Sul que refletiu de forma fiel o seminário: falamos em posicionalidade e *lalela*, conceitos enraizados em tradições decoloniais e indígenas Sul Africanas; em biblioteca colonial, conceito de V. Y. Mudimbe (1988), que expõe como a própria ideia de África foi inventada pelos discursos coloniais e a urgência de produzir registros alternativos; e as reflexões de Saleem Badat (2010) sobre justiça social no ensino superior e sobre o trabalho ainda inacabado de superação das heranças do *apartheid*.

São esses autores que aproximam África e América Latina, nos permitindo transitar entre os continentes. Como é rico, Professor, o diálogo entre a noção de posicionalidade, trabalhada pela professora June Bam e a interculturalidade crítica de Catherine Walsh. Foi a partir da aproximação de ambas que percebi como a desnaturalização radical do sujeito universal do conhecimento tem um peso histórico, político e ético comum que pres-

supõe o exercício consciente de, por um lado, escavarmos nossa história e reconhecermos nosso lugar em um território marcado por fraturas históricas violentas (como o *apartheid* e o colonialismo) que determinam o que podemos saber, dizer ter e ser; enquanto, de outro, reconhecemos que o território para alterarmos essas estrutura de poder não basta escavar nossa história, é preciso produzir rachaduras no terreno dessa matriz colonial de poder, para que brote, ali, um projeto contínuo de reexistência.

São conceitos em diálogo porque não são complementos perfeitos, há tensão, a fricção necessária para produzir novas possibilidades de conhecer e transformar a realidade. Juntas, essas intelectuais nos lembram que o diálogo legítimo recusa o consenso que acomoda; ele exige a coragem de permanecer exposto na incompletude Essas conexões foram profundamente pedagógicas e ecoaram em nosso processo de produção: escrevemos e escutamos uns aos outros sabendo que cada um de nós carregava feridas e esperanças diferentes mas que, se partilhadas, poderiam se complementar, dialogar, e ressignificar o vivido. Foi um exercício legítimo de escuta profunda (*lalela*) e, em certo sentido, uma reescrita daquilo que o senhor chamou de palavra verdadeira: dizer a palavra é anunciar-se no mundo como sujeito histórico situado.

Aí está outro diálogo mito potente: a palavra e a escuta. Parte dessa palavra verdadeira também está na escuta: escuta como ato político, escuta como exercício profundo de atenção às memórias e aos sentimentos que as palavras carregam. Essa é a escuta profunda. Isso é *lalela*: uma escuta que não é passiva, mas ato de reconhecimento, abertura e confronto. Do diálogo entre a palavra verdadeira e da *lalela* eu ousaria dizer que nasceu um exercício de escrita profunda que, acredito, que o senhor concordaria em definir como a "palavra em comunhão": a palavra-memória de uma pessoa tornando-se alimento para o pensamento e escrita da outra. É um mosaico, professor; uma tessitura entre o senhor, a professora Bam e Walsh que, compreende a escuta como ato político e pedagógico capaz de transformar relações e produzir novos horizontes; é uma escuta radical, vigilante. Uma escuta como prática de resistência e (des)colonialidade.

E assim iniciamos o segundo encontro. Tendo o seminário como terreno, cada participante destacava momentos e conceitos que continuavam reverberando em sua prática e em seu pensamento. A tarefa não era meramente nomear um assunto, mas reconhecê-lo na condição de tema gerador: algo denso o suficiente para provocar a reflexão crítica e inspirar novas

práticas de liberdade. Mais do que nomeá-lo, esse reconhecimento dependia da partilha sobre os efeitos desse tema em sua vida, e da discussão coletiva das propostas iniciais.

Talvez o senhor esteja se perguntando como isso se materializou. Em referência à sua investigação temática, passamos a chamar esse campo de universo temático do grupo. Dentro dele, cada pessoa escolhia um tema mobilizador – uma inquietação suficientemente forte para gerar reflexão e prática em forma de escrita endereçada. A partir daí, começou a se desenhar um léxico compartilhado que organizava nossos temas geradores: ancestralidade, território, justiça social e epistemológica, decolonialidade e democratização do conhecimento. Esse léxico, tinha suas raízes no seminário.

À medida que as dúvidas eram partilhadas e os destinatários das cartas eram apresentados ao grupo, o movimento de autorreflexão coletiva ganhava forma. Nós nos apoiávamos mutuamente durante o processo de escrita: discutíamos as dúvidas sobre a estrutura, as escolhas políticas dos destinatários, a expectativa – ou a recusa – de uma resposta e até mesmo se aquelas cartas poderiam dialogar entre si. Juntos, explorávamos o desafio de "escrever a sua leitura do mundo", em uma forma de carta que é um ato indissociável de amor, coragem e humanização.

No terceiro e último encontro, professor, nós vimos a escrita finalmente ganhar estrutura. Aqueles que se sentiram confortáveis leram seus rascunhos em voz alta; outros preferiram fazer comentários sobre os caminhos de suas narrativas. Foi um momento pedagógico muito denso perceber como as cartas de fato "conversavam", cruzando as fronteiras e as distâncias do Atlântico. Com este grupo eu consegui aprender e a enxergar como a escrita se torna uma comunidade compartilhada de discurso, de denúncia (e anúncio) e destino. O senhor sabe melhor do que ninguém: ler em voz alta para um coletivo é ouvir-se, é entrar em diálogo consigo mesmo e com o outro em um registro completamente diferente daquele do pensamento silencioso e isolado. As ideias falavam para dentro e para fora ao mesmo tempo; eram ditas a si mesmos e, no mesmo gesto, partilhadas com o outro. Foi um exercício de autorreflexão coletiva na ação muito mais potente do que eu ousaria imaginar.

Digo isso, professor, para contar como buscamos construir um espaço em que a participação, enquanto base epistemológica, fosse condição primeira para a produção do conhecimento. E foi nesse movimento de escuta pro-

funda e participativa que as cartas que escrevemos sobre ancestralidade, perda, resistências e solidariedade tornaram-se registros alternativos, contra-arquivos que recusam o apagamento de histórias, *herstories*, dissidências *queer* e memórias que fazem parte de nossas constituições. E foi lendo uma das cartas que me deparei, pela primeira vez, com o conceito de biblioteca colonial e, em minha reflexão sobre a prática, compreendi que há na carta pedagógica uma nova dimensão: o gesto político de recusar arquivar nossas reflexões, nossas memórias e histórias nas prateleiras do colonialismo. Para mim, a carta pedagógica é uma prática de insurgência epistêmica, uma defesa do direito de dizer a própria palavra e de deixar essa palavra salva na história.

Sabe, professor, consigo imaginar o senhor e Mudimbe sentados juntos, discutindo a noção de biblioteca colonial. Imagino vocês refletindo sobre as palavras inventadas para a dominação e domesticação dos povos africanos e, ao mesmo tempo, aproximando essa biblioteca colonial da América Latina. O senhor, Professor, estaria, em um exercício comparativo, argumentado sobre como a biblioteca colonial é uma forma de desumanização que exige uma arqueologia da consciência. Acho que o senhor faria provocações em torno da linguagem enquanto território de poder e defenderia a necessidade de interrogar criticamente a prática para criar palavras que não sejam impostas, mas nascidas da experiência popular.

O senhor deve estar se perguntando como os tantos conceitos que mencionei até então conceitos dialogam e se articulam em torno das cartas pedagógicas. Bem, vejo muito do senhor e da sua práxis em cada um deles. A escuta profunda (*lalela*), e a consequente exigência de posicionalidade, nos ensinam que uma carta, quando pedagógica, revela de onde falamos, geográfica e epistemologicamente. Quando um colega escolheu escrever para gerações passadas e futuras, ou quando outro se dirigiu a um importante intelectual, tornaram explícito tanto um lugar de fala quanto um lugar de memória. Por isso falei da escrita enquanto escuta profunda. Não havia me ocorrido até então que ler uma carta pedagógica é, na verdade, escutar a história de um interlocutor com quem talvez nunca tenhamos falado (como nós, por exemplo). Existe uma sensibilidade nesse tipo de escrita e leitura que exige escutar um "outro" projetado, presumido. Imaginamos como nosso interlocutor lê e escreve e escutamos o silêncio, o passado, aqueles cujas vozes nunca ouvimos.

Quando li cartas sobre a derrubada de símbolos coloniais na África e no Brasil, compreendi como justiça social e justiça epistêmica atravessam

os muros das universidades. Não se trata de conceitos abstratos, mas de experiências vividas que marcam nossas trajetórias: exclusão, racismo, discriminação, opressão, exploração econômica, violência. Circulando entre Brasil e África do Sul, as cartas mostravam que as lutas são locais e, ao mesmo tempo, universais – permanecemos em um movimento contínuo de vigilância para enfrentar coletivamente as permanências do *apartheid* na África do Sul e os legados da escravidão e do racismo no Brasil. Talvez essas sejam as "palavras grávidas do mundo" sobre as quais o senhor escreveu.

Um exemplo disso é a relação com os movimentos sociais e o lugar desses movimentos como linguagem comum de resistência. Uma das cartas, escrita por um estudante brasileiro para uma colega sul-africana, conectava *Rhodes Must Fall* e as lutas estudantis na Cidade do Cabo com as mobilizações brasileiras que culminaram na queima da estátua de Borba Gato. Ao ler essa carta, senti muito do senhor como referência para pensar esses movimentos por meio da pedagogia do conflito. E isso, Professor, me levou a aproximar sua obra da de Ndlovu-Gatsheni (2018), que entende a rebelião como ato de reexistência – uma espécie de liberdade epistêmica. Uma reexistência que se manifesta nos dois países, transformando movimentos sociais em arquivos vivos de uma ética e de uma estética decoloniais.

Essa ética e essa estética, no contexto Brasil-África do Sul, estão diretamente ligadas à construção social da raça. E isso apareceu nas cartas. O racismo foi outro fio que atravessou os textos. No Brasil, aparecia a denúncia do genocídio da juventude negra e dos legados cotidianos da escravidão; na África do Sul, o apagamento dos povos San e Khoi surgia como política sistemática de apagamento. Se no Brasil racismo e violência se manifestam como necropolítica, na África do Sul persistem como permanências do *apartheid*. Ambos os contextos revelam que memória e resistência são inseparáveis na luta contra o racismo.

Isso tornou visível, para mim, algo fundamental: a coerência teórico-epistemológica do seminário, que ganhava vida nas oficinas de cartas pedagógicas. E, tão importante quanto isso, a coerência dos discursos Sul-Sul, a proximidade de realidades separadas por um oceano. Ainda que não compartilhemos a mesma língua, nossos corações e nossas ações se voltam para o mesmo horizonte. Esse enquadramento nos ajudou a perceber que cada carta era também um gesto de posicionalidade e interculturalidade, um testemunho situado tecido em lutas e resistências mais amplas.

Será isso, professor, o que torna a escrita de cartas "pedagógica"? Imagino que o senhor diria que, em parte, sim. Mas alertaria: não é apenas a reflexão e o engajamento crítico que tornam as cartas pedagógicas. Se pudéssemos ter essa conversa por meio de um dos seus livros, eu escolheria a *Pedagogia da Indignação* e imaginaria sua intervenção aqui neste parágrafo para lembrar que uma carta pedagógica é atravessada por convicções, sonhos e imaginação (Freire, 2000). Em uma turma formada por estudantes de diferentes idades, formações, continentes, o compartilhamento das cartas tornou-se uma maneira de trocar mundos e co-produzir sentidos dentro da disciplina.

Digo isso pois, além de enriquecer o processo individual de escrita, a escuta coletiva permitiu aos participantes enxergar o seminário por meio de múltiplas perspectivas, descobrir aquilo que "tocava o coração" de cada pessoa e perceber com quem desejavam compartilhar suas reflexões. Cartas pedagógicas são uma forma de diálogo que transcende o tempo e o espaço. Por meio delas, podemos escrever para alguém que já partiu (como faço agora), para alguém que ainda não nasceu ou até para nós mesmos. Elas são um ato de liberdade e reflexão.

Sabe, Professor Paulo, antes falamos da linguagem e de seu potencial pedagógico e transformador. Agora, é preciso fazer uma ponderação, pois a liberdade encontrou limites concretos no campo da linguagem. É difícil falar disso sem lembrar como sua vida foi uma travessia por muitas línguas e linguagens, seja em suas andanças pelo mundo, seja pelos neologismos e resemanticizações que criou para explicar melhor a relação entre pensamento e prática. A maneira como o senhor se apropriou das palavras e traduziu seu pensamento para a realidade vivida, é uma das *bonitezas* da sua obra.

No exílio, o senhor precisou se reinventar não apenas como educador, mas também como sujeito linguístico. No Chile, *hablando español*, dialogava com camponeses da reforma agrária enquanto escrevia grande parte de *Pedagogia do Oprimido*. Nos Estados Unidos, forçado a aprender a língua daquilo que o senhor certa vez chamou de "matriz do imperialismo global" (perdoe-me se o cito imprecisamente), passou a compreender de maneira ainda mais clara que a linguagem é território de produção de sentidos. Era ela que mantinha seus pés ligados a uma terra que seus olhos ainda não podiam ver; e foi o português que lhe deu a riqueza necessária para suas *inventações*. Ao ler *Cartas a Cristina*, tenho a impressão de que foi na Suíça multilíngue que o senhor percebeu, com mais intensidade, tanto as barrei-

ras quanto as possibilidades de não existir uma "língua padrão" capaz de aproximar plenamente as pessoas.

Nós também encontramos essas barreiras e possibilidades no seminário. Aprendemos que a comunicação, para que o sentido emerja, vai muito além da tradução – algo parecido com a dificuldade que o senhor relata ao refletir sobre a tradução de seus livros e sobre como ela, às vezes, esvaziava parte do sentido do texto. Falar línguas diferentes é habitar mundos diferentes. E, ainda assim, foi justamente nesse desconforto que a aprendizagem também se abriu. Lembro-me de o senhor contar, em *Pedagogia da Esperança*, como aprendeu a escutar mais atentamente quando as palavras lhe faltavam, experimentando a humildade de aprender por meio da abertura ao outros percebendo como as línguas carregam histórias de colonização, poder e resistência.

Foi por isso, Professor, que quis lhe escrever sobre essa experiência. Suas andanças – intelectuais, linguísticas, humanas – tornaram-se profundamente pedagógicas para nossos encontros e para minha própria formação. O senhor nos mostrou que internacionalizar não é simplesmente circular entre países ou publicar em diferentes idiomas, mas, sobretudo, aprender a pensar a partir das próprias fronteiras da linguagem. Vejo esse mesmo movimento nas cartas e nos relatos: para os falantes de português, o inglês significava confrontar a insuficiência das palavras, enfrentar o risco de reduzir a complexidade das próprias ideias. Uma das cartas que o senhor lerá a seguir fala exatamente disso: de como escrever em inglês limitava e, ao mesmo tempo, ampliava as possibilidades de expressão, transformando a barreira em exercício de bilinguismo crítico. Talvez, uma síntese freireana dessa dimensão da linguagem possa ser: para lermos o mundo e pronunciarmos nosso mundo com outros mundos, temos que nos colocar em diálogo e comunhão com outros universos linguísticos; linguagem não é só mediação e a pronúncia do mundo não é um exercício individual ou realizado apenas entre iguais.

Do ponto de vista daqueles que tinham o inglês como primeira ou segunda língua, a experiência acontecia de outra maneira. Muitas línguas estavam presentes no espaço do seminário e, com elas, muitas leituras de mundo que nem sempre cabiam no inglês. Outra carta fala justamente da dificuldade de expressar em inglês algo que nascia de outra experiência linguística, de outra visão de mundo. Para esses estudantes, a barreira não era a proficiência, mas o paradoxo de depender de uma língua incapaz de traduzir plenamente aquilo que precisavam dizer. E isso não se limita aos

brasileiros, muitos sul-africanos não tem o inglês como língua materna. Shamila, por exemplo, é um exemplo disso. Professora June, também. Isso me fez pensar muito no conceito de interculturalidade crítica de Catherine Walsh e em como, ao longo dos nossos encontros, fomos reconhecendo que parte do processo pedagógico estava justamente em assumir tanto os limites quanto as possibilidades dos nossos diálogos.

Muitas aprendizagens surgiram dessa experiência, mas, como uma espécie de conclusão, gostaria de destacar sua dimensão internacional baseada no diálogo entre Bam e Walsh. A escrita de cartas pedagógicas, como abordagem teórico-metodológica, está profundamente alinhada ao conceito de posicionalidade, um tema central do feminismo e adotado tanto no trabalho da professora June Bam quanto nas práticas que debatemos ao longo das 12 semanas de seminário. Falar de posicionalidade é trabalhar com epistemologias situadas. E epistemologias situadas são a base de um exercício criticamente intercultural. E isso está profundamente ligado à escuta profunda – outra aprendizagem fundamental que tive com a professora June Bam.

Acredito que esse "lugar de onde falamos" nos levou a repensar o papel da universidade como espaço de transformação. O debate sobre a democratização do conhecimento nunca esteve ausente. Nesse sentido, as cartas ecoam um deslocamento que resiste ao epistemicídio. E essa também é uma forma de morte. A morte de gerações que ainda nascerão e que talvez não tenham acesso à sua cultura ancestral. A morte de histórias cujos registros foram perdidos. A morte de modos de conhecer. E, ainda assim, em meio a tantas formas de matar, as cartas tornaram-se uma forma de respirar, dar vida, de inscrever um sujeito no texto e o texto na história. Texto concreto, para um destinatário concreto. Elas são, acima de tudo, diálogo.

O diálogo com o senhor, Professor Freire, a partir de uma perspectiva internacional, mostrou-se não apenas possível, mas necessário quando discutimos epistemologias alternativas a partir de diferentes lugares de fala. E é disso que tratam, em essência, os arquivos dialógicos: da popularização e democratização de conhecimentos situados. Eles dizem respeito ao registro, à materialização e à legitimação de epistemologias a partir do ponto de vista, por meio da sistematização, do rigor e do movimento dialógico; e, justamente por isso, constituem práticas inerentemente pedagógicas.

Podemos, então, recuperar o irrecuperável? Suas *Cartas a Cristina*, acompanhadas de fotografias, cheiros e memórias, formam um arquivo dialógico da sua vida e da sua história? De certo modo, acredito que sim.

Um arquivo dialógico é mais do que cartas, mas as cartas são um dos caminhos para recuperar o irrecuperável: não aquilo que foi queimado, mas os sentidos, as vozes e os mundos possíveis que persistem quando ousamos escrever.

Espero que o senhor encontre um momento para ler as cartas no capítulo dez, que vem a seguir. Sei que vai gostar. E, para provocar sua leitura, deixo uma pergunta: quantos quintais e quantas mangueiras cabem neste livro?

Espero encontrá-lo um dia, mas não tão cedo.

Com muito carinho e admiração,

Carolina Schenatto da Rosa

Referências

BADAT, S. *The challenges of transformation in higher education and training institutions in South Africa*. Development Bank of Southern Africa, 2010.

BAM, J. *Ausi told me:* why Cape herstoriographies matter. Johannesburg: Fanele, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogy of hope:* reliving Pedagogy of the Oppressed. New York: Bloomsbury Academic, 1992.

FREIRE, P. *Letters to Cristina:* reflections on my life and work. New York: Routledge, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. 30. anniversary ed. New York: Bloomsbury Academic, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogy of indignation*. London: Routledge, 2004.

JARA, O. *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja, 2018.

NDLOVU-GATSHENI, S. J. *Epistemic freedom in Africa:* deprovincialization and decolonization. London: Routledge, 2018.

PITANO, S. C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. (org.). *Paulo Freire:* uma arqueologia bibliográfica. Curitiba: Appris Editora, 2019.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 24, p. 89-105, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. In: WALSH, C. (org.). *Interculturalidad, Estado, Sociedad:* luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009. p. 75-96.

CAPÍTULO 10

Cartas Sul-Sul sobre aprendizagem intercultural

Carolina Schenatto da Rosa
Catherine Arendse
Elsa Basso
Eshcha Adams
Ezra Mokgope
Jaqueline Gisele dos Santos
Rodrigo Ferreira
Shamila Abrahams
Zakhele Shongwe

Uma breve contextualização

Este capítulo é como uma espinha dorsal, uma caixa torácica, talvez até mesmo uma pele: ele dá forma, estrutura e agrupa a vida que pulsa em seu interior. O que faz um corpo ter vida não são os ossos ou suas formas, são os órgãos. Todos com seus ritmos, texturas e singularidades, mas igualmente indispensáveis à vida. E os órgãos que dão vida às páginas a seguir são as cartas pedagógicas escritas pelos meus coautores. No capítulo anterior, essas cartas serviram como alimento, permitindo-me tecer análises, sínteses e reflexões críticas sobre a experiência da escrita. Agora, é hora de escutar esse corpo e deixar que seus autores falem. A autoria aqui pertence a Eshcha Adams, Catherine Arendse, Rodrigo Ferreira, Shamila, Zakhele Shongwe, Jaqueline Gisele dos Santos, Elsa Basso e Ezra Mokgope. Minha mais profunda gratidão a todos.

Como vimos, cada carta lê o mundo a partir de uma experiência viva e sensorial, são memórias, histórias e vidas que se cruzam, lembrando-nos de que essa leitura também se faz pelo cheiro, pelo toque do vento na pele.

Ao ler as oito cartas que compõem este capítulo, os leitores encontrarão visões singulares e relatos distintos sobre o aprendizado com as ervas e com a terra; sobre jardins e cozinhas como arquivos vivos, onde o ato de plantar se torna um gesto de retomar a história em nossas próprias mãos. Juntos, esses textos potentes narram experiências de uma pedagogia da insurgência na prática: na ocupação do espaço público, entre estátuas derrubadas, balas de borracha e assembleias estudantis.

Vemos também que essas cartas são reflexos de seu tempo. Escritos em 2022 e 2023, esses exercícios reflexivos abordam a pandemia da Covid-19 sob diferentes perspectivas: a partir do silêncio do medo, das vozes espirituais que atravessaram o confinamento e das violências intensificadas pelo distanciamento. Finalmente, e não menos importante, estas páginas trazem leituras de mundo enraizadas na sala de aula: seja na sala de aula virtual onde nos reuníamos semanalmente durante o primeiro semestre de 2022, seja na perspectiva de um estudante em um campus universitário ou nas reflexões de uma professora engajada nos debates curriculares da educação básica.

As cartas pedagógicas a seguir são uma releitura coletiva do mundo, situando corpo e memória, alinhavando tempos e transformando conceitos em prática. E prática em reflexão.

Aproveitem essa incrível jornada,

Carolina Schenatto da Rosa

Carta de Eshcha Adams às crianças da minha comunidade: lembrar quem somos e praticar a escuta profunda

Palavras-chave: ancestralidade; infância; escuta profunda; re-membrar.

Cidade do Cabo, 15 de novembro de 2022

Às amáveis jovens crianças da minha comunidade,

Lembrem-se de quem vocês são.

Nesta carta para vocês, estou conscientemente re-membrando (remontando) quem sou. Estou encorajando vocês a fazerem o mesmo, enquanto ingressam na escola e na educação institucionalizada. Por meio da série de seminários sobre arquivos dialógicos, fui encorajada não apenas a lembrar quem eu sou, mas também a re-membrar fisicamente (aquilo que meu corpo lembra), culturalmente (ancestralmente, através dos rituais da minha família e comunidade) e metafisicamente (através de uma compreensão não cognitiva pelos meus cinco sentidos, para conhecer e lembrar sentindo, tocando, cheirando e escutando profundamente). Dessa forma, eu reunia as partes psíquicas desmembradas do meu ser.

Como milhões de outras pessoas, como vocês na África do Sul, venho de uma identidade intergeracional constituída pela vergonha imposta pelo Apartheid enquanto pessoa indígena de ascendência San e Khoi. E, assim como aqueles da América Latina, de sistemas fascistas opressivos de escravidão e expropriação de terras. O ódio próprio (ódio de si mesmo), imposto pelo *Apartheid* foi inscrito em mim através dos meus livros escolares de História, que descreviam os povos Khoi e San como "selvagens" ou "extintos". Isso foi algo que me ensinaram de maneiras muito perturbadoras na 4ª série (5º ano) em uma antiga escola "Model C[1]", na Cidade do

[1] Nota de tradução: "Model C" refere-se a uma categoria de escolas historicamente brancas criada durante o Apartheid sul-africano.

Cabo. Também aprendi que gerações anteriores da minha família e comunidade eram submetidas a termos racistas depreciativos, como "selvagens ignorantes" e "sem cultura ou história".

Reconheço esse ódio próprio generalizado em minha comunidade muito tempo depois de 1994, nas frequentes observações depreciativas do cotidiano sobre características físicas e insultos raciais baseados em "tipo físico". Além disso, os conhecimentos femininos indígenas das Ausi (mulheres indígenas mais velhas, guardiãs de conhecimentos de rituais ancestrais) eram frequentemente demonizados pelas igrejas cristãs da comunidade como prática de "feitiçaria".

Não se desesperem, pois os conhecimentos herdados das Ausi permanecem fortes em nossas comunidades como forma de resistência, embora marginalizados. Aquelas que, antes de nós, foram formadas pelos saberes que as Ausi nos contam sobre o processo de desafricanização das comunidades indígenas do Cabo, que foram classificadas pelo apartheid como "Colored" (mestiças). Essa desafricanização ocorreu por meio dos mecanismos coloniais de "culturicídio" (tentativa de apagamento de seus rituais indígenas); linguicídio (tentativa de apagamento das línguas San e do Cape Khoekhoegowab); e epistemicídio (tentativa de apagamento de seus conhecimentos indígenas sobre plantas medicinais, astronomia, etc.) (Bam, 2021). Esse apagamento frequentemente acontece em genocídios ao redor do mundo (Bam, 2021).

Nisso, não estamos sozinhos, assim como os povos da América Latina que sofreram o destino brutal dos conquistadores espanhóis e portugueses. Permitam-me compartilhar com vocês minha recente jornada de aprendizagem em conhecimentos indígenas ao longo dos últimos cinco anos. Em 2020, deixei a licenciatura para cursar meu mestrado em etnomusicologia na Universidade da Cidade do Cabo, onde ingressei no recém-estabelecido Centro San e Khoi como pesquisadora em quatro projetos de pesquisa envolvendo "escuta profunda". Foram nesses processos de pesquisa em conhecimentos indígenas que encontrei a teoria indígena emergente da "escuta profunda" e suas aplicações em diferentes contextos transdisciplinares (línguas indígenas, práticas holísticas de saúde, proteção dos ecossistemas, etc.). Foi nesse envolvimento e nesse trabalho direto e próximo a estudiosos indígenas de diferentes partes do mundo, como a professora Judy Atkinson, anciã Jiman Bundalung australiana, e Florence Glanfield, educadora Métis canadense da área de Matemática, ao longo dos últimos cinco anos,

percebi o quanto meu próprio conhecimento incorporado e enraizado havia sido invisibilizado na educação escolar e universitária. Também aprendi o quanto nossos modos ocidentais de ensinar e aprender se tornam insuficientes diante de sua falta de relevância. Foi a partir dessa nova percepção que desenvolvi um posicionamento indígena enquanto pesquisadora e ex-professora atuante em comunidades da classe trabalhadora.

Ao longo dos últimos cinco anos, estive imersa na prática da "escuta profunda" através do projeto ! Gâ re – Rangatiranga – Dadirri: Decolonizing the 'capture of knowledge'[2] (2020-2023), financiado pela Worldwide University Network. Nesse projeto, participei ativamente, como pesquisadora, de círculos e cerimônias de "escuta profunda" ao redor do mundo por vários anos, junto de pesquisadores indígenas do Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Quênia e Gana. Esse percurso de pesquisa culminou, em 2022, em uma conferência sobre "Escuta Profunda" realizada na Universidade de Alberta, no Canadá, da qual o Centro San e Khoi participou.

Meu segundo envolvimento foi como pesquisadora no projeto do arquivo digital San e Khoe (2020-2022), voltado à restauração de línguas indígenas apagadas e à sua conexão com a compreensão do significado da paisagem através do projeto 100 Stories. Foi nesse projeto que participei da co-construção de um arquivo digital de "escuta profunda" do "conhecimento do coração", presente em línguas indígenas apagadas. Isso envolveu trabalhar com os anciãos Ouma Katriena Esau (uma das últimas falantes fluentes de |Nuu) e Pedro Dausab, falante de Khoekhoegowab e professor de línguas qualificado.

O terceiro projeto foi a série de seminários que levou à publicação deste livro e à minha carta dialógica para vocês. Na série, debatíamos, entre outras questões, como poderíamos teorizar os "arquivos dialógicos" e pensar sua possível aplicação na educação. Como professora que utilizava Paulo Freire em minhas práticas pedagógicas, essa teorização, situada em um contexto africano de educação, teve uma ressonância particular para mim, especialmente depois que um grande incêndio destruiu a biblioteca e as

[2] Nota da tradução: !Gâ re, Rangatiranga e Dadirri são conceitos provenientes, respectivamente, de tradições indígenas San/Khoi, Mâori e aborígenes australianas. Embora possuam significados específicos em seus próprios contextos linguísticos e cosmológicos, articulam práticas relacionadas à escuta, à relação, à memória, à autodeterminação e ao conhecimento. O subtítulo do projeto poderia ser traduzido como "Descolonizando a captura do conhecimento".

coleções do nosso departamento de Estudos Africanos, em 18 de abril de 2021. Ficamos devastados porque a biblioteca guardava arquivos indígenas raros, o que levantou a seguinte questão nos seminários: como o diálogo poderia fundamentar nossa teorização sobre "arquivo" e sobre os novos conhecimentos que ele produz para uma pedagogia significativa e relevante, quando tal desastre atinge o arquivo institucionalizado?

Por fim, tenho o privilégio de trabalhar como pesquisadora para o Projeto Centro Sarah Bartmann de Rememoração, do Departamento de Esportes, Artes e Cultura, em Hankey, Eastern Cape, na África do Sul. Como vocês talvez saibam, Sarah Bartmann, uma mulher Khoi de nossa comunidade, que talvez tivesse se tornado uma Ausi em sua família e comunidade se tivesse vivido mais tempo; ela foi exibida como um "tipo físico" monstruoso em Piccadilly, Londres, no início dos anos 1800, quando a Grã-Bretanha governava o Cabo. Ela foi exibida como "selvagem" e espetacularizada junto com animais selvagens vindos da África. Devido à exposição ao clima frio ao qual não estava acostumada, morreu durante o rigoroso inverno inglês, em dezembro de 1815. Após, seu corpo foi dissecado pelo professor de ciências Cuvier, em Paris. Seus restos mortais (incluindo seus órgãos genitais) foram vergonhosamente engarrafados e colocados em exibição no Musée de l'Homme, em Paris, até 1974, permanecendo ali desmembrados por quase 200 anos. Seus restos mortais foram finalmente devolvidos pelo governo sul-africano pós-Apartheid para um enterro digno em Hankey, em 2002. Por isso, sinto-me honrada em fazer parte de seu remembramento, restaurando gentil e compassivamente suas partes dissecadas através de um museu e de uma exposição em sua memória e em memória a muitas mulheres indígenas que sofreram destinos semelhantes ao redor do mundo.

Minha jornada levou a um momento espiritual decisivo de "incorporação cognitiva" (quando o corpo se lembra apesar das tentativas coloniais de apagar e oprimir quem somos enquanto povos indígenas), quando, em setembro de 2022, tive o grande privilégio de visitar Turtle Island (o nome indígena para a América do Norte). Eu participava de uma conferência com acadêmicos e chefes indígenas norte-americanos na Universidade de Alberta. Acompanhada de minha orientadora de doutorado, June Bam, fui convidada para uma caminhada na natureza com Dwayne Donald, um homem Blackfoot (do povo Siksikaitsiputi, com sua tradição oral de milhares de anos na região). Professor e educador extraordinário, Dwayne nos

ensinou sobre a paisagem e as plantas. Enquanto caminhávamos por aquelas belas trilhas, comemos frutas silvestres e aprendemos muito sobre seu conhecimento indígena ancestral, incluindo a notável arquitetura defensiva dos astutos castores nos rios.

Sem que eu soubesse, um profundo dom ancestral que possuo estava prestes a ser revelado e validado. Recordo que caminhávamos havia bastante tempo; era um dia quente e sem vento, e meus sentidos perceberam uma mudança gradual no ar. Eu conseguia sentir o cheiro de uma fonte de água próxima e espontaneamente apontei em uma determinada direção, bastante distante de nossa trilha, enquanto caminhávamos pela floresta. Por impulso e de forma muito casual, perguntei ao professor indígena norte-americano: "Estamos perto de água? Posso senti-la pelo cheiro...". O professor e June pareceram assustados e reagiram com espanto e confusão: "O quê? Eshcha, você consegue sentir o cheiro da água?!"

Fiquei igualmente perplexa diante da reação deles, porque durante toda a minha vida supus que todas as pessoas conseguiam sentir o cheiro da água à distância. Dwayne e June ficaram admirados com o fato de eu conseguir sentir o cheiro da fonte de água doce à distância na floresta (não podíamos ouvi-la porque estava longe), e o entusiasmado professor Blackfoot confirmou que realmente estávamos nos aproximando do principal rio da região, exatamente na direção para a qual eu havia apontado: o North Saskatchewan River, um lugar sagrado para cerimônias e medicinas indígenas norte-americanas.

Essa experiência validou uma habilidade de conhecer através dos sentidos que possuo desde que me lembro por gente e que eu não sabia ser uma forma rara de percepção da paisagem. Tampouco sabia, até então, que eu possuía esse conhecimento incorporado de localizar água doce em uma paisagem desconhecida, a grandes distâncias, através do "nariz". Eu praticava inconscientemente uma forma de "escuta profunda". Alguns dias depois, o professor convidou-me para uma cerimônia de nomeação com os chefes Blackfoot locais. Com esses chefes indígenas norte-americanos aprendi que algumas pessoas, nos tempos antigos, possuíam diferentes dons de "conhecimento" da paisagem. Minha habilidade de sentir pelo cheiro a localização de uma fonte distante de água doce é um desses dons, muito provavelmente desenvolvido ao longo de milhares de anos da luta humana pela sobrevivência em ambientes e condições climáticas específicas, como regiões propensas à seca. Através de uma cerimônia de pedras quentes e

fumaça, os chefes me batizaram como Wolf Child – aquela que ajuda o clã a sobreviver em tempos de seca.

O professor Dwayne Donald ensinou-me que a prática de caminhar pela terra pode ajudar a curar traumas coloniais e a curar o deslocamento da paisagem causado pela colonização e seus apagamentos. Trata-se de uma forma de diálogo, através dos sentidos, com o arquivo da paisagem. Foi então que encontrei profunda ressonância e paralelos entre a experiência da comunidade First Nations com a paisagem em Turtle Island e a de minha comunidade em ÁHui ÃGaeb ("lugar onde as nuvens se reúnem" – chamado de "Cidade do Cabo" pelos colonizadores portugueses).

Queridas crianças, obrigada por escutarem "profundamente" minhas histórias, e por não as descartar como "mito", "superstição" ou "não científicas". Encorajo vocês a reunirem conhecimentos da terra e a caminharem pela terra para curarem-se dos traumas coloniais, dos apagamentos coloniais e das invalidações a respeito de quem vocês são e dos conhecimentos e modos de conhecer a paisagem natural que herdamos através das gerações.

Compreendam e honre, seus parentescos com a terra, o céu e a água, dos quais temos a sorte de sermos guardiões, e estejam abertas aos modos ancestrais de conhecer.

Protejam esta terra contra o genocídio, a guerra, a ganância e a destruição ambiental cada vez mais presentes neste mundo.

Compartilhem essa "escuta profunda" com seus amigos, porque quando escutamos com todos os nossos sentidos, neste mundo obcecado pelo digital, lembramos quem somos e por que nossos conhecimentos de um tempo profundo importam.

Hoje, lembro-me com orgulho de quem sou e de como todos estamos interligados nesta terra compartilhada.

Queridas, lembrem-se de quem vocês são e de suas interconectividades.

Com amor universal por toda a humanidade,

Kai gangans,
Eshcha Delvina Adams

Referências

BAM, J. *Ausi told me:* why Cape herstoriographies matter. Johannesburg: Fanele/ Jacana, 2021.

DONALD, D. We need a new story: walking and the wâhkôhtowin imagination. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, v. 18, n. 2, p. 53-63, 2021.

DONALD, D.; TAIT, L.; MOOSTOOS-LAFFERTY, E. Unlearning colonialism by attending to the wisdom of relational renewal. *Canadian Journal of Education*, v. 48, n. 1, p. 1-28, 2025.

Carta de Catherine Arendse para minhas irmãs, irmãos e crianças Khoena: retornando à terra e aos ancestrais

Palavras-chave: memória; esperança; terra; cura; resistência.

Cidade do Cabo, 15 de novembro de 2022

Minhas irmãs, irmãos e crianças Khoena,

A mulher que chamei de mãe por tantas décadas colocou em mim tantos valores e formas de cuidado e cura que eu nem sempre soube apreciar completamente. Quando criança, eu nem sempre queria estar com minha mãe o tempo todo, mas agora percebo como aqueles ensinamentos orais eram preciosos.

Sou Catherine Arendse, descendente Khoi-San, e carrego histórias orais sobre as raízes da minha família que vão até as cavernas milenares de onde eles foram removidos, num lugar hoje chamado "Tyger Hills", no Cabo Ocidental. Enquanto crescia, isso não importava muito para mim, porque eu estava preocupada com ser pobre. Algo sobre o qual eu não sabia absolutamente nada até começar a frequentar a escola.

As crianças zombavam de mim: "você é pobre porque sua mãe é suja e barata". Quando você escuta isso repetidamente, começa a acreditar no que as pessoas dizem. Então eu não tinha amigas nem amigos na escola primária, porque sentava sozinha. Eu tinha vergonha do meu lanche; eram pedaços grandes, irregulares, de pão caseiro com geleia. Eu tinha muita vergonha dos legumes e frutas que vinham da nossa horta e vergonha de que minha mãe fosse "suja" ou "barata".

Minha mãe nunca foi suja nem barata, mas era assim que as crianças zombavam de mim. Tínhamos um quintal bem grande, com árvores frutíferas, canteiros de verduras nos fundos e um jardim de ervas e flores na frente da casa. Minha mãe adorava aquilo, mas eu odiava quando nós, crianças,

precisávamos ajudar a regar as plantas e árvores, colher frutas, verduras ou ervas do quintal. Eu sentia vergonha de pertencer à terra e de trabalhar o solo para conseguir alimento. Porque estar perto do solo deixa qualquer pessoa um pouco suja... de bondade. Agora eu sei disso.

Naquela época, antes de colher qualquer fruta ou legume da horta, eu primeiro olhava para a rua. Não queria que ninguém da escola me visse suja, mexendo na terra.

Terra que agora sei que é sagrada.

Terra que sei que está me dando, me nutrindo, me fortalecendo, me alimentando, me curando, me ensinando sobre esperança e sobre fé.

Nós viemos da terra e fomos arrancados dela pelo colonialismo e pelo apartheid. Alienados da nossa terra, sentimos a sujeira e a pobreza quando a tocamos.

Hoje superei essa vergonha da alienação da terra e do solo.

A esperança é algo que aprendi confiando que qualquer semente que eu plantasse iria crescer. Então eu precisava confiar que a natureza iria prover e devolver alimento, remédio ou flores se eu cuidasse daquilo que plantei. A vida é assim, fácil ou difícil: se você quer alguma coisa, precisa trabalhar por ela. Toda pessoa, animal, planta e árvore também merece um lugar seguro para crescer.

Hoje oferecem alimentos artificiais e remédios farmacêuticos para todo mundo. Perdemos nossos antigos modos de cura à medida que as pessoas mais velhas morrem e levam seus conhecimentos junto com elas.

Agora valorizo a terra que dá vida, mas, quando era criança, eu odiava o solo, porque achava que era o solo que ajudava minha mãe a nos manter pobres.

Ah, eu era jovem e tola naquela época.

Eu odiava o fato de minha família não ir à loja comprar comida em embalagens bonitas e sofisticadas, mas viver da terra.

Minha mãe comprava farinha, sementes e pedia ossos carnudos ao açougueiro.

Eu queria aquelas cenouras limpas e lavadas, batatas lavadas, abóbora branca e frutas embaladas da loja, não aquelas que vinham da terra, cobertas de barro.

Mas nossa mãe dizia um NÃO muito, muito firme: "Catherine, há muitas verduras e frutas crescendo no quintal. Não vou desperdiçar dinheiro na loja quando tenho comida em casa."

Eu achava que minha mãe gostava de nos envergonhar. Como eu poderia saber que todas as frutas e verduras da loja também cresciam em terra suja? Como eu poderia saber que as frutas e verduras da loja não eram tão frescas quanto as da nossa horta?

Eu era jovem e tão inocente, não tinha nem dez anos ainda. Achava que minha mãe escolhia deliberadamente ser pobre e suja.

Agora sei o quanto fui abençoada por ela cuidar de nós.

Eu rezava para que a farinha não chegasse em casa, porque ela queria assar pão de novo. Eu me perguntava por que ela queria assar pão quando a loja tinha tantos pães lindos.

Tantos pães diferentes, bonitos, perfeitamente brancos.

Fatias perfeitas. Macias. Finas. Todas do mesmo tamanho.

Tão organizadas. Tão puras. Tão perfeitas.

Aquele pão da loja era, para mim, um sinal de riqueza e um lembrete de que talvez as provocações fossem verdadeiras. Eu me sentava longe de todo mundo na hora do almoço para esconder minhas fatias grandes, feias, desiguais, pesadas, daquele pão escuro cheio de sementes.

Eu tinha muito medo de que alguém visse que era verdade: eu era pobre como minha mãe.

Eu amava minha mãe, mas quando todo mundo no recreio gritava "sua mãe é suja e pobre!", eu queria esconder aquele pão feio e pobre.

Muitas e muitas vezes, no caminho para a escola, tive vontade de jogar aquele pão fora – por vergonha.

Mamãe era uma jovem viúva com seis bocas para alimentar e pouco dinheiro. Mas ela pedia ossos no balcão do açougue, na frente de todo mundo. Por que ela não podia esperar até estar sozinha?

Ah, a vergonha de ver nossa mãe carregando sacos pesados de ossos e farinha e nos fazendo ajudar a levar toda aquela vergonha para casa, passando pelas crianças que zombavam de nós.

A carne deveria vir limpa, cortada e embalada, como o pão.

Hoje sei que aqueles ossos carnudos davam um caldo delicioso à comida e deixavam tudo muito saboroso. Também aprendi recentemente que o caldo de ossos produz queratina e proteína, que são a base das células do nosso corpo. Então aquilo fazia bem para o cabelo, a pele, as unhas e ajudava nas inflamações das articulações. Também é a base da gelatina, que pode fazer o mesmo pelo corpo.

Então nossa mãe enchia nossos pratos de bondade enquanto crescíamos.

Depois, me tornei adolescente e fiz as pazes com a horta, com a terra, com o pão nutritivo cheio de sementes assado em casa e com os ossos carnudos. Afinal, havia comida fresca em casa e nós não estávamos passando fome.

Mas essa paz não durou muito, porque as provocações e o *bullying* assumiram outra forma, dessa vez muito pior do que antes. Foram cavando minha autoestima sem que eu entendesse que aqueles adolescentes me atacavam porque eu me saía melhor na escola.

Naquela época eu só sentia o peso das palavras "*kroes kop*[1]", que significava o cabelo étnico Khoi-San, visto como "feio", seco e áspero, tão inferior quanto aprendíamos nos livros escolares do apartheid.

Ou então ouvir "plat gesig boesman", que significa "Bushman de rosto achatado", ou "indígenas selvagens", como era descrito nos livros escolares do apartheid.

Naquela época eu pensava que Deus tinha me dado uma família pobre, um rosto feio e um cabelo ruim.

Eu não era feliz, mas pelo menos minhas professoras e professores gostavam de mim porque minhas tarefas estavam sempre feitas e eu sempre tirava boas notas nas provas e nos grandes exames.

Por causa das zombarias sobre minha aparência indígena e sobre a "pobreza" da minha mãe, eu tinha pressa de crescer e sair rapidamente daquela escola.

Mas as crianças também riam de mim nos fins de semana e chegavam à escola na segunda-feira comentando que eu não era elegante, porque usava roupas feitas à mão.

Sim, minha mãe fazia nossas roupas.

Eu não gostava delas, mas era assim que ela recebia dinheiro como costureira, embora cultivar a terra, plantar alimentos e trabalhar o solo fosse sua verdadeira habilidade, aprendida com sua mãe e sua avó. Ela sabia como sustentar a família trabalhando a terra.

---

[1] Nota de tradução: *kroes kop* é uma expressão pejorativa em africâner usada durante o *apartheid* para ridicularizar os cabelos crespos associados a populações Khoi-San, negras e "Coloured". O termo carrega forte violência racial e estética. Embora não exista equivalente exato em português, seu sentido pode ser comparado a termos como "pixaim", utilizados historicamente de forma depreciativa contra cabelos crespos no contexto brasileiro.

Como eu poderia saber que meu cabelo étnico natural e meus traços faciais eram lembranças de que eu pertencia a esse lugar africano, às cavernas próximas, às sofisticadas pinturas rupestres, àquele solo sagrado e nutritivo e àquele povo ancestral?

Tudo o que eu sabia era que as pessoas não gostavam de mim por causa da minha aparência.

Então caí na armadilha de tentar alisar meu cabelo.

Foi um erro terrível.

Tive queimaduras no couro cabeludo e perdi tufos de cabelo durante o penúltimo ano do ensino médio.

Agora vieram ainda mais vergonha e zombaria.

Então, para esconder aquilo, precisei contar e viver uma mentira.

Disse a todo mundo na escola que havia me tornado muçulmana durante as longas férias escolares. Era a única maneira de usar um lenço na cabeça em paz dentro da escola.

De repente eu tinha uma tribo que me aceitava, pelo menos mais ou menos.

Mas jejuar era muito difícil.

Cheguei até a sentir falta das minhas grandes fatias feias e desiguais daquele pão escuro cheio de sementes.

Pelo menos os dois últimos anos da escola passaram rapidamente.

Ser "muçulmana", com a cabeça coberta, ajudava.

Aqueles dias eram cheios de estudo e mais estudo para os exames finais.

O desejo de pertencer era profundo e doloroso.

Aprender que você é aceita por causa da aparência física foi uma lição dolorosa.

Essa é uma experiência traumática da qual eu gostaria de poupar muitas pessoas jovens hoje.

Eu nunca compreendi totalmente que a maneira como eu cresci fez com que as pessoas decidissem que eu não era boa o suficiente para os padrões delas, especialmente por causa do meu cabelo, do meu nariz ou do meu tom de pele.

Foi na escola que aprendi sobre racismo e classismo, além do fato de que eram anos de *apartheid,* quando meu povo era retratado nos livros didáticos como "inferior", "sujo", "preguiçoso", "selvagem", como "tipos físicos".

Ninguém queria ser chamado de "Bushman" na África do Sul, era o maior insulto possível, porque esses povos indígenas já tinham sido caçados por colonizadores europeus como se fossem animais selvagens.

Até o início do século XX era possível comprar uma licença para caçar um Bushman.

Ser julgada pela aparência era normal naquela época e estava escrito nas leis do *apartheid* através do infame "teste do lápis no cabelo".

Hoje isso não é mais lei, mas o julgamento baseado na aparência física continua profundamente entranhado em nossas vidas, passado de geração em geração.

A humilhação do corpo virou norma no Cabo, onde aconteceu o genocídio dos Bushmen/San.

Durante cerca de 350 anos de colonialismo e apartheid, nossas mães e pais ancestrais foram ensinados que ser Bushman ou Khoikhoi significava ser feio; que ter nariz achatado ou cabelo crespo significava existir algo inferior em você e até em suas capacidades cognitivas.

Também lhes ensinaram que ser Bushman ou Khoikhoi significava não acreditar em Deus, não possuir espiritualidade, ser "pagão".

Essa é, para mim, a pior mentira de todas.

Tudo relacionado a ser "aborígine" foi arrancado à força.

E não estou falando apenas da invasão da terra.

Estou falando também da invasão da mente.

Nossa chamada sociedade "Coloured", descendente de San, Khoi e também de miscigenação racial, carrega esse profundo auto-ódio enraizado como resultado das políticas racistas coloniais e da propaganda educacional imposta aos sul-africanos.

Na época do apartheid, e de forma perturbadora ainda hoje, como frequentemente aparece na mídia, crianças continuam encenando isso na escola, como se fosse natural decidir quem é inferior ou superior com base na aparência física, no que é considerado "beleza", no que é considerado aceitável.

Cabelo "arrumado" continua sendo imposto pelas políticas escolares, especialmente por professores brancos sobre crianças negras.

Por toda parte existem pequenos grupos onde você é aceita ou rejeitada pela aparência do seu cabelo, do seu nariz, da sua pele, pelo lugar onde mora e pelas roupas que veste.

Mas isso é produzido por uma propaganda pesada que bombardeia mulheres e meninas com a imagem do "cabelo perfeito".

A indústria do "cabelo liso" movimenta bilhões no mundo inteiro e se alimenta das inseguranças impostas a mulheres negras e indígenas que não correspondem ao padrão "superior" de beleza ocidental.

Existem milhares de produtos para alcançar os tipos "superiores" de cabelo e os tons de pele considerados ideais.

Além disso, há aparelhos e tratamentos que custam uma fortuna apenas para manter o cabelo liso.

Então eu me perdi tentando caber no molde que a sociedade apresenta.

Depois, trabalhei duro para construir uma carreira e garantir uma boa renda como cineasta comunitária, contando histórias da rua e tentando fortalecer a autoestima das pessoas diante dos mitos coloniais e do apartheid sobre "mães", "beleza", "pobreza" e "decência".

E então, décadas depois, a dor da minha infância começou a diminuir porque:

Sim, hoje eu como com orgulho aquele pão escuro cheio de sementes.

Com orgulho cultivo meus próprios vegetais na terra.

Uso meu cabelo com orgulho como minha coroa.

E já não uso lenço nem finjo dolorosamente ser uma mulher muçulmana devota.

Agora também sei que as pessoas mais inteligentes nem sempre são aquelas que possuem diplomas acadêmicos ocidentais.

Conhecimento nem sempre é igual a sabedoria e humildade para viver em harmonia e em paz com outras pessoas.

Me reconectar com meu eu interior e com a natureza é uma forma profunda de me reconectar com minha antiga espiritualidade, com as cavernas, com Deus, com meu Criador.

Aparentemente isso se chama "grounding"[2].

E faz maravilhas para limpar a mente, renovar a alma e fortalecer o sistema imunológico.

Quando estou em paz na natureza, com os pés na terra, fico me perguntando por que minha saudável cultura Khoi-San se perdeu.

[2] Nota de tradução: termo utilizado em diferentes práticas espirituais, terapêuticas e corporais para descrever formas de reconexão física, emocional e espiritual com a terra, a natureza e o próprio corpo. Optou-se por manter o termo em inglês devido à ausência de equivalente único em português que preservasse simultaneamente suas dimensões espiritual, corporal e relacional.

Isso corrói minha alma.

Lamento pelas minhas mães ancestrais que conheciam a saúde e os remédios da natureza.

Onde estão as pessoas que compartilham as mesmas raízes que eu?

Como encontro pessoas que carregam os segredos não contados da natureza e de como ela nos sustenta, como minha mãe carregava?

Então meu amor pela natureza e pelo autocuidado começou a crescer.

Até que, por acaso, conheci um ancião no trabalho.

E, de repente, tudo começou a fazer sentido.

Descobri que o pai dele fazia parte do renascimento Khoena/Khoi-San e tinha ido dar uma entrevista na emissora de televisão local onde eu trabalhava, para falar sobre nossa antiga e orgulhosa cultura Khoi e Bushman/San.

Era o chefe Francisco McKenzie, carinhosamente conhecido como "Chief Mackie".

Fiz questão de conseguir seu contato para manter ligação com minhas raízes.

Esse ancião passou horas e horas preciosas conversando comigo sobre os modos sagrados do nosso povo, modos que vivem em equilíbrio com a natureza.

E tudo o que minha mãe tentou me ensinar começou finalmente a fazer sentido.

Por meio desse ancião comecei a conhecer cada vez mais ativistas, líderes Khoi-San e outras pessoas tentando ensinar ou aprender sobre a antiga sabedoria da terra e da sobrevivência.

Isso também me encheu de esperança para desvendar o passado.

Mas encontrei também muitos líderes fingindo conhecer nossa história profunda.

Pessoas que empurram versões da história que servem apenas a si mesmas ou a uma tribo ou clã específico.

Aprendi também que existe história real e história falsa.

Chefes verdadeiros e chefes falsos criados pelo governo.

Reis, rainhas e princesas falsas aparecendo por toda parte.

E tudo isso começou a me confundir e até me assustar.

Descobri que isso acontece há séculos.

Se os colonizadores holandeses não gostavam de um determinado líder, escolhiam seu próprio chefe falso para assinar tratados e facilitar novas invasões de terra.

Depois os ingleses fizeram exatamente o mesmo.

Escolheram seus próprios reis e rainhas para assinar tratados e roubar nossos recursos minerais.

Isso dividiu nosso povo, criou falsas hierarquias, ganância e conflito.

Era uma prática mundial hoje conhecida como "Commonwealth".

Mas, para mim, isso apenas mostra que o Império Britânico se especializou em roubar a riqueza e os recursos minerais de outros povos enquanto empobrecia tribos, clãs e comunidades.

Por isso nossa história, escrita do ponto de vista colonial, é deliberadamente distorcida e falsa.

Agora preciso rezar por discernimento para conseguir reconhecer o que é verdadeiro e o que não é.

Foi aí que descobri que, se você se permitir ficar em silêncio na natureza, pode se conectar com seu Criador ou com seus ancestrais e encontrar aquela sabedoria antiga.

Os povos indígenas fazem isso de maneiras diferentes ao redor do mundo: através da oração, da meditação, da dança em transe induzida por ervas medicinais.

Esses rituais ajudam a limpar a mente e permitem que mensagens divinas cheguem.

Muitas dessas práticas foram proibidas pelos colonizadores, que nunca compreenderam a espiritualidade, as línguas e as culturas indígenas e aborígines.

Chamavam tudo isso de "superstição" ou "folclore".

Queriam impor suas próprias crenças para tomar nossa terra sagrada, nosso solo e nossas águas.

Para eles, aquilo era apenas território para explorar, expandir domínio e aumentar riqueza mineral.

Nós, os Khoi e Bushman/San, já não podemos viver onde queremos, falar as línguas dos nossos ancestrais, comer aquilo que eles comiam, caçar ou coletar segundo nossos costumes e tradições.

A caça e a coleta indígenas sempre existiram em equilíbrio com a natureza.

Nenhum animal prenhe era caçado para alimentação, porque o caçador precisava alimentar sua família e não exterminar a espécie da qual dependia.

O mesmo acontecia com as plantas.

Coletar servia para alimentar e curar as pessoas, não para destruir a natureza.

Você colhia algumas folhas ou frutos como alimento e remédio, não arrancava a planta inteira.

O antigo modo de viver garantia que sempre existissem animais e plantas suficientes para alimentar e curar o povo.

Nós nunca acreditamos em propriedade privada da terra.

Acreditávamos em cuidar da terra.

Cuidar da terra para a próxima geração.

Para o coletivo.

Essa cultura preciosa foi destruída quando pessoas chegaram sem convite e sem serem bem-vindas, destruindo nosso modo de vida.

Agora a sobrevivência cultural, animal e natural está ameaçada pelas mudanças climáticas e pela ganância dos estrangeiros.

Capturaram nosso conhecimento sagrado e o transformaram na base de uma medicina ocidental voltada ao lucro.

Agora pagamos caro por coisas que deveriam ser nosso legado cultural e nosso legado de conhecimento.

Hoje grandes corporações estrangeiras usam nossos conhecimentos indígenas.

Um exemplo é a Hoodia (/hobba), erva Bushman usada para aliviar fome e sede, que hoje virou produto de emagrecimento controlado pelo Ocidente.

A Sceletium (kanna), utilizada para resistência durante a caça, hoje é vendida em revistas masculinas ocidentais como estimulante sexual e energético.

Na África do Sul, medicamentos indígenas Khoi-San são enganosamente vendidos como "boere rate" ("remédios holandeses").

A sobrevivência da natureza está ameaçada porque já não escolhemos o que comemos, o que bebemos nem a forma como vivemos.

Nossas fontes de água e alimentos estão contaminadas por poluentes e organismos quimicamente modificados.

No mundo inteiro, nem sempre sabemos se ou como comunidades indígenas foram exploradas para produzir aquilo que hoje comemos, bebemos ou vestimos.

Hoje existem palavras bonitas circulando por toda parte, como "origem ética" e "produção orgânica".

Mas essas corporações "éticas" nunca dizem de quem foi roubada a terra utilizada, nem como os povos originários foram afetados.

Como aquela terra foi adquirida?

Quem continua lucrando com ela?

Por isso leio rótulos para descobrir de onde as coisas vêm, quais são os padrões éticos dessas empresas e se as comunidades realmente recebem parte dos lucros.

Também quero saber como essas comunidades foram afetadas durante o processo de produção.

Muitas comunidades indígenas que antes conseguiam se sustentar foram removidas de suas terras ancestrais e já não têm acesso à água limpa nem a solo fértil para plantar, se alimentar ou cuidar dos animais.

Então gostaria de pedir a qualquer pessoa que leia esta carta: procure os anciãos de sua comunidade e os escute.

Não se trata apenas de respeitar tradição ou idade.

Trata-se de encontrar o caminho de volta para si mesma.

De volta às raízes.

De volta à terra.

E de fazer parte de uma sociedade humana baseada no cuidado coletivo.

Quando cuidamos da natureza, cuidamos de quem somos.

A terra pode se regenerar quando respeitamos nossos ecossistemas e a partilha coletiva.

No curso aprendi que todas as pessoas possuem conhecimentos importantes para compartilhar.

Toda pessoa tem uma história.

Toda pessoa é um arquivo vivo de experiências coletivas e diferentes narrativas das quais podemos aprender.

Uma das coisas mais importantes que aprendi sobre minha cultura nesses últimos anos foi o Riel.

Riel significa "dança", mas o Riel ao qual me refiro é a "dança de acasalamento", acompanhada de grandes ensinamentos que, para mim, deveriam ser utilizados pela sociedade para ensinar valores, amor e respeito à próxima geração.

A dança anual do Riel fazia parte das celebrações de Ano Novo dos Bushmen/San, celebrações ligadas ao renascimento da natureza e à renovação da própria pessoa.

A capacidade das mulheres de gerar vida já não é celebrada.

Ela é tomada como algo garantido.

E em todo o mundo meninas e mulheres são desonradas quando sua capacidade sagrada é desrespeitada e homens cometem feminicídio.

O Riel nos lembra de respeitar as mulheres como geradoras da vida.

É uma dança vibrante de amor na poeira e na terra.

Uma antiga dança Bushman do meu povo.

Uma dança que não pode ser facilmente interrompida.

Ainda tenho muito a aprender.

Mas este curso e a própria vida me ensinaram que existe mais de uma maneira de aprender.

Se eu me permitir escutar, sempre haverá algo valioso para aprender.

Também percebo que a sociedade está cada vez mais incapaz de ajudar as pessoas a cuidarem umas das outras, enquanto crescem a pobreza, a falta de oportunidades, as drogas, a violência e a falta de recursos.

Mesmo assim, continuo esperançosa.

Tento ensinar organizações comunitárias e escolas sobre o valor dos alimentos e das hortas de ervas medicinais.

Mostro como guardar sementes e como fazer compostagem com os resíduos da própria casa.

Afinal, não se pode ensinar uma criança com fome.

Pode parecer pouco, mas isso oferece esperança para mães desempregadas, que podem fazer o mesmo em casa para alimentar suas famílias.

Hoje valorizo profundamente minha mãe por todas as tradições que ela colocou em mim.

Isso me permite ajudar pessoas que não tiveram a sorte de crescer ligadas à terra.

Essa também é minha maneira de trazer a cultura de volta através do autocuidado e da sustentabilidade.

Todas as pessoas receberam dons de Deus e do Universo.

Só precisamos descobrir qual é o propósito da nossa vida.

Tawedes,
Tara Catherine

Referências

ADHIKARI, M. *The anatomy of a South African genocide:* the extermination of the Cape San peoples. Cape Town: Juta and Company Ltd., 2010.

ERASMUS, Z. *Race otherwise:* forging a new humanism for South Africa. New York: NYU Press, 2017.

LEGASSICK, M.; RASSOOL, C. *Skeletons in the cupboard:* South African museums and the trade in human remains 1907-1917. Cape Town: South African Museum, 2000.

MUTHIEN, B.; BAM, J. *Rethinking Africa:* indigenous women re-interpret Southern Africa's pasts. Johannesburg: Jacana, 2021.

Carta de Rodrigo Ferreira para Duduzile: memória e resistência ao que deve cair

Palavras-chave: ativismo decolonial; vandalismo; movimento estudantil; raiva negra.

Joanesburgo, 4 de novembro de 2022

Oi Dudu,

Como está? Espero que você esteja bem e que seu tempo no exterior esteja sendo muito produtivo. Também espero que você possa construir pontes para expandir o alcance de suas palavras, fazendo uso das experiências ricas e emocionantes que você compartilhou conosco durante o seminário, sobre a luta contra as estruturas e ideias coloniais que sabotam a produção de conhecimento na UCT. Eu mesmo me formei em Antropologia na Universidade de Brasília, e a estátua mais controversa que tínhamos no campus era a de John Lennon; lá a maioria dos prédios homenageia nomes de nossas lutas políticas. Mas suas histórias do Movimento Rhodes Must Fall deslocaram meu olhar para fora do campus, para tantas "marcas profundas do nosso passado colonial, escravocrata, contraditoriamente presentes em nossa atualidade, obstaculizando avanços da modernidade" (Freire, 2004, p. 32). Apesar de toda a dor que essas marcas e estruturas evocam – e, neste caso, como você nos ensinou, toda a dor negra – nós as ignoramos diariamente, na maior parte do tempo. Talvez essa dor seja a razão pela qual a maioria de nós opta por não cavar muito fundo nesse passado e nem entender o que esses símbolos significam, porque quando cavamos, os esqueletos que encontramos são frequentemente nossos próprios antepassados.

Mas esse é um encontro necessário com nossos ancestrais, e eu gostaria de compartilhar um pouco de nossa dor e raiva com você, que também passou por tanta dor e raiva. No dia 24 de julho de 2021, na cidade de São Paulo, um grupo chamado Revolução Periférica incendiou uma estátua do bandeirante Borba Gato. Eles montaram uma barricada de pneus velhos para evitar que o fogo se espalhasse pelas ruas e causasse acidentes. Os

revolucionários Paulo Lima, conhecido como Galo de Luta, e Danilo Silva de Oliveira reivindicaram a responsabilidade pela ação, e declararam que a intenção por trás dela era iniciar um debate necessário na sociedade brasileira, visto que as tentativas legais de discutir o monumento nunca avançaram nas câmaras legislativas municipais, estaduais ou federal, onde projetos para removê-la foram apresentados, mas nunca votados. "O debate está aberto agora e as pessoas podem decidir se querem uma estátua de 3 metros glorificando um genocídio e um estuprador", declarou Paulo Galo na delegacia momentos depois de ser preso por uma repentina medida preventiva[1]. O fato de eles terem montado pneus foi usado para acusá-los de também tentar explodir um posto de gasolina localizado na área. Sua esposa, Gessica, também foi presa, apesar de não ter envolvimento no protesto. Galo trabalhava como motoboy, e porque tinha dívidas em seu nome, não podia ter um número de telefone, então usou um telefone registrado no nome da Gessica para trabalhar para a UberEats e empresas similares. Por essa razão, e pelo fato de ela ter retuitado posts sobre a queima da estátua, uma ordem de prisão preventiva foi emitida para ela também. Foram libertados 14 dias depois por uma decisão do Supremo Tribunal Federal, que lhes permitiu permanecer em liberdade até o julgamento em última instância. Quando perguntado sobre o tempo que passou na cadeia, Paulo Galo respondeu: "Eu precisava de mais tempo lá, foi curto demais", e no mês passado, poucos dias antes da primeira sessão do seu julgamento, quando confrontado com a possibilidade de ser condenado e voltar para a prisão, ele disse: "Eles não devem se preocupar com o que vai acontecer comigo se eu for para a cadeia, mas devem perguntar o que vai acontecer lá dentro quando minhas ideias forem para a cadeia[2]". Os outros membros foram aparentemente absolvidos das acusações, mas Paulo Galo responderá pela acusação de incêndio.

Essa mesma estátua, de autoria do artista Júlio Guerra, já foi "vandalizada" em setembro de 2016, junto com outro monumento em São Pau-

[1] A declaração encontra-se disponível em matéria do The Intercept Brasil: Dos entregadores antifascistas ao fogo no Borba Gato, Paulo Galo quer criar a faísca da revolução. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FN4SLdxYp3Y.

[2] declaração encontra-se disponível em matéria do jornal Alma Preta Jornalismo: Por que queimar a estátua do Borba Gato? com Paulo Galo, o Galo de Luta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bt-lyU4hTCE&t=1715s.

lo, o Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret[3]. Na verdade, eles foram apenas pulverizados com tinta de grafite, e as pessoas que fizeram isso coloriram uma área bastante cinzenta da cidade, em minha opinião. Naquela época, essas ações foram, em na sua maioria, tratadas como simples vandalismo ou, na melhor das hipóteses, como intervenções artísticas, e a mídia sequer cogitou mencionar uma possível motivação política para o ato praticado por um casal anônimo no meio da noite, irreconhecível nas câmeras de vigilância[4]. Júlio Guerra, o escultor responsável, disse que se inspirou no estilo de figuras de artesanato populares brasileiras e brincou com a aparência um tanto grotesca da estátua, chamando-a de "monstrumento" (Entini, 2021). Tendo falecido em 2001, em vida ele não expressou quaisquer reflexões sobre o histórico colonialista do próprio Borba Gato, limitando-se a dizer que as pessoas "gostavam da sua estátua" e a associavam com santos e times de futebol.

Até agora, as estátuas permanecem lá, pois nem a tinta nem o fogo causaram danos permanentes a suas estruturas. Infelizmente, desde o incêndio, o debate parece ter deixado de ser sobre se a estátua deveria ou não estar lá para ser sobre se este ato político poderia ser tachado de terrorismo pelo Estado ou não; e a discussão sobre a decolonialidade foi de alguma maneira varrida para debaixo do tapete. Pessoalmente, continuo pensando que se outro grupo de pessoas voltasse, mais preparado, e realmente derrubasse a estátua, o julgamento de Paulo Galo seria sem sentido, e a discussão poderia voltar para o caminho certo. Mas o fato é que a estátua não caiu, e isso nos incomoda. E eu acho que você, uma estudante sul-africana que viveu as lutas do Movimento Rhodes Must Fall, deve entender nosso desconforto.

Quem foi Borba Gato, você pode estar se perguntando enquanto lê este texto, e a verdade é que muitos brasileiros nem sequer sabem. Ele foi o que a história brasileira chama de "bandeirante". Eu mesmo aprendi na escola primária que os bandeirantes eram heróis nacionais, responsáveis

[3] Em 2013, um grupo chamado Pixo Manifesto Escrito usou tinta spray contra o Monumento às Bandeiras, declarando que isso era um protesto contra as tentativas de revogar direitos indígenas por parte do Congresso. Para saber mais sobre o PME, grupo de pichadores que organiza ataques políticos, assisata ao vídeo da VaiDaPé: http://vaidape.com.br/2017/05/conheca-o-pme-o-grupo-de-pixadores-que-organiza-ataques-politicos/.

[4] Para saber mais, acesse: Câmera flagra casal pichando Monumento às Bandeiras, em SP – Globo SPTV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mDfT6U8y3y8.

pela expansão do Brasil e fundadores de algumas das grandes cidades do Brasil na atualidade, que foram construídas após as bandeiras, como chamamos suas expedições para o interior do país, a chamada marcha para o oeste. O interior do país era considerado terra vazia, áridas, "apenas mato", e os "poucos" povos indígenas que "vagavam" por aquela área há muito já tinham desaparecido. Fiquei perplexo alguns anos depois, quando caminhei pela cidade e conheci pessoas Kaingang vendendo artesanato indígena nas ruas.

Por que minha escola dizia que essas pessoas tinham desaparecido? O que realmente aconteceu com elas? Mais tarde eu viria a aprender o que esses silêncios e omissões estavam me ensinando. O tempo passou e eu comecei a ter acesso a mais informações sobre história; no ensino médio eu já me dei conta de que os bandeirantes eram principalmente mercenários do colonialismo, caçadores ilegais e garimpeiros, que invadiam terras indígenas, travavam guerras e capturavam seres humanos para os venderem como escravos. Alguns deles brasileiros, outros deles criminosos exilados da Europa, os paulistas compõem parte deste arquétipo brasileiro de colonizadores, culturalmente construídos como heróis tão arraigados na mentalidade brasileira que muitas vezes os celebramos sem sequer nos darmos conta. O fato de que alguns deles se tornariam empreendedores e desenvolveriam seus projetos desrespeitando as regulamentações governamentais e, muitas, vezes questionando a tributação, é, talvez, uma das características mais evocadas por seus apoiadores liberais até hoje. Foi este tipo de pessoas que lançou uma série de expedições militares contra o Quilombo dos Palmares, possivelmente o primeiro Estado negro livre na América, não tendo conseguido destruí-lo por quase um século, mas logrando por fim dispersá-lo em diferentes comunidades espalhadas pela costa nordeste (Carneiro, 2011). Talvez os bandeirantes sejam heróis para seus herdeiros e descendentes mais diretos, mas para qualquer pessoa racializada no Brasil, o legado dos bandeirantes é de pilhagem, estupro e escravidão.

E muita coisa me veio à mente quando comecei a ouvir sobre sua história, e sobre como vocês realmente ganharam ao pôr abaixo algumas das estátuas de seus próprios colonizadores. Ouvi você falar sobre isso, li textos sobre o movimento e assisti ao vídeo de uma Assembleia na UCT sobre a remoção das estátuas do campus (University of Cape Town, 2015), e encontrei inspiração no protagonismo das alunas e dos alunos nos debates. Entendi que aquela reunião no campus faz parte de um processo autô-

nomo e contínuo de verdade e reconciliação, tema tantas vezes mencionado e simbolizado em instituições e datas, mas claramente longe do encerramento. E não é possível acreditar que algum dia haverá conciliação (não tenho certeza se o "re" faria sentido nesta palavra) sem reconhecer a verdade e enfrentá-la.

Pensei sobre meus próprios tempos de estudante de graduação, quando tivemos nossas próprias assembleias públicas, que eventualmente decidiriam por greves ou protestos. Lembrei-me de cenas em que a polícia nos perseguia com motos e cavalos, decidindo, sem provocação, atingir-nos com gás pimenta e nos bater, com a clara intenção de transformar em caos violento o que tinha sido previsto como manifestações pacíficas, muitas vezes infiltrando pessoas em nossos movimentos. Lembrei-me de todos nós correndo na rua, completamente desorganizados, com colegas sendo aleatoriamente espancados e presos por simplesmente andarem coletivamente, e essa raiva tem me acompanhado desde então. A maioria de nós voltava para casa naqueles tempos para encontrar nossos pais nos assistindo filmagens de helicóptero nas notícias, onde um âncora branco nos chamava de vândalos, delinquentes e encrenqueiros. No início da década de 2010, muitos de nossos protestos tinham preocupações principalmente estruturais, como transporte público acessível para estudantes, contratos de trabalho adequados para funcionárias e funcionários da universidade, contra as políticas de terceirização adotadas pela universidade, semelhantes ao que os sul-africanos chamam de *outsourcing*. Nosso currículo e símbolos coloniais não estavam sequer entre nossas principais preocupações.

Minha universidade tinha uma abordagem multidisciplinar, em que obtínhamos um número de créditos obrigatórios em nosso curso, e um número menor, mas significativo, de disciplinas a serem escolhidas pelas alunas e alunos em vários departamentos, e isso foi ótimo, já que eu podia assistir a aulas de psicologia, filosofia, direito, ou qualquer coisa que eu achava que poderia ajudar minha pesquisa. Mas a verdade é que, durante todo o meu curso de Antropologia, eu não tinha professoras ou professores negros na minha sala de aula, e até mesmo a disciplina de Estudos Afro-Brasileiros era lecionada por um professor branco de ascendência alemã. Só mais tarde eu iria perceber o quanto isso limitou minha formação, por que era tão difícil me ver como professor lá, já que não havia ninguém como eu naquele lugar, e quando vi que a diversidade nos departamentos era uma das reivindicações do Movimento Rhodes Must Fall, isso me tocou.

Foi certamente um passo à frente quando o Brasil sancionou, em 2014, uma lei de ação afirmativa que reservou 20% dos cargos para pessoas negras e pardas no serviço público. Espero que as novas gerações de estudantes negras e negros se sintam mais representadas, mais estimuladas e não tenham de suportar a falta de melanina que nós tivemos de tolerar.

Ainda assistindo àquela assembleia, ouvi com raiva o depoimento sobre os ataques sofridos por estudantes negros do movimento RMF, principalmente através de comentários racistas on-line que expunham o caráter das pessoas com as quais temos de compartilhar nossas salas de aula, e o ambiente conflituoso na vida estudantil. Lembro-me de uma demonstração específica no meu segundo ano na universidade, quando eu e alguns amigos e amigas estávamos apoiando um protesto LGBTQ no campus, e nos deparamos com um pequeno, mas barulhento, grupo de skinheads em carne e osso, que carregavam placas com palavras insanas como "Orgulho Hétero" e "Protejam a Família", e esse choque logo se transformou em raiva[5]. Todos nós nos levantamos e os confrontamos gritando, e, embora não tenha havido violência, ficamos com a percepção de que não era apenas a polícia, não era só o governo. Havia pessoas da nossa idade, estudantes como nós, naquela mesma universidade pública gratuita, que realmente portavam e cultivavam esse tipo de ideologia. Foi um despertar para mim, eu nem imaginava que pessoas instruídas pudessem nutrir crenças tão ignorantes e discursos odiosos. Como dizemos no Brasil, "diploma não dá caráter", ou seja, um diploma não lhe confere bom caráter.

Foi profético que, um ano depois daquele protesto, as eleições para o Diretório Central de Estudantes, a assembleia geral de estudantes da minha universidade, tenham sido vencidas pela Aliança da Liberdade, um partido estudantil de direita recentemente formado, provavelmente o único a disputar as eleições estudantis contra candidaturas de esquerda – que, na época, estavam em conflito (Azevedo, 2011). Em vez de defender o transporte coletivo e a autonomia do campus, eles fecharam um acordo com o posto de gasolina mais próximo para dar descontos para estudantes matriculados abastecerem, e iniciaram negociações para trazer a polícia militar de volta para fazer o patrulhamento do campus, algo inédito desde o fim da ditadu-

[5] Para saber mais, acesse: Reação homofóbica a beijaço na UnB. Disponível em: https://forumbaianolgbt.blogspot.com/2010/05/beijaco-termina-com-ameaca-de.html.

ra. Ignorando temas da agenda progressista, como os direitos dos trabalhadores, os movimentos sociais e em oposição formal às ações afirmativas de caráter racial, eles foram reeleitos duas vezes depois disso, e eu percebi que, na eventualidade de um conflito com esses skinheads, por exemplo, a maioria do campus talvez ficasse do lado deles, se pudessem escolher.

Nessas lembranças, reflito sobre as faíscas que o próprio exercício da educação produz, e que invariavelmente parecem atrair tantos estudantes para as lutas revolucionárias que têm sido essenciais para o processo de transformação das universidades e da própria sociedade. Isso me fez pensar em pessoas como Honestino Guimarães, Helenira Rezende, Luiz Pires de Almeida, Edson Luis e tantos outros estudantes brasileiros que sofreram tamanha crueldade em sua luta pela justiça. Aprendi mais sobre suas vidas e mortes depois que me formei, quando trabalhei na seção de arquivos de nossa própria Comissão Nacional da Verdade, que veio anos após a TRC sul-africana, e certamente não trouxe reconciliação, mas foi muito simbólico reconhecer a dor sofrida por nossa recente democracia, construída com o sangue e os ossos de nossos próprios combatentes pela liberdade, muitos e muitas delas estudantes. "Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça" era o nosso lema. Na época da ditadura, a Universidade de Brasília, onde me formei, foi invadida por militares e vários estudantes e docentes foram presos, exilados ou mortos. Darcy Ribeiro, antropólogo que foi um dos fundadores da universidade e se opôs ao regime militar, foi exilado; o campus principal onde estudei leva seu nome. Uma das muitas recomendações oficiais feitas pela Comissão da Verdade[6], foi a renomeação de qualquer instituição pública que homenageasse personalidades do regime militar envolvidas em violações de direitos humanos. Como a maioria das outras recomendações, foi amplamente ignorada por grande parte dos governos locais que tiveram a opção de renomeá-las ou não; mas algumas iniciativas relevantes nesse sentido ocorreram no Brasil, antes e depois do relatório da Comissão. Em São Paulo, um prédio que foi anteriormente sede da agência de inteligência policial, e que também serviu como um centro de detenção e instalação clandestina de tortura, foi transformado em um Memorial da Resistência. Em Brasília, mudou-se o nome de uma de nossas

[6] O Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade está disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/.

principais pontes de "Costa e Silva", um de nossos presidentes militares, para "Honestino Guimarães", um dos estudantes assassinados pela ditadura.

Um parêntese: naquela época, quando a Comissão estava coletando depoimentos e exumando corpos de vítimas para investigar as causas das mortes, poucas pessoas ousavam defender publicamente os militares. Entre estes, um congressista em particular afirmou que apenas os cães estão interessados em procurar ossos, e que a ditadura deveria ter matado muito mais gente. Ele disse que era uma vergonha que as tropas de bandeirantes tenham sido tão fracas no Brasil que não foram capazes de "exterminar" todos os povos indígenas. Elogiou as ações do que chamamos de "grupos de extermínio", milícias armadas que percorriam as cidades à noite e assassinavam pessoas sem-teto que dormiam nas ruas. Ele estava dizendo isso apenas alguns anos após o assassinato de Galdino em Brasília, um indígena que foi queimado vivo por três adolescentes "bem-educados" de classe alta, que alegaram estarem apenas brincando e que só fizeram isso porque achavam que ele era "só um mendigo". Esse incidente fez com que o professor Freire se perguntasse como poderíamos tornar este país sério, democrático e humano, enquanto tivermos adolescentes que matam por diversão, ofendem a vida e tornam o amor impossível (Freire, 2000, p. 47).

As coisas iriam piorar com o tempo, e a partir de 2015 assistimos à ascensão de um agressivo movimento neoconservador no Brasil que cresceu até a conquista da Presidência, primeiro em um golpe parlamentar em 2016, ano em que a política brasileira foi incrivelmente dramática. Em uma sessão do congresso que, em alguns momentos, mais parecia um circo de bêbados[7], a primeira mulher brasileira a ser eleita presidente, Dilma Rousseff, ex-membro do movimento de resistência e vítima da repressão, foi impichada e afastada do cargo por uma grande maioria. Naquela sessão, um certo congressista dedicou seu voto ao coronel denunciado como torturador, elogiando-o por ter sido diretamente responsável pela tortura da presidente Dilma Rousseff, nos anos de 1970. A dor e a raiva que eu sentia aumentaram muito nesse dia, e eu não conseguia entender como ninguém o prendeu naquele mesmo momento. Enfurecido, vi meu governo eleito ser afastado ao som daquelas palavras, de um escritório na Amazônia, onde eu

[7] É possível acompanhar a sessão de votação do Impeachment de Dilma Rouseff na íntegra pelo canal da Câmara dos Deputados. Plenário, Sessão Deliberativa, 17/04/2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V-u2jD7W3yU.

passaria quatro anos ensinando estudantes indígenas sobre o sistema político, a história da democracia, as estruturas e instituições do governo e suas atribuições. Foi irônico falar de democracia nesse contexto.

Durante esse tempo, escolas de ensino médio de todo o Brasil, foram ocupadas pelo movimento de estudantes secundaristas que se organizavam para protestar contra as reformas educacionais que estavam sendo planejadas sem consultá-los. Naqueles dias, uma proposta legislativa e um movimento conservador chamado "Escola Sem Partido" fizeram acusações de uma suposta influência dos partidos políticos na elaboração do currículo das escolas, alegando que os professores e professoras, especialmente os de ciências humanas e sociais, estariam "doutrinando" as alunas e alunos em ideologias comunistas. Crianças foram instruídas por seus pais a gravarem as aulas das professoras e professores, procurando frases que pudessem ser interpretadas como marxistas ou críticas ao governo. Quando ocuparam as escolas, alguns diretores e diretoras ordenaram que os aparelhos de ar-condicionado fossem ajustados à temperatura mínima para que o frio afetasse os manifestantes, cortaram o abastecimento de água e trancaram os portões, expondo-os a condições que mais tarde foram comparadas à tortura (Sampaio, 2016).

Então veio 2018, o ano em que Marielle Franco, uma jovem política representante do feminismo negro e dos direitos LGBTQ, que estava denunciando e investigando o assassinato de jovens negros pela polícia, foi morta a tiros no Rio de Janeiro, em circunstâncias nunca investigadas adequadamente[8], mas havia pistas que apontavam para a família de um determinado congressista. Nossa raiva cresceu, pois não queríamos mais mártires, não queremos que nossos heróis se tornem vítimas. Menos de 10 horas após sua morte, as mídias sociais eram inundadas com informações falsas associando Marielle a traficantes de drogas e criminosos, tentando apagar a motivação política para seu assassinato. Fico triste em dizer que, até hoje,

[8] Nota de tradução: quando esta carta foi escrita, em novembro de 2022, os mandantes do assassinato de Marielle Franco ainda não haviam sido formalmente identificados pelas investigações. Em março de 2024, a Polícia Federal indiciou como mandantes do crime os irmãos Domingos Brazão, conselheiro do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, e Chiquinho Brazão, deputado federal; além do ex-chefe da Polícia Civil do Rio de Janeiro Rivaldo Barbosa, acusado de participar do planejamento e da obstrução das investigações. Os executores do assassinato, Ronnie Lessa e Élcio de Queiroz, ex-policiais militares ligados a grupos milicianos, já haviam sido presos anteriormente. Mantém-se o texto original da carta por fidelidade ao contexto histórico em que foi escrito.

as pessoas que ordenaram o ataque nunca foram presas. Pergunto, entre tantos outros brasileiros e brasileiras: Quem matou Marielle Franco? Quem ordenou a morte de Marielle Franco?

Há uma razão pela qual ainda não sabemos a resposta. Nesse mesmo ano de 2018, tivemos as primeiras eleições no Brasil que realmente colocaram na Presidência do país um homem com formação militar. Com um discurso a favor da tortura, do racismo, da homofobia e do sexismo, aquele mesmo congressista, que considerei durante muito tempo meu maior inimigo, e que parecia estar de alguma forma envolvido no assassinato de Marielle, foi democraticamente eleito pela maioria da população com direito a voto. Essas foram eleições preocupantes, com um uso incontrolável de fake news, com Cambridge Analytics e Steve Bannon envolvidos em estratégias para confundir o eleitorado. Mas também sabíamos que era real. Sabíamos que talvez mal informados, mas ainda assim por escolha própria, brasileiras e brasileiros elegeram justamente esse monstro. Agora, não era apenas uma sala de aula.

Compartilhar um país com uma maioria de pessoas que têm princípios e concepções tão radicalmente opostos tem sido uma experiência perturbadora para muitos brasileiros e brasileiras. As universidades públicas têm progressivamente perdido verbas, e uma guerra cultural e ideológica está sendo travada nas escolas, nas redes sociais e na política. Docentes perderam o emprego por causa de suas opiniões políticas, mesmo que dadas fora da sala de aula, em seus perfis pessoais nas redes sociais. As políticas públicas de proteção ambiental e desenvolvimento dos direitos humanos têm sido abertamente sabotadas, criando um clima de insegurança política que vem ameaçando a todos e todas nós. A ponte Honestino Guimarães voltou a se chamar Costa e Silva, e as tentativas de homenagear Marielle foram vandalizadas por uma nova onda de congressistas neoconservadores. Perguntado sobre a administração do Ministério da Educação, o presidente disse que usariam um lança-chamas nos livros de Paulo Freire, e um movimento de revisionismo histórico foi posto em andamento, marcado pelo uso caótico, mas estratégico, de informações falsas. O governo começou a planejar a privatização de universidades públicas, e eu fiquei pasmo com a ideia de ter de pagar mensalidades para estudar. Se você tem de pagar, isso significa que nem todo mundo terá condições de pagar.

É por isso que o movimento FeesMustFall era um pouco mais difícil de entender antes disso para mim. Quando dizemos que temos educação

pública gratuita no Brasil, não deve parecer como algo fora deste mundo. É algo a que agora estamos tão acostumados que me chocou ouvir sul-africanas e sul-africanos dizerem que tinham de pagar mensalidades nas universidades públicas. Fiquei convencido de que eles não querem que os jovens estudem e aprendam. Lembrei-me do que Darcy Ribeiro disse décadas atrás: a crise da educação brasileira não era uma crise, era um projeto (Ribeiro, 1986). Em tais condições, estudar é um ato rebelde, algo que os sul-africanos e as sul-africanas sabem melhor do que a maioria.

Desde essas eleições, famílias foram literalmente arrastadas para o conflito de uma maneira que não tínhamos visto antes. Como sentar à mesma mesa e compartilhar uma refeição com alguém que votou em um homem que disse que pessoas como eu deveriam morrer? Eu não tenho uma resposta, mas também não tenho escolha. Neste momento, nesse clima político, penso em outra coisa que Paulo Galo disse durante uma entrevista: "Eu só vou a lugares onde meu ódio pode ir comigo. Não posso deixá-lo em casa, ele está dentro de mim. Esta raiva pode ir comigo? Porque se você estiver tentando me domar, eu não irei com você." (Real Corre da Rua, 2022). Como você disse uma vez, nossas perguntas vêm da fúria, e não há razão que possa enfrentar minha fúria, que nasce da falta de razão deles. Nossos movimentos não estão ferindo ninguém, são expressões da nossa fúria contra monumentos e estátuas. E muitos deles ainda são esquecidos ou perdoados por nosso senso crítico, talvez porque um olhar atento a eles poderia nos levar a cogitar a destruição de tantos outros monumentos, pontos turísticos, igrejas. Espero de fato que alguns deles caiam, e os espaços e símbolos que permanecem devem ter suas origens expostas e ser profundamente ressignificados.

Mesmo as coisas que são lembranças inegáveis de dor física são, muitas vezes, colocadas no fundo da nossa consciência, pois, do contrário, mal se pode visitar qualquer lugar do Brasil sem ser assombrado por fantasmas coloniais. A maioria de nós ignora ou finge esquecer, por exemplo, a origem dos pelourinhos. Presentes na história de vários locais em todo o Brasil, principalmente nas cidades com mais de 100 anos, como Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre, alguns deles ainda estão de pé, como o de Salvador, que é parte do patrimônio material da cidade, um símbolo de dor profunda no centro de um dos espaços mais turísticos, boêmios e festivos do Brasil. Na época da monarquia, ter um pelourinho era uma das condições para ser considerado município. Um pelourinho era uma coluna

de madeira ou concreto, geralmente posicionada no centro de uma praça e na frente da igreja católica local. Nessas colunas, em todo o Brasil, seres humanos escravizados eram amarrados por correntes ou cordas, e açoitados publicamente como punição por tentativas de fuga ou "mau comportamento". A maioria dessas colunas foram removidas, enterradas e escondidas, devido às memórias vergonhosas que trazem. Mas para quem é que trazem? Certamente não apreciado por pessoas negras, um pelourinho é tanto um totem da dor negra quanto de culpa branca. Em Salvador, o Pelourinho se tornou um bairro inteiro, que é hoje em dia um centro de difusão da cultura e do conhecimento negros, onde essas memórias são exercidas, a resistência é exaltada, e a fúria tem sido um combustível para a música, dança e cultura. Movimentos culturais como Ilê-Aiyê, Olodum, Rumpilezz, Filhos de Gandhi, e tantos outros coletivos culturais populares de orientação negra transformaram a fúria não em violência, mas em dignidade, através da arte. Esses movimentos também foram a mais expressiva forma brasileira de solidariedade com as pessoas da África do Sul e de protesto contra o apartheid. Nesse sentido, é possível ver o Pelourinho como uma *paisagem de poder*, onde não se encontra necessariamente uma área coerente, falando simbolicamente, mas um campo de disputa, um evento-território, onde a territorialidade produzida tem uma orientação racial, transformando grande parte do Pelourinho em espaços negros, transnacionais (Pinho, 1999).

Nesse campo de disputa, nos combates culturais e ideológicos que estamos vivendo, encontro força na sabedoria incorporada à música, literatura, cinema e artes do nosso próprio povo, lições passadas a nós por nossos ancestrais e companheiros. Sabendo que a luta ideológica, política e ética não escolhe tempo ou lugar específico (Freire, 2000, p. 33), não há outra opção senão manter uma vigilância constante sobre as estruturas, concretas ou invisíveis, que sustentam esses símbolos e tradições que nos trazem dor, e depois ódio. É só aprendendo sua história e confrontando-nos com eles que um dia talvez sejamos capazes de conciliar nossos espaços coletivos. Pode ser perturbador e desconfortável confrontar-se com cada aspecto do colonialismo em nosso cotidiano, mas simplesmente ignorá-los pode ser mais prejudicial a longo prazo. Afinal, não estamos falando apenas de 10 toneladas de concreto aqui. Vocês da África do Sul sabem muito bem que há muito mais coisas sustentando uma estátua do que apenas concreto. Algumas coisas devem ser discutidas na academia. Mas as coisas

discutidas dentro de uma universidade valem muito pouco se não chegarem às ruas, às aldeias, ao mato. Às vezes, depois de discutir, devemos realmente ir lá e derrubar a estátua.

Ao escrever isso para você, em novembro de 2022, nós no Brasil acabamos de ter nossas eleições, e aquele homem vergonhoso foi tirado da Presidência pelo voto popular. Parece estranho, porque, quando olho para trás e penso que participei de um movimento tão dedicado à memória das pessoas que vieram antes de mim, agora olho para o que minha própria geração passou, e às vezes desejo que pudéssemos simplesmente esquecer. Esquecer que todas essas pessoas apoiaram um supremacista branco, que as pessoas votaram em um homem que disse que gente como eu deveria morrer. Mas eles não me deixam. Insistem em me deixar com raiva. Eles não se foram, as ameaças contra a democracia continuam, e esta luta diária de compartilhar um mundo com essas pessoas é uma situação exaustiva, que não temos escolha senão suportar, e encontrar uma maneira de ser felizes enquanto o fazemos. Ainda temos que sentar à mesma mesa e compartilhar uma refeição.

Embora ainda existam estátuas de nossos inimigos de pé, alguns deles, os próprios inimigos, também estão de pé e muito vivos, mantendo a propriedade da terra e dos meios de produção, ocupando cargos de prestígio e, muitas vezes, recorrendo à violência para proteger seu status atual. Que não nos esqueçamos disso, pois esses símbolos dão força a eles e às suas estruturas, e é por isso que eles devem cair, taxas, estátuas e racistas. Que queimemos todos eles!

A luta continua!

Referências

AZEVEDO, Reinaldo. "Aliança pela Liberdade" toma posse no DCE da UnB: é a primeira chapa não-esquerdista a vencer a eleição na história da Universidade; até eu fui citado… *Veja*, São Paulo, 2 nov. 2011. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/alianca-pela-liberdade-toma-posse-no-dce-da-unb-e-a-primeira-chapa-nao-esquerdista-a-vencer-a-eleicao-na-historia-da-universidade-ate-eu-fui-citado-8230/. RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Reinaldo. "Aliança pela Liberdade" toma posse no DCE da UnB: é a primeira chapa não-esquerdista a vencer a eleição na história da Universidade; até

eu fui citado... *Veja*, São Paulo, 2 nov. 2011. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/alianca-pela-liberdade-toma-posse-no-dce-da-unb-e-a-primeira-chapa-nao-esquerdista-a-vencer-a-eleicao-na-historia-da-universidade-ate-eu-fui-citado-8230/.

ENTINI, Carlos Eduardo. Autor de estátua de Borba Gato defendeu sua criação: "o povo ama minha obra". *Estadão*, São Paulo, 29 jul. 2021. Acervo. Disponível em: https://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,autor-de-estatua-de-borba-gato-defendeu-sua-criacao-o-povo-ama-minha-obra,70003791608,0.htm.

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

PINHO, Osmundo de Araujo. Espaço, poder e relações raciais: o caso do Centro Histórico de Salvador. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 21-22, p. 257-274, 1998-1999.

PINHO, Osmundo de Araujo. Espaço, poder e relações raciais: o caso do Centro Histórico de Salvador. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 21-22, p. 257-274, 1998-1999.

REAL CORRE DA RUA. Galo Revolução Periférica – Real Corre da Rua #11. *YouTube*, 28 abr. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q5CgOmOUJQU.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

UNIVERSITY OF CAPE TOWN. University Assembly: the Rhodes statue and transformation. *YouTube*, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eWVJnBVnyPc.

Carta de Shamila para as/os liminares[1]: vivendo e resistindo nos entre-lugares

Palavras-chave: decolonização do conhecimento; pensamento abissal; epistemologia; transnacionalismo; entre-lugar.

Cidade do Cabo, África do Sul, 2022

Queridas pessoas que vivem no entre-lugar,

Introdução: Está tudo errado no mundo

À medida que 2022 chega ao fim, a evidência da polarização da humanidade e da disfunção social inerente passou para o primeiro plano a tal ponto que, para algumas pessoas, já não é possível distorcer, minimizar e descartar. Um fator que contribui para esta amplificação é o impacto social da pandemia global da Covid-19. Na África do Sul, em 5 de março de 2020 foi anunciado que um cidadão do país havia sido infectado após uma viagem à Itália (Mkhize, 2020). Em 23 de março de 2020, o presidente do país, Cyril Ramaphosa, anunciou que um *shutdown* (paralisação) nacional de 21 dias, ou um *lockdown* (confinamento), seria implementado a partir de 26 de março de 2020 à meia-noite até 12 de abril de 2020 para efetivamente reduzir a circulação de pessoas dentro do país, a fim de conter a propagação da infecção (South African Government, 2020). Aproximadamente 750 dias depois, em 4 de abril de 2022, Ramaphosa anunciou o término das últimas restrições sociais impostas aos sul-africanos (Ramaphosa, 2022).

O sofrimento pessoal e social vivenciado durante este tempo destruiu ilusões desde o início, à medida que a polaridade entre as várias classes sociais expunha o lado feio do privilégio. Não sou, nem de longe, uma

---

[1] Nota de tradução: no original, "*inbetweeners*". Liminar é aquele que vive na margem, na divisa. A escolha busca preservar a dimensão existencial, cultural e epistemológica de sujeitos que vivem em zonas de transição, fronteira e atravessamento entre diferentes sistemas de pertencimento, conhecimento e identidade.

pessoa privilegiada com base em padrões sociais existentes em que a segurança financeira e as oportunidades que ela oferece são o principal fator determinante. Entretanto, precisei reavaliar meu privilégio enquanto as pessoas ao meu redor lutavam para se proteger da pandemia que ameaçava a vida e das consequências econômicas do *lockdown* nacional. A primeira camada da divisão social se mostrou quando as pessoas que tinham um certo grau de estabilidade financeira reagiram fazendo compras movidas pelo pânico e estocando alimentos e outros produtos considerados essenciais. A imagem retratada pela mídia em um videoclipe disponível no YouTube reconhece que comprar e estocar em pânico era um fenômeno global na época (eNCA, 2020), e em outro videoclipe noticioso se encontra o reconhecimento de que esse comportamento é egoísta (SABC News, 2020). Pode-se supor que esse segmento de pessoas possa se dar ao luxo de um ambiente doméstico condizente com o distanciamento social necessário para reduzir a disseminação da doença.

A próxima divisão social baseada em classes é a realidade de que a grande maioria das pessoas no país vive em condições sociais caracterizadas pela aglomeração, tornando impossível o distanciamento social exigido. Igualmente preocupante é o acesso delas à água e ao saneamento, que não satisfaz suas necessidades humanas básicas. Esses fatores de seu cotidiano desde o início do *lockdown* as levaram a não cumprir os protocolos preventivos exigidos de nós. Isso resultou em um aumento na tensão entre ricos e pobres. Se este aumento da tensão não foi ruim o suficiente, o confinamento teve um impacto devastador na economia local e global. Muitas pequenas empresas tiveram de fechar, pessoas perderam o emprego enquanto outras o mantiveram, mas tiveram de aceitar um corte salarial. Casas e outros bens conquistados com esforço foram perdidos. A Al Jazeera relatou o aumento do número de sem-teto no contexto do crescimento dos assentamentos informais (Al Jazeera, 2021). Circulando pela Cidade do Cabo, os indícios de pessoas deslocadas podiam ser vistos na maior demanda por habitação comunitária como mecanismo de apoio para evitar a mudança para assentamentos informais e o aumento do número de pessoas que efetivamente vivem nas ruas.

O sofrimento vivenciado se acentuou mais ainda pelo aumento dos jogos de poder social, como se evidenciou por relatos de brutalidade policial e militar em suas tentativas de fazer cumprir a lei do distanciamento social e restrições de movimento nas áreas de periferia (South African National

Defence Force, 2020) e o aumento da incidência de violência de gênero. Globalmente, isso foi chamado de "pandemia das sombras" (United Nations, 2020), e na África do Sul o presidente comparou o aumento da violência de gênero a uma "segunda pandemia" (United Nations, 2021). O que estava ocorrendo na sociedade sul-africana era, de fato, uma experiência global, como se evidenciou pelo impacto social do assassinato de George Floyd em 25 de maio de 2020 e a ação de protesto em massa que eclodiu na sequência (History.com Editors, 2021). Todas as formas de discriminação dentro da sociedade global ganharam voz à medida que a raiva e a infelicidade resultantes da violência e do abuso associados com ela se deslocaram da experiência pessoal para a coletiva.

A taxa de corrupção e exploração oportunista, durante o sofrimento coletivo mencionado acima, é uma manifestação do jogo de poder no nível econômico. Mhaka (2022) descreve a corrupção em África como uma "pandemia não declarada" e atribui a inclusão da África do Sul à captura de seu Estado e à cumplicidade do governo com ela. Também há menção dos milhões de dólares da campanha de combate à pandemia de Covid-19 que precisam ser recuperados (Mhaka, 2022). Briton (2020) questiona o sistema global focado no lucro em detrimento da resiliência às necessidades humanas. Ele reconhece que tal mudança exige uma luta política em torno do valor da vida, passando de um meio para se obter lucro para ajuda recíproca para viver. Entretanto, devido à exploração oportunista aparentemente persistente, o ex-presidente da África do Sul, Thabo Mbeki, alertou a nação de que o aumento do nível de pobreza e as dificuldades associadas a ele, a má governança e o crescente estado de anarquia poderiam fazer o país entrar em sua própria "Primavera Árabe" (Longari, 2022; Richardson, 2022). Embora a afirmação de Mbeki seja contestada, algumas pessoas afirmariam que o país já assistiu aos sinais precursores de uma revolta social nos tumultos que eclodiram em julho de 2021 (Bartlett, 2022).

Entendendo o caos social

Optei por começar esta carta dialógica com uma breve ilustração do status quo socioeconômico nada saudável em que existimos e dentro do qual nosso futuro está sendo incubado. Nosso presente está preso nesta realidade que tem uma influência corruptora sobre todas e todos nós. Muhammad al-'Asi (2022) descreve este processo como "doutrinação ino-

cente", que ele liga ao mecanismo da comercialização do poder para roubar a liderança. Explica que muitos e muitas de nós são moldados por tradições dentro de nossa educação e socialização, cujo resultado é que aprendemos atitudes de aprendizagem e padrões de comportamento que são inviáveis para uma vida harmoniosa. Nesse processo, somos inocentemente doutrinados a ponto de aceitarmos situações sem pensar e avaliar o que se espera que adotemos.

Uma das causas profundas de muitos dos problemas sociais que enfrentamos atualmente é a assunção do poder e seu abuso. A história humana e nossa realidade vivida nos oferecem evidências que corroboram a natureza destrutiva do poder humano, dando-nos uma motivação racional para ficarmos preocupadas. Contudo, devido à nossa exposição inocente à doutrinação, somos socializadas para aceitar complacentemente os sistemas sociais que foram corrompidos pela comercialização do poder. A falta de reflexão crítica inerente a este processo nos impede de perceber a magnitude da injustiça perpetrada quando atribuímos às pessoas mais poder do que elas têm o direito de exercer. Esta distorção social tende a dificultar o discernimento de que a quantidade de poder que atribuímos a outras pessoas nos torna cúmplices da manutenção da integridade do status quo insalubre dentro da humanidade (Al-'Asi, 2022).

A série de seminários conjuntos entre a África do Sul e o Brasil sobre a descolonização da produção e disseminação de conhecimento tenta abordar a questão de como podemos contribuir para corrigir a distorção social que herdamos. Durante este programa de 12 semanas, as pessoas que participaram puderam se beneficiar de uma perspectiva comparada sobre a compreensão e implementação da descolonização do conhecimento. O Brasil e suas condições políticas e socioeconômicas deram origem à obra libertadora de Paulo Freire, cujo trabalho contribuiu para a transformação de muitos ativistas sul-africanos. Azeem Badroodien (2022), um desses ativistas e facilitador convidado, expôs a influência de Freire no processo de libertação da África do Sul na década de 1980. Badroodien (2022) descreveu que foi ensinado não só a resistir através da ação, mas também através do pensamento. Ficou claro que todas as pessoas selecionadas para participar da série de seminários poderiam ser consideradas ativistas dentro de seu campo de prática com base na contribuição representada por seu pensamento para desfazer o dano que a sociedade vivencia devido à manifestação passada e presente da agenda colonial.

O modelo bancário de educação de Paulo Freire nos ajuda a entender o fenômeno da cumplicidade na manutenção da integridade do status quo insalubre e disfuncional dentro de nossas comunidades. Freire (1972) descreve um tipo mecânico de educação que ele chama de "bancária". Este tipo de educação considera as pessoas vasos vazios que precisam ser preenchidos, e as melhores alunas e alunos são medidos pelo grau de docilidade com que permitem ser preenchidos. A existência desta abordagem é justificada por sua suposição subjacente de que as pessoas são ignorantes. Chama-se de Pedagogia do Oprimido porque, quanto mais as pessoas trabalham para armazenar o conhecimento que lhes é transferido, tanto menos desenvolvem a consciência crítica necessária para se tornarem transformadores do mundo que habitam. Essas pessoas aceitam e ocupam um papel social passivo que lhes é imposto por meio deste tipo de educação e socialização. Em decorrência disso, elas tendem a simplesmente se adaptar ao mundo como ele é e à visão fragmentada da realidade depositada nelas e, em última análise, mantêm o status quo opressivo. De acordo com Freire (1972), isso ocorre porque o interesse do opressor é mudar a consciência dos oprimidos para que se adaptem à condição de oprimidos e não mudem as circunstâncias que os oprimem.

O conhecimento está desconectado do que inicialmente o inspirou ou produziu e é apresentado desse modo desconexo que pouco considera a realidade e a experiência existencial das pessoas que o recebem. Através deste mecanismo a realidade é apresentada como se fosse previsível e pudesse ser compartimentada, e as palavras usadas para transmitir o conhecimento não têm poder transformador. Por sua natureza, o modelo bancário de educação é alienante (Freire, 1973). As pessoas que usam o modelo bancário de educação e socialização das outras são muitas vezes bem intencionadas e sequer estão conscientes de estarem servindo para desumanizar as outras através de sua alienação (Freire, 1972). O modelo bancário de educação é uma estratégia empregada para doutrinar as outras pessoas e prepará-las para se enquadrarem em sistemas opressivos e exploradores.

A descolonização do conhecimento e sua produção na academia oferece alternativas socialmente construtivas ao modelo bancário de educação que leva à pobreza mental. A compreensão da forma como o neocolonialismo nos impacta hoje em dia foi um tema da série de seminários que levou à produção e publicação deste livro. A realidade socioeconômica descrita no início desta carta pedagógica é produto de um sistema econômico fundado

no empreendimento colonial. A série de seminários ajudou-me a rever a colonização a partir da perspectiva das pessoas que estão sendo colonizadas. Nessa revisão, o empreendimento colonial foi motivado pela busca de poder e riqueza. A realização desta agenda foi alcançada pela deslegitimação das pessoas para justificar o roubo de suas terras e recursos naturais. Essas pessoas consideradas inferiores receberam, então, a oportunidade de ganhar legitimidade como força de trabalho que promovia as mesmas pessoas que diminuíram e destruíram a integridade das primeiras, a fim de roubá-las.

Dentro do paradigma acadêmico dominante, que é outro produto do empreendimento colonial, somos ensinados a adotar, e espera-se que adotemos, uma postura imparcial e neutra no processo de investigação dos fenômenos sociais. Espera-se que nos desumanizemos, mantendo nossas emoções e percepções pessoais sob controle, a fim de empregar uma ótica analítica racional e lógica. A série de seminários explorou a anulação dessa alienação inserindo a pesquisadora e o pesquisador como participante ativo no processo de produção do conhecimento. Nesta abordagem, quem pesquisa se torna participante ativo no processo. Isso está em contradição com o que nos ensinam na academia, e o seminário e as facilitadoras e facilitadores convidados nos ajudaram a conciliar essa diferença radical. Uma dessas facilitadoras foi Lynette Jacobs (2022). Ela falou sobre o enfrentamento da desilusão com a arrogância do processo metodológico de pesquisa na interpretação da outra e do outro. A reflexão de Jacobs levou à percepção de que a posição neutra que fomos treinadas para adotar é um mito, de modo que possamos ser cúmplices do apoio ao status quo.

A desumanização é promovida ainda pela doutrinação profissional de que precisamos desconectar e silenciar os aspectos de nós mesmas influenciados pelas visões de mundo "pessoais" a que aderimos e com que nos identificamos. Este silenciamento confere poder à dominação da cosmovisão do norte global e tudo o que ela molda. É este mecanismo que também nos reduz a capital humano e força de trabalho quando participamos do setor econômico. Obedecer a esse silêncio nos subjuga e torna a contribuição de nossas cosmovisões e sistemas de conhecimento inexistentes e socialmente ausentes em termos dialógicos. Sousa Santos (2007) descreve esse mecanismo como pensamento abissal. O pensamento abissal é o sistema de distinções visíveis e invisíveis criado pelas linhas radicais que dividem nossa realidade social criando a dualidade de "este lado" e "aquele lado", e impossibilitando a copresença dos dois lados. Além da irrevogável desco-

nexão entre os dois lados, o que está do outro lado desaparece da realidade da outra e do outro. Essa exclusão radical decorre da classificação do outro, posicionando essas pessoas além do que se considera aceitável para inclusão. São, portanto, tidas como inexistentes devido à sua falta de uma forma compreensível de ser (Sousa Santos, 2007).

Dentro dos limites do pensamento abissal, minha visão de mundo islâmica tem de ser inexistente em minha vida profissional como curadora digital que trabalha com a preservação do conhecimento indígena ou autóctone. A visão de mundo islâmica é considerada uma forma incompreensível de ser para quem adere à a visão de mundo dominante do Norte Global. O conhecimento autóctone tem sido historicamente tornado inexistente pela cosmovisão do Norte Global. A visão de mundo islâmica e a visão de mundo autóctone estão irrevogavelmente conectadas uma da outra. A conceituação atual da modernidade é medida pelo padrão do norte global. De acordo com sua cosmovisão, ser uma muçulmana orgulhosa me atribui o status de subumano que trabalha para ajudar na preservação da visão de mundo de outros subumanos.

O pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio na distinção do que é verdadeiro e falso. Esta característica de exclusão resulta em injustiça epistêmica e na exclusão social das outras pessoas, estabelecendo as condições sociais para uma miríade de armadilhas. No lado da linha onde os povos autóctones e eu existimos, somos considerados subumanos quando não cumprimos suas condições de inclusão social. Em decorrência disso, temos de lutar para obter a regulação necessária para equilibrar as tensões duplas de ser tornados socialmente ausentes em termos dialógicos e a busca da libertação. Isto é chamado de lógica da regulação/libertação. As pessoas que aderem à visão de mundo do norte global têm de gerir a lógica da apropriação das outras pessoas e as várias manifestações de violência associadas ao silenciamento das outras e sua inexistência. A lógica de apropriação/violência é possível porque as pessoas que seguem a cosmovisão do Norte Global se veem como dominantes. A partir desta perspectiva dominante, as outras são vistas como subumanas. Assim, as pessoas que se veem como superiores não percebem que seus valores humanos ficam comprometidos quando adotam práticas desumanas em associação com as outras (Sousa Santos, 2007).

As linhas criadas pelo pensamento abissal não são fixas e mudaram e estão mudando com o progresso da humanidade ao longo do tempo. Con-

tudo, em nossa época a linha está se deslocando de uma forma que faz com a lógica da apropriação e violência esteja se expandindo em detrimento da lógica da regulação/libertação. Pior ainda, este último âmbito não só está encolhendo, mas também está sendo internamente infectado pela lógica da apropriação/violência (Sousa Santos, 2007). Prova disso é o grau de corrupção e os jogos de poder presentes na sociedade como se descreveu anteriormente. As pessoas no lado infectado da linha estão sendo empurradas em todas as direções de uma só vez, o que resulta em sua simultânea evolução, retrocesso e movimento para os lados. Há, portanto, menos consenso sobre o que é o progresso ou a direção em que as pessoas devem se unir para alcançar o bem-estar coletivo. Neste estado de complexidade cultural, as pessoas estão sujeitas a uma confluência contínua de mudanças que impactam sua capacidade de pensar criticamente, tornando mais difícil prever tendências futuras (Gamwell; Daly, 2022).

Briton (2020) questiona, portanto, com precisão a mercantilização da vida humana na medida em que nossos sistemas sociais não conseguem melhorar nossa experiência vivida marcada pelas injustiças que esses sistemas sociais perpetuam. Como se observou, a corrupção e a exploração de outras pessoas se tornam prováveis quando a vida humana é desumanizada e mercantilizada para determinar seu valor.

Quem são as/os liminares

A humanidade pode adaptar-se para suportar as condições de vida adversas quando necessário, e nos esforçaremos para avançar nelas. Adaptar-se para avançar dentro de um sistema social rompido tende a se tornar problemático. Em um local de trabalho anterior, a equipe de colegas e eu estávamos tendo dificuldade de trabalhar dentro de um ambiente organizacional tóxico caracterizado pela mercantilização das pessoas que fomos empregadas para servir. Estávamos fazendo tudo "certo" a fim de corrigir um sistema quebrado, mas os problemas sistêmicos que nos afligiam não diminuíram e nosso nível de angústia coletiva estava aumentando. Consultamos uma anciã da comunidade para nos ajudar a recuperar o foco. Durante um dos exercícios de reflexão, ela nos perguntou por que estávamos trabalhando tão duro para consertar um sistema quebrado. Aconselhou-nos dizendo que, às vezes, deve-se simplesmente deixar que as coisas rompidas se quebrem para serem substituídas. Essa sabedoria realmente tocou fundo. Mi-

nha experiência na sociedade é que as pessoas dentro dela são socializadas para destruir aspectos de si mesmas, a fim de sobreviver ou avançar em sistemas sociais comprometidos. Nossa humanidade é resiliente, o que é tanto uma bênção quanto um desafio transformador. O conselho da anciã nos permitiu a pausa que precisávamos para aceitar que precisávamos dar um passo atrás e deixar os sistemas rompidos de lado. Fazer isso tem o potencial de libertar a nós mesmas e nossa natureza resiliente para imaginar e criar sistemas mais sadios em que se possa funcionar e viver. É este estágio de nos libertarmos que nos catapulta para nos tornarmos pessoas no entremeio.

A identidade complexa que provém de passar de ser uma pessoa oprimido para ser liberta, ao mesmo tempo que ainda nos apegamos às nossas raízes religiosas ou culturais, pode ser melhor descrita dentro da conceituação do transnacionalismo e do surgimento de identidades transculturais. Aqui a construção da identidade é afetada pela relação dialógica entre as "outras" e "outros" e a dinâmica de inclusão e exclusão. Na passagem transformadora da opressão para a libertação, tornamo-nos parte de dois espaços sociais distintos. As armadilhas em potencial para quem se afasta de um estado opressivo incluem sua assimilação no mecanismo opressor em vários graus e sua persistente experiência de alienação e exclusão devido à sua incapacidade de transcender a polaridade do pensamento abissal. Uma dessas armadilhas de se ocupar um espaço transnacional consiste em receber e adotar um "papel de ponte" no sentido de ser embaixador entre os diferentes espaços culturais. Geralmente isso leva à experiência de alienação, dependendo das hierarquias dentro dos ambientes sociais específicos (Kýlýnç; Williams; Hanna, 2022).

Receber e adotar um "papel de ponte" como embaixador não significa que se seja alguém no entremeio e um "mediador transcultural". Ao contrário, adotar um "papel de ponte" indica a construção de conexões sociais entre grupos sociais sem superar o pensamento abissal que os polariza fundamentalmente. Invariavelmente, as pessoas que exercem um "papel de ponte" ficam mal e se retiram.

Em um estudo sobre o desenvolvimento identitário da segunda geração de turcos-alemães, um fator que contribui para o sentimento de alienação vem do preconceito dos turcos e alemães em relação a essas pessoas. O gerenciamento bem-sucedido deste tipo de exclusão pode levar a uma "posicionalidade translocacional" junto com o benefício da capacidade de se

mover entre diferentes esferas culturais. As pessoas que alcançam este nível de autotransformação tendem a se tornar "mediadoras transculturais". O espaço fluido criado por estar no entremeio de culturas contraditórias tem oportunidades para desenvolver novas estratégias de vida (Kýlýnç; Williams; Hanna, 2022). Uma "mediadora transcultural" aproveita isso em suas esferas de influência, ao contrário de ser uma embaixadora cultural.

As pessoas que atingem o nível de empoderamento do entremeio já se desvencilharam o suficiente da influência corruptora do modelo bancário de educação e socialização comunitária. Isso aumentou sua capacidade de transcender o pensamento abissal, libertando-as do pensamento polarizado. Elas ocupam um terceiro espaço caracterizado por uma redefinição do entendimento social que resulta em um maior grau de inclusão social entre diferentes grupos sociais. Por exemplo, o espaço no entremeio criado pela harmonização entre a visão de mundo islâmica e a visão de mundo autóctone. Neste espaço, a posicionalidade translocacional se manifesta como o uso de nosso pensamento racional e de nossos esforços de produzir conhecimento para deslocar os limites e abrir espaço para a inclusão de nuances, diferenças e do que foi silenciado e distorcido anteriormente. Por terem um certo grau de liberdade do pensamento abissal, as pessoas no entremeio podem lidar com as tensões dialéticas presentes nesse espaço e criar coerência. Esta coerência e a unificação que ela pode produzir são a marca de uma pessoa no entremeio.

Lidando com o entre-lugar

Para lidar com o entremeio, precisamos descobrir como transcender o caos criado pelas lógicas concorrentes do pensamento abissal e da busca de legitimidade através do poder. Alcançar isso significa que precisamos explorar algo maior do que a humanidade para nos ajudar a focar além do ruído, de modo que possamos recuperar a perspectiva necessária para pensar criticamente e tomar decisões para o bem maior da coletividade humana e não apenas para o bem de agrupamentos sociais particulares. A obra de Freire identifica e aborda a suposição de que as pessoas sejam recipientes vazios que precisam ser enchidos. Se as pessoas não são vasos vazios para que outros as influenciem, então isso significa que as pessoas estão cheias de conhecimento preexistente que é rompido por empreendimentos humanos como a implementação do modelo bancário de educação e a dou-

trinação de outras. No Islã, o conceito de "fitrah" denota conhecimento preexistente e no sistema de conhecimento autóctone San e Khoi "Â oaba Â ans", ou "saber com base no vento", descreve o processo de acessar nosso conhecimento preexistente. O reconhecimento do conhecimento preexistente é possível em uma cosmovisão que reconhece o metafísico e que a humanidade é um aspecto da criação projetado por um Poder Superior. Nessa visão de mundo, o equilíbrio do poder dentro da humanidade é equalizado por uma relação vertical entre a humanidade e o Poder Superior.

Quando a humanidade é vista como um subsistema dentro do sistema maior da criação, é nossa "fitrah" e o processo de "Â oaba Â ans" que fornecem a ancoragem que precisamos para lidar com as complexidades de nosso tempo de uma maneira em que o transcendemos e contribuímos para criar um sistema social mais sadio. O sistema de conhecimento islâmico identifica a "fitrah" como um componente intrínseco da natureza humana. É esse aspecto de nós mesmas que nos liga ao âmbito metafísico de onde ele se origina. Esta conexão metafísica proporciona às pessoas a capacidade de ser transcendentais através de sua moralidade. A dualidade entre metafísico e físico se manifesta em nossa capacidade de distinguir entre o certo e o errado, com uma tendência natural para gravitar em direção ao bem. Embora a moralidade humana se manifeste em nosso âmbito físico, é sua conexão com o metafísico que a molda. Entretanto, a composição tácita deste tipo de conhecimento é mais intuitiva e não pressupõe ter o necessário conhecimento situacional explícito (Elqabbany, s. d.). O povo autóctone da África austral reconhece o aspecto intuitivo deste conhecimento e deu-lhe o nome descritivo de "Â oaba Â ans" ou "saber com base no vento".

Conectar-se com nossa natureza intuitiva é o ponto de entrada para lidar com o entremeio e evitar ficar preso na violência epistêmica. Quanto mais confortáveis nos tornamos sabendo com base no vento, mais reconhecemos que há padrões estabelecidos governando a criação e a humanidade. No Islã esses padrões são conhecidos como o *sunnatul Allah* ou o caminho estabelecido. No Corão, Deus descreve o caminho estabelecido como aquilo que nos liga com aqueles e aquelas que vieram antes de nós, nossos ancestrais, e que é consistente e imutável (Alcorão, 17:77; 33:62; 48:23). Por extensão, o caminho estabelecido é o que nos liga ao futuro, pois quem é vivo hoje será ancestral no devido tempo. O caminho estabelecido é definido pelo Criador e se destina a manter a integridade sistêmica de toda a criação. Deus nos informa que todo o mal que nos acomete é resultado da

arrogância de pessoas que tramam e conspiram à custa de outras pessoas e do resto da criação. A queda de tais pessoas é um aspecto do caminho estabelecido, e a história humana reflete esta afirmação (Alcorão, 35:43).

Eu tinha aprendido a respeito do caminho estabelecido antes de começar a trabalhar com pessoas autóctones. Contudo, foi trabalhando com elas que cheguei a uma apreciação muito mais profunda da universalidade inata de nos mover no modo de vida estabelecido. O processo de "Â oaba Â ans" e o modo de vida que a indigeneidade defende se harmonizam perfeitamente com o processo em que nossa *fitrah* chega a intuitivamente se conectar ao caminho estabelecido para viver com integridade sistêmica. Para descobrir os pontos de conexão, precisamos ouvir profundamente as outras pessoas, o mundo em que vivemos e o âmbito metafísico. É assim que aqueles e aquelas de nós que estão no entremeio podem ancorar-se com um certo grau de separação do caos social resultante do pensamento abissal.

Esta carta não é o lugar de expor de modo detalhado o caminho estabelecido e nossa capacidade inata de nos conectar a ele e nos sincronizar com ele. Fazer isso faria com esta carta dialógica deixasse de ser um mecanismo autorreflexivo de que outras pessoas podem potencialmente se beneficiar e passasse a ser outra manifestação do modelo bancário. Nossa "fitrah", "Â oaba Â ans" e o caminho estabelecido são, todos, conhecimentos preexistentes dentro da humanidade que temos de descobrir por nós mesmas como parte do processo de libertação e transformação. O que se pode mencionar é que a sincronização com o caminho estabelecido nos fornece uma maneira de alcançar a justiça epistêmica através da inclusão epistêmica. O grau de inclusão para o qual precisamos abrir espaço introduz a humildade epistêmica ou então a continuação da arrogância epistêmica. Esta última leva à manutenção do status quo disfuncional na humanidade. Quão arrogantes e autoiludidas por essa arrogância as pessoas podem ser para pensar que podem possuir o mundo e, em busca disso, aceitar a destruição e a mercantilização das pessoas para avançar. É essa arrogância que resulta nas duras condições socioeconômicas da maioria das pessoas na África do Sul, e em nível global, o que é uma manifestação de apropriação/violência. É preciso humildade epistêmica para aceitar as evidências, em nosso processo de descoberta, de que somos seres criados que fazem parte de um sistema maior da criação. É preciso regular-nos para que não capitulemos ao poder ou tomemos o caminho da apropriação e da violência. Na verda-

de, nosso empoderamento pessoal e coletivo reside em nossa capacidade de nos regular para contrabalançar o que é socialmente inviável.

Ao se analisar o privilégio fora da atual conceituação da riqueza financeira e do que ela proporciona, surge um novo sentido de liberdade. Embora eu não seja privilegiada no sentido convencional, tenho o privilégio da liberdade associado a ter um certo grau de separação do caos social do nosso tempo. Um apego a um Poder Superior ao mesmo tempo que se tem dupla ancoragem no mundo metafísico e no natural proporciona uma sensação de clareza necessária para lidar com as complexidades inerentes à humanidade e evitar se tornar cúmplice da manutenção de um status quo disfuncional. Esse privilégio é libertador de forma diferente do privilégio associado à riqueza financeira.

Referências

AL-'ASI, M. Bani Israel Part Ninety One. *YouTube*, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A4D1feKoWqg. Acesso em: 28 maio 2026.

AL JAZEERA. New settlement for homeless named 'Covid-19' in South Africa. *YouTube*, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tnturHKGFf8. Acesso em: 28 maio 2026.

BADRODIEN, Azeem. *BRICS NHISS decolonisation of knowledge production and dissemination:* Session four. Não publicado, 2022.

BARTLETT, Kate. Is South Africa headed toward its own 'Arab Spring'? *VOA News*, 2022. Disponível em: https://www.voanews.com/a/is-south-africa-headed-toward-its-own-arab-spring-/6674243.html. Acesso em: 28 maio 2026.

BRITTON, John. "The Only Treatment for Coronavirus Is Solidarity." *Jacobin*, 2020. Disponível em: https://jacobin.com/2020/03/coronavirus-donald-trump-solidarity-profits. Acesso em: 28 maio 2026.

ELQABBANY, Mohamad. "On Fitrah, Morality, Nature, and Equivocation." *The Muslim 500*, [s.d.]. Disponível em: https://themuslim500.com/guest-contributions-2021/on-fitrah-morality-nature-and-equivocation/. Acesso em: 8 nov. 2022.

ENCA. Panic buying sets in. *YouTube*, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EOYwwbHI9Jk. Acesso em: 28 maio 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Tradução de Myra B. Ramos. [s.l.]: Penguin Books, 1972.

FREIRE, Paulo. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973.

GAMWELL, Peter; DALY, Jane. "Decision-Making Getting Tougher? Welcome to Times of Inbetweenity." *LinkedIn*, 2022. Disponível em: https://www.linkedin.com/pulse/decision-making-getting-tougher-welcome-times-peter-gamwell-phd. Acesso em: 28 maio 2026.

HISTORY.COM EDITORS. *George Floyd is killed by a police officer, igniting historic protests*. 2021. Disponível em: https://www.history.com/this-day-in-history/george-floyd-killed-by-police-officer. Acesso em: 28 maio 2026.

JACOBS, Lynette. *BRICS NHISS decolonisation of knowledge production and dissemination:* Session four. Não publicado, 2022.

KILINÇ, N.; WILLIAMS, A. M.; HANNA, P. From "inbetweeners" to "transcultural mediators": Turkish-German second-generation's narratives of "return" migration, third spaces and re-invention of the self. *Ethnic and Racial Studies*, v. 45, n. 14, p. 2726-2748, 2022.

LONGARI, M. "South Africa has been warned that it faces an 'Arab Spring': so what are the chances?" *The Conversation*, 2022. Disponível em: https://theconversation.com/south-africa-has-been-warned-that-it-faces-an-arab-spring-so-what-are-the-chances-187634. Acesso em: 28 maio 2026.

MHAKA, Tendai. "Corruption: Africa's undeclared pandemic." *Al Jazeera*, 2022. Disponível em: https://www.aljazeera.com/opinions/2022/7/2/corruption-africas-undeclared-pandemic. Acesso em: 28 maio 2026.

MKHIZE, Zweli. "First case of Covid-19 coronavirus reported in SA – NICD." *National Institute for Communicable Diseases*, 2020. Disponível em: https://www.nicd.ac.za/first-case-of-covid-19-coronavirus-reported-in-sa/. Acesso em: 28 maio 2026.

RAMAPHOSA, Cyril. *South Africa's response to Coronavirus Covid-19 pandemic*. South African Government, 2022. Disponível em: https://www.gov.za/speeches/president-cyril-ramaphosa-south-africas-response-coronavirus-covid-19-pandemic-4-apr-2022. Acesso em: 28 maio 2026.

SABC NEWS. SA under lockdown I Panic buying in Kimberley. *YouTube*, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CrWT2BZYkZ4. Acesso em: 28 maio 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledge. *Review (Fernand Braudel Center)*, v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SOUTH AFRICAN GOVERNMENT. Ramaphosa announces 21 day coronavirus lockdown for South Africa. *BusinessTech*, 2020. Disponível em: https://businesstech.co.za/news/government/383927/ramaphosa-announces-21-day-coronavirus-lockdown-for-south-africa/. Acesso em: 28 maio 2026.

SOUTH AFRICAN NATIONAL DEFENCE FORCE. SANDF issues stern warning after soldiers accused of beating Alexandra man to death. *IOL*, 2020. Disponível em: https://www.iol.co.za/news/south-africa/gauteng/sandf-issues-stern-warning-after-soldiers-accused-of-beating-alexandra-man-to-death-46625061. Acesso em: 28 maio 2026.

UNITED NATIONS. The shadow pandemic of violence against women during Covid-19. *UN Women*, 2020. Disponível em: https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/5/press-release-the-shadow-pandemic-of-violence-against-women-during-covid-19. Acesso em: 28 maio 2026.

UNITED NATIONS. Violence against women is like second 'pandemic' in South Africa: President. *Anadolu Agency*, 2021. Disponível em: https://www.aa.com.tr/en/africa/violence-against-women-is-like-second-pandemic-in-south-africa-president/2427879. Acesso em: 28 maio 2026.

Carta de Zakhele Shongwe para Nduduzo: decolonizando a universidade e democratizando o conhecimento

Palavras-chave: decolonialidade; democracia do conhecimento; eurocentrismo; colonialidade; universidades africanas; produção de conhecimento.

Cidade do Cabo, 15 de novembro de 2022

Caro Nduduzo:

Escrevo-lhe esta carta para refletir sob a forma de uma carta pedagógica. É uma sorte que esta carta venha de uma pessoa que você conhece pessoalmente e com quem interagiu por um bom tempo em sua vida. Como mencionei na seção do autor acima, meu nome é Zakhele Shongwe. Zakhele Shongwe é um jovem acadêmico e pesquisador. Seus interesses de pesquisa incluem pós-colonialismo, estudos sobre raça, decolonização universitária, direitos humanos, estudos relacionados à corrupção e desenvolvimento rural.

Atualmente, estou estudando para um programa de doutorado em Estudos Africanos na Universidade do Cabo (UCT, na sigla em inglês), que comecei no início do ano de 2022. Meu projeto de pesquisa atualmente em curso se intitula "Raça, massacres e as sobrevidas do apartheid: o caso do massacre de Phoenix[1] (12-15 de julho de 2021) no município metropolitano de eThekwini, província de KwaZulu-Natal, África do Sul". Basicamente, o estudo explora até que ponto as estruturas do racismo e os efeitos do apartheid podem ter contribuído para produzir o massacre de Phoenix na área de Phoenix da Municipalidade Metropolitana de eThekwini, da província de KwaZulu-Natal da África do Sul.

---

[1] Nota de tradução: refere-se aos episódios de violência racial ocorridos em julho de 2021 na cidade de Phoenix (KwaZulu-Natal), África do Sul. No contexto de distúrbios civis generalizados, grupos de vigilantes locais alvejaram cidadãos negros, resultando em dezenas de mortes. O evento é frequentemente citado na teoria social sul-africana contemporânea como evidência da persistência das estruturas do *apartheid* e da fragilidade da coesão social pós-1994.

Entretanto, para os fins desta carta, o foco aqui não é falar mais sobre meu projeto de pesquisa de doutorado. Escrevo esta carta especial para refletir, sob a forma de carta pedagógica, sobre minha participação privilegiada em uma série de seminários dialógicos on-line de 12 semanas sobre "descolonização da produção e disseminação de conhecimento em perspectiva comparada, organizado conjuntamente pelo Centro de Estudos Africanos, da Universidade da Cidade do Cabo, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Brasil.

A série de seminários dialógicos de 12 semanas começou no dia 06 de abril de 2022 e terminou no dia 22 de junho desse ano. Cerca de 30 pessoas participaram, incluindo professoras e professores, palestrantes convidados, ativistas, mestrandos e doutorandos.

Nduh, meu amigo, é um imenso prazer para mim afirmar e compartilhar com orgulho com você que nosso seminário dialógico foi uma experiência incrível, animadora e intelectualmente estimulante para mim em toda a minha vida.

Imagine a oportunidade e o privilégio de interagir com professoras e professores titulares, integrantes da academia de classe mundial, ilustres palestrantes convidados e outras alunas e alunos de pós-graduação de outro país. Francamente, foi uma oportunidade de compartilhamento de conhecimentos enriquecedor e um agradável espaço e experiência que me ajudaram muito a crescer intelectualmente, pois ainda sou um estudante inexperiente e pesquisador recém-chegado no meio acadêmico.

De fato, nossa série de seminários dialógicos se destinava basicamente a ser um espaço de aprendizado para discutir e produzir conhecimento relevante para a transformação social em contextos de desigualdades prevalecentes desde os tempos pós-coloniais. Estávamos participando virtualmente. Nossos organizadores, incluindo o Prof. Danilo R. Streck e a Prof.ª June Bam-Hutchison, ofereceram um contexto singular de ensino e aprendizagem usando tecnologias digitais à disposição de ambos os países e universidades.

Minha participação nesta série de seminários dialógicos é uma oportunidade que enriqueceu meu conhecimento acadêmico e crescimento como jovem intelectual e pesquisador acadêmico. Serei eternamente grato à Universidade da Cidade do Cabo (UCT) e ao Centro de Estudos Africanos e Linguística por me darem a oportunidade de fazer parte de uma plataforma tão incrível e enriquecedora como parte da minha jornada acadêmica de doutorado.

Nduh, meu amigo, já que você e eu nos conhecemos há tanto tempo, desde quando estudávamos juntos para nosso mestrado em Estudos do Desenvolvimento na Universidade de KwaZulu-Natal (UKZN), no Howard College Campus, em 2017, participando de oficinas, seminários, webinars e fazendo algumas apresentações em sala de aula juntos como parte de nossos estudos e jornada acadêmica, espero que você saiba muito bem o quão enriquecedor é conhecer gente nova, compartilhar ideias e ampliar nossos horizontes.

Ao longo de nossa série de seminários dialógicos, nós realmente recorremos a uma ampla gama de trabalhos acadêmicos e nos envolvemos com uma miríade de temas críticos e relevantes. Entre os temas abordados na série de seminários dialógicos estão "estudos comparados e metodologias participativas", "o conceito de decolonialidade e seus significados na África e América Latina", "arquivos dialógicos", "compartilhamento, disseminação e coprodução do conhecimento". No entanto, os temas que achei realmente intrigantes e críticos para mim foram o conceito de "decolonialidade", especialmente a decolonialidade como um sério desafio para nossas instituições pós-coloniais de ensino superior e nossas pedagogias. Você também é um jovem acadêmico e estudante de doutorado, como eu, embora não estejamos atualmente matriculados na mesma universidade para nossos estudos de doutorado, devido às preferências individuais, você optou por fazer os seus na Universidade do Cabo Ocidental, e eu optei por continuar a fazer o meu na Universidade da Cidade do Cabo. Entretanto, conheço você como alguém que está sempre disposto a aprender coisas novas, alguém que sempre quer crescer intelectualmente, e, por isso, acredito plenamente que parte do que aprendi com nossa série de seminários dialógicos, particularmente no tocante ao conceito de decolonialidade, pode ser útil para você também. Parte da razão é o fato de que sei que você é alguém que é extremamente apaixonado por estudos pós-coloniais, e mais particularmente pelo projeto de decolonização.

Após minha participação em nossa série de seminários dialógicos, senti-me animado para me envolver em um exercício de pensamento crítico e reflexão sobre o qual gostaria de refletir sob a forma de carta pedagógica, como disse anteriormente. Esta carta pedagógica é basicamente um reflexo da série de seminários dialógicos da qual eu disse ter tido o privilégio de participar.

Uma das principais razões e preocupações para redigir esta carta pedagógica é fazer uma espécie de conscientização e algumas reflexões críti-

cas sobre o despercebido e grave problema da colonialidade do poder e a hegemonia do poder e conhecimento eurocêntricos e a estrutura anglocêntrica que continuam sendo dominantes em nossa era pós-colonial até hoje, particularmente no tocante à estrutura de nossas instituições de ensino superior e pedagogias e formas de produção de conhecimento baseadas no Ocidente ou na Europa. Sustento que nossas universidades pós-coloniais estão deixando de reconhecer e incorporar nossos sistemas de conhecimento indígenas[2], nossas culturas e línguas no espaço e nos currículos universitários.

Simplificando, o foco e o tema que quero transmitir aqui é que o poder eurocêntrico é uma questão real e existente em nossas democracias e nos tempos pós-coloniais até a atualidade. Se não for enfrentada, esta coisa continuará sistematicamente a nos mandar e nos forçar a seguir um padrão ou código fixo ou fórmula e estrutura fixa, que é a abordagem ocidental de produção de conhecimento. Algumas pessoas chamam isso de "concepção ortodoxa da linguagem". Quanto a mim, eu, pessoalmente, tendo mesmo a discordar dessa lógica. Você também? Qual é sua posição sobre isso?

Na verdade, é de fundamental importância que nos façamos as seguintes perguntas:

• Por que a língua e o sistema de fazer as coisas e produzir conhecimento do colonizador têm de ser priorizados como uma necessidade para nós, a fim de ensinar, produzir conhecimento e avançar socialmente?

• Por que não priorizar nossos sistemas de conhecimento, idiomas e culturas autóctones?

• O que há de especial em relação a eles (europeus) e suas línguas em instituições africanas de ensino superior e produção de conhecimento?

• Por que as línguas francas ainda são o meio de instrução em nossas instituições pós-coloniais africanas de ensino superior, enquanto as línguas africanas e os sistemas autóctones de conhecimento não têm valor nas universidades europeias?

Mais uma vez, estou apenas fazendo as perguntas acima de forma retórica. Devo deixar claro que não pretendo desrespeitar as línguas, cultu-

[2] Nota de tradução: no original, *Indigenous Knowledge Systems* (IKS). Refere-se ao conjunto complexo de saberes, práticas, filosofias e tecnologias desenvolvidos por comunidades locais ao longo de gerações. Diferente de uma visão folclórica, o conceito de IKS é utilizado para reivindicar a validade científica e epistemológica de conhecimentos que foram marginalizados ou destruídos pelo projeto colonial eurocêntrico (epistemicídio).

ras e formas de conhecimento e produção de conhecimento europeias. Tudo o que estou dizendo é que está na hora de democratizar o conhecimento e reconhecer os múltiplos sistemas de conhecimento nas pedagogias. Insto você a pensar sobre isto. Estas são questões críticas sobre as quais nós, como pesquisadores pós-coloniais, deveríamos estar pensando. Caso contrário, se não questionarmos isso, deixaríamos de criticar o sistema e de cumprir nossa tarefa como pensadores pós-coloniais.

Nesta carta pedagógica, lembre-se de que vou continuar compartilhando e refletindo sobre o que aprendemos em nossa série de seminários dialógicos ao longo da carta. Parte do que aprendemos nessa série de seminários dialógicos no tocante à decolonização da produção e disseminação do conhecimento é que, como pesquisadores pós-coloniais, deveríamos sempre pensar criticamente sobre o sistema em que vivemos, e pensar em uma mudança que possa abrir formas de ser, pensar e saber para além da universalidade do eurocentrismo, em direção a uma abordagem holística e significativa do ensino e aprendizado; uma abordagem que deveria valorizar os sistemas de conhecimento autóctones, as línguas locais e as culturas locais nas pedagogias.

Amin e Moore (1989) postularam que o eurocentrismo é um construto moderno que consiste em um conjunto de preconceitos ocidentais sobre outros povos; é uma forma banal de etnocentrismo moldada por um terreno discursivo de racismo, chauvinismo e xenofobia sustentados pela ignorância e desconfiança em relação aos outros e às outras. Essa banalidade foi usa para conferir aos europeus o direito de julgar e analisar as outras e os outros.

Partindo da postulação teórica acima e em relação com a minha experiência da série de seminários dialógicos, meu argumento aqui é que essa noção de eurocentrismo é uma ameaça à democracia do conhecimento e ao reconhecimento de múltiplos sistemas de conhecimento. Assim, se continuarmos a nos basear muito no conhecimento produzido nos livros ocidentais e europeus naquilo que ensinamos como conhecimento em nossas instituições de ensino superior, isso perpetuará continuamente a colonialidade da produção do conhecimento.

Diferentemente do colonialismo, que indica a prática de tomar fisicamente o controle sobre outro país e, assim, criar um império, o termo "colonialidade", nesta carta pedagógica, designa padrões de longa data e questões de poder que resultaram do colonialismo e continuam a caracterizar nossas sociedades e modos de vida.

O que quero destacar aqui é que a maneira como nossas universidades ensinam e o tipo de conhecimento que continuamos consumindo em nossa era pós-colonial ainda refletem a colonialidade. Deumert (2009) disse certa vez que, apesar de muitos anos terem passado, continuamos a viver em um mundo pós-colonial e em espaços onde há uma exibição do poder colonial em nossos prédios e universidades e uma exposição do conhecimento colonial nos livros que continuamos lendo. Sem sombra de dúvida, tudo isso atua no sentido de simbolizar noções de eurocentrismo e supremacia branca em nossas instituições de ensino superior africanas.

Um exemplo notável voltado contra esta questão da colonialidade que ainda nos assombra é o movimento #Rhodes Must Fall que aconteceu em 2015 na Universidade da Cidade do Cabo; um movimento cujo objetivo era fazer com que a estátua de Cecil John Rhodes fosse removida como símbolo do fim da supremacia branca nesta instituição de ensino superior. Mbembe (2015) coloca isso bem quando afirma que a estátua de Rhodes pertencia à raça dos homens que estavam convencidos de que ser negro é um estorvo ou constrangimento. Por isso, acho que é de fundamental importância fazer a seguinte pergunta crítica.

Derrubar e destruir a estátua de Rhodes tem alguma coisa a ver com decolonizar a universidade? A resposta honesta é: certamente sim!

Ao destruirmos estátuas que promovem o eurocentrismo, como a estátua de Cecil John Rhodes, estamos destruindo a colonialidade, e isso nos permite mostrar quem é o povo africano e ter orgulho do que é nosso em nossas instituições de ensino superior e, assim, criar novos tipos de espaços públicos e instituições necessárias ao nosso projeto democrático; instituições que promovam o orgulho, as culturas e os conhecimentos africanos, e não instituições que promovam a superioridade ocidental e a inferioridade africana.

Por isso, é de fundamental importância que tentemos por todos os meios decolonizar nossas universidades e sistemas de produção do conhecimento para que nós, como africanas e africanos, também sejamos reconhecidos como atores e pessoas que contribuem para os sistemas de produção do conhecimento. Se é um pouco difícil alcançar tal reconhecimento, Fanon (1967) sugere que, a fim de obter o reconhecimento, deveríamos usar todos os meios disponíveis, incluindo a violência, que ele acredita ser uma rota para a autoconsciência. Para Fanon, a violência se volta para a derrubada do colonizador e está embutida na dialética de senhor-escravo, em que o

único meio de alcançar a identidade própria que o escravo desumanizado tem é a violência porque é a única linguagem das relações coloniais.

Embora possamos pretender que somos livres e libertados, falando francamente, também precisamos admitir que parte do que está errado com nossas instituições de ensino superior é que elas são ocidentalizadas e eurocêntricas. Você concordará comigo que cerca de 90% do que aprendemos (conhecimento) nas universidades em nossas instituições pós-coloniais sul-africanas de ensino superior é "conhecimento ocidental" e pesquisadores ocidentais. Por que aprender sobre os pesquisadores europeus nas universidades africanas?

Em vez de colocar a estátua de Cecil John Rhodes em uma universidade sul-africana pós-colonial, por que não colocar uma estátua do rei do povo Khoisan ou do rei Shaka Zulu em nossas universidades?

Portanto, afirmo que, para decolonizar nossas instituições e sistemas de produção do conhecimento, devemos primeiro africanizar nossas instituições de ensino superior. Para Ngugi wa Thiong'o, "africanizar" faz parte de uma política mais ampla, a política da língua. Ngugi wa Thiong'o, um autor nigeriano, acredita firmemente que é hora de se concentrar nas línguas africanas e rejeitar as línguas dos antigos colonizadores. Portanto, pode-se afirmar que a decolonização da universidade e da produção de conhecimento é uma luta sobre o que deve ser ensinado, como é ensinado, quais línguas são usadas no ensino, e às vezes sobre a cultura de quem é que domina nas pedagogias.

Ndlovu-Gatsheni (2013) afirma que as universidades na África são locais para a reprodução de todo tipo de colonialidade. Grosfoguel concorda e sustenta que as africanas e os africanos ainda vivem em um mundo euro-americano e que estamos tendo dificuldade para suprimir a modernidade euro-americana.

Parte do que aprendi com a nossa série de seminários dialógicos fez com que eu me desse conta e percebesse que ainda vivemos num sistema onde legados coloniais voltaram ao primeiro plano em muitos campos da academia, pesquisa e linguística. Digo isso principalmente porque as implicações dessas histórias ainda são sentidas até hoje em dia, pois os paradigmas coloniais da produção de conhecimento continuam moldando as práticas acadêmicas e, assim, funcionando como um veículo eficaz para a supremacia branca. Após minha participação na série de seminários dialógicos, também tive a sorte de trabalhar como tutor no Centro de Estudos

Africanos e Linguística da UCT, onde fui tutor de um módulo crítico que se relaciona e conecta bem com minha experiência na série de seminários dialógicos. O módulo que eu estava lecionando se chama "Língua, Poder e Liberdade na África". Minha experiência com este módulo é que a língua de nossos antigos colonizadores é portadora de poder em nossas instituições pós-coloniais de ensino superior e, assim, é usada como ferramenta de colonização. Essa situação, portanto, causa o que muitas pesquisadoras e pesquisadores têm chamado de "neocolonialismo", a continuação ou reimposição do domínio imperialista através de meios indiretos.

Tanto minha participação na série de seminários dialógicos quanto minha experiência como tutor no Centro de Estudos Africanos e Linguística me ensinou que, nós, como integrantes da academia, docentes e tutores, devemos sempre estar abertos e dispostos a aprender com nossos contextos locais e pessoas em nível local, não apenas aprender com elas, mas também incorporar seu conhecimento autóctone nas pedagogias como parte da decolonização da produção de conhecimento e contestação do status quo e das noções de eurocentrismo em nossas instituições de ensino superior. Com efeito, a produção de conhecimento genuíno deveria vir de nossos povos locais e culturas e formas autóctones de saber, e não do que a Europa determina e decide ser conhecimento para nós como africanos e africanas, o que ensinar e como ensiná-lo.

Então, por que não simplesmente incorporamos o conhecimento do que faz parte dos povos e culturas africanas no que nossas universidades ensinam se somos realmente sérios e comprometidos com a produção de conhecimento decolonizado?

Repito, estou apenas fazendo a pergunta acima retoricamente. Humildemente provoco você a pensar profundamente sobre isso. Na realidade, o conhecimento precisa ser localizado e democratizado para que seja pedagogicamente pertinente para as pessoas e culturas locais. Não é?

Portanto, sustento que é de fundamental importância que a produção de conhecimento seja democratizada. A maneira realista e viável de alcançar a democracia do conhecimento e criar um mundo justo para todos, acho eu, é que é fundamentalmente importante que múltiplos sistemas de conhecimento, como o orgânico e espiritual, e o conhecimento das pessoas marginalizadas ou excluídas seja reconhecido nas pedagogias e instituições ou espaços de ensino superior.

Hall e Tandon (2017) nos lembram com vigor que as instituições de ensino superior atuais excluem muitos dos diversificados sistemas de co-

nhecimento do mundo, incluindo os povos indígenas e grupos raciais excluídos. Um exemplo marcante dessa exclusão e do enfraquecimento de certos sistemas de conhecimento autóctone em espaços universitários e pedagogias na África é o não reconhecimento do povo Khoisan e de seus sistemas de conhecimento, línguas e culturas na Universidade da Cidade do Cabo. O povo Khoisan é formado pelos antigos habitantes da terra onde está localizada a Universidade da Cidade do Cabo (UCT). Eles têm uma história rica, mas essa história é menos ensinada nesta instituição predominantemente dominada por brancos. Em decorrência disso, em vez de oferecer e ensinar "conhecimento localizado", ainda estamos em uma situação em que dependemos muito do Ocidente em relação a grande parte do conhecimento que ensinamos e consumimos.

Mbembe (2015) é um dos estudiosos pós-coloniais que nos alertaram que nossas instituições de ensino superior continuam oferecendo um "tipo de conhecimento ocidentalizado".

Considerando o status quo, estou preocupado com as seguintes questões:

• Quem gera o conhecimento que consumimos?

• Quem possui tal conhecimento?

• E em que consiste esse conhecimento?

• E, o mais importante, por que não oferecemos acesso aberto a dados e conhecimentos?

Alguns autores e autoras têm afirmado que sem atenção crítica ao conhecimento *de quem*, a *como* esse conhecimento foi reunido e *como* a mudança transformadora é incentivada, nós simplesmente teremos reforçado as relações de poder colonizadas já existentes (Sousa Santos, 2007).

Para deixar isso claro, um exemplo gritante dessas questões de colonialidade e poder é o preço dos livros, como os romances em isiZulu (trabalho intelectual com base na África do Sul), que tem a amazon.com (empresa baseada nos EUA) como controladora/distribuidora de tais conhecimentos nativos, mas que não lhe pertencem. Isto, por si só, é uma referência às estruturas globais de poder que continuam existindo em nossa geopolítica.

Mignolo (2000) sustenta que a noção de eurocentrismo dá origem à colonialidade. Para ele, a colonialidade se refere à matriz colonial do poder e à hegemonia do eurocentrismo como perspectiva epistemológica. Ele afirma que o problema básico é que os sistemas de conhecimento estão dentro da colonialidade do poder.

Tendo em vista o exposto acima, afirmo que a colonialidade se tornou um processo pelo qual vemos o conhecimento sendo cuidadosamente retirado da África e controlado no Ocidente e então introduzido em um sistema colonial central, estabelecendo, assim, novos tipos de colonialismo do conhecimento e dependência do conhecimento. Neste sentido, o conceito de colonialidade do poder nos permite pensar como os colonizados são sujeitados a uma hegemonia dos sistemas de conhecimento eurocêntricos. Também nos permite apreender a estrutura anglo e eurocêntrica do pensamento que continua dominando atualmente.

Algumas autoras e autores são da opinião de que o conhecimento nunca é inocente e que ele expressa os interesses de seus produtores (Spivak, 2015; Mbembe, 2015). Então, se o conhecimento expressa os interesses de seus produtores, a pergunta a fazer é: os subalternos podem falar? Certamente, não. Na realidade, quem não é da elite tem o acesso ao poder negado. Para esta elite, o conhecimento é como qualquer outra mercadoria que é exportada do Ocidente para o terceiro mundo para a obtenção de ganhos financeiros e de outros tipos.

Apesar de a África ser o berço da humanidade, o continente continua preso dentro das matrizes globais de poder existentes sustentadas pelo eurocentrismo e pela colonialidade (Ndlovu-Gatsheni, 2013). Ndlovu-Gatsheni (2013) adverte ainda que as africanas e africanos devem ficar vigilantes quanto à armadilha de acabar normalizando e universalizando a colonialidade como um estado natural do mundo. Entretanto, é preciso resistir e destruir isso. Pelo contrário, a decolonização do conhecimento tem a ver com a criação de universidades e sistemas que respondam diretamente à cultura local e às necessidades da sociedade em nível local.

June Bam-Hutchison, uma das respeitadas professoras que leciona na Universidade da Cidade do Cabo (UCT), no Centro de Estudos Africanos e Linguística, uma das gigantes intelectuais e decanas da pesquisa do revivalismo Khoisan que também fez parte de nossos seminários dialógicos, disse certa vez: "Estou muito contente que os arquivos – a língua, o conhecimento e os rituais – das pessoas que outrora viviam nas encostas da montanha estejam agora sendo visibilizados através do Centro de Estudos Africanos."

Tendo em vista o exposto acima e em relação com o que aprendemos em nossa série de seminários dialógicos, fundamental para que ocorra a decolonização da produção de conhecimento é que se reconheça e dê um

espaço para o envolvimento com a nossa própria história – nossa história crítica, não o que a Europa diz sobre nós, e sim o que dizemos sobre nós mesmos. Isto também é fundamental para criar uma sensação boa de perceber e valorizar o quão importante a cultura local e os sistemas de conhecimento autóctone são na pedagogia e em um espaço universitário africano, e quão importante é a incorporação de tais conhecimentos ou formas de saber para o que as universidades ensinam ou o que estamos sendo ensinados nas instituições sul-africanas de ensino superior, de modo que o que ensinamos ou nos é ensinado seja pedagogicamente relevante na vida das pessoas em nível local.

Quero deixar claro que não é que eu não queira mais uma relação com o Ocidente. O que quero salientar, porém, é que múltiplos sistemas de conhecimento precisam ser reconhecidos como produtores de conhecimento e proponentes de contribuições nas pedagogias. Mbembe (2015) chama esse reconhecimento de "pluriversidade", que, segundo sua definição, implica um processo de produção do conhecimento aberto à diversidade epistêmica. Por isso, acredito firmemente que através da pluriversidade um mundo justo e uma democracia do conhecimento sejam possíveis.

Se me é permitido perguntar, deveríamos nos orgulhar de sermos intelectuais africanos instruídos sob o sistema de educação colonial que não reconhece nossas culturas e formas indígenas de saber?

Eu literalmente não penso assim em relação ao dito acima.

Como parte de como podemos decolonizar a produção de conhecimento para alcançar a democracia do conhecimento, a pergunta crítica a se fazer a este respeito é:

"Como nos certificamos de que o império desapareça?"

Esta é uma das questões críticas de suma importância que têm preocupado minha mente após minha participação em nossa série de seminários dialógicos.

Para responder a isso, sinto-me compelido a compartilhar algumas das lições importantes que aprendi fazendo parte da série de seminários dialógicos. Uma das lições que aprendi em nossa série de seminários dialógicos sobre a produção de conhecimento decolonizador é que um dos pressupostos que precisa ser contestado primeiro é o pressuposto de que a Europa é mais inteligente do que nós e do que o resto do mundo. Assim, situar o conhecimento em um contexto local é um passo importante para democratizar a produção de conhecimento e, consequentemente, criar e dissemi-

nar conhecimento que seja significativo e relevante para as pessoas em nível local.

Alguns autores e autoras definiram a decolonização em referência ao projeto de recentralização do mundo para longe da Europa, e centralização das vozes das pessoas marginalizadas de formas que derrubem as normas coloniais de geração de conhecimento.

Mayeta, um dos poetas africanos famosos, disse certa vez: "África, você ainda é colonizada até os dias de hoje." Parte do que aprendemos em nossa série de seminários dialógicos e minha experiência como tutor na Universidade da Cidade do Cabo (UCT) lecionando um módulo sobre Linguagem, Poder e Liberdade na África, o que percebi é que a repressão ainda continua conosco, mesmo em nossa era de pós-colonialismo.

Um exemplo que mostra isso é a repressão de nossas línguas indígenas ou autóctones na maioria dos países africanos, e particularmente em nossas instituições de ensino superior, e o domínio das línguas francas, que são as línguas de seus antigos senhores coloniais. Isto decorre do fato de que, durante a colonização, os colonizadores normalmente forçavam e apoiavam o domínio de suas línguas nativas entre as populações que conquistavam sistematicamente, chegando até mesmo a proibir o uso das línguas locais pela população colonizada. Essa situação é exatamente o que levou de modo sistemático ao domínio da língua inglesa, que ainda hoje é dominante nos Estados-nação pós-coloniais, especialmente em nossas instituições africanas de ensino superior. Por exemplo, o inglês é a língua de instrução mais comum na academia pós-apartheid.

É uma verdade inegável que quase todos os países africanos ainda usam línguas europeias (as dos antigos senhores coloniais) como línguas francas, com a exclusão e em detrimento de suas línguas nacionais africanas, culturas e modos autóctones de saber. Você haverá de concordar comigo que o meio de comunicação na maioria dos países africanos hoje em dia é a língua europeia em que essas nações foram governadas como colônias, ou seja, o inglês, na África do Sul, uma língua britânica; francês em antigas colônias francesas e belgas como o Congo, Costa do Marfim, Senegal; e português em países como Moçambique.

Por quê? Não temos confiança e crença em nossas próprias línguas, culturas e formas autóctones de produção do conhecimento?

Um aspecto negativo da nossa dependência e do uso das línguas europeias em nossas instituições de ensino superior é que nossas línguas e

formas de saber africanas passaram a ser descritas como ambíguas e imprecisas, carecendo de exatidão e precisão em termos de expressão.

Intelectuais como Ngig) wa Thiong'o veem o inglês como uma "bomba cultural" na África que estabelece a dominação de novos tipos mais opressores de colonialismo. Devido ao predomínio do inglês em nossas instituições de ensino superior, e na pedagogia em particular, os nativos começaram a perder o contato com sua língua, cultura e formas autóctones de saber por causa dessa opressão.

O que acontece com a chegada dos colonizadores é que a língua da minha educação não é mais a língua da minha cultura (Ngig) wa Thiong'o, 1986). Assim, a língua do colonizador tornou-se a única linguagem de conversação e ensino. Por isso, vale a pena mencionar que o inglês como ferramenta de colonização é algo que tem sido utilizado para introduzir não só a língua, mas também as culturas e modos de vida ocidentais em nós. Assim, quero que você esteja ciente de que os colonizadores europeus tentaram erradicar nossas línguas autóctones e substituí-las por suas próprias.

Em *Orientalismo*, Said (1978) examina e mostra que o Ocidente (ou seja, a maioria das potências colonizadoras) olhava para o Oriente (isto é, o não Ocidente) atribuindo todas as características negativas de si mesmo a este "Outro" oriental. Assim, o Ocidente, sendo a força colonizadora, parece ter o controle sobre a representação que produz o Outro. Said (1978) basicamente sustenta que o Ocidente exerce poder sobre o mundo oriental. Para Said, o orientalismo é um discurso hegemônico: os pressupostos da superioridade ocidental sobre as culturas e modos de saber orientais. O domínio do Ocidente hoje se manifesta em muitas formas de discurso, incluindo a literatura, a academia e a pesquisa. Por isso, acredito firmemente que a chave para decolonizar a produção de conhecimento e alcançar a democracia do conhecimento é reconhecer e incorporar diferentes sistemas de conhecimento nas pedagogias. É assim que podemos contestar noções de eurocentrismo, bem como a colonialidade do conhecimento em nossas instituições de ensino superior.

Parte do que aprendemos e discutimos em nosso seminário dialógico é que a visão ocidental do mundo do conhecimento às vezes deixa de reconhecer formas não ocidentais de saber e produção de conhecimento. Isto é o que autores como Hall e Tandon (2017) chamam de "epistemicídio"; o ato de deixar de reconhecer, ou o silenciamento, de outros sistemas de conhecimento e das diferentes formas de saber e de produzir conhecimento,

por meio dos quais outras pessoas levam suas vidas e dão sentido aos seus contextos e às suas existências. Assim, o que é mais preocupante é que essa falta de reconhecimento de outros sistemas de conhecimento autóctones em instituições de ensino superior, ou seja, a cultura Khoi e suas formas autóctones de saber e produção de conhecimento na UCT, por exemplo, continua tendo consequências de longo alcance.

No futuro, é importante que desenvolvamos um conjunto de pedagogias. Pedagogias que reconheçam nossa presença como africanas e africanos, nossas culturas e formas autóctones de saber para que possamos alcançar a democracia do conhecimento e contribuir com algo nos sistemas de produção de conhecimento em nossas instituições africanas de ensino superior. É fundamental que nossas instituições de ensino superior africanas passem por um processo de decolonização, tanto do conhecimento quanto da universidade enquanto instituição de modo geral. Sou sul-africano patriota e orgulhoso. Amo minhas culturas, e acredito firmemente que as formas africanas autóctones de conhecimento deveriam ser reconhecidas e incorporadas nas pedagogias como uma forma de decolonizar nossas universidades e a produção de conhecimento. É de fundamental importância que democratizemos a produção de conhecimento para criar um mundo justo para todos e todas nós.

Espero que esta carta pedagógica tenha sido esclarecedora, meu amigo.

Cordiais cumprimentos,

Zakhele Shongwe

Referências

AMIN, S.; MOORE, R. *Eurocentrism*. New York: NYU Press, 1989.

BAM-HUTCHISON, J. *Lalela:* occupying knowledge practices and processes in higher education in South Africa (UCT as case study). Cape Town: University of Cape Town, 2016.

DEUMERT, A. Is a decolonial linguistics possible? OR Why linguists should read more poetry. In: *Colonial and Decolonial Linguistics:* knowledges and epistemes. Oxford: OUP, 2009. (No prelo).

FANON, F. *Towards the African revolution*. Tradução de Haakon Chevalier. New York: Grove Press, 1967.

HALL, B. L.; TANDON, R. Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education. *Research for All*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 6-19, 2017.

MBEMBE, A. Decolonizing knowledge and the question of the archive. [S. l.]: *Wiser*, 2015. Disponível em: https://wiser.wits.ac.za/sites/default/files/private/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs:* coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

NDLOVU-GATSHENI, S. J. The entrapment of Africa within the global colonial matrices of power: eurocentrism, coloniality, and de-imperialization in the twenty-first century. *Journal of Developing Societies*, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 331-353, 2013.

SAID, E. Introduction to orientalism. In: *Media studies: a reader*. [S. l.]: [s. n.], 1978. p. 111-123.

SANTOS, B. de S. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledges. *Review* (Fernand Braudel Center), [S. l.], v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: *Colonial discourse and post-colonial theory*. [S. l.]: Routledge, 2015. p. 66-111.

WA THIONG'O, N. Decolonising the mind. *Diogenes*, [S. l.], v. 46, n. 184, p. 101-104, 1998.

Carta de Jaqueline Gisele dos Santos aos seus leitores: bilinguismo crítico e cidadania global

Palaras-chave: bilinguismo; educação; linguagem; internacionalização; ensino-aprendizagem.

São Leopoldo, 07 de novembro de 2022

Prezados(as) leitores(as),

A minha participação no seminário possibilitou o movimento entre as aulas ofertadas, todas voltados a abrir espaço no processo de ensino e aprendizagem por meio da discussão e reflexão de saberes relevantes para a transformação social, especialmente em contextos de desigualdades prevalecentes desde os tempos coloniais.

O uso da temática conceitual voltada para a (des)colonialidade refere-se à necessidade de se discutir e revisitar as condições objetivas e subjetivas que mantêm, até a contemporaneidade, as práticas de injustiças sociais, que podem e devem ser enfrentadas dentro do contexto educacional.

Assim, a minha participação no evento, em conjunto com outros acadêmicos e profissionais da educação do Brasil e da África do Sul, proporcionou um momento único de ensino, aprendizagem e compartilhamento, mediado pelas tecnologias digitais, cujos recursos estão sendo potencializados desde o advento da pandemia da covid-19, visando manter o acesso à educação, mesmo que por via remota.

Os encontros de valor singular buscaram abordar questões sobre:

1. Estudos comparativos para desenvolver uma estrutura conceitual comum ao termo da (des)colonialidade.

2. Abordagem específica sobre o conceito de (des)colonialidade e seus significados aplicados na África e nos países da América Latina.

3. Metodologias de pesquisa participativa: como aplicar e principais pressupostos.

4. Compreensão e uso de arquivos dialógicos.

5. Processos de compartilhamento, disseminação e produção de *codesign* de conhecimento.

Nessas páginas, não será possível trazer a enormidade dos conhecimentos disseminados e compartilhados, no entanto, posso afirmar que, desde já, a temática escolhida e o conteúdo abordado foram de significância extrema para aqueles que, como eu, tiveram o privilégio de participar do evento.

Eu me chamo Jaqueline Gisele, sou professora de língua inglesa, tive uma experiência extraordinária por meio de um intercâmbio realizado na África do Sul e, atualmente, na condição de mestranda em Educação, que investiga os processos de ensino de língua estrangeira, bilinguismo, internacionalização, cidadania mundial, entre outros, fui despertada, enquanto pessoa e profissional, a entender mais sobre a "outra" realidade em meu país e no mundo decorrente das práticas coloniais ainda persistentes.

A minha trajetória pessoal e profissional tem me mostrado que, apesar da minha atuação docente, seja na escola pública, seja na rede privada, eu devo pensar no aluno por igual e tentar fazer com que ele consiga dominar a língua inglesa, e não fique apenas no encanto do idioma.

Assim, necessário se faz adentrar o contexto de cada turma trabalhada, pois, a partir do conhecimento do local em que esses alunos estão inseridos e como o processo de colonização se inscreve nessa comunidade, será possível atuar dentro da vertente da (des)colonização e ressignificar os saberes perpassados.

Assim, visando preparar os alunos para a vida real, ofertando oportunidades escolares bilíngues alcançáveis, conforme as necessidades que vão ter de enfrentar no dia a dia, é preciso conhecer o processo que envolveu a construção da cultura colonialista e encontrar meios de resistir e ressignificar os conteúdos e processos de ensino e aprendizagem para esses alunos.

Um dos meios que me possibilitaram expandir minhas concepções veio desse desejo de ampliar o meu ciclo de estudos e o conhecimento que há muito tempo tenho ambicionado, que me fizeram buscar novas oportunidades na minha jornada como professora de língua inglesa e, nesse contexto, fez-se necessário ir ao encontro de novas concepções.

Por conta das mudanças hoje vivenciada – pandemia de Covid-19 – e por ter tido a oportunidade de fazer um intercâmbio na África do Sul, na cidade de Cape Town, para ampliar meus estudos como estudante de in-

glês, essas experiências mudaram completamente o meu olhar sobre a formação de um professor de inglês, os idiomas, a linguagem e o bilinguismo.

Ao retornar ao Brasil, mais especificamente para o estado de Mato Grosso, já estava decidida a me dedicar a pesquisas voltadas para esses contextos. Assim, ingressei no mestrado em Educação, da Unisinos, tendo, como objetivo principal, refletir sobre o tema do bilinguismo e buscar espaços para ampliar meus estudos e reflexões, que levaram, inclusive, a participar do Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da Unisinos.

Trata-se de mais uma possibilidade de encontrar espaço para diálogos e reflexões entre professores e estudantes de diversas áreas do conhecimento sobre intercâmbio, estudo e formação de temática internacional referentes à educação e foi dessa minha participação no CEIE que surgiu a possibilidade de participar do seminário *Decolonizing knowledge production and dissemination in comparative perspective*.

Vale ressaltar que a participação nesse evento é que me traz hoje aqui e me faz, por meio desta carta, refletir sobre o meu próprio processo histórico como estudante e docente de escola bilíngue, para buscar aporte que me leve a aprimorar minha prática por meio de ações voltadas à promoção de um ensino bilíngue, em que se compreenda a relação entre o bilinguismo e as práticas da internacionalização e da cidadania global, advindas da globalização, e que contribuam para o processo de (des)colonização ainda praticados, principalmente junto às categorias mais vulneráveis.

Analisando hoje a minha trajetória e a participação no evento, posso verificar que elas coadunam com o aprendizado alcançado por meio da pesquisa de mestrado em desenvolvimento quanto à percepção de que temas como internacionalização e cidadania global devem ser contextualizados, de forma que é preciso sempre compreender as normas e as expectativas culturais dos outros para, a partir desses saberes, utilizar esses conhecimentos visando interagir, comunicar e trabalhar em diferentes contextos, reconhecendo suas limitações e habilidades para participar dessa aldeia global (Garcia, 2009; Morais; Ogden, 2011).

Isso só reforça o entendimento de que a educação deve ser voltada para a cidadania global e precisa preparar o aluno para conviver com culturas diferentes, que lhe possibilitem se inserir e integrar em ambientes multiculturais que só ocorrerão se o docente e a comunidade escolar atuarem a partir de um processo de (des)colonização dos saberes, revisitando a história, compreendendo o contexto e abrindo espaço para atualização das práticas.

Assim, enquanto professora e pesquisadora, participar de eventos como esse que ora me refiro mostra-se como uma forma de preparação profissional para compreender como preparar as práticas pedagógicas que levem o aluno a ver o significado nos conteúdos ensinados, posto que, para tanto, devem ser construídos com base em valores e respeito à diversidade.

Quando entramos na discussão sobre o processo da globalização e suas repercussões em todos os meios, inclusive o educacional, é preciso entender que as práticas de (des)colonização são uma realidade necessária e urgente a ser praticada nos contextos educacionais.

Ademais, a possibilidade de aquisição de uma segunda língua e de se comunicar em outros idiomas mostra-se com um instrumento de empoderamento dos alunos, pois, por meio desse conhecimento, será possível aos alunos transpor as barreiras geográficas e linguísticas e resistir a práticas tradicionalistas, transformando seu futuro e atuando diretamente sobre o meio em que vive.

Ao ouvir e apreender com as falas dos demais participantes do evento, ficou ainda mais claro, para mim, que o processo da internacionalização e da cidadania global, dentro do contexto da educação bilíngue, é um meio de acabar com as distâncias e apagar as fronteiras, devendo, contudo, ser aplicada no contexto educacional, evitando a imposição de uma cultural global hegemônica por meio da garantia de um espaço de diálogo e respeito às diversidades e culturas (Finardi, 2016).

Não menos importante, devo destacar a abertura para um novo modo de pensar a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, ao nos alertar para o fato de que:

> A história dos colonizados "começava" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão da sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. [...]. Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a "positividade" desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de "descolonização das mentes" [...] (Freire, 1984, p. 20).

Assim, conforme destacado por Freire (1984), a cultura dos colonizados, o respeito a ela e à sua defesa bem como a resistência à sua invisibilidade pela cultura hegemônica e dominante são os reais instrumentos de libertação de um povo, que devem ser usados pelos profissionais da educação como forma de resistência e de inserção de um processo de

(des)colonização que coloque cada indivíduo como importante e protagonista de um mundo em transformação no qual ele é peça fundamental para o desenvolvimento.

Com isso, encerro essa carta reafirmando a importância de eventos como o seminário *Decolonizing knowledge production and dissemination in comparative perspective*, que não só abre espaço para docentes e acadêmicos refletirem e compartilharem ideias como leva a dialogar sobre temas emergenciais e urgentes de inserção nos contextos escolares, de forma que convido a você, leitor(a), a se aprofundar na temática e se apaixonar pela possibilidade de atuar no processo de (des)colonização do seu ambiente.

Referências

FINARDI, K. R. Language policies and internationalisation in Brazil: The role(s) of English as an additional language. In: SCIRIHA, Lydia (org.). *International perspectives on bilingualism*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. p. 79-90. v. 1.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau:* Registros de uma experiência em progresso. [1977] 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GARCÍA, O. Introducing Bilingual Education. In: GARCÍA, O. *Bilingual education in the XXI century:* a global perspective. West Sussex: Wiley Blackwell, 2019.

MORAIS, D. B.; OGDEN, A. C. Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of studies in international education*, v. 15, n. 5, p. 445-466, 2011.

Carta de Elsa para seus e suas colegas: descolonizando para a paz

Palavras-chave: decolonialdiade; pedagogia da paz; história oral; diálogo intercultural.

Caxias do Sul, março de 2023

Caros colegas e caras colegas,

Desejo que esta carta sirva como um convite à reflexão. Há 50 anos, era impossível para nós, na América do Sul, ter uma conversa cara a cara com alguém da África, enquanto ele/ela estava em sua casa, sentado em sua sala de estar ou cozinha, falando-nos sobre experiências da vida. Hoje, isso é possível e um fato real; enquanto podemos compartilhar experiências com pessoas da África e de todo o mundo, podemos contribuir com seu trabalho acadêmico, e elas podem fazer o mesmo por nós. Isso realmente aconteceu no ano passado.

Esta experiência foi incrível e ao mesmo tempo desafiadora. O ato de compreender e ouvir umas às outras e uns aos outros sem sair de nossas casas ou países nos faz viajar longas distâncias em poucos segundos, e, durante esta viagem, nossa mentalidade tem de mudar e adequar-se a diferentes ambientes e contextos.

Em 2022, tivemos essa oportunidade maravilhosa por meio de um seminário on-line com pesquisadoras e pesquisadores da África que mostrou que não só podemos entrar em contato e colaborar, como também que temos os mesmos desafios e desejos. Como afirmou a professora June, essa colaboração é pioneira. Temas como a decolonização da produção de conhecimento, comunicação, globalização e educação foram apresentados e discutidos em diferentes contextos.

Mas o cenário global apresenta novos desafios, talvez nem tão novos, mas ignorados até agora. Podemos ver e sentir a mesma coisa se nascemos na América ou África? E o que dizer da colonialidade? Ela tem significados diferentes em continentes diferentes? Como construímos o conceito de de-

colonialidade em lugares diferentes? Essas perguntas nos convidam a pensar e observar quão importantes são nossas culturas na construção de palavras e conceitos.

Mudimbé (1941, 1988) reflete sobre estes aspectos em sua obra *The Invention of Africa*, e em um capítulo intitulado "The Geography of Discourse", ele reflete sobre a tese de Jahn, identificando dois tipos de dúvida: o primeiro se refere à "universalização das modalidades de decifração ou interpretação das transformações diacrônicas ocidentais", e o segundo, ao "princípio da transferência de categorias de um campo cultural da experiência humana para outro". Ele menciona que Jahn propõe uma "neocultura", combinando o melhor das experiências europeias e africanas (Mudimbé, 1988).

Considero essas reflexões particularmente interessantes, pois nos levam a pensar, em primeiro lugar, sobre a cultura. Não podemos interagir, trabalhar, planejar ou mesmo conviver se não pudermos reconhecer culturas diferentes. A "universalização das modalidades", como diz Mudimbé, não significa que estejamos olhando para culturas diferentes com suas características específicas. A universalização, em muitos casos, significa considerar tudo na mesma esfera e ver com os mesmos olhos hábitos, palavras, conceitos, pessoas.

A "transferência de categorias" também é uma simplificação no ato de ler o mundo, que explica comparações não fundamentadas. O ato de associar um conceito da cultura africana a um semelhante na cultura brasileira não significa que o conceito seja o mesmo. Neste sentido, o papel da história e da subjetividade dos povos é muito significativo.

Acredito que a geografia da gnose africana também aponta para a paixão de um sujeito-objeto que se recusa a desaparecer. Ele ou ela passou da situação em que era percebido ou percebida como um simples objeto funcional para a liberdade de pensar em si mesmo ou em si mesma como o ponto de partida de um discurso absoluto. Tornou-se também óbvio, mesmo para este sujeito, que o espaço interrogado pela série de explorações dos sistemas indígenas africanos de pensamento não é um vazio (Mudimbé, 1988, p. 213).

Como diz Mudimbé, as africanas e os africanos estão conscientes de seu papel em afirmarem suas vozes. O conceito de geografia do discurso explica de onde estamos falando. Significa que pertencer a um território (um país ou um continente) também constitui o sujeito. Precisamos levar

em conta a relação entre nossa história, nosso território e nossas subjetividades. Quando a palavra "vazio" é mencionada, o sentido de silêncio e a expressão de inexistência é forte, e se refere à falta de importância dada às raízes africanas no resto do mundo. Ao mesmo tempo, o conceito de "ordem do discurso", de Foucault, está presente aqui, ajudando-nos a compreender questões geopolíticas relacionadas ao poder.

Também nesta perspectiva, a professora June Bam, em sua obra *Ausi Told Me*, apresenta uma experiência vívida de apagamento de suas próprias origens, valorizando a voz das mulheres africanas, como fator crítico para manter parte da cultura africana. Aprender a ouvir, respeitar e conhecer culturas diferentes é crucial, de acordo com a sua abordagem. Esse conselho é importante para compreendermos o global sem perder de vista o local e suas especificidades. A importância dada à comunicação oral, como meio de legar às próximas gerações a cultura do nosso povo ainda não é explorada como base comum. E isso se reflete na própria educação; quando não valorizamos nossas próprias origens, no sentido de dar voz àqueles e aquelas que nos precederam e formaram nossa cultura, estamos dando lugar a conceitos e estereótipos "inventados", que serão facilmente aceitos e considerados verdadeiros.

Podemos dizer, seguindo a abordagem de Mudimbé, que tem havido uma "invenção" da cultura em geral. Ele usa os conceitos de "langues" e "paroles" de Saussure para descrever essa "realidade inventada".

O domínio de uma linguagem universal (*langage*) ou megarracionalidade foi substituído pelo critério da autoridade experiencial que "se inventa" como tradução e exegese de línguas institucionais e bem delineadas (*langues*) fundadas por performances concretas (*paroles*) (Mudimbé, 1988, p. 212).

O termo "línguas bem delineadas" se refere a línguas tradicionais que possuem uma forma escrita, já estruturada e validada como tal. Isso se contrapõe à linguagem oral, aquela usada pela Ausi para compartilhar seu conhecimento com suas irmãs. A expressão "performances concretas", usada como sinônimo de "paroles", também é significativa, pois elas devem representar as palavras usadas.

Na abordagem de Saussure, "langue" designa as normas e "parole" a realização ativa dessas normas. A "langue" é compartilhada por seus falantes, enquanto as palavras usadas ("parole") são mutáveis. Neste sentido, quando aparecem palavras novas ("paroles"), elas só são consideradas "lan-

gue" quando são adotadas por uma comunidade. Podemos perceber que a linguística, na abordagem de Mudimbé, só é válida para as línguas tradicionais (bem delineadas), enquanto as línguas das minorias não são consideradas. Performances concretas feitas por essas minorias, usando sua língua, não encontram "paroles", pois não são reconhecidas como tais.

E o que dizer da produção de conhecimento neste contexto? A produção de conhecimento está naturalmente ligada à educação. Quando se trata de valorizar as culturas, as minorias e a subjetividade de seus povos, o papel da educação é evidente. Contribuir para o processo de decolonização é o principal desafio que enfrentamos como educadoras e educadores. É nesse sentido que professoras como June Bam orientam seus estudos mostrando o apagamento das culturas de que falamos antes.

A coprodução transdisciplinar de conhecimento parece ser a melhor maneira de agir. Na verdade, isto é a pesquisa-ação. Como nossa colega, Miren Larrea disse, só um envolvimento extenso durante um longo período de tempo pode nos ajudar a entender e abordar os desafios a partir de uma base local-global. As conversas transnacionais podem ser tão inspiradoras quanto eficazes. Compartilhar compreensões epistemológicas e metodológicas é crucial.

Elementos locais e globais, internos e externos estão sempre presentes. Nesse sentido, o professor Danilo aponta as três dimensões básicas da pedagogia que orientam nossa participação e colaboração nesta área: dimensões ética/política, epistemológica e metodológica. A dimensão ética e política pode ser vista em Paulo Freire, que é bem conhecido na África. Sua estadia na África foi muito significativa para as pessoas nativas, e fez com que nossas culturas se aproximassem e interagissem. A partir daí, questões epistemológicas, como "O que é conhecimento?", podem ser discutidas e refletidas de maneira colaborativa. A dimensão metodológica é bastante desafiadora, pois permite identificar temas geradores, interagir em círculos de cultura e refletir sobre o papel do professor e da professora.

Quando pensamos em mudar paradigmas para colaborar, podemos pensar em promover uma cultura de paz. Boaventura de Sousa Santos, sociólogo português, utiliza uma metáfora para explicar este fato, dizendo que quando pretendemos navegar, precisamos ter mapas que indiquem as direções. Quando pretendemos passar de uma cultura da violência para uma cultura da paz, precisamos de "mapas sociais", isto é, representações e espaços em que esta transição é possível. Mas os mapas não são suficien-

tes, precisamos de navegantes que estejam decididos a fazer esta viagem! As subjetividades individuais e coletivas têm de mudar também, têm de ser reinventadas para tornar a viagem possível, e para se chegar ao destino. A educação constitui esse espaço, onde dialogamos conosco mesmas, onde podemos nos reinventar, recriar-nos e reflorescer. Isto é *ex-ducere*, conduzir para fora, de acordo com a etimologia da palavra "educação".

Como diz Rezende Guimarães (2019, p. 371), da mesma forma que uma lagarta se transforma em borboleta, o homem sai de seu pequeno mundo, ou casulo, para conhecer espaços amplos, para conhecer sua missão no mundo, e sua contribuição para a humanidade através da educação! Este é o mesmo processo pelo qual temos de passar para sair de um mundo guiado pelas leis da violência para a experiência da não violência, como uma forma de ser e agir como ser humano. Para deixar a cultura da violência e entrar em uma cultura de paz, o autor sugere três caminhos que devemos seguir: aprender a viver em harmonia umas com as outras e uns com os outros, aprender a chegar a um acordo e aprender a agir guiados pela paz. Se juntarmos essas três sugestões com as dimensões ética/política, epistemológica e metodológica, já mencionadas, abordadas pelo professor Danilo R. Streck, como formas pedagógicas para orientar a ação colaborativa, podemos apontar para o viver em harmonia como uma dimensão ética/política, aprender a chegar a um acordo como uma abordagem epistemológica, unindo várias áreas do conhecimento, e agir guiados pela paz é um forte princípio para embasar a metodologia. Assim, podemos dizer que a pesquisa-ação, fundamentada no conceito de cidadania global, está obviamente baseada em uma cultura da paz.

A educação para a paz, como a educação para a cidadania global, começa trabalhando nas relações com as outras pessoas. O preconceito desempenha um papel importante aqui. Precisamos admitir e estar cientes de nossos preconceitos, quando interagimos com pessoas de culturas diferentes da nossa. Em geral, as pessoas tendem a confundir as representações que fazem da realidade com a própria realidade. Isso é crucial quando precisamos resolver conflitos. Questões éticas/políticas estão fortemente baseadas nessa percepção. Quando abordamos fatos relacionados à língua, à cultura e a sermos ouvidas, isso é crítico.

Como professora de línguas, gostaria de lembrar que a consciência linguística no Brasil tem sido objeto de estudos acadêmicos há décadas. A preocupação de construir uma identidade brasileira já levou à concepção e

imaginação de "uma nação, uma língua" (*ein Volk, eine Sprache*), sem incorporar a pluralidade e heterogeneidade, que são naturais em um país grande como o Brasil. Altenhofen e Broch (2011, p. 16) chamam a atenção para este fato, que era comum no final do século XIX, quando os europeus chegaram ao sul do Brasil e foram proibidos de falar suas próprias línguas. O senso de manter uma língua nacional única prevaleceu, e deixou essa ideia, principalmente em regiões em que a presença dos colonizadores era forte.

Apesar dos esforços para difundir o multilinguismo e o multiculturalismo, não só na escola, mas nas comunidades em geral, não podemos dizer que essa ideia seja bem compreendida e posta em prática no Brasil. É importante lembrar que muitos e muitas linguistas defenderam o uso de diferentes estratégias para promover isso. Por exemplo, Crystal (2004) sugeriu o uso de diferentes formas de arte para promover o plurilinguismo.

Eu apresentei um argumento para levar as artes ao centro de nossa visão. Sustentei que as artes são a melhor maneira de transmitir qualquer mensagem, porque as pessoas prestam atenção a artistas de uma forma que não fazem para com representantes da academia. Estou falando aqui sobre todos os tipos de artista – romancistas, poetas, dramaturgos, pintoras, escultores, dançarinas, compositores, cantoras de folclore, músicos de jazz, músicos pop, fotógrafas e todas as outras categorias, demasiado numerosas para listar (Crystal, 2004, p. 29).

Esta sugestão lembra os estudos da professora June, reivindicando voz e ouvidos para ouvir as histórias de seus ancestrais. A lista que Crystal apresenta contempla, sem dúvida, todas as formas de arte e todos os tipos de vozes que podemos ouvir. Nesta reflexão, podemos pensar novamente sobre a paz. O diálogo que a arte, em suas diversas formas, oferece representa respeito, abertura a novos sons, línguas, cores, vidas e modos de ver o mundo.

Voltando aos conceitos explorados anteriormente, a ideia de transferir categorias de uma cultura para outra se torna complexa e autoexplicativa quando nos referimos à arte. Podemos identificar que é música, que é pintura, ou que é dança, mas não podemos dizer que é a mesma música que tocamos em nossa região, por exemplo. Os elementos estéticos da arte são constitutivos da própria cultura e desempenham um papel fantástico na educação como um todo.

Reunindo todas as ideias apresentadas, estas são: língua, cultura, colonialismo, poder, cidadania global, internacionalização, concluiremos pen-

sando no decolonialismo. Este tema é abordado a partir de perspectivas geopolíticas, econômicas, históricas e culturais. Todas elas foram estudadas e abordadas por diferentes autoras e autores, mas a forma como os povos constroem a si mesmos, em suas subjetividades, parece ser a questão mais importante.

Autores dignos de menção são Walsh e Mignolo (2018), que refletiram sobre projetos decoloniais na América do Sul, apontando para questões de poder entre o Estado e os povos indígenas. Walsh tem uma clara intenção de fazer com que as leitoras e leitores sintam empatia pelos povos indígenas, e tenta fazer com que as pessoas pensem de modo diferente, adotando uma metodologia decolonizadora. No mesmo sentido, Mignolo diz que "cada um e cada uma de nós é responsável por nossa própria libertação decolonial", sugerindo uma reflexão sobre a concepção de colonialismo dos leitores e leitoras e sua própria atitude para com o pensamento eurocêntrico. Ele retorna com a ideia que expusemos antes, sobre nossa tendência de ver as coisas "com base em nossas próprias categorias de conhecimento e ser".

Se pensarmos na decolonização como um conceito, podemos ter a tendência de imaginar uma interrupção, ou esquecer que já fomos colonizadas e colonizados, pois temos de ser livres agora. Mas esta situação não é tão simples. A complexidade do processo de decolonização tem a ver com fatos, que devem ser percebidos subjetivamente. Quando estudamos história, quando éramos crianças, lemos em nossos livros que diferentes povos ao longo do tempo haviam invadido nossos países, tentado se estabelecer nesses territórios, e assim por diante. Mas não fomos incitadas a refletir sobre este processo, nem a fazer relações com nossa situação atual. Por que comemos alguns tipos de alimentos, que são tão comuns para nós, e as africanas e africanos nem sequer conhecem esses tipos de alimentos? Por que nós tocamos certos instrumentos e não outros? Por que falamos tantas línguas diferentes, e com tantas variantes, tanto na África quanto na América do Sul?

No início da carta perguntamos: como se constrói o conceito de decolonialismo em diferentes lugares? E a resposta pode ser, em primeiro lugar, que nós construímos este conceito como o percebemos e estamos cientes dele. Quando não somos incentivadas a refletir sobre por que nossas ações ou hábitos são os que praticamos, não estaremos atentos e conscientes das mudanças que podemos promover.

Por exemplo, se as mulheres africanas pensassem que não há interesse em ouvir suas histórias, elas nunca tentariam fazer com que as pessoas as ouvissem. Se elas estão cientes de que as pessoas não conhecem essas histórias, e que podem estar interessadas nelas, e que conhecê-las as ajudaria a construir sua subjetividade, as coisas são diferentes. Há autoras e autores que falam de empoderamento. Quando elas perceberam que seu conhecimento seria importante para seu povo, sentiram-se "empoderadas" para ensinar, falar e lutar por seus direitos a serem ouvidas. Mignolo diz que somos responsáveis por nossa libertação, mas, em alguns casos, podemos não assumir nossa responsabilidade porque não sabemos que ela é nossa. Podemos nem saber que temos conhecimento para compartilhar. Aqui, refiro-me a minorias.

O segundo passo, ou processo, para o decolonialismo é ter mente aberta. Depois de estarmos conscientes de nossa condição de ser colonizadas e colonizados e não ter liberdade para nos expressarmos, precisamos ter abertura para novas ideias e novas culturas. Se simplesmente admitirmos que estamos um tanto oprimidas e só lermos autores europeus, por exemplo, não mudaremos. Precisamos ter esse interesse em ir além.

A experiência que tivemos com colegas da África foi um passo enorme. Não só percebemos que estávamos distantes umas das outras e uns dos outros, em termos de cultura, mas também pudemos compartilhar experiências, encontrar semelhanças e começar a construir conhecimento juntos. E este é o terceiro, e talvez o mais importante passo do decolonialismo, no sentido de que demonstramos que estamos conscientes da nossa situação, temos abertura e estamos fazendo algo para ir em frente. O processo já começou.

Referências

ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma "pedagogia do plurilinguismo" baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. [S.l.], 2011. p. 15-22.

BAM, J. *Ausi told me:* why Cape herstoriographies matter. Johannesburg: Fanele, 2021.

CRYSTAL, D. *The language revolution*. Cambridge: Polity Press, 2004.

GUIMARÃES, I. R. *Correspondência com Irene:* meditações de um cristão sobre a paz e a não violência. Caxias do Sul: Educs, 2019.

LARREA, M. *Roots and wings of action research for territorial development:* connecting local transformation and international collaborative learning. Bilbao: Universidad de Deusto, 2024.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality:* concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MUDIMBÉ, V. Y. *The invention of Africa:* gnosis, philosophy, and the order of knowledge. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente:* contra o desperdício da experiência. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

STRECK, D. R. Pedagogies of participation: a methodological framework for comparative studies. *Global Comparative Education Journal WCCES*, v. 4, n. 1-2, p. 35-49, 2020.

Carta de Ezra Mokgope para o professor Harry Garuba: pedagogia, violência epistêmica e legado

Palavras-chave: Pedagogia; Epistemicídio; Universidades Africanas; legado intelectual.

Cidade do Cabo, 5 de novembro de 2022

Saudações revolucionárias a todas e todos.

Prezado professor Harry Garuba[1],

Estou escrevendo, aí para o além, onde você está desde sua triste e repentina partida em fevereiro de 2020, pouco antes de o mundo fechar as portas por dois longos anos devido à terrível pandemia chamada Covid-19. Logo após sua partida, o país entrou em *lockdown* para conter a propagação da doença. Talvez lhe surpreenda saber que a própria UCT permaneceu fechada por dois anos e que o memorial de flores que fizemos para você continuou ali, em frente ao seu gabinete, na recepção dos Estudos Africanos, quando finalmente retornamos.

Felizmente, ainda pudemos celebrar sua vida na tão querida Galeria de Estudos Africanos, onde você falou a tantas e tantos de nós, ao longo dos anos, sobre decolonialidade e sobre repensar a África. Digo isso porque tivemos a oportunidade de nos despedir de você, de lamentar sua partida e celebrar sua vida coletivamente, algo que muitas pessoas ao redor do mundo não puderam fazer com seus entes queridos que faleceram durante o *lockdown*. Apenas um número reduzido de pessoas podia participar dos funerais. Foi um período triste e devastador. Milhões morreram e, como africanas e africanos, voltamos a recorrer aos conhecimentos indígenas sobre

[1] Nota de tradução: foi poeta e professor nigeriano-sul-africano, diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade da Cidade do Cabo. Faleceu em fevereiro de 2020.

plantas medicinais e práticas de cura, recordando suas aulas sobre o arquivo decolonial.

Que momento de alegria tivemos quando o *lockdown* chegou ao fim e pudemos voltar a abrir as portas de seu amado departamento, sua segunda casa. Quando elas se abriram, os pássaros que haviam feito ninhos ali, perturbados por nossa chegada, voaram barulhentos para fora da sala de seminários e atravessaram as janelas em direção ao sol, deixando cair inúmeras penas enquanto seguiam rumo ao céu aberto. Descobrimos que os pássaros haviam transformado os Estudos Africanos em seu lar e que haviam guardado seu memorial diante da porta de seu gabinete durante aqueles dois longos anos de silêncio.

Foi uma cena digna de um romance, e você certamente teria as palavras para narrá-la. Sentimo-nos reconfortados por tê-lo presente em espírito por meio daqueles belos pássaros.

Retorno agora ao significado que seu ensino teve para mim ao longo dos anos.

Nesta carta, quero expressar minha gratidão por suas inestimáveis contribuições ao debate sobre pedagogia, violência epistêmica e formação do cânone, que moldaram profundamente minha compreensão crítica do cenário educacional. Sua palestra na Universidade de Stellenbosch, em maio de 2016, serviu de catalisadora para minha pesquisa acerca da complexa relação entre cultura, poder e produção de conhecimento.

Na palestra em que você problematizou a pedagogia, violência epistêmica e formação de cânone, você destacou o impacto significativo que a pedagogia tem para moldar como adquirimos conhecimento. Você falou dos tipos de instituições e práticas letivas a que as alunas e os alunos são submetidos, e como essas experiências formaram suas compreensões do mundo. Um exemplo disso é o movimento estudantil Rhodes Must Fall (RMF) e seus esforços para decolonizar o currículo e o espaço institucional. Por meio de atos radicais de protesto, como, por exemplo, desfigurar uma estátua com fezes e ocupar prédios, o RMF visava interromper o cânone colonial e defender a liberdade epistêmica. A transformação do currículo para incluir uma pedagogia do contraponto que coloque o conhecimento das pessoas marginalizadas em primeiro plano é fundamental para estabelecer um cânone representativo. Esta transformação deve compreender também uma transferência radical de poder e um afastamento de sujeitos quantificados.

A Universidade Africana deveria se concentrar em dinâmicas filosóficas da diferença mais profundas e em uma abordagem não monolítica da pedagogia, que promova o empoderamento coletivo e espaços geradores de conhecimento. A palestra de Garuba e as ações do RMF enfatizam a importância de contestar os métodos tradicionais de ensino e aquisição de conhecimento para criar uma experiência de aprendizado decolonial.

Tenho muita vontade de dialogar com suas ideias sobre o papel da pedagogia na perpetuação da violência epistêmica e as limitações que ela impõe à realização da liberdade epistêmica, particularmente no contexto da universidade africana. Proporei que um currículo decolonizado, fundamentado em uma compreensão interpretativa da pós-colonialidade, é essencial para recuperar a liberdade cultural da África e contestar a ordem eurocêntrica das coisas.

A obra de John Guillory sobre a contribuição do capital cultural para a formação das ciências humanas e cânones literários fornece uma base útil para entender a constituição e distribuição sistemática do capital cultural. A síntese de branquitude, colonialidade e modernidade de Guillory revela a ilegitimidade do projeto epistêmico colonial e suas armadilhas estruturais, deixando a África com uma crise representacional e um desafio filosófico. Em sua palestra sobre pedagogia e formação do cânone, você enfatiza a necessidade de se envolver criticamente com as histórias e realidades da pedagogia e cultura institucional. Um aspecto-chave desse envolvimento é o exame da violência epistêmica, um conceito definido por Gayatri Spivak que designa as maneiras pelas quais os sistemas de conhecimento dominantes perpetuam a marginalização e o apagamento de certos grupos de pessoas. Essa violência epistêmica se evidencia na formação de cânones, como salienta a obra de John Guillory sobre capital cultural e formação do cânone. Ao abordar o problema da violência epistêmica e a formação de cânones no ensino superior, é crucial examinar o papel da pedagogia na formação do currículo. Como mostra a análise sociológica de John Guillory, o capital cultural contribui significativamente para a formulação das humanidades e a criação do cânone literário, ocasionando uma crise representacional e um desafio filosófico para as pessoas excluídas desse processo. Guillory afirma que o cânone literário é um produto do institucionalismo e do capital cultural, que muitas vezes é controlado por quem ocupa posições de poder e detém capital cultural abundante. Isso perpetua um ordenamento eurocêntrico das coisas e limita a diversidade e inclusividade do currículo.

Partindo dessa análise, o conceito de Michel Foucault trata da estrutura colonizadora e do surgimento de uma episteme dicotômica que reconhece apenas duas formas de conhecimento: tradicional versus moderno. Foucault explora a ordem estrutural do discurso científico, e postula que a estrutura colonizadora dessa ordem pode dar lugar ao surgimento de uma episteme dicotômica que reconhece apenas duas formas de conhecimento: tradicional versus moderno. Ao se reconhecer e contestar essas estruturas, há potencial para a criação de um espaço diferencial dentro da universidade. Este espaço diferencial pode incubar um entusiasmo pelas artes e impulsionar a realização de um currículo decolonizado. Entretanto, uma consideração importante neste processo é o potencial contra-argumento de que contestar os métodos pedagógicos tradicionais e o cânone não é necessário, pois foi estabelecido e testado ao longo do tempo. É crucial abordar esta perspectiva para destacar o potencial de perpetuação das práticas de exclusão e marginalização dentro da universidade se essas questões forem ignoradas.

Essa ordem estrutural, em minha opinião, dá lugar à formação do cânone literário, que é um produto da escola e de sua função social, protocolo institucional e função histórica. Ao nos envolvermos com as inclusões e exclusões do cânone, podemos começar a desmantelar os vestígios estruturais e físicos do colonialismo dentro da universidade nos dias de hoje.

Além disso, discutindo a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que ressalta a importância de uma pedagogia humanizadora que deixe de tratar as alunas e alunos negros como "coisas" e, em vez disso, promova sua condição de agentes na produção de conhecimento. Um currículo decolonial deve ser representativo das interações globais da diferença e não-homogeneidade, indo além de um ato masoquista de viver com os mortos e da continuação das propensões excludentes da branquitude. Ao criar espaços diferenciais como o Archie Mafeje Boardroom[2], o RMF minimizou a culpa e a ansiedade experimentadas por muitas e muitos estudantes negros nas universidades, permitindo o coaprendizado e a autodeterminação.

Você mesmo, Garuba, encarna essa abordagem pedagógica, como se vê em suas ações de partilha de poesia e envolvimento com estudantes, promovendo um ambiente que elimina a tradicional hierarquia entre do-

[2] Nota de tradução: sala de reuniões na UCT renomeada em homenagem a Archie Mafeje, influente antropólogo e ativista negro que, em 1968, teve sua nomeação para a universidade cancelada pelo regime do *apartheid*.

centes e discentes. A institucionalidade decolonial, como demonstram o RMF e Garuba, assume a forma de contaminação cruzada do conhecimento, situações de comunalidade e formas coletivas de saber. Um currículo decolonial deveria ampliar as perspectivas negras, empregar marcos conceituais para a construção de significados enraizados em realidades sociais e passados, e ser lecionado por profissionais e criadores negros. Este processo cria incursões para a materialização de uma prática letiva que elimina a hierarquia docente-discente, acolhendo o empoderamento coletivo e o apetite por espaços geradores de conhecimento e públicos competitivos. Você destaca que as ferramentas do senhor podem desmontar a casa do senhor, como se viu no movimento estudantil Rhodes Must Fall.

O RMF utilizou as ferramentas do senhor para desmantelar padrões eurocêntricos de pensar, saber e ser mediante o desmantelamento das estátuas, da recusa de ser silenciado e da ruptura da reprodução da violência epistêmica colonial. Isto requer um pensamento e uma pedagogia de contraponto, que permitam que o conhecimento das pessoas marginalizadas incida sobre nosso ensino. Ao acolher a institucionalidade decolonial, podemos criar uma situação de comunalidade e formas coletivas de conhecimento, fomentando a contaminação mútua e rumando para uma experiência de aprendizado decolonial.

Sua palestra sobre a problematização da pedagogia, a violência epistêmica e a formação do cânone deu início a uma exploração crítica do impacto da pedagogia e cultura institucional na aquisição de conhecimento e na perpetuação da violência epistêmica dentro do currículo. Este texto defende a necessidade de decolonizar a sala de aula como um passo crucial para alcançar a justiça epistêmica e adotar um currículo mais inclusivo. Ao contestar métodos pedagógicos tradicionais e promover espaços diferenciais dentro da universidade, podemos minimizar a culpa dos sobreviventes e a angústia anual da austeridade vivenciada por alunos e alunas negras. A busca por uma experiência de aprendizado decolonial é um caminho intrincado e desafiador, exigindo contaminação cruzada, comunalidade e formas coletivas de conhecimento para transformar a cultura institucional e criar espaços para a liberdade epistêmica. Como defensores da liberdade, devemos exercer solidariedade com quem defende a verdade através poder à medida que a Universidade Africana avança em sua jornada rumo à decolonização da experiência de aprendizado.

A história do Rhodes Must Fall poderia ser descrita como um movimento estudantil decolonial e a interrupção cultural da cultura institucional da universidade, por parte de estudantes negros em 2015. A abordagem ideológica e filosófica interseccional do movimento foi acolhida por formações estudantis globais como uma luta decolonial do século XXI. O RMF subverteu a estética do espaço universitário colonial usando intervenção visual radical. Um marco decolonial que rejeitava a teoria recebida, a extraversão, o capital cultural da universidade colonial. Uma "síntese natural" do protesto pós-colonial, visando desmantelar as formas filosóficas de pensar, saber e ser do apartheid (Okeke-Agulu, 2015).

Houve uma ação de interrupção do funcionamento normal da universidade como uma forma legítima de engajamento político.

Houve uma intervenção para resolver a crise do sistema de ensino superior na África do Sul por parte de estudantes que protestaram, crendo que a interrupção é uma forma de entusiasmo. O RMF estava pedindo liberdade epistêmica, a interrupção do cânone colonial por meio de protesto radical. O movimento estudantil interferiu na estética da universidade, sendo curador de um programa de ensino e aprendizado alternativo, rompendo o marco neoliberal universitário e insistindo em um projeto epistemológico alternativo baseado em um cânone centrado na África. A universidade colonial estava sendo desafiada em relação a seu capital cultural, as alunas e alunos negros procuraram experimentar uma universidade africana que encontraria suas próprias soluções para os problemas e realidades do continente. O RMF transforma a universidade colonial em um local de luta decolonial, uma luta com a ontologia, epistemologia e pedagogia colonial e da era do apartheid.

O uso de um recurso visual para dizer a verdade ao poder transformou a linguagem da recusa em instituições de ensino superior na África do Sul e no mundo. A materialidade da ocupação da Universidade da Cidade do Cabo (UCT) pelo RMF caracterizou-se por uma práxis multidisciplinar, utilizando o feminismo negro radical, a consciência negra, o fanonianismo e o pan-africanismo como um marco de experimentação como forma de saber. O ato de cobrir os nomes de prédios e escolas ou faculdades no campus com nomes de pessoas brancas realmente se tornou uma intervenção que eu gostaria de retomar através deste projeto de pesquisa.

Comecei a pensar em como podemos decolonizar o currículo. Mahmood Mamdani, em um debate com Stuart Hall sobre como lecionar Estu-

dos Africanos, pergunta a Hall: "Existem outras maneiras de ensinar a experiência africana?" (Mamdani, 1998). Suas ideias de unidade diferenciada se relacionam fortemente com a conceituação da liberdade epistêmica, tirada de Samir Amin (1972). A ideia de um currículo forte baseado na continuidade histórica de uma única cultura – o colonialismo –, levou alunas e alunos a adotar a abordagem inversa em que repensamos como o próprio objeto de estudo é constituído. Você, Garuba, em um artigo escrito no jornal nacional *Mail & Guardian* intitulado "O que é um currículo africano?", escreveu sobre quais ferramentas são usadas no objeto de estudo e qual capital cultural é usado para formular o conceito de estudo, falando sobre a forma como o cânone colonial marginalizou estudantes negros e privilegiou estudantes brancos.

O que é certo é que, através de sua pergunta, a Universidade Africana exige que sejamos intencionais no tocante à África que desejamos que quem vier depois de nós vá herdar. Centralizar a pedagogia e a prática, o aprendizado colaborativo e a formação de um espaço diferencial para incubar entusiasmo dentro da universidade de artes hoje em dia através da prática de ideias de recusa, interrupção, subversão e coletividade. "O que é um currículo africano?" era uma apresentação da pedagogia institucional e da cultura da UCT sendo desafiada por seus discentes e docentes, e Garuba escreveu o artigo uma semana depois do protesto estudantil para a remoção da estátua de Cecil Rhodes.

Mokwadi wa setswana a re bodiba bo bo jeleng ngwana wa mmago, ere o bo bona o bo sikologe[3]

Como posso eu, dez anos depois, oferecer minhas experiências dentro desse espaço como uma rampa de lançamento para me envolver com o espaço que me causou dor e apresentar um gesto que procure deixar o espaço um pouco melhor do que encontrei para aqueles e aquelas que virão depois de mim. A transformação do currículo implica o pensamento de contraponto em todos os níveis; ela precisa de uma pedagogia do contra-

[3] Nota de tradução: em livre tradução: "quando você vir o redemoinho (ou abismo) que engoliu o filho da sua mãe, deve contorná-lo". Um provérbio sobre aprender com as tragédias e traumas do passado para proteger as gerações futuras, reforçando o tema do legado e da responsabilidade geracional presente na carta.

ponto que faça com que o conhecimento dos marginalizados incida em nosso ensino. Após dez anos de RMF, a estátua foi removida, mas o que resta é a ótica hegemônica do cânone colonial que está alojada em nossas formas de pensar, em nossas práticas curriculares e pedagógicas, em nossas práticas profissionais como docentes, integrantes da academia, pesquisadoras e estudantes. É preciso olhar de forma crítica a teoria e a prática da Universidade Africana e revelar os vestígios persistentes da colonialidade. A questão hoje é: como é possível que alunas e alunos negros ainda estejam entrando em prédios que exaltam as formas da ontologia, epistemologia e pedagogia da branquitude?

Por fim, é preciso examinar o papel dos espaços diferenciais dentro da universidade, que promovem o autodeterminismo da identidade africana e a legitimidade epistêmica da África. Ao adotar um projeto de coaprendizado que elimine a dinâmica da hierarquia docente-discente, esses espaços podem fazer incursões visando a corporificação de uma prática de ensino que promova o entusiasmo, o empoderamento coletivo e espaços geradores de conhecimento. Em "No Easy Walk to Education", você enfatiza a importância de decolonizar a sala de aula para alcançar a justiça epistêmica.

Transformar as culturas institucionais das universidades, que herdaram formas eurocêntricas de saber, é um passo crucial na decolonização da sala de aula.

Concluindo, quero reiterar minha gratidão por seu trabalho e o impacto que ele teve em minha jornada acadêmica. Você termina seu artigo sugerindo que a Universidade Africana precisa remover os legados do colonialismo que ainda vivem em nossas disciplinas e currículos. Como curador/profissional/moderador, opto por me comprometer com espaços diferenciais que busquem a mudança e a realização da Universidade Africana, a reforma do currículo na universidade de artes e intervenções que resistam, enfrentem e contestem a branquitude institucional. Espero que esta carta possa contribuir para a conversação permanente sobre a decolonização do currículo e para a promoção da liberdade epistêmica dentro da universidade africana.

A luta continua,

Ezra Mokgope

Referências

BAPTIST, S.; SILVA, B. *Àsìkò*. 1. ed. Lagos: Centre for Contemporary Art, 2017.

FOUCAULT, M. *The order of things:* an archaeology of the human sciences. London: Routledge, 2002. p. ix-xxvi.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Education, 1972.

GARUBA, H. What is an African curriculum? *The Mail & Guardian*, [S. l.], 17 abr. 2015. Disponível em: https://mg.co.za/article/2015-04-17-what-is-an-african-curriculum/. Acesso em: 4 jun. 2026.

GUILLORY, J. *Cultural capital:* the problem of literary canon formation. Chicago: University of Chicago Press, 1993. p. 38-82.

HOUNTONDJI, P. *Endogenous knowledge*. Dakar: Codesria, 1997.

MAKHUBU, N.; SIMBAO, R. The art of change: perspectives on transformation in South Africa. *Third Text*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 299-302, 2013.

MAMDANI, M. *Teaching Africa at the post-apartheid university of Cape Town:* a critical view of the introduction to Africa'core course in the social science and humanities faculty's foundation semester. Cape Town: University of Cape Town, 1998. p. 1-32.

MOKGOPE, E. P. *Bopaki bame:* on institutional culture & university pedagogy, differential space and collectiveness at UCT. Cape Town: Center of Curating the Archive, University of Cape Town, 2021.

NTOMBELA, N. M. Practitioning: a few notes on curatorial training in Africa. *In*: BAPTIST, S.; SILVA, B. (org.). *Àsìkò:* on the future of artistic and curatorial pedagogies in Africa. Lagos: Centre for Contemporary Art, 2017. p. 167-180.

OKEKE-AGULU, C. *Postcolonial modernism:* art and decolonization in twentieth-century Nigeria. Durham: Duke University Press, 2020.

OSE, E. D. Enthusiasm: collectiveness, politics, and aesthetics. *Journal of Contemporary African Art*, [S. l.], v. 2014, n. 34, p. 24-33, 2014.

THIONG'O, N. wa. Language as being. In: *The politics of Ngugi wa Thiong'o: decolonising*. [S. l.]: [s. n.], 2004. p. 143.

Conclusão: quando as cartas respiram

Parte da força dessas cartas está em como elas dão corpo a um horizonte de experiências Sul-Sul, revelando, por um lado, aquelas condições históricas que enrijecem as desigualdades e que parecem quase "naturais" no nosso imaginário social, tornando-se barreiras que dificultam a transformação da realidade e, por outro, a potência dessas partilhas de para conhecermos e modificarmos nossas realidades. Nos termos de Freire, elas escancaram as situações-limite que nós, no Brasil e na África do Sul, compartilhamos. E esses limites não são abstrações: eles têm nome, são sentidos na pele e são reinterpretados pelo próprio gesto de escrever.

Mas o que realmente me salta aos olhos não é apenas a clareza com que essas cartas reconhecem e denunciam esses limites; é a forma como anunciam o inédito-viável, isto é, as possibilidades brotadas da prática viva, e não de uma distância utópica. E o que emerge aqui como inédito-viável? O entre-lugar como um método pedagógico pelo qual as nossas universidades abrem frestas para pluriversos epistêmicos; a presença ativa dos estudantes desenhando currículos; os laços profundos entre conhecimento, sentidos, memória e a terra; a reconstrução de arquivos vivos pela dança, pelas ervas, pela comida e pelo ritual.

Se, como propus na introdução, esses textos formam um corpo, então o que acabamos de ler é esse corpo em movimento. Essas cartas respiram, fazem circular sentidos e transformam as experiências e histórias individuais em horizontes epistemológicos coletivos. E, como qualquer corpo que aprende, elas mostram suas feridas, suas cicatrizes e os cantos que ainda nos exigem atenção: o racismo, o epistemicídio, o patriarcado, a violência do Estado. Como essas cartas nos mostram, esse corpo resiste não apenas porque suporta o peso, mas porque sente, pensa e cria coletivamente.

Os exemplos que colhemos aqui são concretos, encarnados, territorializados. O inédito-viável não aparece como uma promessa distante, mas como uma semente real que germina na terra, na carne e no texto. Ler essas reflexões coletivas é um chamamento para ser parte deste exercício; cada um de nós que leu ou escreveu, de alguma forma, termina transformado. A gente não simplesmente fecha uma carta, passamos a habitar dentro dela. E, como toda carta que espera resposta, estas também nos exigem continuidade.

Anunciar as cartas enquanto órgãos que compõem um corpo não é apenas uma metáfora. Assim como nenhum órgão existe isoladamente, nenhuma destas cartas contém, por si só, a síntese dos aprendizados produzidos neste percurso. Cada uma delas estabelece relações próprias entre memória e território, conhecimento e experiência, ancestralidade e futuro, universidade e comunidade. No entanto, quando reunidas, elas passam a produzir algo novo: as relações mobilizadas por uma carta encontram as relações mobilizadas por outra e permitem produzir novos sentidos, tecer relações entre relações. É nesse movimento que o corpo se torna um arquivo. Um arquivo dialógico, vivo, produzido pelos diálogos ao longo do seminário, pelas oficinas, pelas leituras compartilhadas, pelas fichas de sistematização, pelas transcrições dos encontros e pelas muitas conversas que tornaram estas cartas possíveis.

O arquivo dialógico se materializa neste capítulo porque aqui percebemos as relações deixando de existir apenas dentro de cada carta e passando a existir por meio da costura, da inferência, da aproximação, e do diálogo que nós, leitores, estabelecemos com o conjunto destes textos. Talvez seja aí que resida uma das contribuições metodológicas mais interessantes deste processo: o caráter dialógico destas cartas não está no fato de serem dirigidas a alguém, mas no fato de nascerem de um percurso coletivo de escuta, encontro, reflexão e produção compartilhada de sentidos.

Da mesma forma, seu caráter relacional não está na convergência dos temas que abordam, mas na maneira como conectam experiências, saberes, territórios e histórias. Quando essas relações passam a coexistir no interior de um mesmo arquivo dialógico, tornam-se capazes de produzir novas relações. É nesse ponto que emerge aquilo que poderíamos chamar de relações entre relações. O diálogo deixa de ser apenas um princípio ético ou pedagógico e passa a operar também como uma prática metodológica, permitindo que diferentes experiências se leiam, se interpelem e se compreendam mutuamente. O inédito-viável anunciado por estas cartas talvez esteja também aqui: na possibilidade de construir formas participativas, democráticas e decoloniais de produção do conhecimento, nas quais o que se compara não são objetos ou realidades isoladas, mas as relações que lhes dão sentido.

Que esta leitura nos convoque a permanecer em movimento: para transformar limites em horizonte, e horizonte em ação.

Carolina Schenatto da Rosa

PARTE V

CONCLUSÃO

A última parte do livro sistematiza os diálogos e as tensões acumuladas ao longo de nossa jornada de ensino e pesquisa. Enraizada na necessidade de "desaprender" a colonialidade, esta seção apresenta um arcabouço teórico-metodológico para estudos comparados em educação sob a lente da decolonialidade. Ao revisitar as contribuições de Paulo Freire e as dimensões da cidadania global, o capítulo 11 oferece uma síntese que transcende o projeto individual de pesquisa em direção a uma prática pedagógica de contraponto. Este fechamento não pretende ser um ponto final, mas um convite à continuidade: um esforço para enfrentar os apagamentos históricos – do epistemicídio ao linguicídio – e para incubar espaços de entusiasmo e liberdade cultural que honrem as realidades sociais e os passados de nossas comunidades no Sul Global.

CAPÍTULO 11

Uma perspectiva comparativa do Sul Global: aprendizados a partir de uma práxis pedagógica intercultural

June Bam
Danilo R. Streck

Embora a internacionalização e a "decolonização" estejam nas agendas acadêmicas em diferentes partes do mundo, sua concretização prática não é simples e traz consigo suas próprias complexidades, contestações, compreensões distintas e elaborações teóricas situadas em diferentes contextos locais.

Por meio da práxis de aprendizagens interculturais, muitas questões emergem nos diálogos em torno dos arquivos compartilhados e dos arquivos distintos com os quais nos engajamos criticamente, que contestamos e recriamos à medida que buscamos compreender nossas realidades locais, nossas histórias e nossos desafios sociais. Em nossos próprios diálogos uns com os outros no Sul Global, fomos desafiados por muitas perguntas: que abordagem epistemológica é necessária para aproveitar as oportunidades de aprendermos uns com os outros? Como lidar com as diferenças linguísticas? Como envolver um grupo mais amplo de participantes da sociedade civil em sociedades multilíngues e em contextos nos quais o acesso ao ensino superior é, em grande medida, quase impossível? O que fazemos com a barreira do inglês como língua hegemônica ocidental, ainda tão proeminente e poderosa no suposto Sul Global "decolonial"? Como tornar o diálogo mais equitativo em contextos comparativos latino-americanos e africanos? Embora tenhamos dialogado com participantes de diversos países, incluindo Gana, Quênia, o País Basco, na Espanha, e o Reino Unido, nossos contextos nacionais eram sobretudo a África do Sul e o Brasil. Identificamos em Paulo Freire um terreno comum para o exercício do diálogo intercultural.

Como a obra de Paulo Freire é compreendida de maneira diferente em diferentes contextos e como tem sido utilizada comparativamente? O que aprendemos com Paulo Freire e como sua abordagem nos ajudou a conduzir essa série de diálogos na forma de seminários? Nosso foco estará nas noções de diálogo, cultura, arquivo e compromisso ético-político. Além disso, os estudos sobre transdisciplinaridade e sobre pesquisa-ação participativa revelaram-se muito relevantes para lidar com realidades complexas como as vividas na África do Sul e no Brasil.

Ao refletirmos sobre as leituras e os diálogos de nosso seminário, identificamos quatro dimensões com algumas unidades de análise: a dimensão histórica e política, a dimensão epistemológica, a dimensão cultural e a dimensão pedagógica.

As considerações finais são escritas na forma de um convite. Um convite para nos abrirmos a práticas e ideias provenientes de diferentes contextos políticos e culturais; um convite para construir redes que incluam pesquisadores, ativistas cívicos, culturais e ambientais, estudantes e profissionais da educação; e um convite para nos juntarmos à construção de um mundo mais pacífico, sustentável e justo e de um planeta mais saudável.

Outro desafio para os diálogos naquele momento era que o mundo acabara de sair de um confinamento global provocado pela Covid, e todos nós estávamos emergindo da fadiga pandêmica, ainda lamentando mortes inesperadas e perdas em comunidades, faculdades, famílias e até bairros inteiros. Quase um milhão de brasileiros morreram em decorrência da Covid, um número estarrecedor. Ainda estávamos tentando compreender a devastadora pandemia global e suas implicações para um mundo que nos aproximou da maneira mais inesperada, mas que também aprofundou ainda mais desigualdades estruturais já existentes.

Além disso, havia barreiras linguísticas a serem enfrentadas, uma vez que o ensino e o diálogo no Brasil são realizados em português, com raras exceções. Foi preciso paciência para encontrar as palavras "certas". O diálogo foi facilitado e negociado de modo a contemplar experiências vividas em comum, bem como interesses comuns de pesquisa e de produção de conhecimento. Parcerias comunitárias, como aquelas estabelecidas por meio do Fórum de Justiça Restaurativa A/Xarra (criado a partir de um processo de diálogo com o Centro San e Khoi e com ativistas dos Estudos Africanos da UCT, de 2017 até 2022), foram, portanto, cruciais para nossa colaboração em pesquisa-ação. O envolvimento direto de ativistas estudantis do

#RMF constituiu um princípio fundacional de qualquer série de seminários voltada à pesquisa ou à produção de conhecimento "decolonial" após 2015, e foi bem recebido pelos comitês curriculares para futura implementação na universidade historicamente branca. Os imperativos institucionais da UCS eram diferentes, e o foco estava na consolidação de uma parceria Sul-Sul que fortalecesse programas de pesquisa já existentes. O seminário foi concebido, portanto, como uma oferta regular de pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Educação, aberta também a estudantes de outras áreas acadêmicas e a lideranças comunitárias. Houve um esforço para combinar perspectivas do Brasil e da América Latina com perspectivas da África nas leituras recomendadas. De acordo com o modelo freireano, a ideia central era que esse curso fosse conduzido coletivamente e gerasse seus próprios conhecimentos específicos e especializados em uma estrutura horizontal, e não vertical. Ao trabalharmos com diálogo e arquivo, a realidade dos cortes de energia, dos engajamentos ativistas em questões ambientais e cívicas urgentes e muitas vezes imprevisíveis, entre outras situações, não pode simplesmente ser ignorada, e isso pode dificultar a criação de diálogos transnacionais descontraídos, espontâneos e orgânicos, bem como o engajamento com um arquivo que também envolve a leitura de textos literários.

Desde a época das teorizações de Freire, o mundo avançou significativamente no que diz respeito a pressupostos hegemônicos ocidentais sobre gênero, os quais foram e continuam sendo problematizados globalmente. Por essa razão, a participação de pessoas LGBTQI+ e feministas do #RMF, por meio de ativistas como Duduzile Ndlovu, foi crucial para a forma como interpretamos e reinterpretamos Freire e dialogamos com esse arquivo em nossos contextos locais. Quando pertinente, utilizamos as referências de Freire ao gênero e a ênfase nos "homens" apenas dentro do contexto histórico do texto original, e não como um princípio dialógico aceito de maneira acrítica.

A Pedagogia do Oprimido, de Freire, foi criticada por feministas pelo uso de uma linguagem patriarcal, como pronomes masculinos para se referir à humanidade como um todo, deixando, assim, de abordar as interseccionalidades de raça, gênero e outras dimensões, uma vez que seu foco recaía sobre a classe. Weiler (1991) critica a suposição de Freire de uma única forma de opressão, em vez das complexidades envolvidas, as quais emergiram das experiências vividas e das especificidades históricas compartilha-

das nos diálogos do seminário e nas interpretações dos textos. No entanto, feministas negras recorrem amplamente a Freire em seus próprios trabalhos, ao mesmo tempo que apontam suas limitações em relação ao gênero. Um desses exemplos é a obra de bell hooks em sua contribuição inovadora para a educação, ao promover diálogos para além das "fronteiras" impostas pela sociedade – *Teaching to Transgress* (1994). Essa obra inspira-se na filosofia educacional de Freire como "prática da liberdade", e nela a autora dedica um capítulo a "Paulo Freire", a quem se refere como seu mentor (hooks, 1994, p. 6).

Notas sobre os princípios pactuados e o processo de facilitação da série de seminários

O seminário integrou um projeto de fôlego mais amplo, que compreendia uma bolsa de estudos de pós-doutorado e uma publicação, conforme detalhado no capítulo introdutório. O planejamento precisou articular o conteúdo programático a questões logísticas complexas: a escolha da plataforma digital, a acreditação acadêmica e a conciliação de fusos horários que permitissem a participação de pessoas situadas fora do ensino formal. Há um aprendizado profundo nesse processo de adaptação a distintas culturas organizacionais. No Brasil, por exemplo, não é usual um seminário entre 12h15 e 13h45 – horário que corresponde ao intervalo das 17h15 às 18h45 na África do Sul. Naquele período, a África do Sul enfrentava interrupções ocasionais no fornecimento de energia, e ativistas da sociedade civil participavam, por vezes, de áreas remotas, o que exigia uma sensibilidade logística constante, especialmente ao contarmos com docentes convidados. O mundo emergia de um confinamento global e todos compartilhávamos a fadiga da pandemia e o luto pelas perdas em nossas comunidades, faculdades e famílias. Esforçávamo-nos para compreender as implicações de uma crise sanitária que, embora tenha nos aproximado de formas inesperadas, aprofundou as desigualdades estruturais preexistentes.

O programa foi pactuado de modo a contemplar experiências vividas e interesses comuns de pesquisa e produção de conhecimento. Abaixo, apresentamos a síntese do curso, fruto dessa negociação entre participantes do Brasil e da África do Sul:

O seminário de pós-graduação constitui-se como um espaço de aprendizado voltado à discussão e produção de saberes relevantes para a transfor-

mação social em contextos de desigualdades herdadas do período colonial. O conceito de (de)colonialidade refere-se tanto às condições objetivas quanto subjetivas que perpetuam as injustiças sociais que a pesquisa e as práticas educativas devem enfrentar. A participação de pesquisadores e agentes comunitários de ambos os países proporciona um contexto singular de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias digitais amplamente testadas durante a pandemia. O seminário articula, entre outros, os seguintes eixos:

1. Introdução aos estudos comparados para o desenvolvimento de um arcabouço conceitual comum;

2. O conceito de (de)colonialidade e seus significados na África e na América Latina;

3. Metodologias de pesquisa participante (condições e características centrais);

4. Arquivos dialógicos;

5. Partilha de conhecimentos, difusão e processos de produção em *co-design*.

Definimos, à época, os resultados institucionais previstos. Almejávamos que a série de 2022 resultasse em um programa implementável na Universidade da Cidade do Cabo (UCT) pós-#RhodesMustFall, reforçando os imperativos decoloniais em um momento em que estudantes e comunidade instavam a instituição a despojar-se da "arquitetura profunda de Rhodes" em suas múltiplas dimensões. Parcerias comunitárias, como o Fórum de Justiça Restaurativa A/Xarra – estabelecido via diálogo com o Centro San e Khoi e ativistas dos Estudos Africanos –, foram cruciais. O engajamento direto de estudantes ativistas do #RMF tornou-se um princípio inegociável para qualquer produção de conhecimento "decolonial" após 2015. Assim, prevemos que o seminário lançasse as bases para um curso de pós-graduação credenciado na Faculdade de Ciências Humanas, proposta que foi bem recebida em instâncias de planejamento curricular da UCT.

Para a UCS, os imperativos eram distintos, focando na consolidação de uma parceria no Sul Global que fortalecesse programas de pesquisa já existentes. O seminário foi previsto como uma atividade regular no Programa de Pós-Graduação em Educação, aberta a lideranças comunitárias e discentes de outras áreas. A parceria com a UCT abriria caminhos para uma cooperação perene no ensino e na pesquisa.

Os temas estruturaram-se em 12 sessões, com leituras específicas e a presença de docentes convidados. Para cada encontro, elaborava-se um re-

latório conjunto, redigido por um participante sul-africano e um brasileiro, em um esforço de hibridizar perspectivas da América Latina e da África. Conectamos Brasil, África do Sul e Reino Unido, integrando docentes e discentes da UCS, Unisinos e UCT, além de convidados como os professores Richard Ennals e Emil Sobottka. Diante da pluralidade do grupo, adotamos o trabalho em duplas binacionais como estratégia de aproximação e sinergia. Sob a égide freireana, a ideia central era que o curso fosse conduzido coletivamente, gerando "conhecimentos especializados" em uma estrutura horizontal. O entusiasmo dos integrantes extrapolou o espaço do Google Meet, evidenciando o potencial de uma criação de conhecimento crítico não tradicional. Incentivamos a leitura cruzada (brasileiros lendo autores africanos e vice-versa) e pactuamos uma etiqueta de cuidado: paciência com instabilidades de conexão, vídeos desligados para preservar a rede e um ambiente descontraído que permitisse o diálogo espontâneo e orgânico.

Desde as teorizações originais de Freire, o mundo avançou na problematização das hegemonias ocidentais de gênero. Salvo em casos de citação direta, adotamos neste capítulo o termo neutro "pessoas" em vez da binaridade "homens e mulheres". Por essa razão, a participação de ativistas feministas e LGBTQI+ do #RMF, como Duduzile Ndlovu, foi crucial para nossa reinterpretação de Freire. As referências históricas de Freire ao "homem" são mantidas apenas em seu contexto original, nunca como um princípio de diálogo acrítico. Como ilustra o capítulo de Ndlovu, a problematização das categorias de gênero é essencial para decolonizar a epistemologia no ensino superior sul-africano contemporâneo.

Por fim, a condução coube a June Bam e Danilo R. Streck, que se reuniam regularmente para a gestão das atividades: avaliação das sessões, curadoria bibliográfica, articulação com palestrantes e acompanhamento das dificuldades discentes (língua, conexão). As sessões seguiam um rito: apresentação do relatório anterior, introdução pelos facilitadores, *feedback* das leituras e debate aberto com os convidados.

Como os seminários facilitaram o diálogo

Aqui destacamos apenas dois exemplos de temas abordados no seminário e da abordagem dialógica que ele possibilitou. Como primeiro exemplo, a herança colonial e a ideia de (de)colonialidade foram colocadas como questões a serem discutidas e problematizadas. The Invention of Africa

(Mudimbe, 1988) e The Idea of Latin America (Mignolo, 2005) serviram de pano de fundo para analisar a construção histórica, cultural, social e política do que veio a ser conhecido como "África" e "América Latina". Também contamos, neste seminário, com as contribuições de palestrantes convidados da África do Sul, Salim Vally (professor de educação comunitária e titular da Cátedra NRF em Educação Comunitária e dos Trabalhadores na Faculdade de Educação da Universidade de Joanesburgo), do Quênia, Wangui wa Goro (professora queniana de tradução e línguas na SOAS, Reino Unido), e do Brasil, Emil Sobottka (professor de Sociologia e Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). O segundo exemplo estava relacionado à pesquisa sobre desenvolvimento territorial e envolvimento comunitário. A bibliografia sugerida incluía textos do Brasil sobre metodologias de pesquisa participante (Streck & Adams, 2019), dos Estados Unidos sobre relatos de profissionais acerca de experiências de envolvimento comunitário ao redor do mundo (Wilson, 2019), e da Espanha sobre transformação local e colaboração internacional (Larrea, 2020). O palestrante convidado Tauriq Jenkins (presidente do Fórum de Justiça Restaurativa A/Xarra e importante ativista por justiça ambiental na campanha contra a construção da sede da Amazon na planície de inundação do rio Liesbeeck, na Cidade do Cabo, África do Sul) apresentou às pessoas participantes as questões indígenas e fundiárias contemporâneas e as campanhas por justiça em torno do rio Liesbeeck, na região da Cidade do Cabo, enquanto Miren Larrea (professora da Universidade de Deusto e editora do International Journal of Action Research) compartilhou sua experiência com pesquisa-ação envolvendo atores de órgãos públicos, comunidades e empresas como coprodutores de conhecimento transformador no desenvolvimento territorial.

Um ambiente de aprendizagem intercultural

O seminário foi organizado de acordo com os princípios metodológicos de Freire, que ilustraremos brevemente nesta seção. Vamos nos concentrar em três noções que foram especialmente relevantes para o desenvolvimento de nosso trabalho. Para Freire, o diálogo é a premissa para superar o que ele chama de "abordagem bancária" da educação, o que significa compreender o conhecer como a transferência de conhecimento de alguém que supostamente sabe para alguém que deve servir como receptor passivo des-

se conhecimento. A segunda é a noção de "cultura", fundamental para suas ideias desde a concepção do programa de alfabetização nos anos 1960 até seus últimos escritos. Tanto o diálogo quanto a cultura estão intimamente ligados ao entendimento de que a educação é uma ação política.

Diálogo como condição para conhecer

Para Freire, o diálogo não deve ser considerado uma ferramenta metodológica a ser utilizada para "transferir" conhecimento de alguém que sabe para alguém que precisa ser preenchido com o conhecimento de quem sabe. O diálogo é uma condição para a aprendizagem como processo intersubjetivo no qual educador-educando e educando-educador estão envolvidos. Há papéis específicos para cada um no processo, mas esses papéis são complementares, uma vez que ambos se reconhecem mutuamente como sujeitos cognoscentes.

Este é um exercício que exige a disposição para estar aberto ao outro, o que é tanto uma forma de construir a segurança necessária quanto a segurança é necessária para a abertura ao outro (Freire, 1996, p. 153). Ativistas do #RMF podem desesperar-se diante do pouco que mudou globalmente na frente "decolonial" sete anos depois de 2015, quando havia tanta expectativa em relação a uma "revolução" epistemológica em escala global; e ativistas comunitários podem perguntar-se qual é o propósito de tudo isso para suas experiências vividas imediatas, suas realidades cotidianas e suas campanhas por justiça social. Quais eram as sensibilidades silenciosas das quais talvez não estivéssemos cientes? Essa era uma preocupação particular para participantes africanos no uso do inglês hegemônico em diálogo com a América Latina. Poderia mesmo haver uma "linguagem" compartilhada (metaforicamente falando) para essas diferenças, aspirações, contestações e realidades diversas em tantos níveis de interseção e paralelismo?

Todas essas questões foram vivenciadas no processo de diálogo e, em retrospecto, retornaremos à noção de diálogo desenvolvida por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, mais explicitamente nos capítulos 3 e 4. É interessante notar que ele introduz o capítulo 4 como uma espécie de marco mais amplo para o conteúdo dos três capítulos anteriores, nos quais duas matrizes são dialeticamente contrapostas: a matriz dialógica e a matriz antidialógica. Esse marco contém os elementos para a construção de uma teoria da transformação radical, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1: "Matriz dialógica" em contraste com a "Matriz antidialógica"

Teoria da ação cultural antidialógica	**Teoria da ação cultural dialógica**
Conquista	Colaboração
Dividir para imperar	União
Manipulação	Organização
Invasão cultural	Síntese cultural

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Capítulo 4 de *Pedagogia do Oprimido*.

Os conceitos apresentados na tabela nos mostram que, para Freire, as relações pedagógicas estão inseridas em uma teoria mais ampla da mudança, que neste capítulo ele identifica como "revolucionária". Inversamente, pode-se dizer que toda "ação revolucionária" é também uma "ação pedagógica". É por isso que, nesse mesmo capítulo, ele enfatiza a necessidade da "práxis autêntica", que consiste em aproximar a forma de agir dos resultados pretendidos. Em outras palavras, se o objetivo é a libertação dos oprimidos, essa libertação não pode ser tomada como algo a ser concedido por uma liderança iluminada, mas precisa ser construída no diálogo entre lideranças e comunidades.

No capítulo 3 da Pedagogia do Oprimido encontramos uma abordagem quase didática do diálogo. Paulo Freire explica detalhadamente como o diálogo, enquanto "essência da educação" e "prática da liberdade", foi realizado no método de alfabetização que desenvolveu no Nordeste brasileiro no início dos anos 1960. É nesse capítulo que encontramos, em nosso entendimento, uma de suas formulações mais expressivas sobre o que compreende por diálogo: "Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 1987, p. 78).

É o mundo em que vivem que homens e mulheres problematizam na medida em que procuram compreendê-lo e transformá-lo, partindo do pressuposto de que eles próprios e a sua realidade estão e estarão sempre em processo de vir a ser. A humanização é uma possibilidade ontológica, mas jamais pode ser tomada como garantida, uma vez que há sempre o risco da desumanização.

Nesse mesmo capítulo, Paulo Freire identifica princípios fundadores do tipo de diálogo que defende. O primeiro deles é o amor: amor ao mundo

e amor às pessoas. O amor é condição básica para pronunciar o mundo, o que, para Freire, constitui um ato de criação e recriação. Um segundo princípio é a humildade, o reconhecimento de que, no ato de pronunciar o mundo, não há lugar para a arrogância daqueles que supostamente seriam os únicos a conhecer os objetivos a serem alcançados. Em seguida vem a fé nas pessoas, em sua capacidade de criar, aprender e transformar a si mesmas e o seu mundo. Outro princípio é a esperança. Se aqueles que participam do diálogo não têm nada a buscar, o próprio diálogo se esvazia. Finalmente, o diálogo pressupõe aquilo que Freire identifica como pensamento "verdadeiro" ou "crítico". Em seu último livro (Freire, 1996), ele retoma a noção de "pensar certo", enfatizando que o pensamento precisa corporificar-se na ação e que necessita de autocrítica: "E uma das condições necessárias ao pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (Freire, 1996, p. 30).

Talvez não tenhamos conseguido praticar o diálogo em toda a sua plenitude em nossas sessões de seminário, mas certamente experimentamos que a abertura uns aos outros, em meio às nossas diferenças, é uma condição para uma aprendizagem que vai além dos conteúdos e dos conceitos. Trata-se de uma aprendizagem que problematiza a realidade e a nossa posição nessa realidade, permitindo-nos compreender e avaliar melhor os limites e as possibilidades de nossa ação. Nesse caso, o diálogo proporcionou a oportunidade de conectar essas ações na África do Sul e no Brasil.

Cultura como (re)criação

Em 1975, Paulo Freire reuniu textos escritos entre 1968 e 1974 sob o título Ação cultural para a liberdade (Freire, 1977). A expressão "ação cultural", nesse contexto, está substituindo os conceitos de "educação" ou "pedagogia". Isso não acontece por acaso. Nessa expressão pode-se ler a intenção de dizer que: a) a educação é uma práxis histórica para a libertação de homens e mulheres; b) trata-se de uma práxis abrangente, que permeia todas as esferas da vida; c) trata-se de uma práxis diferenciada de outras práticas sociais que, no entanto, convergem no campo da cultura.

A prática pedagógica e o pensamento de Paulo Freire trazem as marcas de um contexto de grande efervescência política e social no Brasil, na América Latina e no mundo. O segundo parágrafo de Pedagogia do Oprimido remete a esse momento de lutas de libertação nas colônias e nos paí-

ses dominados, da rebeldia da juventude, dos movimentos feministas e antirracistas. É um tempo de questionamento e redefinição, como ele afirma, do lugar de cada um e cada uma no cosmos (Freire, 1981, p. 29).

Não temos um lugar predeterminado no cosmos; fazemos perguntas e ensaiamos respostas. É isso que nos torna pessoas, seres humanos. Fazemos isso porque, na história, somos condicionados, mas nunca determinados. Para Freire, essa distinção não é apenas um detalhe semântico. No processo de "determinação" há uma submersão na realidade, uma adaptação mecânica ao mundo, enquanto no "condicionamento" permanece um espaço, sempre historicamente delimitado, para transformar essa realidade.

Isso nos leva ao núcleo da discussão que acontecia no âmbito do movimento de cultura popular surgido no Brasil e em outros países da América Latina no início da década de 1960. A expressão "cultura popular" designa um novo fenômeno da vida brasileira, cuja importância está diretamente relacionada aos complexos fatores sociais que a determinaram. Tratava-se de um amplo movimento que recebeu diferentes nomes e reuniu muitos agentes ou sujeitos, desde intelectuais até camponeses, de artistas a trabalhadores, de professoras e professores universitários a estudantes, de bispos a leigos.

O que há de novo e original nessa visão de cultura? Carlos Rodrigues Brandão (1985, p. 16) assinala que a passagem do uso neutro da palavra "cultura", comum nas ciências sociais e nos livros escolares, para um uso político constitui um dos dados mais importantes desse período. Ele também observa que a cultura deixa de ser vista apenas como produto e passa a ser concebida, talvez principalmente, como processo. A cultura não é apenas o conjunto de produtos criados pelos seres humanos; ela abrange também o processo de criação, isto é, as condições em que os produtos são criados, os conflitos latentes ou explícitos, os tipos de relações humanas, etc. "A ideia de 'cultura' passa agora a estar ligada às ideias de trabalho, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; de história, como campo de realização e produto do trabalho humano; de dialética, como qualidade constitutiva das relações dos seres humanos com a natureza e entre si; trata-se do movimento por meio do qual o ser humano cria cultura e faz história" (Brandão, 1985, p. 21). Portanto, já não se trata de uma visão estática, iluminista ou folclorista da cultura; o conceito torna-se historicizado, politizado e dialetizado. A práxis pedagógica de Paulo Freire nasceu e se desenvolveu nesse quadro de referência. A cultura é o cimento que

assegura o sentido do trabalho, da história e das relações dos homens e das mulheres com a natureza, consigo mesmos e com o transcendente.

Embora a maior parte das instituições surgidas com o movimento de cultura popular tenha se desintegrado sob as ditaduras militares, o tema da cultura continuou presente na prática e na reflexão pedagógica alternativa ao sistema, geralmente identificada como educação popular, campo no qual Paulo Freire se destaca como um de seus principais teóricos.

Um tema que não pode ser separado da reflexão pedagógica é a relação entre natureza e cultura. A resposta a essa questão acaba por definir os limites e as possibilidades de nossa ação pedagógica. O que está em jogo aqui é a pergunta sobre as fronteiras daquilo que podemos ser e aprender. Ao colocar lado a lado os conceitos de cultura e natureza, Paulo Freire oferece uma importante contribuição para superar dicotomias e indicar caminhos para a discussão. Os seres humanos são e tornam-se seres de cultura ao transformar a natureza por meio de seu trabalho. A natureza, porém, não é algo morto, uma massa inerte à espera da ação humana. Ela é sempre "natureza humanizada", o que equivale a dizer que se estende ao mundo em que vivemos e nos tornamos homens e mulheres.

A carta pedagógica "Sobre o assassinato de Galdino Jesus dos Santos" (2000, p. 67) reflete a preocupação de Freire em não estabelecer uma dicotomia entre o amor aos seres humanos e o amor ao mundo, incluindo a natureza: "Não acredito no amor entre mulheres e homens, entre seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha importância fundamental no final do século. Ela deve estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador" (Freire, 2000, p. 67).

As pessoas fazem parte do mundo, mas não se confundem com ele. São seres no mundo e, ao mesmo tempo, com o mundo. Se, por um lado, os seres humanos não podem desprender-se de sua realidade e flutuar em um espaço sem lugar, por outro, adquiriram também a capacidade de se colocar diante do mundo. Paulo Freire refere-se a isso por meio de expressões como "estar diante" ou "admirar" o mundo. Nesse sentido, já não podemos falar de uma natureza humana "a priori", pois ela própria foi constituída historicamente. "Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a natureza humana, gerando-se na história, não tem inscrita nela o ser mais, a humanização, a não ser como vocação de que o seu contrário é distorção na história" (Freire, 1992, p. 100).

O que isso tem a ver com a prática pedagógica? Paulo Freire inicia o processo educativo oferecendo aos estudantes de alfabetização uma introdução antropológica e gnosiológica ao conceito de cultura. Essa parece ser uma marca distintiva e permanente de seu pensamento: tornar-se pessoa e aprender e conhecer estão inextricavelmente ligados em sua teoria. O conhecer, por sua vez, envolve o trânsito entre a consciência que lê e nomeia o mundo e o mundo que não seria mundo sem uma consciência que o lesse e nomeasse. É interessante observar que, em Pedagogia da autonomia, ele volta a defender o termo "conscientização", depois de tê-lo abandonado em razão das controvérsias nem sempre produtivas que surgiram em torno dele. Agora, ele o defende em oposição ao discurso totalitário neoliberal que, segundo ele, conduz ao imobilismo.

Já nos anos 1960, preocupado com esses obstáculos, recorri à conscientização não como uma panaceia, mas como um esforço para compreender criticamente os obstáculos, isto é, suas razões de ser. Contra toda a força do discurso neoliberal, pragmático e reacionariamente fatalista, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto em sua atualização. Na verdade, como aprofundamento da "tomada de consciência" do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é uma exigência humana, é um dos caminhos para pôr em prática a curiosidade epistemológica. Longe de ser algo estranho, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, sabe-se inacabado (Freire, 1997, p. 60-61, tradução nossa).

A conscientização deriva do caráter inacabado do ser humano e do mundo, o que, no caso das pessoas, implica a consciência de sua própria incompletude. Isso, dirá Paulo Freire, constitui a "questão substantiva" da conscientização. Na dialética entre produzir e ser produzido em uma história que também não está previamente definida, e de ser produzido nesse processo, a educação passa a ser vista como ação cultural, ou melhor, como ação cultural para a libertação.

Ao olhar para a série de seminários a partir da perspectiva freireana, poderíamos dizer que ela tem sido um diálogo cultural. Aprendemos a perceber que somos diferentes, embora talvez apenas raramente compreendamos realmente essas diferenças. Mas a curiosidade foi despertada e, na abordagem de Freire, ela pode agora ser desenvolvida como "curiosidade epistemológica", o que significa que podemos formular perguntas orientadas pelo "rigor metodológico".

No que segue, procuraremos apresentar um quadro de referência para abordar questões a partir de uma perspectiva comparativa.

Um quadro provisório para estudos comparados sobre conhecimento e (de)colonialidade

Um dos temas do seminário tratou dos estudos comparados em educação. Não pretendíamos realizar análises comparativas, mas esperávamos que o seminário fornecesse percepções e materiais para futuros estudos comparados conduzidos com metodologia adequada. As apresentações e suas respectivas escolhas de ênfase acerca das bases para um diálogo igualitário sobre o "comparativo" e o que isso significa para diferentes participantes em diferentes contextos (experiência vivida, movimento político, práxis, contextos locais, problematização dos universalismos, pobreza e assim por diante), bem como as discussões que se seguiram, tornaram-nos conscientes da complexidade envolvida em lidar adequadamente com a comparação. A literatura sobre o tema revela um interesse renovado pelo campo, dado o grau de interconectividade global e os desafios que acompanham esse fenômeno social. Na área da educação, as publicações listadas pelo Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada constituem um exemplo dos desenvolvimentos nesse campo.

Segundo Phillips e Schweisfurth (2014), os estudos comparados em educação cumprem diversas funções, entre as quais se destacam: a) mostrar que existem alternativas ao que se faz "em casa"; b) oferecer parâmetros para medir a eficácia de ações e políticas; c) fornecer um conjunto de dados que permita visualizar práticas e processos dentro de um amplo espectro; d) contribuir para o desenvolvimento de um quadro teórico mais elaborado; e) auxiliar na promoção da cooperação e do intercâmbio acadêmico; f) além disso, possuem valor e interesse intrínsecos como atividade acadêmica (2014, p. 17). Seguindo Jürgen Schriewer (2018, p. 51), os estudos comparados implicam estabelecer interconexões em "relações entre relações", e não a simples diferenciação entre fatos. Em outras palavras, existe uma diferença entre a comparação como operação mental cotidiana e a comparação como metodologia com pretensões acadêmicas e científicas. A figura abaixo pode servir como ponto de partida para o diálogo e/ou para a coleta e análise de dados. Morlino (2018) sugere a identificação de dimensões de escopo mais geral que podem ser desdobradas em unidades de análise. Novas

unidades podem ser acrescentadas a cada dimensão ou algumas delas podem ser priorizadas para um determinado propósito. A pergunta orientadora deve permitir que vejamos as respectivas dimensões e unidades de análise dentro de um quadro mais amplo.

Figura 1: Quadro de referência para análise da produção de conhecimento e (de)colonialidade



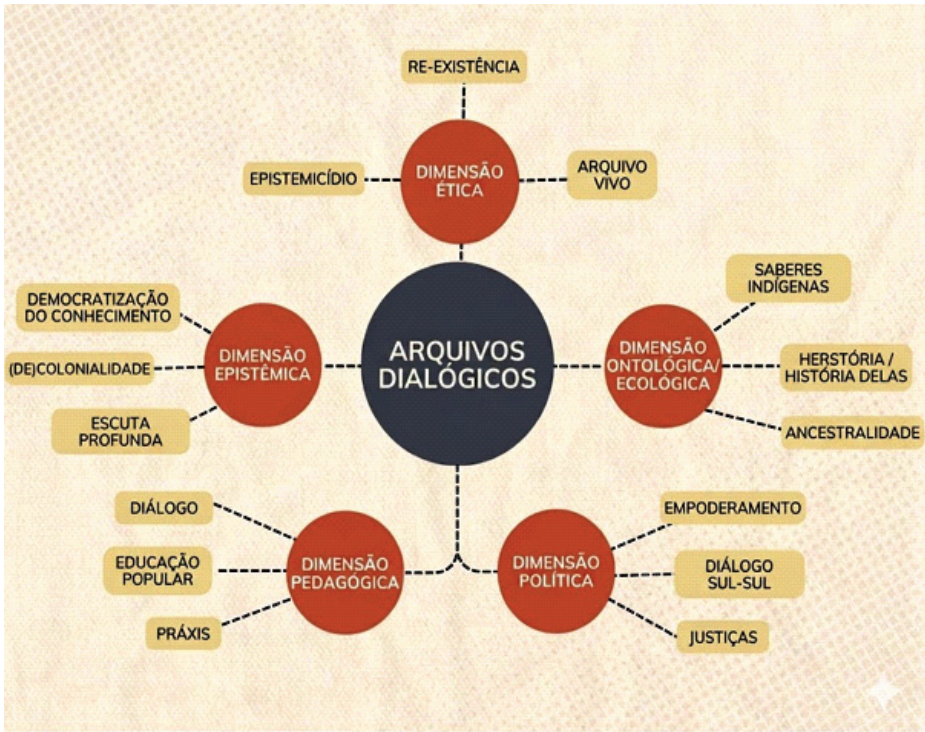
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Vejamos brevemente cada uma dessas dimensões, tomando como base esta experiência particular de ensino-aprendizagem, mas vislumbrando sua aplicabilidade a outros contextos. Ao observarmos a África do Sul e o Brasil a partir da perspectiva teórica da (de)colonialidade, não há como escapar do passado colonial, que se estende até o presente na medida em que ambos fazem parte da periferia do sistema-mundo moderno e de sua estrutura de poder. Há, contudo, distinções importantes que precisam ser consideradas nos estudos comparados e que podem, elas próprias, constituir unidades de análise. Por exemplo, embora a desigualdade seja uma marca

central em ambas as sociedades, sua produção seguiu caminhos diferentes. No Brasil, não houve apartheid, mas houve racismo estrutural após mais de três séculos de escravidão, o que ainda hoje explica as oportunidades desiguais e o acesso desigual ao que deveria ser um bem comum. Em ambos os contextos também existiram, desde a conquista e a invasão, movimentos de resistência. Quem foram os principais agentes desses movimentos? Qual era seu objetivo diante dos poderes coloniais? Nas últimas décadas, cresceu o número de políticas voltadas para amenizar uma situação que mesmo para setores das elites conservadoras parece insustentável. Quais são essas políticas e qual tem sido sua eficácia? Essas são algumas das questões com as quais os estudos comparados podem trabalhar e para as quais podem contribuir ao conectar movimentos sociais e políticas públicas.

Uma segunda dimensão refere-se à epistemologia. Nos seminários, tornamo-nos conscientes dos diferentes significados atribuídos aos conceitos. Não se pode presumir que, quando nos referimos à colonialidade e à decolonialidade, sul-africanos e brasileiros estejam entendendo essas noções da mesma forma. Ainda assim, é prática comum entre estudiosos sul-africanos da decolonialidade aplicar teorias de Mignolo e de outros autores, apesar de suas grandes contribuições teóricas e de sua relevância, a diferentes realidades africanas locais. Com isso, frequentemente perde-se de vista que estudiosos africanos como Archie Mafeje e outros já vinham teorizando realidades locais a partir de referenciais decolonizados décadas antes. Existe, portanto, o risco de imposições dogmáticas da realidade latino-americana sobre a realidade africana, e vice-versa. O mesmo se aplica às interpretações dogmáticas de Paulo Freire. Por isso, esperávamos que, por meio de uma abordagem crítica de "arquivo dialógico", articulada às nossas realidades situadas e à nossa práxis, pudéssemos nos aproximar da superação das generalizações nas teorizações do conhecimento entre o Sul e o Norte globais, sem deixar de reconhecer, ao mesmo tempo, a força e os aprendizados presentes em nossas experiências compartilhadas.

Figura 2: Arquivos Dialógicos como epistemologia decolonial na produção de conhecimentos Sul-Sul



Fonte: Carolina Schenatto da Rosa (2025).

No diálogo, sentimos que, para os africanos, provavelmente devido ao racismo do apartheid que ainda está muito presente em suas vidas, a opressão colonial era sentida de forma mais imediata e explícita, enquanto no Brasil a harmonia racial romantizada e a quase obliteração dos povos indígenas e de suas culturas, resultado de um genocídio de milhões de pessoas para a criação de colônias de povoamento, podem facilmente ser tomadas, no plano retórico, como algo que não faz realmente parte da nossa sociedade. Ainda assim, o racismo contra os brasileiros negros é real e continua sendo sentido de forma muito concreta. Os sete tipos de apagamento identificados por June Bam (2021) nos Cape Flats, por exemplo, podem oferecer um guia para explorar comparativamente o processo de colonialidade do conhecimento que acompanhou a colonialidade do poder: genocídio (tentativa de extermínio dos povos indígenas), epistemicídio (tentativa

de apagamento do conhecimento), culturicídio (tentativa de apagamento da cultura), linguicídio (apagamento da língua), botanicídio (perda das plantas), floricídio (perda do reino vegetal das flores) e faunicídio (perda do reino animal) (Bam, 2021, p. 141).

A cultura já foi mencionada acima na lista dos apagamentos. Ainda assim, a cultura possui muitas facetas que precisam ser exploradas em uma dimensão própria. De acordo com a pergunta orientadora proposta, o que importa nos estudos comparados é compreender como a cultura é criada ou recriada no contexto da colonialidade. Como June Bam demonstrou em seu estudo, os apagamentos raramente são completos. Nos antigos palimpsestos, mesmo os textos alterados são "apagados" para reutilização, mas conservam marcas dos textos anteriores que ainda podem ser identificadas. Além da língua e da religião ou espiritualidade, as manifestações artísticas poderiam merecer uma atenção muito especial como espaço "livre" para cantar, dançar e fazer artesanato com mãos habilidosas. A colonialidade não é um destino fatal. Ela foi ensinada e aprendida ao longo de séculos e, portanto, também pode ser desaprendida. A educação, como Paulo Freire nos lembra, não será suficiente para mudar a realidade, mas uma mudança autêntica não acontecerá sem educação. É por isso que, como vimos na segunda seção sobre Freire, ele se refere à educação como "ação cultural".

Os três domínios propostos pela UNESCO para a educação para a cidadania global oferecem um ponto de partida para estudos comparados. O domínio cognitivo refere-se aos conteúdos ensinados em nossas escolas e universidades, mas também às questões pesquisadas, às notícias publicadas e transmitidas e às informações que circulam nas comunidades e nas escolas. Vale notar que o papel do domínio socioemocional na política e na economia recebeu atenção especial nas últimas décadas (Frevert, 2024). As emoções são social e historicamente moldadas e constituem um campo fértil para estudos comparados. Poderíamos, portanto, refletir sobre esta questão inquietante, que também emergiu de nosso intenso diálogo de doze semanas: a raiva sul-africana encontra expressão semelhante no Brasil? Como a "amorosidade" de Paulo Freire pode ser traduzida na África do Sul? Que emoções podem ser mobilizadas para descolonizar ou contracolonizar nossas sociedades?

Considerações finais

Este capítulo conclusivo talvez não entregue tudo o que foi prometido no título. Ao revisitar os registros escritos e as gravações das sessões, ficamos com a sensação de que talvez tenhamos deixado escapar muitas questões e perguntas importantes, talvez até mesmo as mais importantes, que se perderam nas traduções do próprio diálogo. Essa é uma boa razão para escrever estas considerações finais na forma de um convite, e não de afirmações ou recomendações. Trata-se de um convite feito não apenas pelos organizadores deste volume, mas por todas as pessoas participantes do seminário.

Convidamos você a confiar em pessoas de outro "país", "Estado-nação" e cultura, e a estar aberto e disponível para aprender em conjunto. Também convidamos você a continuar construindo redes que incluam ativistas comunitários de justiça social, pesquisadores transdisciplinares em educação e arquivo, professoras, professores e estudantes. Há muitas oportunidades para que pesquisadores estabeleçam redes por meio de projetos em seus próprios contextos locais. É muito mais difícil para estudantes terem a oportunidade de encontrar colegas de outros países e regiões, e mais difícil ainda para ativistas comunitários de justiça social, especialmente em um mundo cada vez mais marcado pela ascensão da extrema direita global, por restrições draconianas à circulação de pessoas através de fronteiras e limites nacionais, à liberdade de expressão e pela ampliação da censura em larga escala. Por exemplo, desde outubro de 2023 temos testemunhado um aumento significativo, no Ocidente, de ações tendo como alvo aqueles que se manifestam, de forma alarmante inclusive em universidades e escolas.

Dentro desse novo regime fascista global, seminários de leitura e diálogos realizados online, apesar de suas limitações amplamente conhecidas, apresentam novas possibilidades inovadoras para criar um espaço dialógico de aprendizagem em conversa com arquivos múltiplos e diversos. Por fim, convidamos você a juntar-se a nós na tentativa de criar um mundo mais justo e pacífico para todas as pessoas e um planeta mais saudável. É nossa tarefa social e acadêmica compreender como a colonialidade penetra nossas escolas, universidades, lares e vidas, e potencializar práticas e movimentos que sinalizem que um mundo melhor é, de fato, possível.

Referências

BAM, J. *Ausi told me:* why Cape historiographies matter. [S. l.]: Fanele, 2021.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREVERT, U. *Writing the history of emotions:* concepts and practices, economies and politics. London: Bloomsbury, 2024.

HOOKS, b. *Teaching to transgress*. [S. l.]: Routledge, 2014.

LARREA, M. (ed.). *Roots and wings of action research for territorial development:* connecting local transformation and international collaborative learning. San Sebastian: Universidad de Deusto, 2020.

MIGNOLO, W. *The idea of Latin America*. Malden: Blackwell, 2005.

MORLINO, L. *Comparison:* a methodological introduction to social sciences. [S. l.]: Barbara Budrich, 2018.

MUDIMBE, V. Y. *The invention of Africa:* gnosis, philosophy and the order of knowledge. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

PHILLIPS, D.; SCHWEISFURTH, M. *Comparative and international education:* an introduction to theory, method, and practice. [S. l.]: Bloomsbury, 2014.

SCHRIEWER, J. *Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global*. [S. l.]: Oikos, 2018.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Latin American perspectives on participatory methodologies in educational research. *Oxford Research Encyclopedia, Education, Oxford*, 2019. Disponível em: https://oxfordre.com/education. Acesso em: 4 jun. 2026.

UNESCO. Global citizenship education: topics and learning objectives. Paris: Unesco, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 4 jun. 2026.

WEILER, K. Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, [S. l.], v. 61, n. 4, p. 449-475, 1991.

WILSON, P. *The heart of community engagement:* practitioner stories from across the globe. London: Routledge, 2019.

Sobre os autores dos capítulos

Ana Ligia Leite e Aguiar é professora de Literatura na Universidade Federal da Bahia, Brasil, e colaboradora de pesquisa de June Bam desde 2020. É especialista em Literatura Brasileira e Comparada, crítica biográfica, estudos da imagem, identidade nacional, estudos do Sul Global, narrativas indígenas, historiografia crítica e teorias anticoloniais na América Latina. Realizou estágios pós-doutorais na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade da Cidade do Cabo. Entre seus trabalhos publicados está Leite e Aguiar, A.L., 2025. The Contested Memorialization of the Dictatorship Era in Brazil. In: *The Palgrave Encyclopedia of Cultural Heritage and Conflict*.

Carine Zaayman é doutora em estudos arquivísticos pela Universidade da Cidade do Cabo. Artista, curadora e pesquisadora sul-africana, atua como coordenadora de pesquisa no Research Centre for Material Culture (Wereldmuseum/World Museum, Amsterdam), nos Países Baixos, e é filiada à Vrije Universiteit, Amsterdam. Sua pesquisa visa contribuir para uma reconsideração radical dos arquivos e acervos museológicos coloniais, especialmente ajudando a encontrar maneiras de libertar nosso imaginário do controle dessas coleções quando narramos o passado, bem como moldar futuros a partir delas. É membro do grupo diretivo, curadora e pesquisadora do Museu Nacional Sarah Baartman, em Hankey, no Cabo Oriental.

Carolina Schenatto da Rosa é doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil, onde foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Seus interesses de pesquisa incluem cidadania global, imigração, metodologias participativas e democratização do conhecimento. Está ativamente envolvida em grupos de pesquisa focados em educação e estudos interculturais na Universidade de Caxias do Sul e na Universidade La Salle, Brasil. Foi contemplada com bolsa de pós-doutorado do NIHSS para atuação no Centre for African Studies, African Feminist Studies e no San and Khoi Centre da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul, em 2022. Recebeu bolsa de pós-doutorado Doc-Fix FAPERGS/CNPQ para atuar na Cátedra Unesco

em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental (UCS). É co-organizadora do livro *Cidadania global e sustentabilidade: ações das cátedras Unesco no Brasil* (EDUCS, 2025).

Danilo R. Streck é um professor e pesquisador de renome global, amplamente citado nas áreas de educação e pesquisa-ação. Especializado em educação popular, exclusão social e processos participativos, está sediado na Universidade de Caxias do Sul, Brasil, onde coordena a Cátedra UNESCO em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental. Publicou dezenas de livros e artigos acadêmicos, incluindo a Enciclopédia *Paulo Freire, traduzida para o inglês e o espanhol.* Foi editor executivo da revista *International Journal of Action Research* e hoje ocupa a posição de coeditor. Recebeu o Prêmio Pesquisador Gaúcho, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, em reconhecimento a sua trajetória. É co-organizador do livro *Cidadania global e sustentabilidade: ações das cátedras Unesco no Brasil* (EDUCS, 2025). Danilo foi Professor Visitante no Centre for Education Rights and Transformation da Universidade de Joanesburgo em 2024, quando também foi convidado a discursar na reunião geral da UNESCO na África do Sul, em Pretória.

Duduzile Unathi Ndlovu é bolsista da internacionalmente prestigiada Hardiman PhD, na Universidade de Galway, Dublin, Irlanda. Líder feminista e ativista LGBTQI+ e do movimento #RhodesMustFall, na Universidade da Cidade do Cabo, também atuou como pesquisadora no Centre for Education Rights and Transformation (CERT) da Universidade de Joanesburgo, África do Sul. Seu trabalho explora estudos da memória, justiça social e decolonialidade em contextos africanos, e ela atuou em organizações do terceiro setor apoiando mulheres negras por meio de *advocacy*, reforma jurídica e iniciativas de apoio socioeconômico.

Hakim Adi é professor internacionalmente reconhecido por seu trabalho como historiador da diáspora africana no Reino Unido. Adi escreveu diversos livros e foi agraciado com o prestigioso prêmio da African Studies Association do Reino Unido (ASAUK) na Universidade de Oxford em 2024, em reconhecimento ao seu trabalho acadêmico na área ao longo de muitos anos. Entre suas publicações notáveis estão: Adi, H. (2018). *Pan-Africanism: a history*. Bloomsbury Publishing; Adi, H. (Ed.). (2019). *Black British History: New Perspectives*. Bloomsbury Publishing; e Adi, H. (2022). *African and Caribbean people in Britain: A history*. Penguin UK.

June Bam é uma renomada professora e pesquisadora, com forte inserção nos contextos africanos e europeus. Atualmente é diretora do Centre for Education Rights and Transformation (CERT) da Universidade de Joanesburgo, África do Sul, onde sua pesquisa se concentra em sistemas de conhecimento indígenas feministas, decolonialidade e história africana. Atuou como pesquisadora principal de dois projetos internacionais de pesquisa envolvendo diversas universidades globais nos últimos cinco anos, incluindo a Worldwide University Network. Como autora e pesquisadora, também publica com o nome de "June Bam-Hutchison". Recebeu, por um de seus projetos, o Prêmio UNESCO de Educação para a Paz de 2008 para a África do Sul. Seu livro *Ausi Told Me: Why Cape Herstoriographies Matter* (Fanele, 2021) foi vencedor conjunto do prêmio NIHSS 2023 de melhor monografia de não ficção na África do Sul. A obra *Whose History Counts: decolonising pre-colonial historiography* (Sunmedia, 2018), da qual foi organizadora principal, foi finalista do prêmio inaugural do NIHSS em 2020. Foi contemplada com a África-Oxford Fellowship 2025/26 para pesquisar e escrever sua futura monografia feminista global centrada na África sobre herstoriografia.

Maria Silveira Garcia Guerra é mestra em Literatura Palestina pela Universidade Federal da Bahia, Brasil, e colaboradora de pesquisa em Literatura e descolonização no Sul Global com Ana Ligia Leite e Aguiar.

Richard Ennals foi professor laureado (Distinguished Professor) em pesquisa-ação e educação, vinculado a diversas universidades (Noruega, Suécia e Reino Unido) e ex-diretor da UNESCO no Reino Unido. Suas contribuições de pesquisa ao longo de décadas abrangem inovação no local de trabalho, inteligência artificial, gestão do conhecimento, história e a relação entre educação e trabalho. Entre suas obras notáveis estão: Goranzon, B., Ennals, R. e Hammeron, M. (orgs.), 2006. *Dialogue, skill and tacit knowledge*. John Wiley & Sons; Ennals, R., 2007. *From slavery to citizenship*. John Wiley & Sons; e Ennals, R., 2012. *Artificial intelligence and human institutions*. Seu capítulo neste livro sobre o genocídio em Gaza e suas implicações educacionais para o ensino de História Mundial, coescrito com June Bam, é resultado de uma longa colaboração de pesquisa. Este foi, infelizmente, seu último texto acadêmico para publicação, finalizado poucos meses antes de seu falecimento em dezembro de 2024.

Sobre os autores das Cartas Pedagógicas

Shamila Abrahams é feminista e muçulmana. Mestre em Biblioteconomia e Ciências da Informação, com foco na curadoria de arquiteturas de conhecimento digital indígenas pela Universidade da Cidade do Cabo. Atuou como arquivista digital da série de seminários "arquivos dialógicos", para o San and Khoi Centre, e também fez a curadoria do arquivo de 100 anos do Centre of African Studies (o mais antigo do mundo).

Eshcha Adams é feminista #fallist. Doutoranda em pedagogia feminista indígena no Centre for Education Rights and Transformation (CERT) da Universidade de Joanesburgo, integra o comitê do grupo diretivo e atua como pesquisadora no projeto do Museu Nacional Sarah Bartmann, em Hankey, no Cabo Oriental. Eshcha tem participado de diversos projetos internacionais de pesquisa em metodologias feministas indígenas, inclusive com Austrália, Canadá e Nova Zelândia.

Catherine Arendse é conhecida ativista comunitária feminista San e Khoi, na região do Cabo. Produtora de televisão e documentários, é radialista sediada na Cidade do Cabo. É membro do Fórum de Justiça Restaurativa Indígena/Xarra. Catherine produziu as entrevistas curtas em vídeo dos participantes da série de seminários.

Elsa Monica Basso é professora de Ciências Humanas na Universidade de Caxias do Sul, Brasil. Coordena o Observatório da Paz na Universidade de Caxias do Sul. Participou do seminário conjunto de 12 semanas e das oficinas de Cartas Pedagógicas.

Jaqueline Gisele dos Santos é professora e mestre em Língua Inglesa pela UNISINOS. Participou do seminário conjunto de 12 semanas e das oficinas de Cartas Pedagógicas.

Rodrigo Ferreira é ativista pelos direitos dos povos indígenas e da juventude na Amazônia, Brasil, e atua na área de direitos humanos; Rodrigo também chegou a trabalhar na Comissão da Verdade, que investigou crimes cometidos durante a ditadura civil-militar brasileira.

Ezra Mokgope é um dos principais ativistas #fallist do #RMF. Natural da cidade mineradora de Marikana, na África do Sul (local conhecido pelo massacre de trabalhadores em agosto de 2012). Líder comunitário, artista profissional, fotógrafo e sacerdote ordenado da Igreja Cristã, é graduado pela Universidade da Cidade do Cabo, onde também lecionou.

Zakhele Shongwe é doutorando em Estudos Africanos na Universidade da Cidade do Cabo, com pesquisa focada no racismo estrutural do apartheid e seus legados na atual província de KwaZulu-Natal, África do Sul.



Recomeçar

Este livro materializa os diálogos on-line sobre produção de conhecimento realizados ao longo do seminário conjunto de 12 semanas intitulado "Descolonizando a produção de conhecimento em perspectivas comparadas (África do Sul e Brasil)" (Decolonizing Knowledge Production in Comparative Perspectives [South Africa and Brazil]), realizado no primeiro semestre de 2022 no âmbito de um edital do programa BRICS executado pelo Instituto Nacional para as Humanidades e as Ciências Sociais da África do Sul (National Institute for the Humanities and Social Sciences – NIHSS). O seminário abordou temas como estudos comparados e metodologias participativas; o conceito de (de)colonialidade e seus diferentes sentidos nos contextos africano e latino-americano; circulação, disseminação e coprodução do conhecimento; e o engajamento crítico com o conceito de "arquivos dialógicos", introduzido pelo seminário tanto na produção acadêmica Sul-Sul quanto Norte-Sul.

OKOS EDITORA

ISBN 978-65-5974-362-9