



ROGÉRIO SUZANA DE FREITAS MICAELA

**“A TERRA A QUEM PERTENCE?”: CAMINHOS PARA UMA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL**

LAVRAS-MG

2022

ROGÉRIO SUZANA DE FREITAS MICAELA

**“A TERRA A QUEM PERTENCE?”: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DECOLONIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, Área de Concentração em Educação Científica e Ambiental, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo

Orientadora

Prof. Dr. Antônio Fernandes Nascimento Júnior

Coorientador

LAVRAS-MG

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Micaela, Rogério Suzana de Freitas.

\ "A Terra a Quem Pertence? \": Caminhos para uma Educação
Ambiental Decolonial / Rogério Suzana de Freitas Micaela. - 2022.
130 p.

Orientador(a): Marina Battistetti Festozo.

Coorientador(a): Antônio Fernandes Nascimento Júnior.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Educação Ambiental Crítica. 2. Questão Étnico-Racial. 3.
Colonialidade. I. Festozo, Marina Battistetti. II. Júnior, Antônio
Fernandes Nascimento. III. Título.

ROGÉRIO SUZANA DE FREITAS MICAELA

**“A TERRA A QUEM PERTENCE?”: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DECOLONIAL**

**“THE EARTH TO WHICH IT BELONGS?”: PATHWAYS TO A DECOLONIAL
ENVIRONMENTAL EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental, Área de Concentração em Educação Científica e Ambiental, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 12 de maio de 2022

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia (UENP)

Profa. Dra. Ellen de Lima Souza (UNIFESP)

Profa. Dra. Marina Battistetti Festozo

Orientadora

Prof. Dr. Antônio Fernandes Nascimento Júnior

Coorientador

LAVRAS-MG

2022

À estes três casais:

Freitas Zombola e Suzana Eugénio Bahane;

*Nelson Fijamo Mesquita e Vilma de Sousa Paulo Agostinho
Mesquita; e*

*Juvêncio Loydy Melcano Mataria e Angelina da Graça Salomão
Valoi Mataria*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À família, pelo suporte desde o início da aventura de sair de Moçambique para estudar no Brasil e pela confiança, muitas vezes além das minhas capacidades- Obrigado!

À orientadora, Marina Battistetti Festozo, que para além de junto dela ter construído esta dissertação, estabelecemos uma relação de amizade e fortalecimento de lutas e esperanças que transcendem a universidade- Kihoshukuro (obrigado, em Emakua).

À primeira e para sempre coorientadora, Ellen de Lima Souza, por ter contribuído sempre com ideias, referências para a pesquisa e, acima de tudo, pelo acolhimento desde o primeiro momento em que nos cruzamos- Kxanimambo (obrigado, em Changana).

Ao professor Antônio, coorientador e uma figura que representa um guarda-chuva para toda a gente que o rodeia, tanto pelos seus ensinamentos como pela sua luta incansável por seres humanos e uma sociedade mais igualitária- Asanta sana (obrigado, em Swahili).

Ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica JACI e ao LAROYÊ-Grupo de Pesquisa em Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras, pelas partilhas e momentos de fortalecimento da identidade coletiva e aprofundamento teórico contínuo- Ngiyabonga (obrigado, em Zulu).

À todas as professoras e todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental (PPGECA), bem como colegas, amigas e amigos que levo para toda a vida- Ndatenda (obrigado, em Xona).

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), meu muito obrigado!

Wa syo 'lukasa pebwe/ Umwime wa pita

[Ele deixou sua pegada na pedra/ Ele mesmo seguiu]

Provérbio Lamba, Zâmbia

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa acompanhada por um processo educativo na formação de professoras e professores, colocando em diálogo as questões socioambiental e étnico-racial. Apresentamos um olhar que pressupõe que o processo de ocupação colonial, bem como seus desdobramentos na colonialidade do poder contribuíram historicamente para construção de ideologias hegemônicas, tanto entre povos como também destes para com a natureza. Assim, consideramos que lutar e incorporar a discussão da questão étnico-racial na socioambiental e vice-versa, significa compreender a exploração das pessoas e do ambiente como resultado de uma ideologia reproduzida sobretudo pelos povos de territórios outrora colonizados, evidenciando uma lógica de dominação, exploração, subalternização e uma série de preconceitos que estão ao serviço do modo de organização e produção capitalista. Deste modo, com o objetivo de discutir sobre a questão socioambiental na relação com a étnico-racial, vislumbrando possibilidades para a formação inicial e continuada de professoras(es), organizamos e desenvolvemos este trabalho em dois artigos: o primeiro consiste num ensaio teórico onde buscamos fundamentos para o entendimento da temática; e o segundo, onde refletimos, a partir de um processo educativo desenvolvido no programa Residência Pedagógica, cuja pretensão foi de atuar na formação inicial e continuada de modo que este grupo se apropriasse da discussão que nos propusemos a fazer e, posteriormente, ter a capacidade de produzir práticas pedagógicas e materiais didáticos conducentes à urgência da equidade para construção de uma sociedade efetivamente sustentável.

Palavras-chaves: Educação Ambiental Crítica. Questão Étnico-racial. Colonialidade. Formação de Professores(as).

ABSTRACT

This dissertation results from a research accompanied by an educational process in the training of teachers and professors, putting into dialogue the socio-environmental and ethnic-racial issues. We present a view that presupposes that the process of colonial occupation, as well as its consequences in the coloniality of power, historically contributed to the construction of hegemonic ideologies, both among peoples as well as between people and nature. Thus, we consider that fighting and incorporating the discussion of the ethnic-racial issue into the socio-environmental one and vice versa, means understanding the exploitation of people and the environment as a result of an ideology reproduced mainly by the peoples of formerly colonized territories, evidencing a logic of domination, exploitation, subordination and a series of prejudices that are at the service of the capitalist mode of organization and production. Thus, with the aim of discussing the socio-environmental issue in relation to the ethnic-racial one, envisioning possibilities for the initial and continuing education of teachers, we organized and developed this work in two articles: the first consists of a theoretical essay where we seek foundations for understanding the theme; and the second, where we reflect, from an educational process developed in the Pedagogical Residency program, whose intention was to act in the initial and continued formation so that this group would appropriate the discussion that we proposed to do and, later, have the capacity to produce pedagogical practices and teaching materials conducive to the urgency of equity for the construction of an effectively sustainable society.

Keywords: Critical Environmental Education. Ethnic-racial issue. coloniality. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ARTIGO 1

- Figura 1. Localização geográfica de Moçambique.....29
- Figura 2. Rotas da expansão da população bantu a partir das migrações.....30
- Figura 3. Países africanos e sua divisão em função dos colonizadores.....31

ARTIGO 2

- Figura 1. Esquema dos momentos do planejamento participativo.....55
- Figura 2. Porcentagem de mortes de pessoas brancas e negras entre 2012 e 2017.....76
- Tabela 1. Porcentagem de raças em alguns períodos dos séculos XIX e XX.....70
- Tabela 2. Tipos de arte feitas por cada grupo, bem como duas produções individuais.....79

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE.....	11
INTRODUÇÃO GERAL	11
SEGUNDA PARTE-ARTIGOS.....	20
ARTIGO 1- DIÁLOGOS ENTRE AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAL E ÉTNICO-RACIAL: ENTENDIMENTOS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	20
1. INTRODUÇÃO	20
2. DESENVOLVIMENTO	26
3. CONCLUSÃO	46
Referências Bibliográficas.....	47
ARTIGO 2- EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: EM BUSCA DE SUPERAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES A PARTIR DO FILME “A TERRA A QUEM PERTENCE?”	49
1. INTRODUÇÃO	49
2. DESENVOLVIMENTO.....	58
3. CONCLUSÃO	83
Referências Bibliográficas.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
ANEXOS	88
APÊNDICES	92

PRIMEIRA PARTE

INTRODUÇÃO GERAL

Veze há que é difícil intitular um trabalho, principalmente acadêmico, pelo seu rigor. Quando começamos este manuscrito, muitas dúvidas nos acompanharam e dentre elas as que dizem respeito à fundamentação teórico-metodológica que pode ser até certo ponto polêmica, dependendo dos pontos de vista. Contudo, nestes primeiros passos, a primeira colocação que pretendemos fazer é que em nenhum momento duvidamos que se trata de um trabalho que considera que seja fundamental o respeito à todas as concepções de mundo, de existência e produção humana: sem distinção de etnia, raça, gênero, religiosidade ou qualquer outra.

Tendo mencionado o título, começaremos por ele. “A Terra a Quem Pertence?” é um filme moçambicano a partir do qual desenvolvemos nossa pesquisa, com enfoque para a intervenção realizada na formação inicial e continuada de professoras e professores. Por se tratar de um trabalho em que buscamos estabelecer um diálogo entre a questão socioambiental e a étnico-racial, desenvolvendo um processo educativo a partir de um viés crítico, percebemos uma forte tendência contra colonial, descolonizadora, bem como a que, noutros momentos Paulo Freire, defendeu como sendo uma educação libertadora. Ou seja, entendemos que a pesquisa e a intervenção realizada buscaram contrapor amarras históricas que mantêm um paradigma calcado na hegemonia de povos para povos, destes para com a natureza, entendendo os espaços de formação inicial e continuada de professores (as) como lócus de atuação para a transformação social.

A presente dissertação consiste em dois artigos, uma prática própria de estudantes sob orientação da professora Marina Battistetti Festozo¹. O primeiro artigo, **“Diálogos entre as Questões Socioambiental e Étnico-racial: Entendimentos Necessários à Educação Ambiental Crítica”**, consiste num ensaio teórico onde buscamos fundamentos em diferentes autoras e autores², seja de África bem como de fora dela, com destaque para o Brasil, no sentido de estabelecer um diálogo entre as questões socioambiental e étnico-racial, compreendendo historicamente a construção e manutenção de uma ideologia que impulsionou o processo de dominação dos povos, sua exploração e do seu ambiente, sendo assim um diálogo necessário à

¹ Professora no setor de Educação Científica e Ambiental, coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Ambiental Crítica Jaci e orientadora da presente pesquisa.

² Destacamos discussões trazidas por autoras e autores negros.

educação ambiental crítica pois constitui mais uma engrenagem num debate que é próprio do pensamento e movimento anticapitalista.

No segundo artigo, **“Educação Ambiental Crítica e as Questões Étnico-Raciais: Em Busca de Superações a partir de uma Experiência de Intervenção na Formação Inicial e Continuada de Professoras e Professores a partir do Filme “A Terra a Quem Pertence?”**”, analisamos o processo educativo desenvolvido no programa Residência Pedagógica. Nos propusemos a desenvolver a prática a partir de uma pesquisa-ação-participativa pretendendo que este grupo se apropriasse desta discussão, para posteriormente, desenvolver práticas pedagógicas e materiais didáticos conducentes à equidade para efetivação de uma sociedade sustentável.

Como muitos trabalhos de pesquisa, este é fruto de um caminho composto por antecedentes: desafios, incertezas e esperanças que nos moveram e acompanharam até ao momento em que o disponibilizamos. É, certamente, nosso desejo que as “paredes” da universidade não sejam inquebráveis ao ponto de demais grupos que não estão na arena académica não poderem ter acesso a esta pesquisa, uma vez que o mesmo se encontra calcado num pensamento que considera a diversidade de saberes, sejam científicos ou não, como uma questão preponderante para pensar e viver sob justiça social, redução de desigualdades sociais e respeito para com meio ambiente. Esperamos, portanto, que a pesquisa seja cada vez mais aprimorada e desenvolvida em outros locais e contextos, levando esta discussão e aprendendo a partir das trocas.

Breve historial autoral

Sou Rogério Suzana de Freitas Micaela, natural de Pemba, cidade capital da província de Cabo Delgado na região Norte de Moçambique, filho de pai da região centro e mãe do sul do país. Junto da família, residimos em 3 zonas diferentes, mas tenho memórias mais claras de duas, pois mudamo-nos para a última residência quando ainda era bastante novo, menos de 4 anos de idade. Pude conviver com dois ambientes desde a infância: o urbano e o rural. A casa da cidade fica numa zona cada vez mais urbanizada e é onde passamos muito tempo por estar próxima das escolas e locais de trabalho da família. A do campo, no posto administrativo de Mize, que fica cerca de 30 km da casa da cidade é um local de descanso e socialização, não só com a família e amigos, mas também com a população nativa, uma realidade diferente da urbana, embora a poucos mas longos quilómetros considerando que em cidades pequenas como Pemba, com pouco mais de 100 km² de área e cerca de 200 mil habitantes, certamente esse

número era consideravelmente inferior durante as últimas duas décadas, período em que a família inicia a inserção nessa realidade rural, em paralelo com a vida na urbana. Ou seja, os finais de semana, feriados e parte das férias eram passadas na casa do campo, em Mize e em Pemba, atendíamos as demandas laborais e de formação. A oportunidade de conhecer e poder viver duas realidades distintas foi extremamente importante para a minha formação, tanto como pessoa assim como profissional. Pode ser que tenha influenciado nas escolhas da área profissional.

Frequentei toda a educação básica no Colégio Diocesano Dom Bosco de Pemba, que em Moçambique compreende de 1^a a 12^a classe. O “Colégio”, como geralmente é chamado, é uma escola católica, embora não só estudem pessoas que professam a religião católica. Estudei junto de muitas pessoas muçulmanas e que não participavam da catequese (geralmente aos sábados, não obrigatória e não fazia parte do currículo escolar) ou das orações periódicas. Alguns conflitos de ordem religiosa aconteciam, de fato, e houve sempre necessidade de mediação, considerando que a escola estava inserida numa realidade multicultural e religiosa, havendo espaço para acordos entre pais e a direção que por vezes se opunha às vestimentas grandemente usadas durante a época do ramadão, para exemplificar. O Colégio é uma instituição privada e precisa se manter, numa realidade em que grande parte da população é muçulmana.

Vamos, neste momento, fazer uma pausa no percurso para explicar resumidamente como se estrutura o sistema de ensino em Moçambique e algumas diferenças estruturantes, comparativamente ao cenário brasileiro atual.

Precisamos entender o contexto histórico da configuração do mesmo e, para isso, podemos pensar em como era o ensino antes e como se tornou depois da independência, uma vez que existe um elemento que muda todo o cenário nestas duas épocas: o colono e seu domínio sobre as terras e seus habitantes. Antes da independência, o ensino era direcionado a duas classes: os filhos dos negros ou chamados “indígenas” e para os filhos dos brancos e/ou assimilados. Como os indígenas pessoas negras que não tinham incorporado e se adaptado à cultura do colonizador (Portugal) e os assimilados, o contrário, eram brancos ou já tinham se aceitado e adaptado à cultura portuguesa, se tratava de um sistema claramente segregativo e discriminatório, estrategicamente pensado para aculturar os povos nativos. Com as nacionalizações, após a independência (1975), a democratização do ensino foi uma das principais prioridades para a reestruturação do sistema. Com o Decreto 12/75 de 6 de setembro de 1975, ficou proibido que a atividade de ensino fosse exercida a título privado, passando a ser de responsabilidade do Estado como forma de garantir acesso a todas as pessoas e reduzir as desigualdades sociais. Um movimento que deve ser entendido dentro da conjuntura socialista e cuja mudança de regime, entre 1992-1994, com o processo de transição para a liberalização econômica, voltou a abrir espaço para o setor privado atuar no sistema de ensino através da Lei n.º 6, de 6 de maio de 1992 que reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE), pese embora se diferencie do regime anterior na medida em que o Estado já era dirigido, nesse momento, pelo povo moçambicano e não mais pelos colonizadores. Atualmente, a Educação Básica (obrigatória) em Moçambique compreende nove anos de escolaridade (geralmente as crianças iniciam com seis anos de idade) divididos em: ensino primário, dividido em dois ciclos de três anos cada e primeiro ciclo do ensino secundário, também composto por três anos. Ainda existem dificuldades na efetividade do acesso à educação Básica, uma vez que embora a Lei n.º 18, de 28 de dezembro de 2018 referencie a gratuidade nas taxas de matrícula, frequência, certificação, livros escolares e mensalidades por estas despesas serem assumidas pelo estado, no primeiro ciclo do ensino secundário a isenção abrange a taxa de matrícula, apenas. Se quisermos fazer um paralelo com o cenário brasileiro atual, percebemos que, por exemplo, para colocar a criança na escola, os encarregados de educação precisam providenciar documentos para a matrícula no primeiro ano e o Estado garante basicamente: uniforme, material escolar que inclui os livros, a alimentação escolar, etc.), o que se diferencia de Moçambique em que encarregados de educação precisam providenciar documentos, uniforme, material escolar, transporte, alimentação, etc.

Legislação citada:

DECRETO 12/75 DE 6 DE SETEMBRO DE 1975. **Proibição do Exercício a Título Privado de Atividades de ensino em Moçambique, que são Exclusivos do Estado.**

LEI N.º 6, DE 6 DE MAIO DE 1992. **Lei de Reajuste do Quadro Geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequação das Disposições Nele Contidas.**

LEI N.º 18, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. **Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique.**

Voltando para o percurso, em 2014 inicia uma nova etapa da formação, ingressando no ensino superior, na cidade de Maputo, capital de Moçambique. Durante a inscrição para o exame de admissão, sabia que queria uma área ligada ao meio ambiente, mas não exatamente qual, tanto que o primeiro contato que tive com o nome do curso “Educação Ambiental”, ao qual me candidatei foi na hora da inscrição. Sem muita esperança de ingressar para a Universidade Mondlane (UEM), a mais concorrida nacionalmente, cheguei a considerar cursos como Gestão Ambiental e Engenharia Ambiental. Tendo admitido e ingressado na UEM e com isso me mudado de cidade, conhecer uma nova realidade, pessoas com outros hábitos e costumes foi desafiador, mas ao mesmo tempo positivo. Diferenças e semelhanças culturais entre a população makua, kimwani, makonde, algumas etnias de Pemba, e changanas, rongas, xitsuas, do Maputo, permearam a convivência, tanto com colegas da faculdade, como vizinhos e demais pessoas conhecidas na cidade de Maputo. Tal como eu, várias pessoas saem de suas províncias em busca de formação e condições de vida diferentes e é possível notar um mosaico formado por várias culturas que se encontram na cidade de Maputo e que, historicamente, foi construído. Existem, no Maputo, assim como noutras cidades de Moçambique, pessoas que migraram durante o tempo colonial e após a independência se instalaram, formaram família e que sequer vislumbram regressar definitivamente às suas regiões de origem. Meus pais fazem parte desse grupo, que nas décadas de 80 e 90 migraram para o norte de Moçambique em busca de formação e até então se encontram lá, tendo constituído família (incluindo eu que nasci e cresci lá).

O curso de Educação Ambiental iniciou em 2012, num contexto de aumento expressivo de investimentos na indústria de hidrocarbonetos em Moçambique, bem como cada vez mais evidências de destruição de ecossistemas e redução de espécies de flora e fauna, decorrentes principalmente da caça furtiva, contrabando de madeira e produtos de origem animal com destaque para chifres de elefantes e rinocerontes. Portanto, no sentido de enfrentamento dos problemas ambientais, o curso foi desenhado, alinhado as diretrizes governamentais, com o objetivo de “formar indivíduos capazes de promover uma formação científica e prática criativa, incentivando a busca de inovações, alternativas e soluções para problemas ambientais, sociais e económicos dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável”³. Muitas vivências e experiências marcaram a formação: programas dentro e fora da universidade ligados ao plantio de árvores, campanhas de limpeza e sensibilização, intervenções em regiões e escolas primárias

³ CURRÍCULO AJUSTADO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Disponível em: <http://www.faced.uem.mz/images/EA.pdf>

em zonas urbanas e periféricas, contato com comunidades residentes dentro e próximas de áreas de conservação visitadas durante as disciplinas práticas do curso (no segundo e final do terceiro ano- o curso tem quatro anos de duração para o regime laboral e cinco para o pós-laboral⁴).

Cabe destacar o papel do Clube de Educação Ambiental da Faculdade de Educação (CEAFE) que contribuiu bastante para a experiência profissional, uma agremiação estudantil que visa promover a consciência ambiental dentro e fora da universidade, geralmente coordenada pelos estudantes com apoio de docentes indicados para o efeito. Muitas atividades têm sido idealizadas e operacionalizadas a partir desse clube, fazendo com que os estudantes sejam ativos e tenham contato já durante a formação com questões burocráticas e administrativas, para além da produção de conteúdo para as atividades que são desenvolvidas pelos membros. Como membro do clube e com responsabilidades administrativas, foi muito importante o contato tido com diferentes organizações, individualidades e aspetos ligados à gestão de pessoas e programas. Ficou claro, durante o tempo que fui estudante e membro do clube, que há muitas questões não visíveis, mas que permeiam o funcionamento de instituições e impactam significativamente sobre a concepção, atuação e o desempenho de toda a gente abrangida pelas atividades de determinada organização. O CEAFE abriu mais portas para desenvolvimento de atividades de educação ambiental fora da universidade, dentre elas, um estágio profissional numa cooperativa de educação ambiental que se encontrava a dar os primeiros passos no desenho e implementação de programas e projetos de educação ambiental. Trabalhamos com crianças em escolas públicas e privadas na educação básica, mais precisamente no ensino primário (como se designam os primeiros níveis de escolaridade), no âmbito de um programa chamado Escola Ecológica- Sementes para o Futuro, onde educadores ambientais em formação e já formados desenvolvem atividades dentro de clubes ambientais constituídos por estudantes de vários níveis no sentido de desenvolver desde pequenos consciência relativamente à conservação do meio ambiente, promovendo atividades relacionadas a reciclagem, plantio de árvores, produção de músicas, poesias, peças teatrais, palestras e campanhas de limpeza conjuntas, para exemplificar.

Durante o ano de 2018, enquanto concluí a licenciatura, este programa foi determinante para colocar em prática conhecimentos adquiridos durante a formação, e construir mais a partir dos desafios encontrados nesse período. Uma das questões que certamente ficava cada vez mais clara durante a implementação deste programa e desenvolvimento das diferentes atividades é

⁴ “Pós-laboral” é como se denomina o ensino noturno, ou seja, fora do horário laboral. Nesse caso, no regime laboral, o curso decorre no período da manhã e tarde e o pós-laboral, de noite.

que há necessidade de pensar e aprofundar questões de ordem política e administrativa que, muitas vezes, foram determinantes e limitantes para a implementação de muitas ações. Referi antes que, trabalhei na implementação do programa Escola Ecológica- Sementes para o Futuro enquanto concluí o curso, optando por escrever uma monografia (existe a outra opção de realizar um estágio supervisionado e apresentar o relatório como forma de conclusão do curso) fazendo uma análise das estratégias de educação ambiental das empresas de telefonia móvel para a redução do descarte de recargas de telefones celulares, motivado pela preocupação com o nível elevado de poluição por resíduos sólidos incluindo as recargas descartadas em ruas fora dos coletores de lixo, sendo que existiam e continuam existindo formas para recarregar os celulares sem precisar das recargas físicas que pelo tamanho reduzido (cerca de 4 centímetros de largura e 1,5 de comprimento) são facilmente descartadas e contribuem grandemente para a poluição. A pesquisa se atentou a diversos aspetos, desde os ligados à produção das recargas até ao impacto social que a substituição destas por formas digitais acarretaria para vendedores ambulantes que dependem das vendas dessas recargas para sobreviver, apontando para diferentes possibilidades que teriam um impacto na redução deste descarte que se mostrava elevado, porém com soluções aparentemente simples, isto porque uma das questões que a pesquisa possibilitou foi compreender que existem determinantes econômicos que são muito mais considerados pelas organizações, do que os de ordem social e ambiental. Evidentemente essas descobertas geraram certas frustrações para um estudante empolgado com uma pesquisa que contribuiria para resolver um problema ambiental local, mas que percebeu que por melhores que fossem as ideias, se arranhassem a economia de organizações com fins lucrativos, de ideias não passariam.

Em finais de 2018 concluí a licenciatura e já buscava por oportunidades, junto da família, para dar continuidade aos estudos, quando numa busca pelo portal de cursos da Universidade Federal de Lavras (UFLA), nos deparamos com o Mestrado em Educação Científica e Ambiental. Sem muitas dúvidas, corremos para solicitar a aceitação que não tardou e deu início a um processo de preparação para a mudança, desta vez não de cidade e província, mas sim de continente. Em Julho de 2019 migro para o Brasil para cursar a pós-graduação e adaptação não foi difícil porque para além de parte da família residir no Brasil, fazendo sua formação, também, já tinha contato com músicas, novelas, filmes, poesias, produções académicas e pessoas que tivera conhecido em Moçambique aquando de intercâmbios entre estudantes e professores brasileiros e moçambicanos durante os anos 2014 a 2016, no âmbito do programa Ciência Sem Fronteiras.

Olhando para o processo de formação, uma nova dinâmica passa a fazer parte da minha vida, considerando a forma de desenvolvimento dos estudos que diferencia a graduação da pós-graduação, metodologias de ensino aplicadas em Moçambique e no Brasil, convivência com novas pessoas e inserção em dois grupos essenciais (Jaci, de educação ambiental crítica e Laroyê, sobre culturas infantis e pedagogias descolonizadoras). Estes grupos têm sido bastante formativos e contribuem muito, principalmente na manutenção da esperança e força para seguir nas lutas. Essas lutas ficam cada vez mais evidentes quando aprofundo o contato com a educação ambiental crítica, saindo de atividades educativas ambientais voltadas à temas e problemas ambientais específicos para o tratamento dos mesmos num viés crítico. Muitas questões, frustrações e desafios enfrentados em Moçambique, algumas sem respostas acabadas ficam claras durante o mestrado e no presente tenho a compreensão que todo o processo, incluindo a ingenuidade e limitação para compreender determinadas questões sociais foi uma parte fundamental da formação (ainda em processo). Compreendo que existem muitas temáticas e assuntos que perpassavam as atividades e disciplinas durante a graduação, mas pouco apreendidas e incorporadas, que certamente o mestrado serviu para aprofundar e significar algumas, ressignificando outras.

A partir das experiências e aprendizados no mestrado, em disciplinas como Estágio Docência, durante a docência voluntária e contato com o Programa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica, o interesse pela formação inicial e continuada de professores e suas potencialidades contribuem para o desenho do projeto de conclusão que dá corpo a presente pesquisa, que constitui um resumo e reflexo das temáticas que vem permeando minha formação humana e profissional. Ou seja, se as questões que os grupos de pesquisa auxiliam na compreensão da realidade e contribuem com fundamentos para o enfrentamento da mesma, percebo na formação de professores um caminho para a transformação dessa realidade. Concordo cada vez mais que professoras e professores, enquanto profissionais que são produto da sociedade e que, por sua vez, formarão outros professores e profissionais que farão parte de instituições e movimentos sociais, potenciais agentes de transformação, são elementos indispensáveis para a educação ambiental crítica.

Nesse sentido, depois de algumas alterações do projeto, considerando que desenhamos inicialmente pretendendo pleitear bolsa de estudo de modo a fazer uma pesquisa que colocasse Moçambique e Brasil em diálogo, fazendo a coleta de dados em Moçambique e trabalhando-os no Brasil, optamos por trazer imagens e Moçambique a partir de um filme que para além de apresentar alguns aspetos do país, pudesse contribuir para o desenvolvimento de discussões

sobre aspetos ligados às questões socioambiental e étnico-racial, permitindo espaço para alguma intervenção na formação inicial e continuada de professores. Optamos pelo filme “A Terra a Quem Pertence?” por apresentar várias questões que permitem discutir o que o presente estudo se propõe, para além de apresentar um pouco sobre a cultura moçambicana ao sujeito leitor.

- **Perguntas de Pesquisa**

Podemos estabelecer um diálogo entre as questões socioambiental e étnico-racial a partir de um referencial crítico? Que caminhos podemos traçar para tal abordagem na formação inicial e continuada de professoras(es)?

- **Objetivo da Pesquisa:** Discutir sobre a questão socioambiental na relação com a questão étnico-racial, vislumbrando possibilidades para a formação inicial e continuada de professoras(es), a partir do filme “A Terra a Quem Pertence?”.

SEGUNDA PARTE - ARTIGOS

ARTIGO 1:

DIÁLOGOS ENTRE AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAL E ÉTNICO-RACIAL: ENTENDIMENTOS NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

“Aqui houve grandeza destruída pela bárbara invasão

Aqui reside o útero da vida e o umbigo do mundo

Aqui é o berço da História

Do Cabo ao Cairo o vento geme como quem ri e chora”

Paulina Chiziane, Deixo-te a maior missão: a reconstrução de África

1. INTRODUÇÃO

É um desafio produzir um texto que propõe um olhar que vai contra o *status quo* da sociedade capitalista que tampouco se interessa pela mudança do paradigma atual de opressão e reprodução dessa lógica opressora nas suas relações diárias e nos sistemas, seja político, educativo, cultural bem como econômico. Sim, reconhecemos que se trata de um desafio, assim como foi a luta que nossos antepassados travaram pela existência e que contribuiu para o “fim” da escravidão legalizada - a exploração das pessoas legitimada pelas autoridades e políticas vigentes nas colônias. Queremos, portanto, deixar claro que continuamos firmes na luta pela libertação das mentes face às amarras deixadas pela escravidão e colonização, evidenciando que continuamos num sistema opressor, e que precisamos ter clareza do mesmo e caminhar para uma direção oposta àquela que sustentou a ocupação colonial e que mantém a colonialidade do ser, saber e poder.

Desenvolvemos este projeto num momento em que terras de Cabo Delgado, província situada no norte de Moçambique, país onde foi produzido o filme cujo nome “A Terra a Quem Pertence?” produzido por Júlio Silva, compõe o título desta dissertação, se encontra sob tensão político-militar resultante de ataques de insurgentes fundamentados em preceitos religiosos em diversos distritos⁵. Nesse momento, imaginamos que a pergunta que paira é: a que se devem tais ataques? Se tratando de insurgência, tal como as autoridades caracterizam as ações de

⁵Diferentemente do Brasil, país onde desenvolvemos o presente projeto, do ponto de vista administrativo, Moçambique é dividido em províncias e distritos, se diferenciando do Brasil que é dividido em Estados.

grupos terroristas que desde 2017 destroem vilas e semeiam terror sobre populações que se veem obrigadas a sair de territórios inóspitos e sob morte quase que declarada no caso de ali se mantiverem diante de um clima literalmente sangrento e fatal, caberia uma investigação e cruzamento de fatos e informações que nos dessem hipóteses e algumas diretrizes para entendermos o que está por detrás das ações dos insurgentes. Todavia, existe um fato que não pode de modo algum ser deixado de lado: estes ataques se iniciam num contexto de formalização de parcerias para o investimento na indústria extrativa com destaque para gás natural⁶. Outubro de 2017, uma época que nos salta às memórias como sendo o início daquilo que, por anos, não deve sequer ser esquecido por se tratar de épocas que nos lembram descrições bíblicas do “Apocalipse”, com famílias e vilas inteiras se refugiando noutras regiões da província, país e até continente na busca pela vida.

Com muita crítica, lembramos dos demais exemplos pelo continente à fora, assim como pelo Oriente Médio e outros locais onde devido à recursos naturais, povos se veem, historicamente, forçados a se retirar de seus locais de origem, suas terras, deixando para trás suas vidas, histórias, ancestrais e existência devido à conflitos “desconhecidos”. Saem em busca de vida, de locais minimamente habitáveis e se sujeitando a qualquer outra condição que mantenha sua vida. E por quê? Por um sistema onde sujeitos, sentados à mesa, acompanhados de fumaça burguesa e vaidades, pensam e executam planos que para si, apenas são peças de quebra-cabeças, mas para outros povos significam medo, terror, movimentação sem planejamento e uma mudança brusca no sentido de suas vidas. Quando nos deparamos com imagens de mais de meio milhão⁷ de pessoas se deslocando de terras afetadas pelos ataques⁸, percebemos relações profundas com outros povos ao redor do mundo que, embora possa não estar claro para estas populações, para quem observa de fora de tais comunidades e, sobretudo, com um olhar integrado e crítico, salta a necessidade de gritos de denúncia, mas acima de tudo, mudança, libertação e transformação do sentido e da ideologia que historicamente move entidades individuais e coletivas para um mundo onde a pobreza gera pobreza e a riqueza de um punhado é mantida pela conveniência e pelas políticas de morte.

⁶Algumas notícias sobre investimentos gigantescos na indústria extrativa: <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-cons%C3%B3rcio-de-g%C3%A1s-far%C3%A1-um-dos-maiores-investimentos-de-sempre-no-pa%C3%ADs/a-49227928>

<https://www.facebook.com/MiremeMocambique/>

⁷<https://www.dw.com/pt-002/cabo-delgado-h%C3%A1-670-mil-deslocados-e-950-mil-enfrentam-fome-severa/a-56672561>

⁸https://www.google.com/search?q=deslocados+de+guerra+em+cabo+delgado&sxsrf=AOaemvKZ6bUjww8hfDBtX8NjCKAcfUFQVg:1639521738550&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjmlM-2ruT0AhWaGbKGHZq6C2oQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657&dpr=1

Estes exemplos de guerras, fome severa e mortes em terras outrora colonizadas não só nos levam a lembrar do Estado de exceção desde a época nazista, mas também olhar para a reprodução deste estado nos nossos dias como uma estratégia de dominação de terras e povos que nelas habitam. Abordando sobre o pensamento de Achille Mbembe em sua obra “Necropolítica”, Pereira (2019) explica que

[...] o imperialismo é a lógica precursora dos campos de concentração nazistas, ou a simples ampliação da política ocidental, que ao manter colônias já estaria praticando a exceção por si, dando o aval para uma guerra genocida, papel que faz o poder soberano. Desse modo forçaram fronteiras em territórios não europeus onde a população, por tratar-se de “alienígenas” naturalizados e incompletos como humanidade, não roga mediações por leis já que estas estão suspensas automaticamente. [...] sobre a ocupação e colônias o livro remete diretamente ao pensamento de Frantz Fanon (1968) em *Os condenados da terra*, caracterizando o que seria a espoliação dos corpos e do território através de demarcações de fronteiras, mapeamentos, proibição de acessos a certas zonas, a invenção de uma estrutura destruindo outra, tanto no sentido físico como nos códigos de conduta e ideia de posse. Uma análise espacial emerge no texto evocando fronteiras internas, células isoladas, estradas, pontes, ferrovias rápidas, limites temporários e vigiados (PEREIRA, 2019, p. 370).

Ainda vivemos em tempos cuja reprodução da espoliação, dominação e exploração das pessoas e do ambiente que nos leva aos tempos da escravidão e do regime colonial não somente se dá pela literal ocupação de territórios com existência de recursos de alto valor econômico como pedras preciosas e jazidas de petróleo e gás natural, mas dentro das políticas públicas e privadas de trabalho presenciamos a cada dia que passa a reinvenção do capitalismo que sequer pode ser chamado de selvagem⁹, com o surgimento de novos mecanismos de objetificação das pessoas que diferentemente do passado onde eram propriedade de seus senhores, se tornam escravas de si próprias, de suas necessidades, deixando de lado todos os cuidados essenciais em busca de sobrevivência.

Percebemos a situação de terras outrora colonizadas como resultado de um sistema que diviniza o acúmulo, portanto, uma temática que dialoga com a Educação Ambiental Crítica, ou seja, na relação entre a humanidade no e com o ambiente para a produção da vida, sobretudo numa perspectiva histórica, olhando para nuances sociais, políticas, culturais e econômicas. Nesse sentido, é importante procedermos nossa discussão retomando algumas pesquisas relacionadas à educação ambiental crítica.

⁹ Quando olhamos para os diferentes significados atribuídos à palavra “selvagem”, compreendemos como erradamente temos associado os animais da selva à uma completa desordem e comportamentos depreciativos. Quando nos recusamos a chamar o capitalismo de selvagem, estamos, ao mesmo tempo, chamando atenção para a necessidade da não depreciação da biodiversidade selvagem, tão importante para a manutenção de todo o resto da vida, incluindo fora da própria selva.

Num passado não tão distante, Reigota (2007) realizou um estudo para analisar a produção acadêmica na área de educação ambiental no Brasil entre os anos 1984 a 2002, recorrendo à dissertações e teses defendidas em diferentes setores, por exemplo: educação, ecologia, saúde pública e educação ambiental. A pesquisa apontou várias questões ligadas aos principais temas, aspectos pedagógicos, teórico-metodológicos e políticos no desenvolvimento da educação ambiental. É possível perceber que desde a altura em que o estudo foi realizado, uma das preocupações apontadas tem sido a ampliação da educação ambiental como prática política de transformação social, portanto, uma herança do pensamento pedagógico crítico. Tal como questiona sobre as produções:

Estará a educação ambiental, mediante as práticas cotidianas explicitadas nas teses e dissertações, alterando, modificando, fazendo a diferença no cotidiano escolar? Estarão essas práticas pedagógicas cotidianas fundamentando e exercitando o que num devir próximo poderá ser conhecido como perspectiva ecologista, do mesmo modo como em outros tempos se solidificaram e ganharam visibilidade e legitimidade as perspectivas anarquista, liberal, socialista e tecnicista de educação? (REIGOTA, 2007, p. 55).

O autor explica que as questões acima são intermediárias e que uma melhor clareza passa pelo acúmulo de estudos para sua melhor compreensão, o que significa que mais estudos contribuiriam para o tratamento e atuação sob o Estado da Arte da educação ambiental.

Mais recentemente, Silveira e Lorenzetti (2020) fizeram uma análise em pesquisas sobre a Educação Ambiental Crítica no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) entre os anos de 2001 a 2019, considerando-as tanto como um meio de comunicação científica, bem como olhando suas potencialidades para o debate sobre a educação ambiental e suas interfaces na contemporaneidade. Diante de centenas de trabalhos localizados, foram analisadas pouco mais de quatro dezenas¹⁰ de pesquisas cujos títulos apresentavam o termo *educação ambiental crítica*. Muitas questões foram abordadas, desde a necessidade de socialização de mais trabalhos no campo da educação ambiental crítica em encontros como o próprio EPEA, uma vez que se tratando de um caminho educativo, a educação ambiental crítica desencadeia uma nova forma de agir na natureza olhando para dimensões como a ambiental, política, social e econômica. Esse olhar é fruto da necessidade de nos atentarmos para as inter-relações entre sociedade e natureza tendo em conta as desigualdades sociais geradas pelo modo de produção capitalista em função de uma construção epistêmica e ideologias hegemônicas. Um exemplo deste último adendo está patente numa das pesquisas analisadas, mais concretamente de Costa e Loureiro (2015) que trata da questão da interculturalidade, exclusão e libertação, que faz uma

¹⁰Os autores localizaram 898 trabalhos nos anais do EPEA e destes, 41 apresentavam, em seu título, o termo *educação ambiental crítica*, sendo selecionados para análise.

crítica às ideias capitalistas hegemônicas, rumo a uma afirmação identitária como sendo um caminho para a superação das mesmas. Ou seja, trata-se de um olhar que considera a libertação¹¹ como um caminho importante para a construção da autonomia dos sujeitos, expressão e trocas, por meio de diálogo e criticidade.

Como pudemos perceber, ainda que algumas pesquisas no campo da educação ambiental crítica considerem a superação das hegemonias propondo uma abordagem contra hegemônica como um caminho para a superação das desigualdades sociais num modelo capitalista, há necessidade de um olhar que relacione a dimensão socioambiental com as questões étnico-raciais. Mesmo que a base material do racismo e subalternização dos povos não brancos esteja clara, historicamente o recorte étnico-racial não tem sido considerado como um elemento determinante na opressão, exploração e manutenção das desigualdades sociais, reforçando cada vez mais a necropolítica. Por isso, é importante percebermos, tomando como nosso problema, se: podemos estabelecer um diálogo entre a questões socioambiental e étnico-racial a partir de um referencial crítico?

Assim, neste texto, o objetivo geral se centra numa discussão sobre a questão socioambiental na relação com as questões étnico-raciais, passando pela ancestralidade, pelo processo de ocupação colonial, seus desdobramentos e sua influência na consolidação da sociedade capitalista. Especificamente, faremos uma análise de pesquisas que nos ajudam a tematizar a questão socioambiental na relação com as questões étnico-raciais, sob um olhar histórico-crítico, partindo do caso de Moçambique, um país que historicamente foi marcado por alguns fenômenos que muito nos interessam para entender nosso caminho: foi um dos locais de origem de escravos que foram enviados para vários locais incluindo o Brasil; foi uma colônia portuguesa, tendo se tornado independente em 1975 e um ano após a proclamação da independência se viu mergulhado numa guerra civil interna com o principal partido da oposição (Resistência Nacional de Moçambique- RENAMO) decorrente do regime de governação socialista adotado pela liderança do primeiro presidente, Samora Moisés Machel, que durou quase 20 anos. Após o fim da guerra e a assinatura dos Acordos Gerais de Paz, em 1992, em Roma, o país mudou sua constituição e realizou as primeiras eleições multipartidárias em 1994 e o processo de governação passou para um regime de economia de mercado¹².

¹¹ Costa e Loureiro (2015) fazem uma análise sob a perspectiva teórica de Paulo Freire e Enrique Dussel, olhando para a realidade latino-americana.

¹² De forma resumida, é um sistema econômico onde o comércio tem a mínima interferência do Estado. No nosso contexto, pretendemos trazer o entendimento de que, se antes o Estado olhava para as necessidades do povo para estruturar seu sistema de produção para atender as demandas nacionais, neste regime, as demandas são ditadas pelo próprio mercado internacional.

Interessa-nos perceber como ao longo da história, assim como em Moçambique, países imperialistas foram exercendo forte influência sobre políticas internas dos demais países (com destaque para os do sul geográfico, outrora colônias europeias) e isto significou cada vez mais dependência, fruto de construções e manutenção de ideologias hegemônicas na medida em que se percebe uma forte reprodução política, econômica e cultural de potências imperialistas sobre os territórios outrora colonizados. Como se não bastasse percebemos uma reprodução descontextualizada e sem clareza sobre a importância da afirmação e luta pela soberania de fato, o que contribui para a perpetuação da colonialidade do ser, do saber e do poder. À semelhança de Moçambique, Galeano (2019), no contexto de “As veias abertas da América Latina”, explica que

A divisão mundial do trabalho significa que alguns países se especializam em ganhar e outros em perder. [...] Quanto mais liberdade de concede aos negócios, mais cárceres precisam ser construídos para aqueles que padecem com os negócios. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à sua engrenagem universal do capitalismo (GALEANO, 2019, p. 17-18).

O autor vai mais longe nos ajudando a perceber que este mesmo sistema, que coloca alguns países dependentes e explorados por outros países, leva a reprodução deste processo dentro dos países explorados. Ou seja, o domínio que cada país sofre perante outros se reflete na dominação de determinadas regiões e povos dentro desses países.

Pretendemos, assim, olhar e nos juntar as demais vozes e trabalhos que denotam a insustentabilidade do modelo de sociedade vigente. Significa um olhar atento para um sistema fortemente alicerçado no que Júnior (2018) designou, em outro momento, por “carrego colonial”¹³, e como a falta de clareza sobre esta influência da colonialidade na configuração da sociedade foi apagando nossa história, cultura e continua nos colocando numa condição de dependência do alheio, aquele que nos “(des)ensinou” que povos originários não são civilizados, que determinadas raças (com destaque para a negra) são sinônimos de inferioridade e subalternidade, que a formação pode ser enviesada desde que seja pela sua visão de mundo e,

¹³Explicação aludindo sua obra “Pedagogias das Encruzilhadas” (JÚNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogias das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.): <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/11/05/pedagogia-das-encruzilhadas-uma-perspectiva-afro-brasileira-para-a-educacao/>

em função disso, normaliza a exploração da humanidade pela humanidade e do ambiente em favor do acúmulo.

2. DESENVOLVIMENTO

Esta seção aborda sobre a metodologia utilizada na pesquisa e posteriormente os elementos resultantes da recolha de dados, fazendo uma análise da questão socioambiental na relação com as questões étnico-raciais, explicitando em que medida, ao longo do tempo, as relações sociais foram se dando em função de uma nova realidade que emergira após o feudalismo (o capitalismo), partindo do caso de Moçambique. Trata-se de uma discussão que apresenta a problemática e as contradições de um modelo de sociedade pautado na geração de lucros e na apropriação da terra e na exploração da humanidade para este fim.

A pesquisa qualitativa, adotada na presente pesquisa, permite entender o fenômeno, não se preocupando com dados estatísticos, mas sim a realidade que a interação com os participantes oportuniza. Nesta abordagem trata-se do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21). Uma posição corroborada por Tozoni-Reis (2009) que explica que dada à impossibilidade de utilização dos métodos científicos do campo das ciências exatas e naturais nas ciências sociais e humanas, estas últimas se orientam em modelos qualitativos no desenvolvimento de pesquisas educacionais. Assim, a autora considera que tanto dentro como fora da escola, os fenômenos educativos devem ser compreendidos considerando um conjunto de fatores de ordem histórica, política, social e cultural para que, de fato, a produção de conhecimentos garanta uma educação crítica e transformadora.

Além da abordagem qualitativa, Tozoni-Reis (2020) também nos auxilia na fundamentação do Materialismo Histórico Dialético, método importante para o entendimento da realidade social numa perspectiva histórico crítica. A autora considera que a atuação de professoras(es) e pesquisadoras(es) na área da educação coloca em questão a necessidade de existência de um método que permita entender a educação e o ensino de forma mais completa possível, e para isso, recorrer a um método que traga esse entendimento da educação de forma filosófica e científica, uma vez que a lógica formal foi se mostrando insuficiente.

O que importa para um Método de interpretação da realidade – no nosso caso, um método de produção de conhecimentos em educação e ensino - é descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação nos ocupamos; importa-nos captar detalhadamente as articulações dos problemas em

estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem. O Método Materialista Histórico e Dialético nos dá condições de empreender esse movimento (TOZONI-REIS, 2020, p. 71).

Antes de prosseguirmos, é preciso compreender que o entendimento sobre a construção do método materialista histórico dialético pressupõe um aprofundamento teórico para melhor esmiuçá-lo, porém, por não constituir objeto do nosso estudo, mas sim um caminho metodológico pelo qual percorremos, nos interessa perceber que

o Método Materialista Histórico Dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento pela materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento apoiado no princípio da contradição) as leis fundamentais que definem a forma organizativa (material) dos homens durante a história da humanidade (TOZONI-REIS, 2020, p.74).

Portanto, recorrer ao Materialismo Histórico Dialético se constitui num caminho que nos possibilita investigar, captar e compreender a nossa realidade cuja sociedade se encontra organizada sob um modo de produção capitalista. Ademais, essa compreensão se estende ao entendimento de suas contradições com a finalidade de, a partir dela (compreensão), transformá-la.

Assim, por um lado percebemos a importância desta abordagem na investigação para a construção do diálogo entre a questão socioambiental e das questões étnico-raciais, e por outro a necessidade de possibilitar com o mesmo (diálogo), o desenvolvimento de processos educativos a partir desta temática como forma de contribuir para a incorporação deste entendimento em espaços educativos.

Como caminho metodológico para a construção deste diálogo, recorreremos ao ensaio teórico, embasados nos fundamentos de Meneghetti (2011) por considerá-lo um apropriado para discutir esta temática, que percebemos que seja ainda pouco abordada no campo da educação ambiental crítica, uma vez as questões étnico-raciais, como objeto de discussão na consolidação do modo de produção capitalista, não tem sido diretamente evidenciada, conforme a nossa problemática apresentada mais acima no Estado de Arte da Educação Ambiental Crítica. Por essa razão, tal como o autor se refere

O ensaio precisa ser utilizado como opção consciente e intencional, ou seja, como a forma mais adequada no entendimento de algo. [...] A utilização do ensaio como forma não significa a total rendição ao fim dos limites formais ou a crítica irracional que se possa fazer em relação à ciência, mas uma forma específica de compreensão da realidade, por meios diferentes daqueles utilizados pela ciência, na sua forma tradicional de produzir conhecimento. Assim, o ensaio caracteriza-se

pela sua natureza reflexiva e interpretativa, diferente da forma classificatória da ciência (MENEGHETTI, 2011, p. 322).

Neste ensaio teórico, como explica Meneghetti (2011), as conclusões para as reflexões e questionamentos vão sendo geradas no desenvolvimento do próprio ensaio. Buscamos fundamentos que nos ajudam a compreender historicamente a configuração das relações sociais alicerçadas na dominação de povos e de seus territórios, bem como sua influência na construção de ideologias e hegemônicas que transformaram diferenças e particularidades étnico-raciais em desigualdades a partir de preconceitos e em função disso uma definição estrutural de classes e grupos superiores e inferiores, como sustentação à reprodução e contínua produção deste modo de produção da vida, o capitalismo.

A forma como o ensaísta experimenta, especula e vivencia o objeto só se torna possível na compreensão qualitativa dele. Abre-se mão das simples classificações e quantificações que possam criar categorias generalizáveis para o entendimento humano compartilhado (Meneghetti, 2011). Um aspecto importante que o autor nos recorda é que na atualidade temos que nos atentar para o fato de que “a ciência e a forma ensaística se confundem, quando ambas se tornam meios e não fins em si mesmos, ou seja, quando são utilizadas como instrumentos de dominação e de reprodução da lógica econômica ou das racionalidades dominantes”(MENEGHETTI, 2011, p. 322). Reforçamos que esta proposta de ensaio vai na direção oposta àquela que domina e reproduz a colonização perpetuando desigualdades sociais dentro de uma lógica predatória, não só da humanidade pela humanidade, mas desta com a natureza, portanto, evidenciando a dominação e exploração de territórios e seus povos para o sustento e manutenção do capital, bem como a necessidade de diálogos entre países que partilham desta realidade que precisa ser colocada em diálogo permanente no sentido de fortalecer laços e coletividades que partilham culturas e lutas, como é o caso de Moçambique e Brasil, para exemplificar.

2.1.A exploração das pessoas e do ambiente na consolidação da sociedade capitalista, a partir do caso de Moçambique

Quando me sento descalça sobre o sapato do menino pobre que me enche o pé muito mais que outro qualquer me lembro que existir não é sozinha, é com toda gente. E me lembro que tenho de embebedar-me de ti Moçambique Porque tenho saudades de mim

Tânia Tomé, Moçambique

Moçambique se situa no sudeste do continente africano e faz fronteira com a Tanzânia (a Norte), ao Oeste Malawi, Zimbabwe, Zâmbia e Suazilândia; e ao Sul com a África do Sul

(vide figura 1). O país possui tais limites desde 1891 após a assinatura do tratado Anglo-Português, legitimando a ocupação de Portugal que já estava no território desde o século XV.

Figura 1- Localização geográfica de Moçambique (Mapa destacado em vermelho).



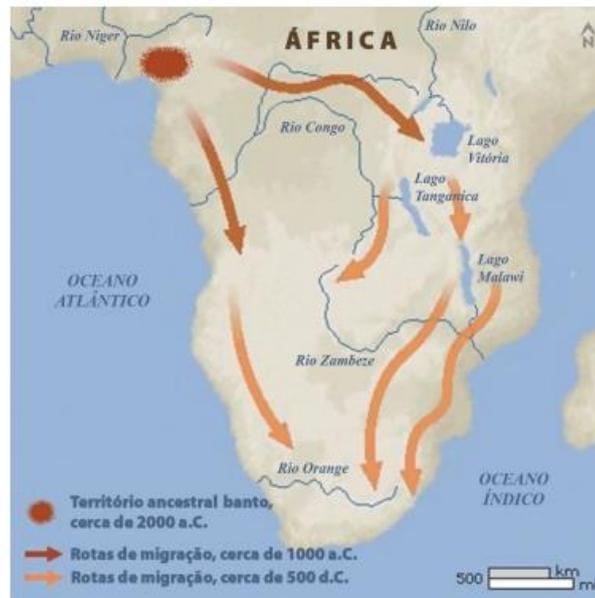
Fonte: Ministério da Educação, Moçambique.

Podemos contextualizar a questão da terra em Moçambique a partir de três momentos: o primeiro que compreende o período pré-colonial, mesmo antes da divisão da África em países, fruto do processo colonial, seguido pelas nacionalizações, decorrentes do regime socialista adotado logo após a independência (em 1975) sob liderança de Samora Moisés Machel, Primeiro Presidente da República de Moçambique; e a mudança de regime para a economia de mercado na última década do século XX que acompanha a liberalização do país.

A ligação com a terra vem mesmo antes da ocupação colonial durante o século XV, aquando do processo de mercantilização dos europeus em busca por novas rotas comerciais pelo mundo. Os Coissãs (*Khoisan*), povo que habitara a África Austral, caçadores-coletores, fazem parte da população moçambicana pré-colonial que, provavelmente a partir do processo de miscigenação por volta dos anos 1000 d.C., tenham herdado algumas características dos *Bantu*¹⁴, aquando de sua povoação no sul do continente africano (vide figura 2). Os *Bantu*, por sua vez, com modo de vida sedentário, eram agricultores, já tinham desenvolvido habilidades com o ferro e expandiram sua ocupação pela África por milhares de anos trabalhando a terra com técnicas e instrumentos mais elaborados.

¹⁴ Grupo etnolinguístico que habitou a África Subsaariana há mais de 2000 anos a. C., composto por centenas de subgrupos espalhados pela África, incluindo Moçambique.

Figura 2- Rotas da expansão da população bantu a partir das migrações.



Fonte: Ferreira (2014).

Os povos bantu foram ocupando territórios em busca de novas terras, uma vez que o aumento da população demandava mais espaço para o desenvolvimento de atividades de subsistência. Zeca (2017) explica que

A ocupação dos territórios pelo bantu, na região austral de África não seguiu critérios de limites e fronteiras do Estado Moderno, mas sim um processo de ocupação natural dos espaços, instalando-se de forma livre nesses territórios, onde passaram a desenvolver um conjunto de atividades relacionadas com “domesticação de plantas e animais e trabalho com cerâmica, ferro, agricultura e pastorícia” (HALL, 1987 p. 26-27), fruto de transformações nas relações sociais e climáticas, depois da sua instalação nestes territórios (ZECA, 2017, p. 222).

Os povos nativos da África possuem um modo de vida próprio e bem antes da chegada dos colonizadores europeus já existiam conflitos sociais decorrentes das estruturas e da organização sociopolítica.

Todas as evidências disponíveis da história da África até a véspera da colonização europeia mostram que a sociedade africana não era nem “sem classes” nem desprovida de uma hierarquia social. O feudalismo existia em algumas partes da África antes da colonização; e o feudalismo envolve uma estratificação social profunda e exploradora, fundada sobre a propriedade da terra. Também deve-se notar que a escravidão existiu na África antes da colonização europeia, embora o contato anterior com os europeus tenha dado à escravidão na África algumas de suas características mais cruéis. A verdade permanece, no entanto, que antes da colonização, que se tornou difundida na África apenas no século XIX, os africanos estavam dispostos a vender, muitas vezes por não mais de trinta moedas de prata, companheiros de tribo e até mesmo membros da mesma “família alargada” e clã. O colonialismo merece ser responsabilizado por muitos dos males da África, mas certamente não foi

precedido por uma Idade de Ouro africana ou de um paraíso. Um retorno às sociedades africanas pré-coloniais não é, evidentemente, algo digno da criatividade e dos esforços de nosso povo (MANOEL e LANDI, 2020, p. 82).

Compreendemos, portanto, que os povos têm seu modo de vida, sua estrutura e organização social, assim como conflitos que são decorrentes da vida em comunidade. Tal fato não legitima a escravidão e colonização que retirou africanos do seu espaço, das suas raízes, da sua cultura e nem discursos pelos quais a Europa civilizou o povo africano, tampouco que o tornou mais humano que antes. Isso não é somente válido para os africanos, mas para todos os povos conotados como desumanos, tentando justificar que a colonização foi uma espécie de presente e luz para salvar os povos de supostas atrocidades, como é o caso dos recortes históricos da antropofagia dos indígenas no Brasil ao longo do século XVI.

A chegada dos europeus inicia a ocupação colonial (vide figura 3) e toda a série de barbáries que serão sempre lembrados como um momento que, acima de tudo, marca uma nova era na configuração social da população moçambicana e em todo continente africano, sobretudo pela resistência que caracterizou os africanos na África e noutros continentes.

A partilha de África, na Conferência de Berlim, foi um momento de disputas das grandes potências, sobre quem ficaria com maiores porções do continente como suas zonas estratégicas e de influência. Todavia, o processo de delimitação de limites e fronteiras não seguiu as fronteiras socioculturais estabelecidas na região, não respeitando as etnias, tradições e culturas dos povos pré-estabelecidos. Devido aos interesses das potências europeias, “povos com a mesma identidade foram separados; etnias rivais foram reunidas; e linhas tradicionais de comércio foram interrompidas por barreiras aduaneiras” ((MARTINS, 1997, p. 80 in ZECA, 2017, p. 222).

Figura 3- Países africanos e sua divisão em função dos colonizadores



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/370/quais-foram-os-colonizadores-da-africa>

A divisão literal dos espaços entre grupos dominantes e dominados era clara e os burgueses europeus procuravam se instalar em regiões estratégicas para realizar negócios e estar por dentro das redes de comércio entre as colônias vizinhas.

A partir da segunda metade do século XIX, de uma zona relativamente periférica para o colonialismo português em Moçambique, Lourenço Marques – atual Maputo – paulatinamente ganhou importância. A descoberta de jazidas de ouro na África do Sul, na década de 1870, tornou a região um importante mercado para a aquisição de mão de obra e de escoamento da indústria mineira. Na década de 1880, Lourenço Marques foi elevada à categoria de cidade (Rocha, 2002; Domingos, 2011, Pereira, 2016). Ao longo da década de 1890, continuou crescendo e manteve sua importância. Com o processo de conquista efetiva do território na região sul de Moçambique, promovido pelos portugueses no último quartel do século XIX, e a definição de fronteiras após 1891, a cidade consolidou-se como um dos eixos da economia regional impulsionada pela precoce industrialização sul-africana, tornando-se capital da província de Moçambique (PEREIRA, 2016).

O crescimento da economia e a divisão de espaços entre os diferentes grupos foi acompanhado da formulação de categorias jurídicas para a classificação e acesso à cidadania. Dentre elas existiam as categorias de assimilado e indígena. De acordo com este autor:

Os assimilados seriam os africanos que haviam abandonado os “usos e costumes da sua raça”, adotando hábitos do chamado mundo civilizado, isto é, o mundo burguês europeu cidadão de então. Os indígenas compunham a esmagadora maioria e seriam os africanos que continuavam praticando e vivendo a partir dos “usos e costumes da sua raça”, sendo entendidos, sobretudo, como aqueles que viviam distantes das zonas urbanizadas (PEREIRA, 2016, p. 38).

O autor explica que existiam realidades distintas divididas por espaços. O espaço dos europeus, dos assimilados e o espaço dos indígenas. Uma situação que para além de explicitar a segregação de grupos em pressupostos hegemônicos, colocava os indígenas em constante busca pela assimilação, que os daria acesso aos espaços destinados aos assimilados, com acesso aos direitos. Assim, a própria construção das cidades, com destaque para a capital (Maputo), outrora designada por Lourenço Marques, foi executada de forma que as características das zonas urbanas não dialogassem com as dos indígenas.

A demarcação de espaços para cada uma das categorias colocou em causa a cultura da população local que se viu, muitas vezes, intimidada pelos burgueses europeus que apelidavam suas manifestações culturais de práticas “infernais”, lutando para o silenciamento das vozes e

de todas as formas de expressão dos seus hábitos e costumes culturais. Um dos exemplos foram os protestos contra os batuques¹⁵ muito relatados nos jornais na primeira no início do século XX, onde moradores das zonas urbanas se colocavam à favor da retirada do que eram chamados por “espetáculos estapafúrdios” para o mato pois se sentiam incomodados e não conseguiam descansar durante a noite, depois de um dia de atividades. Para estes habitantes, as práticas eram descabidas e totalmente contra os hábitos e costumes que se pretendiam cultivar nas regiões urbanas. Essas denominações eram, basicamente, atribuídas devido ao fato de as práticas serem desenvolvidas por indivíduos nativos, o que já repelia os europeus.

Nos finais do século XX, o movimento de libertação fortemente influenciado pelos ideais do pan africanismo¹⁶ desencadeou a luta armada de libertação nacional contra o regime colonial e no dia 7 de Setembro de 1974, em Lusaka, na Zâmbia, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e o Estado Português assinam o acordo de cessar-fogo, tendo sido no dia 25 de Junho de 1975 proclamada a independência da então República Popular de Moçambique.

Com ideologia socialista, a terra se tornou propriedade estatal e destinada ao interesse nacional. Ao chegar ao poder, a partir da independência do país, a FRELIMO adotou como estratégia para o desenvolvimento rural a nacionalização da terra e a mecanização das culturas nas propriedades que os colonos portugueses haviam abandonado. Com o objetivo de aumentar a produção e, também, o controle político sobre os camponeses, foram criadas as machambas estatais – empresas de propriedade do Estado, compostas por trabalhadores assalariados que operavam equipamentos e técnicas produtivas científicas, buscando alta produtividade –, e as aldeias comunais (COSTA & SANTOS, 2016). Basicamente, a terra moçambicana, dentro de um ideário socialista, servia de meio para produção de produtos para a população local, a partir de demandas de consumo locais e assentada no intento de satisfação das necessidades da população local. Podemos entender uma relação com o significado ancestral da terra para as populações nativas (habitação, alimentação, espiritualidade e manutenção de sua existência).

A mudança do regime socialista para a economia de mercado fez com que o país abrisse espaço para o investimento privado estrangeiro e a concepção da terra e do desenvolvimento

¹⁵Atualmente é conhecido como um instrumento musical tradicional. Na época colonial, os portugueses apelidaram de batuque todo o conjunto de práticas envolvendo as danças e músicas feitas pela população local de Moçambique.

¹⁶Movimento de promoção de unidade e defesa dos direitos dos povos do continente africano para todos os africanos na África e diáspora.

tomassem novos rumos, passando a produzir bens para se inserir e responder às demandas do “mercado”. De acordo com Santos:

O processo de transição da economia socialista para uma economia de mercado se fez acompanhado de uma postura ativa do Estado em perseguir o crescimento econômico via o incremento de investimentos estrangeiros, das exportações e das doações internacionais. Segundo Mosca e Selemene (2013), nesse período, com o déficit apresentado na balança comercial, fruto da necessidade de importação de alimentos (trigo, milho, arroz e açúcar) e outros produtos básicos, o país deixou, progressivamente, de ser um exportador de bens agrícolas (açúcar, algodão, tabaco, castanha de caju), de serviços do hinterland (linhas férreas e portos) e de mão de obra (principalmente para a África do Sul), voltando-se para consolidar-se como uma economia exportadora de recursos naturais e de commodities. A descoberta de importantes jazidas de recursos naturais, como carvão e gás natural, por sua vez, voltou a atenção da atividade estatal para a promoção da exploração desses recursos, com a criação de infraestrutura e vantagens fiscais não estendidas ao setor agrícola, reforçando uma estratégia de desenvolvimento via a atração de investimentos estrangeiros (COSTA & SANTOS, 2016, p. 369).

As contradições de uma economia de mercado alicerçada em discursos de progresso se mostram, nas últimas três décadas, cada vez mais visíveis e escancaram a marginalização das comunidades locais, que veem suas terras cada vez mais tomadas por grandes projetos de agronegócio e mineração. É preciso considerar que o olhar sobre os investimentos privados nacionais e estrangeiros em zonas rurais com o objetivo de impulsionar o progresso do país como mais falacioso que realístico não está ligado a iniciativa e aos projetos em si, mas a uma leitura histórico-crítica da configuração da sociedade que se resumiu na geração de lucros.

O atual cenário de Moçambique, nessa perspectiva, expõe a vulnerabilidade da sua economia, extremamente dependente de doações externas, cuja submissão a uma lógica de priorização de megaprojetos e cadeias produtivas para exportação beneficia as relações externas do país e o comércio de grande porte, ao tempo em que impacta, negativamente, na qualidade de vida e possibilidades de estruturação econômico-financeira da maioria da população moçambicana. O processo de estrangeirização de suas terras tem impactos de ordens diversas que incluem dimensões ambientais, econômicas, políticas, sociais e identitárias. As disputas criadas em seu entorno trazem à tona uma realidade complexa, que envolve diferentes atores e interesses, tanto locais quanto internacionais (COSTA & SANTOS, 2016).

Bruna (2019) aponta que Moçambique se constituiu, nas últimas duas décadas, no sétimo dos principais destinos de aquisição de terra no mundo, estando em terceiro lugar em África, tendo sido adquiridos 2,5 milhões de hectares. Para a autora, este fato pode ser justificado a partir de duas hipóteses: baixo custo dos fatores de produção (a própria terra e mão-de-obra), bem como a localização geoestratégica do país em relação aos mercados asiáticos.

Temos um cenário propício para o desenvolvimento proposto pelo investimento externo nas terras do país. Como explicar, então, que mesmo com todo esse processo de aquisição de terras para o progresso, o país enfrente graves problemas e índices baixos de desenvolvimento humano?

Há, claramente, um paradoxo social. Parece que a terra e todos os achados (jazidas e demais recursos de valor econômico internacional) que serviria para melhorar a qualidade de vida dos povos, só a piora. A economia de mercado que supostamente liberta, parece reproduzir sutil, porém profundamente as mazelas da colonização. Conforme Bruna:

O modelo de desenvolvimento em Moçambique é baseado em grandes fluxos de entrada de IDE¹⁷ assim como donativos, refletindo a dependência crônica do país na exportação de *commodities* como uma continuação do modelo colonial. Atualmente, Moçambique constitui um importador líquido de alimentos, bens de consumo e de capital, sendo que grande parte das suas exportações pertencem a grandes projetos com acumulação no exterior. É notável a influência dos grandes projetos nos diferentes indicadores macroeconômicos, desde altas taxas de crescimento e superávits na Balança de Pagamentos. No entanto, o crescimento econômico registado e louvado a nível internacional não se tem traduzido na melhoria do índice de desenvolvimento humano (180ª posição em 189 países avaliados, com uma classificação de 0,437, indicando baixo desenvolvimento humano sem melhorias significativas ao longo dos anos) ou numa diminuição significativa da pobreza – de acordo com o último inquérito do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016), mais de 46% da população está a viver na pobreza. O número de pessoas que vive na pobreza aumentou para 11,8 milhões, em comparação com o inquérito anterior de 2009 (BRUNA, 2019, p. 192).

De acordo com a autora, o processo de obtenção de terras em Moçambique tem sido facilitado por lideranças do governo central e comunitárias, que são os principais beneficiários dos acordos. Nas últimas décadas as cooperações dos BRICS (em particular Brasil, Índia, China e África do Sul) buscaram adotar alianças e destas surgiram muitos investimentos, sobretudo na indústria extrativa, para o caso da cooperação com o Brasil, para exemplificar (Hofmann, 2015; Garcia, Bitencourt e Dias, 2018). Embora não neste contexto, muito se tem discutido sobre os BRICS (agrupamento formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, com o intuito de fortalecer o desenvolvimento econômico, dada a sua realidade de mercados considerados emergentes), sigla criada em 2011, sobretudo como potenciais contextos de inserção de uma abordagem alternativa face às potências imperialistas, no sentido de perceber até que ponto estes (“os BRICS”) se colocam num modelo alternativo de desenvolvimento ou no reforço do sistema de exploração de potências menos fortes pelas mais fortes do ponto de vista econômico. Para esta pesquisa, é importante perceber a existência destas nuances pois nos

¹⁷ Investimento direto estrangeiro.

contrapomos a um sistema de exploração da humanidade pela humanidade e desta para com a natureza.

É preciso referir que, segundo o Artigo 12 da Lei n° 19/97 de 1 de outubro (Lei de Terras), em Moçambique existem as seguintes formas de aquisição do direito de uso e aproveitamento de terra:

- a) ocupação por pessoas singulares e pelas comunidades locais, segundo as normas e práticas costumeiras no que não contrariem a constituição;
- b) ocupação por pessoas singulares nacionais que, de boa-fé, estejam a utilizar a terra há pelo menos dez anos;
- c) autorização do pedido apresentado por pessoas singulares ou coletivas na forma estabelecida na presente Lei (MOÇAMBIQUE, 1997).

Como consta na lei, as comunidades locais têm o direito à ocupação da terra de acordo com sua forma de organização comunitária, desde que não contrariem a constituição. No país existem várias áreas ocupadas por comunidades locais, com modos de vida típicos, práticas culturais próprias do grupo que sustenta uma ligação espiritual com sua ancestralidade naquele território. Ao mesmo tempo que a lei preconiza esta forma de ocupação, ela contempla a autorização, por via de entidades governamentais, de singulares ou coletivos que pretendam desenvolver determinada atividade em determinada área, seja com fins lucrativos ou não.

Volvidas mais de duas décadas após a criação da Lei de Terras, são vários os conflitos relatados e conhecidos sobre a implantação de projetos em territórios ocupados por comunidades locais. As controvérsias que partem do processo de EIA¹⁸ até ao reassentamento destas populações nos possibilita a compreensão sobre até que ponto os direitos das comunidades locais são salvaguardados numa situação de investimento, sobretudo privado, numa área de valor histórico-cultural. E não só, mas também o modo de vida que é alterado de tal forma que coloca um grupo inteiro numa situação de extrema vulnerabilidade social e econômica, uma vez que o processo de reassentamento para dar lugar aos investimentos tem escancarado a falta de proteção dos direitos das comunidades locais.

Moçambique faz parte de países que após a adoção da economia de mercado dependem do próprio “mercado” para desenhar e estruturar seu modelo de desenvolvimento. A concessão da terra para investimentos internacionais coloca em causa o direito de as comunidades locais

¹⁸ Estudo de Impacto Ambiental.

viverem nas suas terras pois estas se veem, muitas vezes, forçadas a se retirarem para dar lugar à exploração dos recursos ali existentes, com promessas de postos de emprego e melhoria de vida utópicas. Na verdade, a utopia é apenas para as comunidades locais porque os lucros se restringem às elites corruptas e aos investidores.

2.2. A interrelação entre a reprodução da hegemonia e a exploração das pessoas e do ambiente

*A vida lhes levou por mil caminhos
Pelos carreiros cheios de espinhos
Levam consigo a vontade de viver e de vencer
Arrastam o estigma colocado sobre uma raça
(...)
São as vítimas preferidas da polícia
São a maioria da população das prisões
Habitam as favelas mais sombrias
Nas periferias de todas as Américas
Paulina Chiziane, Onde estão eles?*

Como pudemos perceber no ponto anterior, mesmo que a colonização tenha sido “vitoriosamente” combatida nas colônias europeias na África e América Latina, ainda conseguimos sentir a presença real, concretizada, do ideal que orientou o processo de ocupação territorial e exploração dos corpos para atender aos interesses do capital. Podemos argumentar nos sustentando em Munanga (2020) referindo que apesar da proposta eugenista ter sido abandonada ainda no século XX, a ideologia que a inspirou foi introjetada pela população subalterna e não só vem moldando as relações sociais até aos nossos dias.

É recorrente se lembrar, principalmente em questões étnicas e raciais, que a colonização terminou, mas a colonialidade, não. Esta última se tem tornado cada vez mais latente na organização social dos países ao redor do planeta e entre os povos dentro desses países, a partir de uma reprodução da lógica colonial de dominação e exploração da humanidade pela humanidade e desta para com a natureza para atender aos interesses do capital. Se antes, no período colonial, as diferenças fenotípicas e étnicas foram usadas para legitimar a exploração de povos pelos seus colonizadores, atualmente, temos pessoas e grupos outrora colonizados que reproduzem a lógica de dominação e poder para explorar outras pessoas e a natureza- “*Expulsei*

colonos, mas nunca o colonialismo [...] Por isso que a minha casa cheira mal, preto explora preto, cheira a tempo colonial. Mas esta guerra vem do tempo tribal, traí pretos como eu para os brancos no litoral e os brancos no litoral fixaram a capital, puseram os filhos mulatos mais próximos do capital. Por isso pretos como eu que não podem ter a cor igual, batem-se para ao menos terem a cor do capital” - tal como refere Azagaia¹⁹ numa de suas músicas.

O entendimento da questão de dominação é importante em tempos de necropolítica, cujas explanações de Mbembe apontam para uma situação que nos leva ao passado, durante a ocupação colonial e escravidão, onde a humanidade legitimou sobre determinados grupos a perda do lar, direito sobre seu corpo e seu estatuto político em favor de interesses de um sistema econômico que desta dominação depende para a sua manutenção.

Olhando para o contexto latino-americano, onde países como o Brasil partilham a ascendentes de África e cuja sociedade é composta por uma mestiçagem tampouco romântica, mas que atualmente representa parte considerável de sua população, senão quase toda, quando nos apresenta o conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005), contextualiza a classificação social da população mundial a partir da construção de raça que permeou a legitimação da dominação e inferiorização dos povos a favor da lógica eurocêntrica. Para o autor:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 117).

Quijano (2005) explica que a ideia de raça produziu identidades sociais novas, por exemplo: índios, negros e mestiços. Se antes expressões espanholas e portuguesas representavam apenas proveniência geográfica, elas passam a ter uma conotação racial e como tais construções se estavam dando num ambiente de dominação, elas são acompanhadas de hierarquização e classificação social calcada nessa construção de dominação/dominado. Portanto, a ideia de raça se constituiu numa forma de legitimação das relações de dominação e,

¹⁹ Nome mais conhecido de Edson da Luz, cantor de hip-hop moçambicano, conhecido pelas músicas de intervenção social. O título da música em causa é “Cães de Raça” e está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bJ6-dxCMdks>.

com ela, não só as pessoas brancas passaram a fazer parte da camada dominadora, mas ao mesmo tempo a sua cultura acompanha esta posição em relação aos outros grupos sociais.

Todas as formas de controle de exploração de trabalho e produção de mercadorias foram articuladas em torno da relação entre o capital e o mercado mundial. Quando se fala de formas de controle, se inclui a escravidão, servidão e até a pequena produção mercantil pela África e América-Latina, portanto, um processo que ocorre num período de consolidação do capitalismo mundial. Quijano (2005) explica que a ideia de raça contribuiu para a distribuição de papéis e potenciais funções de cada um dos grupos. Por exemplo: enquanto os negros foram reduzidos à escravos e, portanto, sem direito a nenhum tipo de remuneração, portugueses como parte do grupo dominante podiam receber salários altos e ocupar posições administrativas importantes, bem como produzir de forma independente suas mercadorias. No caso de alguns indígenas pertencentes a nobreza (uma minoria), que faziam parte de um grupo intermediário entre os dominados e dominantes, foi permitido que realizassem algumas atividades que os europeus que não faziam parte da nobreza realizavam.

Apesar de nenhum dos dois elementos (raça e divisão do trabalho) dependerem um do outro para sua existência, a consolidação do capitalismo os associou à distribuição social do capital. Então podemos indagar: o que isto significa, numa sociedade emergente, pelo menos entre os séculos XV a XIX? Seguramente, a continuidade do que anteriormente aconteceu nos continentes americano e africano: a divisão racial do trabalho por onde os europeus passavam. Se antes existiam índios, negros e mestiços, essas categorias foram sendo acrescentadas em função das características fenotípicas, surgindo amarelas e azeitonadas, por exemplo, toda uma designação racial atrelada às posições na hierarquia de divisão de trabalho e poder.

O fato é que já desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (QUIJANO, 2005, p. 120).

Quando fazemos uma ponte para os nossos dias como sendo resultado de uma construção histórica, nos deparamos com muitos aspetos que estão ligados ao pensamento colonial, porém com uma diferença: já não são os mesmos atores que sustentam o poderio da distribuição social do trabalho e a hierarquização racial do mesmo, mas sim os próprios colonizados que contribuem para uma lógica de dominação. Podemos observar que a arapuca está armada, que a manutenção da ideologia hegemônica está criada e prosperando pelo mundo

capitalista que não se sustenta sem a segregação de grupos e atribuição de poder a cada um destes.

Considera-se este, um ponto importante para o entendimento do ponto de vista da educação ambiental crítica, uma vez que a compreensão histórica da formação das classes baseadas nas questões étnico-raciais é de extrema importância para a (re)construção de uma sociedade que se constituiu a partir da exploração da humanidade pela humanidade e desta para com a natureza.

O entendimento de que o conhecimento enquanto produção social não é isento da influência de fatores de ordem política já denuncia um projeto de expansão de ideologias hegemônicas como forma de manutenção das desigualdades sociais. De acordo com Trein (2012):

Para além de invocarmos as diversas epistemologias, que embasam diferentes vertentes do que se convencionou chamar de campo da educação ambiental crítica, se faz necessário compreender [...] os diferentes efeitos sobre a reprodução social que cada uma dessas vertentes produz. Pois é parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe (TREIN, 2012, p. 316).

Estas explicações reforçam a ideia da impossibilidade de existência de sustentabilidade ambiental numa sociedade racista, injusta, desigual e extremamente consumista, uma vez que as contradições históricas do modo de produção capitalista são visíveis (mas nem sempre perceptíveis a todos) em todas as esferas sociais e, também, na científica.

Loureiro (2019) defende o “diálogo” com a ancestralidade, apresentando uma visão crítica ao modelo de sociedade que inferioriza determinados grupos sociais e o próprio ambiente. O autor explica que é preciso compreender o modo de vida e as relações sociais atuais a partir de referenciais, não significando, portanto, cair no anacronismo ou negar a evolução, mas sim ter bases para sustentar as lutas contra a subalternização de grupos populacionais forjada ao longo dos tempos.

O autor vai mais longe explicando que a justiça social não passa, portanto, por uma melhor distribuição ou apelo ético, mas sim uma transformação do modo de produção que desencadeia uma série de desigualdades. Significa romper a coisificação das pessoas, saindo da posição histórica de objeto para sujeito de sua própria existência enquanto seres com cultura e formas de viver específicas. Ou seja, emancipação e realização de suas potencialidades dentro

de relações sociais e com a natureza que lhes são próprias, em contraposição a uma formação homogênea calcada no acúmulo e dominação de umas pelas outras.

2.3. Impactos da colonialidade na necropolítica

“Não queres lutar?

Tens medo de morrer?

Como um morto, tu és tratado mesmo que respires”

Paulina Chiziane, Deixo-te como herança a coragem

Nas seções anteriores entendemos um pouco sobre como a reprodução do sistema colonial a partir da colonialidade do poder perdura até aos nossos dias influenciando nas relações sociais, distribuição mundial do trabalho e na exploração do ambiente. O que precisamos seguir discutindo é sobre até que ponto elas foram, de forma inerente, historicamente contribuindo para a definição de quem pode viver e quem deve morrer. Se como reprodutores de um sistema colonial somos nós, as pessoas que se encontram nos diferentes campos do conhecimento que compõem as universidades e noutros “lócus sociais”, que nos condenamos às barbáries da exploração humana e do ambiente, então nos incumbe a responsabilidade de ressignificação das relações calcadas na colonialidade do poder apresentada por Anibal Quijano e no que Achille Mbembe recentemente nos apresentou como necropolítica.

Antes de prosseguirmos, o que é necropolítica?

Cabe aqui um parágrafo para descrever de forma sucinta Achille Mbembe: filósofo, historiador, teórico político e intelectual, professor universitário que atua na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo bem como na Universidade Duke, nos Estados Unidos da América. Assim é conhecido em muitos portais e sites pela internet. Interessa-nos, igualmente, lembrar que Mbembe é africano, nascido em 1957, na República dos Camarões, uma terra dominada por três potências durante os séculos XIX e XX (Alemanha, França e Reino Unido). Mbembe nasce numa época cuja conjuntura africana se caracterizava pela existência de lutas pelas independências e o significado de dar a vida pelas suas nações guiava as ações e políticas de muitos líderes em diversos países do continente africano. Assim como demais pensadores(as) e lideranças revolucionárias da África, Mbembe presenciou desde seu nascimento uma estrutura política alicerçada no racismo pelas terras colonizadas. Consideramos seus colóquios e suas teorias, portanto, fundamentais para entender o pensamento que “desabrocha” de um contexto marcado pela opressão, violência, dominação e

lutas de resistência pela existência, afirmação e ressignificação das hegemonias historicamente construídas sobre as terras colonizadas. Achille Mbembe se fundamenta em discussões feitas por Foucault sobre soberania e suas relações com a guerra e o biopoder em (traduzindo) “*Há que defender a sociedade: curso do colégio da França, 1976*”. Como explica Pereira (2019) se por um lado Foucault formula o pensamento sobre a biopolítica explicando a influência na vida das pessoas, sua dinâmica e no controle das vontades dos corpos, Achille Mbembe apresenta uma abordagem macroestrutural sobre as políticas de morte que operam em países colonizados. O autor entende que as políticas de morte não só nos colocam numa situação de permissão da morte de determinados grupos, mas as impulsiona, contribuindo para a manutenção do *status quo* de dominação dos corpos.

Achille Mbembe contextualiza a leitura de Agamben do *modus operandi* do estado de exceção em sua estrutura normativa legal durante o Holocausto. Para Achille esse aspecto de racionalização colado à soberania proporcionou uma falsa ideia de escolha sobre si mesmo, forma romântica em um sentido de autocriação, aspecto que o autor deseja não perquirir. O objetivo nessa obra é fazer uma diligência da soberania enquanto instrumento de morte do outro e da guerra enquanto meio de impor poder. Nesse sentido Achille dialoga com Agamben ao constatar que cabe à soberania fazer um limiar entre o direito e a violência e a morte. [...] O direito de matar está estreitamente relacionado às “relações de inimizade” elegendo de forma ficcional grupos inimigos (PEREIRA, 2019, p. 368-369).

Desse modo, nos encontramos numa situação em que os grupos que devem morrer são definidos partindo de características biológicas, étnicas e fundamentadas no que preferimos designar por “pseudo-teorias” coloniais de que povos originários não têm sequer existência. Não podemos deixar de lado a influência e o impacto dos meios de comunicação social na propagação de informações enviesadas e construção de uma ideia distorcida de grupos e movimentos sociais na manutenção das políticas de morte que nos passam às telas no dia-a-dia.

Como explica Mbembe (2016), a expansão do capitalismo foi acompanhada pela predação de seres humanos, transformando-os em mercadorias: pessoas negras que foram, a partir do tráfico atlântico, consideradas objetos, mercadoria e moeda. O entendimento do racismo e demais formas de discriminação como um fenômeno atrelado ao capitalismo endossa a reflexão sobre a necessidade de rediscussão da gênese das pautas dos movimentos sociais, ainda que não seja o objeto deste ensaio. Existe uma discussão teórica sobre os fundamentos de Karl Marx e o entendimento do racismo na sociedade capitalista, sobretudo no que tange à aplicação do Método do Materialismo Histórico Dialético no estudo das questões raciais. Apesar da existência de particularidades na análise fundamentada no marxismo percebe-se que existe consenso no entendimento que, historicamente, o racismo se configurou como uma forma

de legitimação das desigualdades sociais, portanto, um consenso que permeia o presente estudo. Entendemos que as diferenças étnico-raciais se configuram historicamente como elementos que contribuíram para a legitimação das desigualdades sociais e não como uma mera expressão da diversidade de existências.

Podemos nos atentar ao Brasil que, para além da sua dimensão continental, é o país com mais pessoas negras fora do continente africano e nos permite analisar a questão da raça/classe olhando para a sua constituição sócio-histórica e o processo de miscigenação. De acordo com Munanga (2020):

Um negro bem-sucedido que casa com uma branca terá descendentes, após três ou quatro gerações, integrados no grupo branco. Os sucessivos cruzamentos conjugados com o *status* socioeconômico levam progressivamente ao branqueamento. [...] No Brasil, a percepção da cor e de outros traços negroides é “gestáltica”, dependendo, em grande parte, da tomada de consciência dos mesmos pelo observador, do contexto de elementos não raciais (sociais, culturais, psicológicos, econômicos) e que estejam associados – maneiras, educação sistemática, formação profissional, estilo e padrão de vida -, tudo isso obviamente ligado à posição de classe, ao poder econômico e à socialização daí decorrente. A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistigáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros “puros” caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de “excluídos” (MUNANGA, 2020, p. 89).

O autor explica que na história da humanidade sempre houve cruzamentos entre povos e junto ao processo biológico de miscigenação, aconteceram trocas culturais entre diferentes povos. Olhando para a humanidade a partir da colonização, essas trocas e empréstimos continuam notáveis até aos nossos dias, traduzidas no pluralismo étnico-cultural e biológico resultante deste processo colonial. Munanga (2020) discute que o período pós-colonial aguçou a questão da identidade *versus* diversidade, uma vez que a elite política e intelectual da época via na diversidade um obstáculo para a construção da sociedade pretendida. Assim, para o autor, ainda que a proposta eugenista tenha sido abandonada ainda no século XX, a ideologia que a inspirou continua moldando as relações sociais atualmente.

Apesar de terem sido sintetizados em décadas e séculos diferentes, embora num intervalo de tempo de menos de meio século, a colonialidade do poder e a necropolítica são conceitos que nos trazem reflexões sobre a influência do pensamento colonial na manutenção da lógica de dominação e exploração da humanidade pela humanidade. Ou seja, até que ponto

nós temos, por um lado, uma classificação social que se encontra ancorada numa base colonial sobretudo no quesito étnico-racial e, por outro, um conjunto de políticas que são decorrentes de uma formação social e ideológica que contribui para a manutenção da posição e classe social de determinados grupos (as elites) e a “sentença de morte” de outros (as minorias sociais). Mais em frente veremos que o próprio conceito de necropolítica coloca em diálogo a questão da legitimação da morte a partir das diferenças étnico-raciais.

O que significa, portanto, trabalhar a educação ambiental numa sociedade marcada por uma política, uma economia, moral, ética, educação, etc que definem quem pode viver e quem deve morrer? Podemos procurar perceber, antes de mais, a necropolítica enquanto elemento histórico-social que exerce influência (infra)estrutural²⁰ sobre as relações de poder dentro dos Estados, começando pela compreensão do exercício do poder durante a ocupação colonial, em particular, do hemisfério sul:

A “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto (MBEMBE, 2016, p.135).

O autor explica que, durante a ocupação colonial, a violência se constituía como uma forma de legitimação da soberania, uma vez que a territorialização impunha resistência e a própria manutenção da organização social estava ligada a divisão literal de espaços, classes e, com isso, a instituição de privilégios para alguns e para outros, não.

O povo colonizado, portanto, fazia parte dos não privilegiados e enfrentavam uma série de problemas basilares enraizados num desejo profundo por uma vida melhor. Como explica Fanon:

A cidade do povo colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a *médina*²¹, a reserva, é um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não

²⁰ A expressão nos remete à problematização da imutabilidade do conceito "estrutural" num contexto em que se antevê a necessidade de transformação dos fatores sociais que contribuem para a manutenção e naturalização da violência e das desigualdades sociais baseadas na raça, cor e/ou pertencimento étnico.

²¹ De acordo com Fanon (1968) é uma cidade árabe que fica ao lado de edificações construídas para europeus.

importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, uma cidade de joelhos, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes. O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todas as modalidades de posse: sentar-se à mesa do colono, deitar-se no leito do colono, com a mulher deste, se possível. O colonizado é invejoso. O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente, mas sempre alerta: "Eles querem tomar o nosso lugar." É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono (FANON, 1961, p.29.).

Os autores nos chamam atenção para a soberania, então, como capacidade de definir quem importa e quem não importa (a pessoa ou o grupo descartável). Ademais, se tratando de um estudo que versa sobre a educação numa perspectiva crítica é, também, um momento para evocarmos uma proposição bastante conhecida de Paulo Freire quando sinaliza que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”. Fundamentalmente

... a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 20).

Até aqui, podemos perceber que oprimidos e opressores são explicados de diferentes formas. Do ponto de vista étnico-racial, o branqueamento oprimiu os negros e enegrecidos pela distribuição mundial do trabalho, anteriormente explicada. Do ponto de vista marxista, a classe burguesa domina o proletariado, independentemente de sua raça, seu gênero ou pertencimento étnico- para o capitalismo, a força de trabalho é que importa e todas as estratégias para legitimar a exploração são bem-vindas. Consideramos, portanto, que estudos e movimentos sejam descartados na luta contra o capitalismo, uma vez que este sistema representa a raiz da segregação e opressão de grupos em favor do acúmulo. É preciso, então, considerar suas peculiaridades, entendimentos e lutar pela união desta intenção e derrubar o capitalismo e construir um sistema alternativo a este na produção da vida na Terra.

Deste modo, entendemos que a industrialização foi um elemento importante para o entendimento da desumanização das pessoas que antes desenvolviam tarefas com base na sua

força braçal nas fábricas, que depois da expansão das tecnologias e das máquinas ocupando esta posição, passaram a ser descartadas e descartáveis.

Mecanizada, a execução em série transformou-se em um procedimento puramente técnico, impessoal, silencioso e rápido. Esse processo foi, em parte, facilitado pelos estereótipos racistas e pelo florescimento de um racismo baseado em classe que, ao traduzir os conflitos sociais do mundo industrial em termos raciais, acabou comparando as classes trabalhadoras e os “desamparados pelo Estado” do mundo industrial com os “selvagens” do mundo colonial. (MBEMBE, 2016).

Como anteriormente pudemos perceber, o processo de ocupação colonial assentou-se em pressupostos que colocavam a violência física como fator preponderante para a manutenção da soberania. Mas existe o que Mbembe designa por necropoder exemplificando o caso da Palestina, que está associado à ocupação colonial contemporânea e que muito nos interessa para compreender aspectos ideológicos e do exercício do poder por meio de ideologias. A ocupação colonial contemporânea consiste na coesão de três poderes: o disciplinar, biopolítico e o necropolítico de Mbembe. Assim, esta forma de ocupação torna possível o poder efetivo sobre os habitantes do território em causa.

A colonização nos deixou uma arapuca ideológica bastante presente e resiliente, principalmente porque o que a mantém é o conjunto de sistemas (seja político, econômico, educativo e até cultural) construídos historicamente sob a colonialidade do ser, do saber e do poder.

3. CONCLUSÃO

Se tratando de um ensaio teórico, nesta fase cabe questionar se nosso objetivo de discutir sobre a questão socioambiental na sua relação com as questões étnico-raciais a partir de um referencial crítico foi atingido. Percebemos que demos passos, trazendo elementos e reflexões que consideramos que sejam importantes para a educação ambiental crítica, num viés crítico e contra colonial no sentido de problematizar o fato de que enquanto não tivermos clareza que fomos colonizados, que a colonização acabou mas a colonialidade se mantém e continua moldando nossas políticas, nossa cultura e nossas relações sociais e relações de produção continuaremos reproduzindo uma mentalidade predatória da humanidade pela humanidade e desta para com o ambiente. Nossos povos originários e seu modo de vida, tanto na África como no Brasil possuem ensinamentos importantes e de extrema necessidade sobre a vida em harmonia com o ambiente, nos cabendo o desafio de trazer para a educação dentro do sistema formal tais concepções de mundo numa perspectiva crítica ao modelo capitalista hegemônico.

De modo algum pressupomos uma visão romântica ao passado e todas as barbáries advindas da escravatura, colonização, bem como o processo de miscigenação ocorrido em contextos como o Brasil, onde a construção de estereótipos deu origem a práticas de estupros e conotações com base em origens étnico-raiciais. A educação ambiental crítica precisa considerar a dimensão étnico-racial na reprodução da exploração das pessoas e do ambiente de modo a contribuir para a desconstrução de ações e abordagens seculares que foram e continuam impulsionando a insustentabilidade ambiental e as desigualdades sociais trazendo a nossa ancestralidade para nutrir fundamentos que contrariam preconceitos implantados pelos colonizadores, transformando diferenças em desigualdades. Reforçamos, ainda, a necessidade de diálogos e da união de lutas antirracistas e “anticlasses” pois enxergamos um encontro anticapitalista que precisa ser cada vez mais fortalecido para contribuir para a superação da raiz material nas relações sociais e com a natureza.

Referências Bibliográficas

BRUNA, Natacha. **Reflexões sobre o Modelo de Desenvolvimento Rural e Cooperação no Corredor de Nacala.** *Caderno de Estudos Africanos*. 2019.

COSTA, Tacilla da & SANTOS, Sá Siqueira. **Moçambique e a questão da terra: um olhar audiovisual.** *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 237, p. 365-385, 2016.

COSTA, César Augusto Soares, e LOUREIRO, Carlos Frederico. **Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: Aproximações “Crítico-Metodológicas” para a pesquisa em Educação Ambiental.** *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 10, n. 1 – págs. 70-87, 2015.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Civilização brasileira S. A., 1961.

FERREIRA, Amílcar Araújo. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

JÚNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogias das Encruzilhadas.** *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

LEI Nº 19/97 DE 1 DE OUTUBRO. **LEI DE TERRAS DE MOÇAMBIQUE.**

MANOEL, Jones & LANDI, Gabriel. **Revolução Africana.** Autonomia Literária. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Biopoder, soberania; estado de exceção; política da morte.** 2016.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **O que é um ensaio teórico?** v. 15, n. 2, pp. 320-332, Curitiba Mar./Abr. 2011.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

PEREIRA, Juliana Martins. **MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.** Horiz. antropol., Porto Alegre, ano 25, n. 55, p. 367-371, set./dez. 2019.

PEREIRA, Mateus Serva. **Algazarras ensurdecedoras: conflitos em torno da construção de um espaço urbano colonial (Lourenço Marques – 1900-1920) in** MORAIS, Carolina Maíra Gomes; PEREIRA, Mateus Serva; MATTOS, Regiane Augusto. **Encontros com Moçambique.** Editora PUC-Rio, p. 37-67, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra.** 5ª ed. rev., amp.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

REIGOTA, Marcos. **O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil.** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 2, n. 1 – pp. 33-66, 2007.

SILVEIRA, Dieison Prestes, e LORENZETTI, Leonir. **Estado de Arte sobre Educação Ambiental Crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental.** Práxis e Saber, 12(28), e 11609. 2020

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2a Ed. Curitiba. IESDE Brasil S.A., 2009.

ZECA, Emilio Jovando. **Limites e Fronteiras na África Austral: Moçambique e Processo de Delimitação e Desafios da Reafirmação Fronteiriça na Região.** Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, Dourados, v.6. n.12, jul./dez. 2017

ARTIGO 2

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: EM BUSCA DE SUPERAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES A PARTIR DO FILME “A TERRA A QUEM PERTENCE?”

1. INTRODUÇÃO

Nos dias que correm não é novidade que se discuta o papel da academia na formação cidadã, através de uma educação crítica e que seja efetivamente transformadora. Essa transformação se dá, pela sua atuação em diferentes âmbitos: ensino, pesquisa e extensão de forma a influenciar a vida material, mas, igualmente, a transformação nas concepções de mundo, que são resultantes de uma construção histórica e grandemente influenciada pelo contexto social, político e cultural. Vivemos tempos em que observamos, algumas pessoas com clareza e outras não, que a construção histórica da sociedade atual foi calcada em preconceitos e, com isto, uma visão hegemônica de uma sobre as demais concepções de mundo (ao que podemos chamar por ocidentalização mundial). O preconceito perpassa, dentre outras, pela questão cultural, econômica, religiosa, racial, esta última muito presente devido à colonialidade do poder, um desdobramento da colonização dos povos que, intencional e convenientemente, foi inferiorizando e subjugando povos e sua cultura. Como consequência, os povos colonizados foram introjetando essa inferioridade e a falta de clareza da necessidade de se perceber colonizado e potencial sujeito de transformação, perpetua o apagamento de sua história e existência própria.

O presente trabalho se constitui no relato e análise de uma prática educativa desenvolvida junto de professoras e professores em formação inicial e continuada, em que nos propusemos a trabalhar por meio do diálogo entre a educação ambiental crítica e a questão étnico-racial, num viés crítico, adentrando em aspectos de nossa ancestralidade, passando pelo processo de colonização e seus desdobramentos na colonialidade, de forma a possibilitar a apropriação por este grupo (professoras e professores em formação), da urgência da equidade para a construção de uma sociedade sustentável.

Na vertente crítica, a educação ambiental se preocupa com a análise e compreensão histórica da relação entre sociedade e natureza dentro do modo de organização e produção da

vida em sociedade consolidado por um ideário de exploração do trabalho e do ambiente em favor do acúmulo. Iniciamos este trabalho lembrando sobre a ocupação dos territórios e colonização dos povos, principalmente em Moçambique e no Brasil, com a expansão da ideologia ocidental hegemônica do final da Idade Média, aquando das navegações, exploração que impacta e se estende até os nos nossos dias, ainda que hoje sejam povos oficialmente independentes.

Há, pelo menos, duas questões sobre a temática socioambiental na formação de professores que necessitamos colocar em discussão: a primeira é a tendência de educação ambiental trabalhada nas instituições de ensino pelos professores e pelas professoras, e a segunda são os seus fundamentos epistemológicos sobre os quais a mesma é trabalhada. A proposta deste artigo pressupõe um olhar sobre a questão socioambiental no diálogo com as questões étnico-raciais, considerando conhecimentos e formas de organização social subjugados pelo universalismo etnocêntrico.

Entendemos que, dentro do ambiente escolar, a educação ambiental não é isenta das nuances sociais e políticas, uma vez que esta (a escola) é um local de encontro de diferentes sujeitos e suas culturas, anseios, concepções e histórias. Enquanto local de produção de conhecimentos e formação de profissionais, potenciais sujeitos de transformação social, a formação escolar precisa considerar o panorama local, nacional e até internacional. Longe de restringir a educação ambiental a temas pontuais e descontextualizados, Trein (2012) considera que “contemporaneamente, a escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica (TREIN, 2012, p. 295)”.

Assim, percebemos na educação ambiental crítica um caminho para o enfrentamento, pois trabalhos desenvolvidos num viés pedagógico histórico crítico, têm considerado as instituições de ensino como lócus de transformação social a partir da formação crítica, emancipatória e cidadã. Porém, consideramos que ainda existem desafios no entendimento da configuração histórica da sociedade capitalista se atentando às questões étnico-raciais, olhando para a colonização e seus desdobramentos, uma vez que a reprodução das ideologias hegemônicas, tanto sociedade-sociedade como sociedade-natureza são fortemente uma herança do pensamento trazido pelos colonizadores aquando da exploração das pessoas, dos territórios e que, pelo menos em terras colonizadas, se mantem e se reproduz por meio da formação, seja

social, política, cultural, bem como acadêmico-profissional. Esta compreensão nos remete à necessidade de enfrentamento contra colonial, considerando que a colonização andou de mãos dadas com a expansão do capitalismo pelo mundo. Ou seja, os europeus não somente foram identificando, pilhando recursos naturais para obtenção do lucro, mas contribuíram para a expansão da ideologia colonial, da hegemonia dos povos colonizadores em relação aos colonizados, com destaque para sua proveniência étnica, tributando para construções e preceitos racistas atrelados à distribuição mundial do trabalho. Em outro momento, Júnior (2018, p. 72) explicou que

... racismo/colonialismo/colonialidade marcam o nosso tempo. A raça e seus contratos de dominação (Mills, 2008) são os fundamentos alicerces da lógica colonial, perpetraram a morte, aniquilamento, desencante e humilhação. A colonialidade é uma espécie de marafunda e carregue, ela opera como um sopro de má sorte que mantém o assombro e a vigência de um projeto de dominação nas dimensões do ser/saber/poder.

De acordo com Santos, Braga, Maestri e Viana (2009), exemplos que se situam fora do continente africano como o Brasil e Estados Unidos que são países em que houve o “fim do trabalho” escravo, a integração do negro passou de escravo à subalternidade e marginalização social.

As condições precárias de vida dos escravos negros, a principal classe explorada do modo de produção escravista colonial, quase não eram compartilhadas por outras camadas sociais. As sociedades pós escravistas alteram a forma da divisão de classes, mas a conserva, ou seja, surgem novas relações de classes, mas continua existindo classes sociais e aqueles que pertenciam às classes exploradas no modo de produção anterior tendem a pertencer às classes exploradas do novo modo de produção (*id.*, p. 27).

A explanação continua e questiona-se, portanto, qual é a diferença entre o racismo na época escravagista e contemporânea? É importante percebermos que nossa discussão se situa num contexto de exploração histórica de pessoas e do ambiente, uma sociedade que se diz livre da escravidão e colonização, mas que a cada dia que passa temos mais pessoas, maioritariamente negras, em busca incessante pela sobrevivência nas “periferias da vida”²². Assim, não podemos desvincular a questão étnico racial desse entendimento da história, uma vez que é através desta que podemos perceber, por exemplo, a normalização do fato de um país como o Brasil cujos dados do IBGE indicam que maior parte da população (54%) é negra,

²² Em tese, periferia se refere a bairros situados ao redor dos centros urbanos, afastados e quase sempre com alcance baixo dos serviços básicos. É, certamente, uma crítica a essa visão, uma vez que o Estado estrategicamente contribui para a existência dessas realidades que compõem as consideradas minorias sociais e mais exploradas (mão de obra barata) se percebermos que parte considerável de grupos sociais marginalizados, com destaque para pessoas negras, vivem nelas.

contraditoriamente, 1% de homens brancos recebem (são remunerados) mais do que todas as mulheres negras²³ que representam aproximadamente 28% da população brasileira, ou ainda olhando para o ano de 2020, marcado pelos impactos da pandemia do COVID 19, onde a renda da população branca era 73% maior que a da população negra²⁴.

Até aqui, a partir dos exemplos acima, explicitamos dados que vêm denunciando a normalização das desigualdades sociais com base nas questões étnico-raciais. Embora existam segmentos sociais que possuem clareza desta realidade, tanto através de pesquisas como vivências, estamos longe de uma sociedade de fato esclarecida quanto a da realidade em que se encontra. Não apenas por falta de clareza - já que a exploração da vida material, ainda em maior grau a da vida negra, é base da manutenção do sistema capitalista -, mas também a depender do pensamento de senso comum, fortemente influenciado pela colonialidade, enquanto povos colonizados, sempre seremos inferiores, dependentes dos “países desenvolvidos” e a exploração humana e do ambiente continuará se perpetuando. Pessoas negras continuarão sendo exploradas, inferiorizadas e mortas em virtude de sua cor e proveniência étnica.

Uma viagem de volta ao passado, durante o processo de colonização no continente africano e no Brasil, revela que a educação se configurou num processo de reconstrução de identidades dos povos nativos a partir da aculturação pela catequização e inserção de novas estruturas e formas de organização social, marcada por profundas desigualdades de acesso, permanência e continuidade na formação, visto que os mais poderosos podiam dar continuidade aos estudos noutros locais, diferente de quem não tinha nenhuma posse e poder econômico para financiar a formação ou dedicação aos estudos, já que necessitaria trabalhar para manter-se. Essas desigualdades se mantêm até aos nossos dias, quando observamos que as instituições de ensino estão preocupadas com a produção de conhecimentos técnicos para responder às demandas do mercado, fruto de uma ideologia neoliberal que se instalou em países outrora colonizados.

No que diz respeito à escola pública, os professores, mediadores no processo de apropriação de conhecimentos sistematizados da cultura elaborada, com vista à formação plena dos sujeitos sociais, assumem, na lógica hegemônica da organização da sociedade, o papel de

²³ <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/12/4970921-1-dos-homens-brancos-ricos-recebem-mais-que-todas-mulheres-negras-do-brasil.html>
<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/12/705-mil-homens-brancos-tem-renda-maior-que-a-de-todas-as-mulheres-negras.shtml>

²⁴ <https://www.cnnbrasil.com.br/business/em-2020-populacao-branca-tinha-renda-73-maior-do-que-preta-e-parda/>

prestadores de serviço. Nesse sentido, sua formação para dirigir sofisticados processos de ensino e aprendizagem – processos que exigem conhecimentos específicos – que garantam a apropriação crítica e reflexiva da cultura elaborada na perspectiva de formação crítica, transforma-se numa formação superficial (TOZONI-REIS et al., 2013, p. 371).

Assim sendo, percebemos que é preciso pensar em possibilidades de formação de professoras(es) a partir de diálogos entre a questão socioambiental e as questões étnico-raciais, contribuindo para a transformação de um sistema historicamente racista, opressor e alicerçado na exploração de pessoas e do meio ambiente. Entretanto, ainda que olhemos de forma crítica para o nosso sistema, inclusive a formação de professoras(es) dentro desse sistema, podemos pensar fora de uma lógica cujas bases e fundamentos epistemológicos foram consideradas estruturantes para a constituição da sociedade atual? É preciso dizer que considerar a questão como estruturante é um elemento de reflexão sobre como ideologias podem contribuir para acreditarmos que não podemos mudar o que está colocado. Não pretendemos nos aprofundar nesse sentido, mas sim referir que se trata de um desafio que nos coloca em permanente vigilância epistemológica. A consciência deste exercício se constitui numa importante ferramenta do pensamento crítico.

Como pudemos perceber, há necessidade de contribuir para a resignificação da prática de professoras(es) a partir da construção de fundamentos teóricos, epistemológicos e socioculturais que possibilitem o entendimento de aspectos da atual conjuntura na qual a figura do professor é, estrategicamente, um meio de reprodução de uma lógica capitalista, sobre a qual o presente trabalho se contrapõe, como um caminho inicial para a transformação social. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que incorporar a educação ambiental na formação docente pressupõe a resignificação das relações sociais forjadas pela alienação, mercantilização do trabalho humano. De acordo com Trein (2012), o processo de construção do conhecimento enquanto parte da produção social inserido numa lógica capitalista não deve ser dissociado da sua dimensão ideológica e separado do compromisso de classe.

Se por um lado, no caso do Brasil (onde desenvolvemos nossa prática educativa), tanto a Base nacional Curricular Comum (BNCC) e como a Base Nacional Comum para formação de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) desencadeiam uma formação e atuação de professoras(es) ligada às atividades com vista a desenvolver competências e habilidades específicas, voltadas às exigências do mercado, se constituindo numa expressão de formação utilitarista minimalista (Heleno, 2017; Santos, Araújo e Araújo, 2021; Osterman e Rezende, 2021) e com isso contribuindo para uma abordagem pouco integrada e não crítica da

própria educação ambiental, por outro é preciso compreender que tal forma de atuação de professores, que tende a uma reprodução do sistema a partir da restrição de sua atuação se limitando a aplicar planos curriculares que chegam às instituições escolares “bem” desenhados em função do perfil do cidadão e profissional que se espera que a escola produza, é reflexo da história da educação, ou seja, de acordo com Tozoni-Reis et al. (2013) os professores tratam de forma simplista a educação ambiental na escola, mas estes são também, na verdade, vítimas do processo da simplificação da sua ação.

Entendemos que o espaço de formação inicial e continuada de professores(as) que a universidade possibilita é um caminho importante para desenvolver as discussões trazidas acima, uma vez que se trata de potenciais sujeitos de transformação, incorporando e disseminando em suas próprias práticas pedagógicas uma formação crítica, emancipatória e, a partir da nossa proposta, também decolonial. Considerando estas preocupações, este artigo tem como problema de pesquisa: Como tematizar e possibilitar a apropriação da urgência da equidade para construção de uma sociedade sustentável na formação de professoras(es)?

Assim, definimos como nossos objetivos: Atuar na formação inicial e continuada de professoras e professores para que sejam capazes de se apropriar das discussões e produzir recursos para práticas pedagógicas e materiais didáticos conducentes à equidade para a construção de uma sociedade sustentável; e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida, analisando caminhos para formação de educadores e educadoras ambientais, numa perspectiva crítica e decolonial.

2. DESENVOLVIMENTO

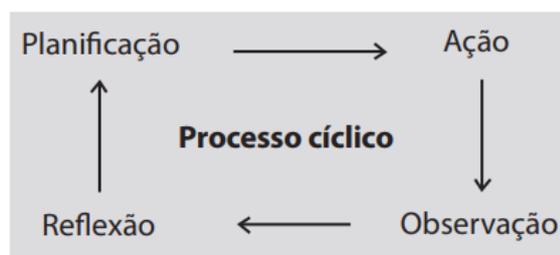
Adotamos uma abordagem qualitativa, buscando a compreensão dos fenômenos desvinculando-os de uma interpretação estatística, mas sim o significado das colocações considerando o universo de valores, crenças, motivos, aspirações (Minayo, 2002), sob um olhar histórico, político, social e cultural, por se tratar de um processo conduzido no sentido de desenvolver uma educação crítica e transformadora (Tozoni-Reis, 2009). As tradições africanas, afro-brasileiras e indígenas, por serem grandemente ágrafas e transmitirem conhecimentos e saberes a partir da oralidade, têm sido pouco utilizadas na área científica, porém esta riqueza precisa ser cada vez mais explorada para contribuir a partir de outras formas de existência e convivência entre humanos com a natureza. A pesquisa qualitativa se constitui num caminho para o desenvolvimento de estudos nesse sentido pois, de acordo com Zanella

(2013), este tipo de pesquisa busca atribuir cientificidade aos conhecimentos teórico-empíricos e não, necessariamente, utilizando instrumentos estatísticos na análise dos dados.

a) A pesquisa-ação-participativa

Tozoni-Reis (2009) explica que a pesquisa-ação possibilita a articulação entre a produção de conhecimentos sobre a realidade e a ação educativa que auxilia no enfrentamento dessa mesma realidade. Por sua vez, o planejamento participativo (vide figura 1), que constitui um desdobramento da pesquisa-ação, é uma técnica preponderante para a participação e não somente a adesão de pessoas ao processo, ou seja, a tomada de decisão conjunta no desenvolvimento das atividades educativas num processo cíclico de planificação, ação, observação e reflexão.

Figura 1 - Esquema dos momentos do planejamento participativo



Fonte: Tozoni-Reis (2009).

Se constitui, portanto, numa forma de conjugação teoria-prática, devolvendo a pesquisa no sentido de aproximação da ciência, que é uma forma de interpretação da realidade, ao serviço desta realidade.

Embora tenhamos percebido pouca efetividade da pesquisa-ação-participativa na intervenção, pela importância do trabalho coletivo e aos processos necessários para sua realização (Festozo, 2009, p. 41), nos inspiramos e desenhamos o projeto tendo a pretensão de desenvolver nossa prática de forma mais coletiva e participativa, articulando teoria-prática na discussão da questão socioambiental na sua relação com a questão étnico-racial, vislumbrando possibilidades para a formação de professoras(es).

Esta modalidade de pesquisa procura articular o saber sistematizado do pesquisador acadêmico com o saber espontâneo e prático, mas não menos importante dos pesquisadores comunitários, para compreender a realidade na qual estão envolvidos. A parceria, tanto na investigação da realidade, como na realização de ações, promove entre os pesquisadores, sejam acadêmicos ou comunitários, a oportunidade de compartilhar diferentes experiências (FESTOZO, 2009, p. 41).

Dado ao entendimento que tivemos sobre lacunas causadas pelas ausências de aproximações Brasil-África, percebermos a necessidade de contribuir para repensar, refletir e trabalhar num exercício concomitante de trazer obras de autoras e autores de Moçambique, bem como de outros países da África (lusófona), optando por um caminho de formação que articulasse as atividades com a apresentação de algumas obras (vide apêndice P).

Para a coleta de dados recorreremos, mais especificamente, à algumas técnicas, apoiados nos fundamentos de Tozoni-Reis (2009): observação participante, questionário, produção de textos/obras pelos participantes:

- **Observação participante-** uma técnica que consiste na participação do(a) pesquisador(a) no cotidiano do grupo, olhando para os fenômenos numa perspectiva de interna, considerando que o sujeito pesquisador tem contato com esse fenômeno, modifica-o e é modificado por ele.
- **Questionário-** se refere a um nível máximo de estruturação de uma entrevista, constituído por um conjunto de perguntas previamente preparadas pelo(a) pesquisador(a) durante o planejamento da coleta de dados. No nosso caso, recorreremos à esta técnica na etapa inicial para conhecer e compreender as aproximações dos membros do grupo com a África e suas percepções sobre o filme “A Terra a Quem Pertence?”, bem como no final para que o grupo pudesse avaliar a prática desenvolvida;
- **Produção de trabalhos finais-** consistiu no desenvolvimento de produções artísticas em grupos e nalguns casos de forma individual, para sintetizar as discussões tidas ao longo dos encontros.

b) Sujeitos participantes

Nossa intervenção se deu na Residência Pedagógica, subprojeto “Biologia”, grupo constituído, até a altura da intervenção, efetivamente por 17 integrantes sem a coordenadora, composto por professoras e professores em formação inicial e continuada. Dentre o grupo de estudantes que fazem parte da formação inicial encontramos sujeitos que frequentam o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e duas professoras da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino. Adiante, encontraremos denominações como “R1, R2, R3...” pois codificamos cada participante atribuindo a letra “R” referente à “Residente” e cada pessoa ficou com um número, por exemplo: R1, R2, R3...R17, correspondendo a 17 residentes.

Durante os meses de agosto e setembro realizamos onze (11) encontros, sendo alguns de duas horas e outros de quatro horas dependendo dos dias e horários das atividades da Residência Pedagógica. Contabilizamos trinta horas de intervenção divididas nos onze encontros, uma vez que as questões trazidas pelo grupo durante esse tempo mereceram atenção pois muitas destas vieram dos comentários do próprio grupo. Como esta prática foi antecedida de um ensaio teórico sobre a temática buscando fundamentos que nos permitissem entender e abordar junto ao grupo a questão socioambiental na sua relação com as questões étnico-raciais, já existiam alguns aspectos considerados importantes de serem debatidos, como a própria relação que enxergamos entre a questão socioambiental e da ancestralidade, mas se tratando de uma pesquisa-ação, pretendíamos proceder com uma construção conjunta, partindo também das percepções e contribuições do grupo, o que foi parcialmente possível pois percebemos que muitos desses elementos foram tangenciados pelas intervenções durante o encontro.

Partimos do filme “A Terra a Quem Pertence”, de Júlio Silva, para abordar a questão da terra e das relações socio históricas pautadas na colonização e seus desdobramentos na consolidação da sociedade atual. Consideramos que o filme significou numa engrenagem para uma intervenção no processo de formação (inicial e continuada) de professoras e professores no sentido de trazer à tona alguns elementos necessários para o entendimento da colonialidade do poder na sua relação com a configuração do capitalismo que historicamente explorou a humanidade e a natureza, construindo ideologias hegemônicas.

Desse modo, solicitamos que o grupo assistisse ao filme “A Terra a Quem Pertence?” antes do nosso encontro e criamos o primeiro questionário para perceber sobre as aproximações que o grupo já tinha com a África, bem como as suas percepções sobre o filme (vide apêndice A). Esse caminho nos ajudou a compreender e pensar nas atividades subsequentes, principalmente no que nos referimos anteriormente sobre as ausências de aproximação com a África Lusófona.

Nos encontros seguintes, numa articulação com obras de autoras e autores da África Lusófona, discutimos e desenvolvemos dinâmicas voltadas à análise e compreensão das ausências numa perspectiva histórico-crítica, fazendo um diálogo voltado para a nossa temática, buscando entender, junto do grupo, sobre o apagamento, as ausências e os impactos da exploração advinda da colonização na consolidação da sociedade capitalista, bem como a manutenção de narrativas e ideologias hegemônicas do mundo ocidental, sobretudo os desdobramentos destas relações historicamente construídas na sua relação com a dimensão

étnico-racial na distribuição mundial do trabalho. Os encontros foram gravados e criamos uma página no facebook²⁵ para partilhá-los, assim como outras obras e informações.

No final dos encontros, percebemos e formulamos, a partir desta percepção, categorias de análise para discorrer sobre nossa temática, num diálogo com os posicionamentos dos sujeitos participantes. Elas resultam da leitura e observação das colocações feitas durante os encontros e, também, de uma análise sobre o próprio processo educativo. Mais adiante, na discussão dos resultados, perceberemos que os entendimentos apontam para, inicialmente, um forte desconhecimento sobre a história e ligação com o continente africano, bem como a falta de clareza dos impactos históricos trazidos pelas ausências de aproximações África-Brasil na exploração das pessoas e do ambiente. Ademais, percebemos um forte potencial da arte no sentido de mediação das discussões, bem como uma forma de síntese das percepções dos sujeitos participantes.

Além das colocações ao longo da intervenção, solicitamos avaliações sobre o processo educativo desenvolvido e tivemos algumas respostas (vide apêndice N), fato que consideramos um desafio para momentos futuros, pois muito nos interessava obter a opinião de todos os elementos do grupo e, tendo sido possível coletar quase 50% apenas a partir de um formulário anônimo disponibilizado para o grupo, requer que repensemos futuras estratégias para enfrentar esta questão.

c) **Análise de conteúdo**

Após a intervenção, o material foi analisado se atentando aos fundamentos de Bardin (2016) atendendo a 4 etapas principais:

- **Organização da análise-** exploração do material produzido, fazendo uma pré-análise e leitura flutuante dos documentos.
- **Codificação-** a transformação dos dados brutos anteriormente lidos em unidades de análise.
- **Categorização-** criação das classes onde as unidades de análise anteriormente produzidas irão ser agrupadas.
- **Inferências-** a partir da organização das unidades de análise, uma discussão relacionando as questões trazidas pelo grupo à encontros e desencontros com a teoria, bem como as percepções do pesquisador acerca desta análise.

²⁵ Link para acesso: <https://www.facebook.com/groups/842392919997083>

d) Questões Éticas

As principais considerações estão ligadas à submissão do projeto ao Comitê de Ética da universidade a partir da Plataforma Brasil para sua aprovação (vide anexo A), assegurando a organização da documentação necessária, tanto para salvaguardar os sujeitos participantes da pesquisa como no caso de publicação da pesquisa para efeitos de socialização do conhecimento; e ao sigilo quanto às identidades de cada participante na pesquisa, assegurada no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (vide anexo B) que é um documento produzido e assinado de forma individual por cada integrante do grupo que tivera concordado em participar da pesquisa.

2.1. Diálogos possibilitados pelo filme “A Terra a Quem Pertence?”

Neste tópico encontramos duas questões: a primeira, uma abordagem autoral onde apresentamos alguns elementos socioculturais de Moçambique a partir de passagens do filme “A Terra a Quem Pertence?”²⁶, fazendo também uma análise de elementos que se relacionam com nossa temática; e a segunda está ligada aos elementos trazidos pelo grupo, após assisti-lo e retirar suas percepções.

2.1.1. Conhecendo alguns elementos socioculturais de Moçambique a partir do filme “A Terra a Quem Pertence?”

As primeiras imagens que revelam parte da estética moçambicana apresentam uma estrutura das habitações que recordam o tempo colonial, construídas de chapas de zinco, que ainda existem em alguns bairros periféricos (Mafala, Xipamanine e Chamanculo, para exemplificar) da capital moçambicana, Maputo. A criação de animais domésticos de pequeno porte como galinhas e patos, bem como pequenas hortas nos quintais de casas que mantêm um pedaço de terra para este fim caracterizam a ligação com a terra enquanto elemento importante para a sobrevivência de muitas famílias, uma vez que para além de fornecer alimento para os animais domésticos criados, cujo abate é periódico e bastante feito em ocasiões especiais como festas ou cerimônias fúnebres, também serve como local de plantação de hortaliças, fruteiras e leguminosas para o consumo diário, reduzindo bastante os custos de compra destes produtos nos mercados e supermercados. Uma realidade oposta à de moradoras da zona urbana, onde o solo foi e cada vez mais vai sendo coberto pelos asfaltos e construções modernas que retiram as possibilidades de existência de hortas e da criação de qualquer tipo de animal, restando como caminhos: a compra de todos os produtos alimentares ou cultivo em hortas verticais

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ugPD10v39DU&t=3054s>

O primeiro diálogo que coloca frente a frente um homem da zona sul, “matchangana” e uma mulher macua, da zona norte do país, em que cada interveniente se impõe como proprietário do espaço em causa e acalora os ânimos, sendo necessária a intervenção de vizinhos para evitar um confronto físico, remete às relações sociais baseadas na construção histórica de duas linhagens: matrilinear e patrilinear.

Historicamente há uma construção sociocultural de que no norte de Moçambique a família da mulher tem mais peso nas decisões familiares e indo para o sul, por ser uma região patriarcal, a família do homem tem mais peso. Existem discussões sobre a efetividade do poder da mulher, ainda que no Norte a linhagem seja matrilinear, uma vez que o domínio dos conselhos de anciãos e dentro das famílias é de um homem. Todavia, podemos vivenciar algumas situações culturais diferentes relacionadas aos homens e mulheres nessas duas regiões: é muito comum que homens estejam nos mercados informais comercializando produtos alimentares como hortaliças, legumes e frutas provenientes de outras províncias ou de produção local, o que não acontece na região sul, onde esta atividade é, geralmente, realizada por mulheres. Os homens geralmente vendem roupas e eletrônicos. Com as migrações de africanos de outros países, um novo cenário começou a se verificar nas últimas duas ou três décadas, que é a venda de vários produtos (alimentares, de beleza e eletrônicos) em lojas feitas de contentores e/ou chapas de zinco, maioritariamente por homens provenientes de países vizinhos e não só (por exemplo: Nigéria, Tanzânia, Zimbabwe, Somália, Ruanda e República Democrática do Congo) que migram em busca de melhores condições de vida, em alguns casos face ao cenário dos conflitos militares de seus países de origem.

No sul do país, é comum que a mulher se junte a família de seu marido e no norte, que seja o homem a se juntar a família de sua cônjuge. Há quem diga que quando um homem namora uma mulher do norte, ele namora com todas as suas irmãs, uma vez que a ligação e proteção é bastante notável com todas elas. Tradicionalmente quem vai “lobolar”²⁷ é a família do homem e esta prática se mantém até aos nossos dias, onde a globalização tende a influenciar nas práticas, principalmente na camada juvenil, ou seja, embora a cerimônia civil e, em alguns casos, religiosa também seja realizada, é regra que se procure por pessoas mais velhas para orientarem e participar da organização do casamento tradicional. Então é comum que as

²⁷ Lobolo é um costume ancestral que prevalece com bastante afinco na região sul de Moçambique, que consiste na recepção de produtos e valores entregues a família da mulher pela família do homem como forma de legitimação do casamento.

cerimônias matrimoniais sejam realizadas em dois ou três dias consecutivos: no primeiro o lobolo, seguido da cerimônia religiosa e posteriormente o casamento civil.

Voltando ao filme e lembrando da interlocução acalorada (4'29'') que se dá em torno de uma reivindicação pela propriedade da terra, percebemos que os intervenientes apresentam argumentos que sustentam suas posições numa clara convicção e intenção de se apropriar dela a qualquer custo. A partir disso, podemos discorrer sobre o significado de possuir um pedaço de terra, ou um terreno como geralmente se chama. A ligação com a terra é bastante antiga e este elemento representa muito para a dignidade de muitos moçambicanos e muitas moçambicanas, uma vez que ela é um ponto de partida para a edificação da vida a partir da construção de uma moradia ou qualquer atividade ou projeto que visa o sustento de determinada família. Quem ainda não tem terreno em Moçambique se sente quase uma pessoa incompleta, ainda que tenha uma certa estabilidade para pagar o aluguel de uma moradia, por exemplo. A satisfação de adquirir um espaço e construir uma moradia é partilhada por muitas pessoas que discutem sobre o significado que este processo tem em relação ao ato de comprar uma casa, simplesmente. Então o conflito de terra é bastante comum em diversas regiões do país porque em todas elas a terra tem um significado psicossocial forte.

Podemos aproveitar o momento da interlocução (4'29'') para observar a capulana²⁸, um item muito comum e um dos símbolos não só da moçambicanidade, mas pela África afora. Antes usado principalmente pelas mulheres, durante o século XXI passou a ser um tecido usado também muito por homens, customizada em peças de roupa como camisas, calças e até mesmo ternos. A capulana representa identidade e união, além de sinalizar etnias dependendo da forma como ela é usada, por exemplo, os turbantes e a forma de amarrá-la ao corpo variam muito em função da região. Muitas mulheres conseguem identificar a proveniência de outras a partir da forma como a capulana é amarrada ao corpo e na cabeça. Uma das histórias sobre o papel da capulana, um item comum e considerado indispensável nas bolsas e mochilas das mulheres, é que ela simboliza união e solidariedade, versátil em seus papéis dependendo da ocasião: uma capulana pode virar um pano de mesa, cortina, base para sentar-se ao chão sem sujar a roupa, pode servir de lençol, cobertor para proteger tanto as pessoas mais adultas como aos bebês do frio. Amarrar uma capulana a uma mulher (como é de costume), seja nacional, estrangeira, mais

²⁸ Capulana é o nome de um tecido que é usado, geralmente, pelas mulheres para circundar o corpo em forma de saia e/ou na cabeça, como um lenço. Atualmente também é usado por homens que fazem peças de roupa ou também misturam com peças já feitas. Além disso, ela toma inúmeras funções: lençol, cortina, cobertor, toalha, cortina, pano de mesa, etc.

nova, mais velha e até uma governante, é um símbolo cultural bastante presente de saudação, gratidão e acolhimento. Ainda que não sejam todas as mulheres que tenham o hábito de amarrar a capulana (como a personagem do filme), há um reconhecimento do significado cultural deste item.

Mais adiante, (20'10'') temos um momento em que pai e filha interagem em volta do conflito de terra que a filha tivera presenciado. A partir da preocupação apresentada pela filha sobre os contornos do assunto, o pai conta uma história por volta da qual se desenrola grande parte do filme. A história em si pode ser melhor compreendida assistindo a trama, mas sinalizamos este momento de passagem da vivência e experiência de um mais velho para a outra geração, representada pela filha que escuta atentamente a história do pai. Tal como noutras regiões do planeta onde existem culturas tribais, a tradição oral nos ensinamentos transmitidos a partir de histórias contadas pelos antepassados e experiências anteriores são momentos importantíssimos na formação humana e socialização das pessoas. O cuidado com uma série de elementos didáticos é uma das características muito presentes, uma vez que se trata de um momento de educação para a vida, de sabedoria para ler e se inserir na sociedade.

Quando dois senhores dançam (24'33'') nos lembram da filosofia da alteridade de Léopold Sédar Senghor que, no que podemos entender como uma reinterpretação filosófica de “penso logo existo”, na cosmologia africana, explica o sujeito africano como um campo de sensações, não o separando do “objeto” que numa lógica de dominação colonial é visto como alheio, a colocando como “sinto, danço o outro, eu sou”. Com exceção de cerimônias fúnebres, o povo africano dança constantemente e a dança faz parte do ser. A estadia no Brasil despertou uma questão ligada à dança e a narrativa será feita na primeira pessoa: existem muitas pessoas de vários países da África no Brasil estudando e vezes há que, em ocasiões festivas, as pessoas se reúnem e socializam. Num destes momentos, junto de pessoas de Cabo-Verde, Benin, Camarões, Gabão, Guiné-Bissau e Brasil, depois da refeição, enquanto dançávamos, não pude deixar de notar que, naturalmente, se forma uma roda que lembra as rodas feitas em volta da fogueira para ouvir narrativas ancestrais, em que cada pessoa entra para o meio desta (roda) e apresenta alguns passos de dança enquanto os outros acompanham em volta. Naquele momento percebi que o fazer roda e dançar não é uma característica somente moçambicana, mas se repete um pouco por vários outros países do continente.

O filme nos traz a compreensão de que o crescimento numa comunidade rural e urbana revela inúmeras diferenças, começando pela concepção de coletivo que muda completamente as relações interpessoais que impactam diretamente noutras esferas interativas. Pode ser um

pouco questionável para quem é estrangeiro (fora da África) entender como é que as concepções de mundo mudam de localidade para localidade dentro de uma província, país, no continente africano. Pois, é uma boa ocasião para se debruçar acerca das duas realidades existentes na África. Aquela que muitos pensam: habitantes das matas, vizinhos dos elefantes, zebras e demais animais selvagens, isentos de algum contato com o ambiente urbano, com vestes de couro, etc. E a outra, não tão diferente da dos outros países colonizados pelo mundo ocidental, já muito tratada noutras literaturas, conversas, documentários e meios de informação. A África colonizada. A África que se aborda aqui, não se diferencia muito do Brasil, por exemplo, quando falamos de hábitos, costumes e cultura, por uma simples razão: os nossos colonizadores são comuns e a globalização é, de forma redundante, global. Outrora houve disputa de uns contra outros na busca pela dominação e expansão do seu mercado e poder econômico e, por acaso, no final da idade média, na Ilha de Moçambique (no caso dos portugueses)²⁹ se deram conta que seria um local propício e estratégico para o comércio internacional, explorando mão-de-obra e recursos do solo e subsolo nessas terras.

Até então, podemos pensar numa concepção de mundo de busca pelo que é colocado como civilização, tendência e inserção social universal. Um moçambicano vivendo no Brasil, um brasileiro vivendo em Moçambique, só para exemplificar um intercâmbio de dois continentes, não se diferenciam, se considerarmos a sua origem (no caso da região urbana). Isto porque o que é dado como civilizado no Brasil é o que está colocado em Moçambique e vice-versa. A impressão de um moçambicano ao chegar ao Brasil é que, provavelmente, o Brasil é um irmão mais velho (considerando os anos de independência oficial dos países lusófonos africanos). Falam a mesma língua, têm o mesmo colonizador, seguem a mesma civilização, as mesmas tendências culturais e, ainda por cima, partilham parte da ancestralidade. O DNA brasileiro tem África, literalmente.

Voltando para o crescimento numa comunidade urbana moçambicana, é possível perceber claros contrastes de realidade e que podemos relatar sobre. Primeiro, o sentido de coletividade é diferente para quem cresceu numa região rural e urbana. Aqui não estamos querendo dizer quem cresceu melhor ou teve referências mais impactantes positivamente, mas sim contrastando duas realidades que são, visivelmente, antagônicas quando falamos da influência de dois mundos: o local (originário das populações nativas e o influenciado pela

²⁹ Ilha de Moçambique foi a primeira capital de Moçambique devido ao seu potencial comercial encontrado pelos portugueses, liderados por Vasco da Gama, durante o século XV, com destaque para a ligação que estabelecia entre Lisboa e Goa.

colonização). Na zona rural, o filho é uma responsabilidade da comunidade, tanto que a experiência permite dizer que até certos problemas de saúde são conhecidos por vários indivíduos que compõem as comunidades, por exemplo. Tantas vezes, durante um jogo de futebol com uma bola feita de preservativo enchido com ar e enrolado em sacos plásticos descartados uma voz distante soou e disse: “Atchito we, cuidado!” Você tem que ter cuidado pois tem uma saúde frágil!”. É uma frase tão simples, mas tão profunda do ponto de vista sociológico, que nos faz questionar quantas crianças existem nos ambientes urbanos, ficam e são doentias, mas os vizinhos de porta desconhecem até os nomes de seus pais, companheiros de condomínios e quiçá sabem da sua proveniência.

As vivências e conversas permitem dizer que muitas pessoas se importam umas com as outras, mas a frequente preocupação pela possibilidade de inconveniência e invasão do espaço alheio limita o processo de socialização e o isolamento e a segregação de grupos vai se tornando cada vez mais presente e forte.

Ainda dá para recordar os agradecimentos que os pais davam aos vizinhos aquando de um “puxão de orelha” no filho biológico de outra pessoa por algum comportamento ou conduta imprópria, uma vez que o filho em muitos meios era da comunidade e a comunidade tinha a responsabilidade de corrigir as falhas comportamentais de uma criança. Inúmeras vezes presenciamos professores e professoras preocupados (as) com o mau aproveitamento de determinado (a) aluno (a), dando tarefa extra para melhorar a caligrafia, cálculo de tabuadas e abecedário. Aos dedos se contam professores satisfeitos com suas condições de trabalho, mas representavam, para nós, exemplos de profissionais bastante comprometidos com o aprendizado.

Concluindo, pode se dizer que quando a tradição local e a globalização se encontram, há um choque cultural que impacta sobre as relações sociais, uma vez que podem existir contrastes culturais entre concepções de mundo diferentes. Entendemos que, por um lado, existe uma semelhança na urbanidade, tanto no contexto brasileiro assim como no moçambicano que é resultante da influência da globalização e por outro, as culturas rurais preservam elementos ancestrais importantes para a discussão desta temática.

2.1.2. Analisando colocações do grupo em relação ao filme

A primeira atividade consistiu em assistir ao filme e retirar as principais questões que o mesmo suscitou. Pelo caminho metodológico adotado, o da pesquisa-ação-participativa,

deixamos que o nosso grupo trouxesse seus entendimentos para que, a partir destes, pudéssemos mapear, considerar suas percepções e compreender necessidades educativas.

Há, pelo menos duas questões que percebemos nas respostas. Primeiramente, o filme trouxe a reflexão sobre a posse da terra e seu significado, bem como o papel do Estado na mediação e resolução de conflitos, tal como as respostas nos remetem: R1: *“Propriedade privada; Relação com a terra; Uso da terra”*, R2: *“O filme me deixou dúvidas em relação à propriedade e não-propriedade”*, R4: *“Direitos da posse e propriedade”*, R5: *“A terra, a propriedade e suas relações com o homem”*, R7: *“Divisão de terras”*, R8: *“A propriedade e a luta do pertencimento”*, R10: *“O filme me levou a refletir sobre as questões de propriedade privada, o direito sobre a terra e como o acesso a informações fica restrito a uma parcela da população”*, e R12: *“O fato de a gente achar que temos um documento onde compramos e isso passa a nos pertencer, é bem interessante a abordagem do filme”*.

As colocações se aproximam da abordagem e discussão tida ao longo dos encontros sobre o significado da terra na vida das comunidades, aludindo a Lei nº 19/97 de 1 de outubro (Lei de Terras) de Moçambique, concretamente sobre as práticas costumeiras de ocupação de terras pelas comunidades locais, onde ainda existe e de forma regulamentada o reconhecimento do poder local na resolução de questões locais. O filme nos mostra uma forte autonomia das comunidades em abordar e/ou solucionar questões locais a partir do seu modo de vida, recorrendo às formas costumeiras de compreensão e resolução de conflitos sem interferência do governo a menos que não seja possível encontrar uma solução local. Pelas normas costumeiras previstas na lei, as terras podem ser ocupadas pelas populações e o Estado reconhece o direito de uso e aproveitamento de terra desde que se enquadre na regulamentação e seja reconhecida dentro das práticas costumeiras das comunidades.

A segunda questão, sobre relações socioculturais, abarca elementos relacionados a como os grupos se organizam, vivem, passam os conhecimentos e sobretudo, o papel da comunidade na existência e preservação de valores culturais. Entre as questões locais de posse de terra que o filme aborda, percebemos elementos culturais bastante fortes, sendo alguns destes já discutidos anteriormente num diálogo com filme, tal como a prevalência das línguas dos povos nativos, sentido de coletividade que é muito visível e anteriormente abordamos, a ligação com a terra e outro modo de relação no e com o ambiente, tal como as colocações nos sugerem- R9: *“As pessoas parecem possuir um maior contato com a natureza, mas no filme isso não foi muito explorado”*, R4: *“Relações familiares de respeito; Cultura moçambicana”*, R5: *“A resistência de um povo/comunidade a contextos de invasão/exploração; A união dessas pessoas ao lutar*

pele que lhes pertence; A importância da educação na elaboração de melhores soluções para os problemas enfrentados por um grupo”.

A partir dessas interfaces que os comentários nos trouxeram, percebemos uma relação com alguns aspectos que nossa proposta abarca, pois pretendíamos, a partir do filme, contrapor a abordagem do filme à configuração da sociedade capitalista a partir da exploração das pessoas e do ambiente, passando pelas relações étnico raciais, trazendo um entendimento histórico sobre a inferiorização de grupos como o povo negro em favor da manutenção do modo de produção capitalista. Vale lembrar que Moçambique foi um dos países de origem de pessoas outrora traficadas durante a escravidão. Não só, mas também abordar sobre a herança da resistência cultural e potencialidades para a atuação no campo da educação, ressignificando narrativas historicamente hegemônicas do mundo ocidental para com as terras colonizadas. Por ser, em si, um filme sem muitos recursos financeiros para sua produção, abordando questões do povo para o povo, num contexto marcado pela colonização, nos remete à reflexão contínua sobre resistência para existência, considerando que a colonialidade prevalece e nos pressiona quanto ao desligamento da nossa identidade, nossa história e nossos princípios. Portanto, o filme, sem dúvidas, pode ser considerado como um elemento para reflexão dos nossos alicerces existenciais e culturais.

Assim, significa, portanto, que a nossa discussão se aproxima do entendimento da educação ambiental crítica que, enquanto área, precisa considerar que a conjuntura sobre a qual por exemplo Trein (2012) explica em “Educação ambiental crítica: crítica de quê?”, Loureiro (2019) sobre “Educação ambiental crítica e ancestralidade”, se encontra alicerçada num processo de exploração de pessoas e do ambiente que envolve a ocupação territorial, destruição de identidades próprias e construção de um pensamento no qual os colonos, seus descendentes e historicamente “escolhidos” são detentores de dignidade, meios de produção e poder para dominar terras e povos em favor do acúmulo de riquezas e ideologias que nada mais servem senão mantê-las com um punhado de gente. Nesse sentido, o filme foi importante para, além de aproximar e apresentar uma outra forma de vida e organização no e com o ambiente, possibilitou pensar fora da lógica “convencional”, resgatando elementos culturais da ancestralidade (por exemplo: a língua, a terra e seu papel na manutenção da vida) que permanecem preservados em comunidades africanas e até mesmo nos descendentes dos povos africanos no Brasil. Como explica Loureiro (2019), encontramos, neste filme, uma possibilidade de pensar a partir de referenciais da nossa ancestralidade para fundamentar nossa luta de transformação do modo de produção capitalista.

2.2. Da colonização à colonialidade: o apagamento da história, cultura africana e a prevalência da hegemonia

As nossas reflexões começaram com uma questão que pode ser considerada comum, mas que muito revela sobre o continente cuja ancestralidade compõe a cultura brasileira, ainda que a chegada e a passagem da mesma de gerações mais velhas para mais novas não tenha sido romântica e tampouco estimulada pelos colonizadores. Foi e continua sendo, pois, um processo de resistência para existência a preservação da herança ancestral africana, uma vez que vivemos em tempos de vigilância epistemológica muito forte e o lugar da África e sua cultura é frequentemente “nenhum” ou o mais baixo, convenientemente.

As respostas (vide apêndice B) tidas a partir de uma questão feita, através de um formulário³⁰, com objetivo de se aproximar, conhecer um pouco mais sobre o grupo revelou e demandou necessidades a serem atendidas a partir daquele encontro. Ora vejamos - R5: *“Sobre a África lusófona eu não conheci praticamente nada mesmo.”*, R14: *“Nossa eu fiquei muito tempo pensando e é bem isso que o (nome) falou, né, como as vezes a gente não entra em contato assim... Acho que é só isso.”*, R4: *“Então, eu tive muita dificuldade. Eu falei, gente não é possível que eu não conheça ninguém. Aí eu fui pesquisar, aí eu vi que o Akon morou no Senegal, mas ele nasceu nos Estados Unidos também. Então eu, eu tive muita dificuldade.”*, R8: *“Eu não consegui muito bem me lembrar, no momento, de algumas referências, né, que eu tive...”*, R12: *“Então... eu me senti até um pouco constrangida porque na hora que eu li a pergunta, eu falei meu Deus, acho que eu não conheço nada, nem uma referência assim...”*.

Como podemos perceber, para além de não se conhecer quase nada, muitas vezes o que se conhece tem sido associado à pobreza e miséria, assim como colocado pelo R17: *“Só trazer um ponto, como é que a gente é condicionado a pensar certas coisas. Se a gente vê uma cena de pobreza, como ela é associada à África, assim como a gente vê uma cena de pobreza aqui no Brasil, a gente associa ao Nordeste, né, são relações próximas.”* Antes de continuar, temos que chamar atenção para a associação feita nesta última fala entre a África e o Nordeste. Ao mesmo tempo o movimento que historicamente foi apagando a África do Brasil, foi dando espaço para uma relação direta entre pobreza, África e afrodescendência. De acordo com o

³⁰ Pode ser visualizado no apêndice O e se encontra disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdD6SJ9OuIRrhKYMitdwwK3La1123WMUFEA7ERW DvZfcOwPaw/viewform?usp=sf_link

IBGE maior parte da população negra se encontra nas regiões Sudeste (45%) e Nordeste (34,9%), bem como em periferias (cerca de 67%)³¹.

Existe uma forte lacuna existente sobre os conhecimentos acerca África, particularmente a lusófona que se espera que, por causa do mesmo idioma, seja mais próxima. Muitos comentários iniciais nos permitiram perceber determinado receio e até vergonha de algumas pessoas do grupo em expressar seu desconhecimento sobre este continente. Com a intervenção e a explicação sobre a natureza e o objetivo da mesma, esta questão foi sendo ultrapassada, uma vez que ficou claro que não se tratava de uma prática que pretendia medir com pontuações de “certo” ou “errado” e tampouco constranger qualquer integrante do grupo, mas sim que, acima de tudo, pretendia refletir sobre e a partir as causas do desconhecimento, tomando-as como objeto de discussão e análise.

A partir desta constatação, um dos caminhos adotados para o resto do processo foi desenvolver as discussões acompanhando-as por obras de autoras e autores africanos, com destaque para a África lusófona, num movimento de superação das ausências e que entendemos que seja preponderante no processo de descolonização, ainda que não seja suficiente.

A decolonialidade não pode ser reivindicada como um mero fetiche conceitual [...], a mesma deve incidir na produção de conhecimentos e narrativas a partir de *loci* geopolíticos e corpos políticos de enunciação.[...] uma ação decolonial haverá, assim como na habilidade da ginga das capoeiras, encontrar saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades. Assim, o enfrentamento do trauma colonial não é meramente um ato de deslocação, como se fosse possível um retorno, ou seja, uma reivindicação do ser/estar em uma experiência anterior ao acontecimento. O que venho a defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade. Nesse sentido, o que responderá acerca da nossa capacidade de invenção no confronto a dominação do poder/ser/saber são as nossas invocações, incorporações e performances orientadas por um outro senso ético/estético (Júnior, 2018, p. 73).

A ausência vai além do desconhecimento de autores e obras, se fazendo sentir sobretudo nos currículos escolares e, em função disso, contribuindo para uma formação não descolonizadora, se pensarmos que os currículos de países outrora colonizados muito conservam de seus colonizadores. A forma de abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira vai contribuindo para as ausências, uma vez que as epistemologias reforçam a hegemonia do colonizador, ou seja, muitas vezes reduzindo a história dos povos africanos,

³¹<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cerca-de-8-da-populacao-brasileira-mora-em-favelas-diz-instituto-locomotiva/>

afrodescendentes e indígenas à escravidão e colonização, passando superficialmente por alguns acontecimentos isolados da história. Os relatos e questões colocadas pelo grupo sobre aproximações com a África Lusófona apontam para essa ausência, denotando uma fraca abordagem na formação e, em função disso, a construção de uma ideia preconceituosa, tal como colocaram: R8: *“realmente eu não tive essas referências e a gente volta a pensar como a cultura africana é colocada para a gente, como é que essas questões, elas vão se debruçando, né, no imperialismo mesmo, europeu sobre o continente, como é que isso influencia na realidade do que a gente percebe também sobre o espaço e o território.”*, R17: *“[...] quando eu vi a questão lá sobre independências, eu pensei, nossa eu não tive nada sobre África na escola, nada falando sobre, nem, tipo, nem aquelas datas. Nada disso.”*, e R15: *“O que eu ia falar sobre essa questão de África continente, país, eu lembro muito que eu e muitas pessoas, eu lembro que só fui entender, assimilar e descobrir que o Egito ficava na África, nossa, depois de muito, muito, muito... tarde. [...] Para mim Egito era Oriente Médio e, tipo, eu lembro isso e, para muitas pessoas também. Nossa, eu não lembro nem em que época, mas só para você ter noção, eu fui descobrir isso só no primeiro ano do ensino médio, por aí. [...] Sobre essa questão, do porquê de a gente saber ou não saber, o que acontece com essa seletividade do que a gente aprende ou não aprende, por que é que a gente sabe muito pouco? Para mim é a questão do Borba Gato, lá em São Paulo que, literalmente, incendiou essa discussão sobre as histórias forjadas, né, sobre quem são os heróis, por que é que a gente criou e por quem foi contada até hoje está sendo contada a história, né.”*

Ainda que tenhamos respaldo da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade de se ensinar, nas escolas, a história e cultura afro-brasileira e da Lei 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, os desafios de operacionalização ainda prevalecem: a fragilidade na formação, nos referenciais e na abordagem epistemológica que pouco contribuem para o aprofundamento do conhecimento e para uma formação crítica. Significa, portanto, que se estas ausências não são superadas desde os primeiros anos de formação, futuramente se traduzem num desconhecimento que potencializa uma construção ideológica descontextualizada, preconceituosa e aberta para qualquer informação que possa ser dada, pois não temos pessoas formadas e capazes de fazer uma para a leitura crítica da nossa realidade.

Como, então, podemos entender esta ausência, que foi historicamente produzindo hegemonias e evidenciando contradições numa sociedade que se diz racialmente democrática? Aqui, pelo menos dois autores podem nos ajudar a perceber as raízes desta contradição e suas

implicações nos nossos dias. Acima de tudo, como historicamente o branqueamento foi intencionalmente instaurado para servir ao genocídio do negro e sua cultura. Primeiro, vamos recuar para Nascimento (1978) sobre uma das estratégias utilizadas para solucionar o problema da chamada “mancha negra”: o estupro da mulher negra. A sociedade dominante pretendia aniquilar o povo negro originando os mistos (mulatos, pardos, morenos) e não somente pelo estupro, mas também através de políticas migratórias e incentivos para a vinda de racistas provenientes de colônias africanas como os belgas do extinto Congo Belga e portugueses de Angola e Moçambique. Por exemplo, o Decreto-Lei N° 7967 assinado por Getúlio Vargas em 18 de setembro de 1945 regulava a entrada de imigrantes de acordo com “[...] a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia.”

O conluio dos intelectuais e acadêmicos “cientistas” na formulação dessa política foi decisivo para sua aceitação. Na década de 20, quando o Brasil estimulava através de leis a imigração de brancos europeus (celtas, raças nórdicas, iberos, eslavos, germânicos, portugueses, austríacos, russos e italianos), “científicos” endossos a esta política e seus objetivos se encontravam amplamente disponíveis. Oliveira Viana, mulato, cientista social e político influente na década de 20 reitera que “[...] o grupo étnico que contribui com maior proporção para o *melting pot* tem o potencial para dominar o *make-up* da população, não só no seu tipo morfológico, mas também no seu tipo psicológico e cultural” (NASCIMENTO, 1978, p. 72).

O autor explica que este conjunto de ações que perpassavam ideologias de branqueamento serviriam de base para deixar os afro-brasileiros indefesos pois pouco importava se a efetividade do branqueamento levaria um ou mais séculos, desde que se assumisse o compromisso de embranquecer o povo brasileiro por dentro e por fora. Prestemos atenção para dos últimos dois séculos sobre o crescimento e decréscimo das populações negras e brancas:

Tabela 1 - Percentagem de raças em alguns períodos dos séculos XIX e XX.

	1872	1890	1940	1950
Branco	38,14	43,97	63,47	61,66
Negro	19,68	14,63	14,64	10,96
Pardo	42,18	41,40	21,20	26,54

Fonte: Nascimento (1978).

De acordo com Nascimento (1978), é importante olharmos para os dados e perceber que se trata de uma época em que a efetividade das políticas e ações genocidas já se notava pelas fortes distorções causadas pelo embranquecimento do povo negro, ou seja, mulatos claros que

se descreviam como brancos, negros se identificando como mulatos e um conjunto de pessoas recorrendo à aspetos e características da ideologia dominante (branca) aos quais poderiam se apegar para se identificar como não negras.

Nesse sentido, mais recentemente, Munanga (2020) também explica que

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 2020, p. 91).

Será? Vamos analisar, com base nos fundamentos de Munanga (2020) as implicações do branqueamento (miscigenação e embranquecimento cultural) nas desigualdades sociais que perduram, a partir de um sujeito historicamente contraditório, fruto da miscigenação: mulato. Quem foi o mulato? Tal como Azagaia referira “mulato é o ódio e o amor entre as raças”³², historicamente a figura do mulato nos ajuda a entender as efetividades e contradições do branqueamento, uma vez que

Embora considerado como ponte étnica entre negro e branco, a qual conduziria à salvação da raça branca, o mulato não goza de um status social diferente do negro. Se durante a escravidão os mulatos puderam receber alguns tratamentos privilegiados em relação aos negros, por terem sido filhos dos senhores do engenho, hoje eles são, na sua grande maioria, filhos e filhas de pais e mães de classe pobre e, portanto, constituem-se na maior vítima de discriminação racial devido à ambiguidade cor/classe, além de serem mais numerosos que os “negros” (MUNANGA, 2020, p. 94).

Assim, entendemos que a ausência resulta de um projeto histórico que está sendo implementado há mais de dois séculos, não só da cultura africana, mas sobretudo dos afrodescendentes, tanto com políticas como a partir da miscigenação como estratégia de embranquecimento da população brasileira. Percebemos, com as explanações de Nascimento (1978) e Munanga (2020) que o branqueamento não deve ser entendido apenas ligado à a cor da pele, mas também a introjeção de ideologias hegemônicas em relação às raças, ou seja, ainda que existam pessoas negras por fora, enquanto não existirem descendentes com pele cada vez

³² Trecho da música “Cães de Raça”. Azagaia é cantor de Moçambique, conhecido pelas suas músicas de intervenção social.

mais clara resultantes de união com pessoas brancas, é determinante que elas (pessoas negras) se identifiquem com a ideologia branca, renunciando sua essência, cultura e existência enquanto negra.

2.2.1. Uma reflexão sobre o impacto da colonização na colonialidade: a língua como elemento impulsionador da discussão

Contextualizando, em determinada altura do processo educativo realizado, realizamos uma dinâmica sobre línguas. Para início da abordagem, cada grupo teve que traduzir uma frase à sua escolha dentro das falas iniciais sobre o filme ou mesmo outras frases, no caso de pessoas que não tenham estado nos encontros anteriores e que não tinham frases anotadas sobre o filme, em algumas línguas diferentes da portuguesa, mas uma delas deveria necessariamente ser originária do Brasil. Como resultado desta dinâmica que a denominamos como “Dinâmica de Línguas”, percebemos grandes dificuldades e até mesmo limitações para traduzir frases para línguas originárias do Brasil. Vejamos a seguintes colocações sobre o processo de tradução: R5: “[...] eu achei bem engraçado porque a gente tentou fazer a indígena primeiro e... não tem palavra. A gente não conseguiu fazer. Não sei se o outro pessoal conseguiu, mas a gente não conseguiu.”, R4: “[...] A gente encontrou essa dificuldade. Inclusive a gente queria ouvir dos outros grupos também, se vocês conseguiram elaborar essa frase. Mas de qualquer outra forma a gente fez as outras duas produções também.”, R1: “Primeira coisa que eu fui pesquisar eram as brasileiras. Joguei lá as línguas brasileiras. O primeiro artigo estava com o título: as 154 línguas brasileiras, eu, o quê??? 154? [...] eu lembrei na hora da língua brasileira de sinais [...] a primeira coisa que me veio foi a língua brasileira indígena e nos primeiros segundos já abri mão.”, R13: “[...] era isso que eu ia comentar, né, a dificuldade de a gente encontrar coisas da nossa origem. Por mais que o Brasil tenha mais de 300 línguas nativas, né, a gente não encontra.” R14: “A indígena eu consegui encontrar três palavras e, tipo, não era bem o mesmo significado sabe, era tipo Terra, mas como uma superfície, tipo chão e, tipo, Homem, né, e fui tentando achar os sinônimos da palavra.” R8: “O nosso grupo, a gente tentou fazer com uma frase só, né, e a gente tentou Libras, o Francês e uma língua nativa do Povo Carajá, só que encontramos também as mesmas dificuldades, porque até compartilhando um pouco com o (nome) as palavras mais abstratas igual, por exemplo, relação, respeito, a gente não conseguia encontrar. E aí a gente se questionou também se é porque não existia necessidade de se colocar esse sentimento numa palavra, sabe, a relação era tão bem, é... colocada ali, era tão bem...sei lá, articulada no processo de convivência, na sociedade, que não havia essa necessidade”.

Conforme os relatos apresentam, podemos perceber que ainda que se pretendesse traduzir pelo Google Tradutor, muito pouco sobre os nomes de línguas e etnias indígenas é conhecido. A grande questão não é sobre o desconhecimento, até mesmo porque existem muitos casos de pessoas que ainda que tenham nascido ou vivam em países como África do Sul em que existe mais de uma língua oficial, não conhecem e/ou não falam todas elas. O desconhecimento pode ser ultrapassado se, por exemplo, tivermos aulas ou apenas procurarmos aprender com pessoas ou em comunidades em que determinada língua é falada. É muito importante abordar esta questão no território brasileiro para lembrar do “crime perfeito” que foi a colonização, dizimando as línguas locais ao ponto de grande parte do povo brasileiro sequer conhecer uma palavra das centenas de línguas indígenas. Vejamos que durante essa dinâmica, houve até tradução para Zulu que é uma língua sul africana, mas foi comum a dificuldade para tradução para línguas indígenas. Isso nos mostra que até mesmo línguas de origem africana estão mais presentes no Brasil atual do que as próprias línguas de origem brasileiras. Essa percepção pode ser comprovada se pensarmos que existem muitas pessoas que professam religiões de matriz africana e que preservam nomes, denominações, canções e demais ligações com a ancestralidade, particularmente línguas como Iorubá, só para exemplificar.

Voltando à grande questão iniciada no segundo período do parágrafo anterior, esta dinâmica esteve bastante ligada à denúncia e chamada de atenção sobre esta pegada (conversando com o provérbio em epígrafe no início do tópico 3.3) que ficou para trás devido à colonização. Tanto no Brasil, assim como em países como Moçambique, outrora colônias portuguesas, uma das pedras angulares para a dominação foi a aculturação dos povos originários.

De acordo com Ribeiro (1995) algumas bases nas quais os núcleos de colonização se estabeleceram no Brasil foram:

“No plano associativo: Substituição da solidariedade elementar fundada no parentesco, característica do mundo tribal igualitário, por outras formas de estruturação social, que bipartiu a sociedade em componentes rurais e urbanos e estratificou em classes antagonicamente opostas umas às outras, ainda que interdependentes pela complementaridade de seus respectivos papéis; No plano ideológico: a língua portuguesa que se difunde lentamente, século após século, até converter-se no veículo único de comunicação das comunidades brasileiras entre si e delas com a metrópole; Uma Igreja oficial, associada a um Estado salvacionista, que depois de intermediar a submissão dos núcleos indígenas através da catequese, impõe um catolicismo de corte messiânico e exerce um rigoroso controle sobre a vida intelectual da colônia (RIBEIRO, 1995, p. 75-76).

A catequização dos povos indígenas durante os séculos XVI e XVII, se relaciona com as políticas coloniais implantadas nas suas colônias na África, tal o *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique* aprovado pelo Decreto-lei de 20 de maio de 1954 que tinha como um dos principais objetivos: a introjeção da ideologia ocidental passando pela aprendizagem da língua e cultura do colonizador no sentido de se tornar uma pessoa “assimilada” ou “civilizada”, abandonando sua identidade. Assim, exemplificando o caso das, outrora, províncias ultramarinas portuguesas como Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, quem quisesse ter seus direitos atendidos, deveria necessariamente abandonar sua cultura. O filme “A Terra a Quem Pertence?”, obra artística que desencadeou esta prática, nos mostra o quão as línguas continuam resistindo em África e que precisamos debater sobre esta pegada que ficou verdadeiramente para trás no Brasil.

Obviamente, comparando o tempo de proclamação da independência entre países como Angola, Guiné-Bissau e Moçambique com o Brasil, veremos que se trata de um intervalo de tempo maior que um século, tendo sido a do Brasil proclamada no século XIX e destes três países africanos nos finais do século XX. Isso não significa que o fato de o Brasil ter mais tempo de independência, a escravatura e a colonização terem dizimado etnias indígenas, deva justificar a ausência das línguas, até porque ainda existem povos indígenas que se comunicam em suas próprias línguas originárias e diferente do que um dos relatos acima pressupõe, mais concretamente R8: “[...] *E aí a gente se questionou também se é porque não existia necessidade de se colocar esse sentimento numa palavra, sabe, a relação era tão bem, é... colocada ali, era tão bem...sei lá, articulada no processo de convivência, na sociedade, que não havia essa necessidade.*”, olhando para a conjugação dos verbos (palavras sublinhadas), o povo em questão (Carajá) existe, mas a forma como as narrativas sobre os povos originários e sua cultura é construída visa o distanciamento e esquecimento dos mesmos, uma situação que nos remete ao processo de aculturação iniciada pelos colonizadores.

Deste modo, a reflexão sobre as razões do desconhecimento da nossa pegada (língua) é uma questão que foi levantada e que precisa ser problematizada, pois um povo que desconhece sua origem, cultura, identidade e que é, pelo sistema social, cada vez mais “empurrado” a se distanciar dela, se aproximando da cultura do colonizador, nada mais fará do que introjetar e reproduzir uma ideologia que é própria deste colonizador- isto é um exemplo de colonialidade do ser, do saber e do poder. Certamente isto impacta sobre a visão de mundo que um povo introjeta.

2.3.A quebra do silêncio e superação das ausências em espaços formativos: vislumbrando possibilidades de resgate da ancestralidade e cultura

Quando se forma um (a) professor (a), numa vertente crítica da educação, espera-se que esta figura seja uma engrenagem para a transformação social a partir da construção e reconstrução de um ser humano, sujeito histórico e sociocultural inserido numa conjuntura que exerce uma forte influência sobre sua identidade. Isto significa que formar professores e professoras numa sociedade marcada pela colonialidade do poder e do saber é, antes de tudo, resistência para a existência.

O que significa, portanto, formar professoras e professores numa sociedade de exploração de pessoas, do ambiente e marcada por uma política que define quem pode viver e quem deve morrer? Percebemos, antes de mais, a necropolítica enquanto elemento histórico-social que exerce influência (infra)estrutural³³ sobre as relações de poder dentro dos Estados, começado pelo exercício do poder durante a ocupação colonial que já tivemos oportunidade de abordar num outro momento, aquando do ensaio teórico sobre a nossa temática.

Em sua obra “Escola e Democracia” Saviani (2012) faz uma abordagem sobre as teorias pedagógicas na educação brasileira. Organiza-as em grandes grupos, as críticas e não críticas e dentre as críticas as teorias crítico-reprodutivistas e as crítico-transformadoras, se atentando ao contexto social e temporal nos ajudando na compreensão da educação enquanto meio de reforço da marginalidade e de reprodução das desigualdades sociais por um lado e, por outro, como um meio de luta contra as desigualdades. Uma discussão importante para entender a configuração das nossas escolas hoje. Não pretendemos aprofundar nesse sentido, mas sim, que o autor explica que é preciso tomar cuidado para não confundir a educação com a política, uma vez que dizer que tanto a educação tem uma dimensão política, como a política, uma dimensão educativa, pode levar à identificação da prática pedagógica com a prática política, colocando em causa a especificidade do fenômeno educativo que se diferencia do político no não antagonismo da relação entre educador e educado. Ou seja, enquanto na política os jogos de interesse permeiam as relações, na educação o educador deve se atentar às necessidades do educando. Sem dúvida, como ato político, a prática pedagógica não é neutra, implica em posicionamento e compromisso; o nosso aqui com a classe trabalhadora.

³³A expressão nos remete à problematização da imutabilidade do conceito "estrutural" num contexto em que se antevê a necessidade de transformação dos fatores sociais que contribuem para a manutenção e naturalização da violência e das desigualdades sociais baseadas na raça, cor e/ou pertencimento étnico.

Anteriormente foi colocada a questão sobre o significado da formação de professoras e professores numa sociedade de necropolítica. O que pode se dizer, com os enunciados acima é que, antes de tudo não se pode dissociar a formação pedagógica do cômputo social pois antes de ser professor (a), temos um (a) aluno (a) vivendo numa conjuntura forjada pela colonização e colonialidade. Num país como o Brasil, com população nativa indígena, constituído por uma mestiçagem muito forte e com grande parte da população negra, o aumento das taxas de mortalidade por assassinato de pessoas negras é visto com a normalidade que caracterizava a violência e morte nos territórios do hemisfério sul, outrora dominados. Para exemplificar, no Brasil, dados do IBGE apontam que, pelo menos até 2017, a taxa de homicídios foi de 16% entre pessoas brancas e 43,4% entre pessoas negras a cada 100 mil habitantes (vide figura 2).

Figura 2 - Porcentagem de mortes de pessoas brancas e negras entre 2012 e 2017.



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Fonte: IBGE (2019).

Se antes referimos que os interesses, bem como a falta de clareza sobre a sociedade em que vivemos faz da educação um meio para a manutenção da violência material e simbólica, então a clareza e formação crítica de professores contribui para o entendimento holístico e desenraizado de ideologias hegemônicas e a busca por superação da educação como violência e como reprodução das mazelas, não negando que ela possa exercer este papel, mas incorporando tal crítica na direção de enfrentamento e busca pela igualdade e justiça sociais. Se a colonialidade do poder e do saber tornam os professores e as professoras em pessoas e profissionais acríticos e reprodutores do poder, então a clareza das relações sociais configuradas pela exploração e extermínio dos dominados, dos inferiores e daqueles (as) que não têm voz, se constitui em uma das formas infra estruturais de decolonialidade.

A formação de professoras(es) deve contribuir para que presente e futuramente alunos (as) desenvolvam atitudes e habilidades de modo que a sua prática esteja vinculada a uma

reflexão e formação contínua de sua identidade como professor em função da realidade social na qual ele se encontra inserido. Assim, a formação destes profissionais não deve se dissociar dos problemas e principalmente da sua constituição histórica, uma vez que a sociedade atual é fruto dessa história que precisa ser desvelada como forma de repensar e contrapor desigualdades e políticas que permeiam a relação humanidade-humanidade e humanidade-natureza. O engajamento com as questões políticas demanda uma formação teórica, metodológica que se articula com a formação e compromisso político, ou seja, educadores(as) precisam se comprometer politicamente se embasando no referencial teórico que possibilite a leitura, coerência e defesa de um projeto de sociedade que tenha o fim das injustiças sociais como seu fim.

É importante pensar na formação de professores como uma estratégia de transformação da sociedade, uma vez que, historicamente, a educação e a política estão intrinsecamente ligadas. Na própria Revolução Francesa, as escolas como instituições públicas se constituíram num contexto de resistência ao modelo de sociedade outrora colocado e como forma de transformação do mesmo através da construção de novas ideologias, relações sociais e quebra das barreiras filosóficas que diferenciavam as classes, sendo de extrema importância para o fortalecimento de uma configuração social progressista daquele momento, em busca da superação do modelo de sociedade feudal (Saviani, 2012). Isso significa que pensar na educação e formação de professores como um locus de transformação do modelo de sociedade é, sobretudo, estratégico do ponto de vista ideológico.

Desde o primeiro momento nossa prática foi acompanhada pela arte, não só porque pretendíamos colocar em diálogo a questão socioambiental com as questões étnico-raciais, mas também e principalmente pelas primeiras percepções acerca das ausências de aproximações África-Brasil num movimento paralelo com a reflexão sobre estas mesmas ausências e suas implicações na manutenção de ideologias hegemônicas. Se tratando de uma intervenção pedagógica, nossa prática não foi somente de pesquisa, mas também de formação.

No presente caso, em que analisamos a configuração histórica da sociedade capitalista, vislumbrando possibilidades a partir de uma lógica ontológica alternativa, um filme moçambicano, falado numa outra língua, sob outra forma de ser e estar no ambiente serviu como ponto de partida para uma discussão envolvendo a questão socioambiental na relação com o colonialismo e a colonialidade do poder e

... a importância dos ditos e não ditos que os filmes podem trazer para a construção de uma memória, seja ela coletiva ou individual, tornam-se pontos

de referência para qualquer estudo sócio histórico, e também estético, principalmente quando estas informações, muitas vezes esquecidas ou ignoradas, revelam interpretações distintas da História ou memórias oficiais (FRANÇA, 2016).

Como referimos anteriormente, como parte da resposta às ausências, passamos a realizar nossos encontros trazendo obras (músicas, poesias, pinturas) e textos de autoria moçambicana e demais figuras africanas. Consideramos que foi um caminho importante, porém não suficiente, não somente pelo número de encontros (onze), mas porque considerando o impacto das ausências, nosso trabalho também se estendeu no que dizia respeito à reflexões sobre os motivos históricos que as mantêm. Apresentamos obras de autoras(es) (vide apêndice P), que nos ajudaram a pensar em questões que estavam sendo abordadas durante os encontros, além do fato de quase todas serem desconhecidas, porém com mensagens e questões relevantes e que se relacionam com as discussões.

Além disso, não só o filme e outras obras reforçam a importância da arte na leitura e transformação da realidade, mas também as produções finais que se constituíram num caminho para sintetizar as percepções, onde cada integrante contribuiu para uma produção final, o que nos permite um olhar para a dimensão do fortalecimento do coletivo considerando o papel de cada uma das pessoas que integram o grupo.

Muito importante lembrar, neste momento, que a descolonização passa não somente pelo enfrentamento do trauma colonial, mas sobretudo como “uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade” (Júnior, 2018, p. 73). Junto ao processo em que colocamos o grupo em contato com diferentes autores e epistemologias africanas e posteriormente, a partir dos grupos, a possibilidade de construir produções para sintetizar suas percepções, compreendemos a potencialidade que dialoga com o autor, na sua abordagem sobre a pedagogia das encruzilhadas, nos remetendo a necessidade de “pensar a radicalidade dos seres, suas cognições e subjetividades, a partir de outros e referenciais transgredindo a noção simplista do fazer pedagógico como um mero modelo metodológico.”(Júnior, 2018, p.74). Trazemos este referencial pois consideramos que se encontra com o nosso desejo de compreender e olhar para a nossa realidade e entendê-la a partir de diferentes cosmogonias, uma vez que o filme que iniciou a abordagem sobre a temática é reflexo e exemplo de uma outra forma de ser e estar no mundo, de um povo colonizado mas que mantém elementos culturais ancestrais: fala sua língua e ela se mantém viva, bem como hábitos, costumes e a ligação com a terra que inclusive se constitui na temática do mesmo. Portanto, ainda que a abordagem nos remeta à determinadas

encruzilhadas epistemológicas, compreendemos que nosso diálogo tende a nos levar para questões comuns como a superação da colonialidade dentro do modo de produção capitalista.

Assim, na etapa final das atividades, propusemos a formação de grupos para a construção de produções artísticas que sintetizassem as percepções derivantes da intervenção pedagógica, cujos resultados se encontram patentes na tabela que se segue:

Tabela 2 - Tipos de arte feitas por cada grupo, bem como duas produções individuais.

Listagem	Tipo de produção artística apresentada
Trabalho 1 (3 integrantes)	Poesia em arte pixel (vide apêndice C)
Trabalho 2 (3 integrantes)	Culinária (vide apêndice D) Poema (vide apêndice E) Charge (vide apêndice F)
Trabalho 3 (3 integrantes)	Vídeo composto por uma música produzida e tocada, um poema declamado por cima da música e um desenho (vide apêndice G).
Trabalho 4 (3 integrantes)	Vídeo composto por um desenho em processo de produção, desde o início até o final, música e poema declamado (vide apêndice H).
Trabalho 5 (3 integrantes)	Colagem (vide apêndice I)
Trabalho 6 (1 integrante)	Desenho (vide apêndice J) Poema “Colônias no País dos Espelhos” ((vide apêndice K)
Trabalho 7 (1 integrante)	Conto (vide apêndice L)

Este leque de produções artísticas coloca a necessidade de pensar na arte como um elemento fundamental na educação, uma vez que, pelas nossas percepções, houve muitas questões sobre a compreensão que o grupo foi tendo ao longo dos encontros que as produções expressaram mais do que as próprias falas. As produções não só contribuíram pelo seu conteúdo, mas pela clareza que forneceram sobre as percepções decorrentes da intervenção. Percebendo a importância das discussões, uma vez que cada obra produzida foi apresentada e discutida coletivamente, o grupo decidiu organizar um canal e fazer um trabalho de divulgação das obras a partir de uma página no Instagram³⁴. Posteriormente, um minicurso intitulado “Diálogos Brasil-África na Formação de Professores” foi desenvolvido por integrantes do programa (Residência Pedagógica) a partir de discussões tidas durante os encontros.

³⁴ Link para a página: https://instagram.com/rpbiologia_ufla?igshid=YmMyMTA2M2Y=

As produções mostram que o próprio processo de construção das obras artísticas se constituiu num encontro e troca de vivências, experiências, culturas e reflexão sobre a complementaridade que habilidades particulares, somadas para um mesmo objetivo, nada mais são senão uma espécie de “fatias do bolo”. Portanto, se tratou de uma situação em que integrantes com inclinações artísticas diferentes trabalharam para uma mesma produção num processo de cooperação e entajuda que tal como relatado pelos membros dos grupos, foi uma dinâmica de trabalho que parecia difícil, mas que no final as diferenças se transformaram na maior potencialidade traduzida na complementaridade: R1: *“Por incrível que pareça, não teve nada, sabe? Tipo: ah isso aqui não deu. Só mandaram, encaixou tudo e deu certo. Foi bem divertido. Não esperava ser tão fácil assim. Ter sido tão fácil, porque fácil não é! [...]”*, R2: *“Acho interessante que todo mundo contribuiu um pouco com aquilo que tem mais facilidade, a (nome) com desenho, eu com poesia e o (nome) com a música e tudo se encaixou muito bem. Foi muito legal produzir e construir isso com eles.”*, R4: *“[...] O (nome) fez uma música, o (nome) fez o fundo da música e eu fiz uma pintura também e aí a gente juntou tudo num vídeo só e ficou bem interessante. [...] foi a primeira vez que eu pinte em um dia só.”*, R5: *“Eu fiz um negócio sem querer e encaixou com outro. Aí de repente a (nome) deu uma ideia e o (nome) deu outra ideia e as coisas fluíram assim... Eu não esperava fazer isso num fim de semana, mas aconteceu. [...] Acho que a gente estava precisando de uma coisa assim, talvez.”*, R9: *“Daí a gente meio que se moldou para cada um fazer, trabalhando naquilo que estava mais confortável, né. Então, (nome) e eu, a gente ficou mais com a parte do poema, o (nome), ele se sentiu mais confortável a trazer uma questão mais visual, né (nome, para isso que abarcasse essas discussões que a gente vem desenvolvendo”*.

É importante perceber que apenas duas pessoas desenvolveram as produções isoladamente pois não estavam presentes no dia em que os grupos foram formados e optaram por realizar produções independentes. Esse aspecto nos interessa porque o desenho da atividade foi ao encontro do fortalecimento das coletividades. Assim, ainda que tenham existido grupos que produziram mais de uma expressão artística, por exemplo, como pudemos perceber pelos relatos, no final todas as produções fazem são do grupo e, ademais, todas as produções de todos os grupos são da Residência Pedagógica.

Foi um exercício propositado deixar a estratégia de construção ao critério dos grupos, bem como se cada grupo optaria por uma única produção conjunta ou várias. Como nos mostram os relatos, todos os grupos que trabalharam em conjunto, sendo cada qual com uma expressão ou habilidade artística específica sentiram que o processo fluiu mais, houve bastante

sintonia e ainda que a materialização da produção final fosse desenvolvido por apenas um membro do grupo, o fato de fazer parte do coletivo e este suportar com ideias ou simplesmente com a presença contribuiu para que o processo fosse mais confiante e surtisse melhores resultados. Percebemos, portanto, um movimento contrário à configuração histórica da nossa sociedade de opressão, exploração e dominação da humanidade pela humanidade e desta com a natureza. O único caso isolado reforça a ideia de que a transformação social requer que as coletividades sejam fortalecidas- R17: *“Particularmente eu não tive ideia do que fazer. Não tive inspiração, não tive ideia, não tive nada. Eu tive um apagão. Acho que o funil que puxou a inspiração para a turma, acho que borracha para mim, ela estava dobrada, sabe, aí não desceu”*.

A natureza existe porque as trocas existem. Cada elemento desempenha determinada função para sua manutenção e a falta de um destes elementos desencadeia uma série de alterações no todo. A humanidade foi historicamente se distanciando de parte de sua existência, se colocando numa posição de controle, dominação e destruição sistemática da natureza. Ao mesmo tempo, ao dominar o meio natural, assistimos também um processo de exploração da humanidade pela humanidade, desconsiderando as diversas formas de ser e estar no mundo- a diversidade cultural passou a significar um entrave para os objetivos econômicos da sociedade capitalista.

O diálogo de saberes se produz no encontro de identidades. É a entrada do ser constituído por intermédio de sua história até o inédito e o impensado, até uma utopia arraigada no ser e no real, construída a partir dos potenciais da natureza e dos sentidos da cultura. O ser, para além de sua condição existencial geral e genérica, penetra o sentido das identidades coletivas que constituem o crisol da diversidade cultural em uma política da diferença, mobilizando os atores sociais para a construção de estratégias alternativas de reapropriação da natureza em um campo conflitivo de poder, no qual se desdobram sentidos diferenciados e, muitas vezes, antagônicos, na construção de um futuro sustentável (LEFF, 2009, p. 19).

Assim, podemos perceber que as produções de síntese dos trabalhos dos grupos foram importantes para refletir sobre os pontos discutidos ao longo dos encontros, mas sobretudo de fortalecimento do coletivo a partir da cooperação na produção artística onde cada integrante contribuiu com sua habilidade ou inclinação artística de modo que o produto final abarcasse a contribuição de toda a gente. O encantamento pelas suas próprias produções, as reflexões durante a sua construção e as discussões por estas possibilitadas coadunam com uma discussão sobre o amor e paixão como facetas da educação trazida por Fonte (2010) e que consideramos importante para o entendimento tido durante a intervenção.

Fonte (2010) explica que quem ama não escraviza o amado, mas o conduz à sabedoria. Trata-se de uma lição do clássico texto platônico “O banquete”, escrito por volta de 380 a.C., sobre o amor, sua natureza e qualidades. A autora faz uma viagem corroborando que o amor e a paixão são elementos essenciais na educação escolar e, portanto, no trabalho pedagógico do professor. Ela considera que o Eros primordial da educação escolar se efetiva na própria especificidade do processo educativo, significando que abrir mão do conhecimento objetivo impossibilita a abordagem da dimensão amorosa da escola.

Com isso, entendemos que, a partir da arte, o encantamento que buscamos durante o processo educativo pode encontrar na contradição de Eros um caminho para sua efetividade.

Na tradição mitológica greco-romana, como deus da união e da afinidade universal, para se desenvolver, Eros precisa de seu adversário, Anteros, deus da antipatia e da aversão. Poetas narram que Vênus se queixou à deusa Têmis que seu filho Eros não crescia, permanecia criança. Têmis teria respondido que ele não cresceria enquanto ela não tivesse outro filho e, portanto, desse a Eros um irmão; assim, para o filho crescer, Vênus concebeu Anteros (COMMELIN, 2000, *in* DUARTE & FONTES, 2010, p. 126). Como carência e desejo, o Eros platônico é impulso que remete a um outro e implica, necessariamente, o reconhecimento do não eu, da negatividade (DUARTE & FONTE, 2010, p. 126).

Assim, apesar de Platão preservar a contradição da tradição grega quanto ao amor, ele retira a divindade de Eros, o colocando como intermediário das relações humanas e, por esta razão, um filósofo³⁵. Por herdar características de dois extremos, Eros se encontra no meio e, por ser amante da sabedoria, está entre os sábios e ignorantes.

O que a figura de Eros nos transmite é a incessante busca pelo saber, o que significa que a lógica do processo educativo se dá pelo próprio processo educativo, buscando conhecer mais e mais, numa posição intermediária (filosófica). Esta interface entre a objetividade construída socialmente e o sujeito natural dá sentido a afirmação de que “ontologicamente, o saber é elemento essencial da práxis humana, desde o cotidiano até esferas de objetivações mais elaboradas e sistematizadas, como a ciência, a filosofia, a política e as artes” (FONTE, 2010, p. 135).

Ao viver em sociedade, o ser humano reproduz o que foi criado historicamente e, a partir desse processo, tem a possibilidade de produzir novas objetivações humanas. Mas essa criação

³⁵ De acordo com Fonte (2010) para compreender o carácter mediador de Eros, é necessário se atentar ao mito de seu nascimento, que teria sido contado a Sócrates por Diotima. De acordo com esta (Diotima), os deuses realizaram um banquete para celebrar o nascimento de Afrodite e durante este momento, Pênia (representação da pobreza) chegou para mendigar e encontrou Poro (que representava a riqueza) embriagado e dormindo, tendo se aproveitado para gerar um filho: Eros.

só é possível a partir de um referencial que a leitura histórica possibilita. A educação consiste, portanto, na produção do indivíduo enquanto ser social e sua dimensão erótica se efetiva quando esta assume o papel platônico demoníaco, mediando o ser humano atual e o saber produzido por outras gerações (a nossa história).

Nos perguntamos, então, a partir da prática desenvolvida e das discussões sobre as questões possibilitadas pelas produções artísticas, que caminhos possíveis para a educação ambiental?

Responder esta questão mobiliza uma série de elementos e possibilidades, dependendo do ângulo pelo qual o assunto é analisado. Aludindo Vigotski, em Duarte (2010) percebemos a grandeza da arte como uma técnica criada pela humanidade para dar existência social objetiva aos sentimentos, como algo externo que os indivíduos interiorizam.

3. CONCLUSÃO

Pretendemos, com esta intervenção, contribuir para uma formação inicial e continuada de professoras e professores crítica no sentido de ter neste grupo um potencial de transformação a partir da apropriação, incorporação da discussão e futura capacidade de produzir práticas pedagógicas e materiais didáticos que possibilitem a apropriação pelos estudantes da urgência da equidade para construção de uma sociedade sustentável. Entendemos a construção conjunta, considerando as colocações e produções do grupo foi fundamental para o processo.

Cientes do desafio de abordar temáticas que têm sido abordadas sob perspectivas epistemológicas distintas, acreditamos que o debate trazido neste trabalho transcendeu as dicotomias entre o marxismo e a pós-modernidade, se focando em elementos que dialogam dentro da questão socioambiental e étnico-racial.

Durante pouco mais de um mês, a intervenção serviu para discutir e contribuir para a superação das ausências de aproximações entre a África, especialmente a lusófona, e o Brasil, bem como construir uma visão crítica e descolonizada sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Uma vez que o próprio grupo levantou questões fundamentais como a fraca abordagem sobre o continente africano, sua história e cultura, bem como a influência desta ausência na construção de narrativas hegemônicas e que impactam na colonialidade do poder, compreendemos que é preciso promover cada vez mais espaços de construção junto de professoras(es) em formação inicial e continuada, pois este grupo é fundamental para pensar e lutar por um paradigma social mais justo e contra hegemônico.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

FRANÇA, Alex Santana. **Representações Urbanas De Moçambique: Imaginários, Histórias e Memórias das Cidades de Maputo e Beira nos Filmes O Grande Bazar (2006) e Hóspedes da Noite (2007), de Licínio Azevedo**. 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Civilização brasileira S. A., 1961.

FESTOZO, Marina Battistetti. **Educação Ambiental em Comunidades: Um estudo na Prainha Branca, Guarujá- SP**- (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.2009.

FONTE, Sandra Soares Della. **Amor e Paixão como Facetas da Educação: A Relação entre a Escola e a Apropriação do Saber**. in Duarte, Newton e FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GALEANO, Eduardo Hughes. **As veias abertas da América Latina**./ Eduardo Galeano; tradução de Sergio Faraco.- Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**- Dissertação de mestrado. Feira de Santana-BA 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

JÚNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogias das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 – 88, jan./jun. 2018.

LEI Nº 19/97 DE 1 DE OUTUBRO. LEI DE TERRAS DE MOÇAMBIQUE.

LEFF, Enrique. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes**. Educação Realidade Set./dez. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Educação Ambiental Crítica e Ancestralidade**. (26m56s). 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CNdOEST6Blo> Acesso em 20 de Maio de 2020.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Biopoder, soberania; estado de exceção; política da morte**. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 5ª ed. Ver., amp.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio negro brasileiro Processo de um racismo mascarado**. 1978.

OSTERMANN, Fernanda & REZENDE, Flávia. **BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado.** Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

SANTOS, Cleito Pereira; BRAGA, Lisandro; MAESTRI, Mário & VIANA, Nildo. **Capitalismo e Questão Racial.** Editora Corifeu Ltda. 2009.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, Angélica Lyra; ARAÚJO, João Fernando de. **POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE ROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise crítica da BNC das Licenciaturas.** Cadernos Cajuína, V. 6, N. 4, p. 229-251. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2ª Ed. Curitiba. IESDE Brasil S.A., 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campo. O Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa em Educação. Ver. Simbio-Logias, V. 12, Nr. 17 – 2020.

TOZONI-REIS, M. F. de C. et al. **A Inserção da Educação Ambiental na Educação Básica: Que Fontes de Informação os Pofessores Utilizam para sua Formação?** *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 359-377, 2013.

TREIN, Eunice Schilling. **A Educação Ambiental Crítica: Crítica de Quê?.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.

VIANA, Nildo. **Capitalismo e Racismo.** In SANTOS, Cleito Pereira; BRAGA, Lisandro; MAESTRI, Mário & VIANA, Nildo. **Capitalismo e Questão Racial.** Editora Corifeu Ltda. 2009.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa.** 2ª Ed. Reimp. – Florianópolis: Departamento de Administração/ UFSC, 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos às nossas perguntas de pesquisa que foram: Podemos estabelecer um diálogo entre as questões socioambiental e étnico-racial a partir de um referencial crítico? Que caminhos podemos traçar para tal abordagem na formação inicial e continuada de professoras(es)?

Com base na nossa pesquisa e nos dois artigos que resultam dela, podemos concluir que, quanto a primeira pergunta, existem diálogos entre as questões socioambiental e étnico-racial, sobretudo quando fazemos uma leitura histórica considerando elementos da ancestralidade, colonização e seus desdobramentos na colonialidade. A expansão do capitalismo foi acompanhado pela ocupação de territórios, exploração de pessoas e do ambiente, e é preciso se atentar que esse processo histórico deu origem construção de uma estrutura social onde determinados grupos étnicos e seus descendentes fossem atrelados à determinadas posições sociais, umas mais privilegiadas e outras não. O povo negro, que compõe a maioria da classe explorada, não só teve e continua tendo que resistir pela sua cultura, mas também e sobretudo pelas seculares políticas de morte. Isso significa que a luta antirracista é, também, uma luta anticapitalista.

Quanto à segunda pergunta, nossa intervenção na formação inicial e continuada de professoras e professores evidenciou a importância deste debate em mais espaços como forma de contribuir para uma formação crítica, transformadora e decolonial, assumindo caminhos que possibilitem uma construção e discussões coletivas e contextualizadas, valorizando a participação e desenvolvimento de práticas que levem a este grupo (professoras e professores em formação inicial e continuada) a refletir sobre sua realidade e seu papel como parte fundamental na transformação da realidade, sob risco de, ao invés de contribuir para a superação das desigualdades sociais baseadas em diferenças étnico-raciais, se torne reprodutor(a) do sistema que as mantém.

Reconhecendo o desafio de colocar em diálogo duas questões que têm sido abordadas sob perspectivas teóricas distintas, assumimos que a pesquisa transcendeu esta discussão, olhando para uma necessidade maior de abordar as contradições da nossa sociedade que se diz livre da escravidão e racialmente democrática, mas que é, acima de tudo forjada no preconceito, na exploração e acúmulo. Também, entendemos a necessidade de cada vez mais fortalecer coletividades e lutas de movimentos sociais que são de extrema importância na transformação

social a partir de suas pautas específicas, mas que precisam compartilhar e contribuir para o fortalecimento das agendas e lutas anticapitalistas.

ANEXOS

A- AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS



The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. At the top, there is a green header with the logo and navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user 'MARINA BATTISTETTI FE' is logged in. Below the header, a sidebar contains a 'Cadastros' link. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and features a section for 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA'. This section lists the following information: 'Título da Pesquisa: A TERRA E AS RELAÇÕES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA A PARTIR DO FILME "A TERRA A QUEM PERTENCE"', 'Pesquisador Responsável: MARINA BATTISTETTI FESTOZO', 'Área Temática:', 'Versão: 2', 'CAAE: 40890821.4.0000.5148', 'Submetido em: 31/08/2021', 'Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras', 'Situação da Versão do Projeto: Aprovado', 'Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável', and 'Patrocinador Principal: Financiamento Próprio'. To the right of this text is a circular stamp that reads 'COORDENADOR' and 'PLATAFORMA BRASIL'. At the bottom right, there is a 'Comprovante de Recepção' icon and the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1786288'.

Plataforma Brasil

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

MARINA BATTISTETTI FE

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TERRA E AS RELAÇÕES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA A PARTIR DO FILME "A TERRA A QUEM PERTENCE"
Pesquisador Responsável: MARINA BATTISTETTI FESTOZO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 40890821.4.0000.5148
Submetido em: 31/08/2021
Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR
PLATAFORMA BRASIL

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1786288

B- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO USADO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: A TERRA E AS RELAÇÕES SOCIAIS: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA A PARTIR DO FILME “A TERRA A QUEM PERTENCE”

Pesquisador(es) responsável(is): Profa. Dra. Marina Battistetti Festoz e Rogério Suzana de Freitas Micaela

Cargo/Função: Professora/ Mestrando

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras – Departamento de Biologia.

Telefone para contato: (35) 998868500

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Lavras

II – OBJETIVOS

O objetivo do estudo é discutir a questão da ancestralidade na relação com a educação ambiental, a partir do filme “A terra a quem pertence”, vislumbrando possibilidades para a formação inicial e continuada de professores.

III – JUSTIFICATIVA

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Asseguramos que, como participante, não haverá identificação de nenhum sujeito em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. Não serão divulgadas filmagens, fotos ou gravações sem permissão dos envolvidos. O arquivamento será feito durante o período da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis.

IV - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa contará com a apresentação da pesquisa e dos participantes, discussão do filme e das questões levantadas a partir dele, por fim o desenvolvimento e discussão de propostas de práticas pedagógicas resultantes do momento de construção.

V - RISCOS ESPERADOS

A pesquisa pode trazer, para além do cansaço advindo das atividades, um choque cultural que pode influenciar de forma psicológica e/ou social, atendendo à dimensão intercontinental que as aproximações Brasil-África trazem, olhando para o recurso no qual a pesquisa assenta-se- um filme moçambicano, falado numa língua local e que se pretende, a partir dele, discutir de forma crítica a história das relações sociais a partir da questão da terra, partindo do caso de Moçambique, um país que partilha ancestralidade com o povo brasileiro, o que pode despertar reflexões profundas sobre questões sensíveis ligadas à escravidão, colonização e como atualmente a sociedade reproduz situações e elementos trazidos pelo regime de dominação literal de territórios e povos que historicamente legitimaram as profundas desigualdades sociais.

VI – BENEFÍCIOS

A pesquisa contribui para o respaldo teórico e metodológico na formação de professores e nas discussões sobre a educação ambiental crítica, além do fato que a mesma se constitui num caminho

para reflexão e mudança do paradigma atual, considerando que a formação de professores é um caminho importante para a transformação da realidade presente, fruto de um processo histórico de dominação da humanidade para com a humanidade e desta para com a natureza.

Ela apresenta e aproxima um país que faz parte de um continente do qual grande parte da população brasileira é oriunda, porém a desconhece e vive sob desigualdades sociais e destruição ambiental resultante do processo de escravatura e colonização que, embora tenham oficialmente terminado, ainda nos encontramos vivendo calcados em princípios e relações que constituem um desdobramento da exploração dos povos e seus recursos para atender a interesses de minorias.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa pode ser suspensa caso:

- Os participantes não estejam presentes dos momentos de intervenção;
- As condições para realização dos encontros não sejam favoráveis (falta de material ou internet para todos os participantes, ou problemas técnicos que inviabilizem as reuniões).

A pesquisa encerrará quando forem apresentadas todas as propostas forem desenvolvidas e discutidas em conjunto.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, ____ de _____ de 20__.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado (a) em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Biologia. Telefones de contato: (35) 3829.5169

APÊNDICES

A- PERCEPÇÕES DO GRUPO SOBRE O FILME

Questão:	
Escreva, em até quatro (4) frases, questões que o filme “A Terra a Quem Pertence” suscitou à reflexão.	
Participantes	Resposta
R1	“Propriedade privada; Relação com a terra; Uso da terra; Burocratização.”
R2	“O filme me deixou dúvidas em relação à propriedade e não-propriedade; Percebi algumas aproximações do contexto do filme com o contexto brasileiro em questão de cultura e comportamentos; Me levou a refletir também sobre as desigualdades sociais presentes nos países, uma vez que o filme mostra diferentes realidades.”
R3	“A importância da comunicação entre as partes iguais; O choque cultural entre propriedade coletiva x privada; O analfabetismo e outras questões sociais muito próximas às brasileiras”.
R4	“Direitos da posse e propriedade; Relações familiares de respeito; Cultura moçambicana.”
R5	“A resistência de um povo/comunidade a contextos de invasão/exploração; A união dessas pessoas ao lutar pelo que lhes pertence; A importância da educação na elaboração de melhores soluções para os problemas enfrentados por um grupo; A terra, a propriedade e suas relações com o homem.”
R6	“O filme me mostrou uma realidade que nunca havia pensado antes. Não acreditava que esse tipo de problema ocorre ainda nos dias atuais. Também mostrou uma aproximação muito legal de um pai com sua filha, contando histórias de vivência para exemplificar uma situação que estava se repetindo. Outro ponto interessante foi que ao mesmo tempo do desenrolar da história, o filme retratou bastante o dia-a-dia dos personagens.”
R7	“Divisão de terras;

	Baixo acesso às questões legais; Injustiças; Desigualdade social.”
R8	“A propriedade e a luta do pertencimento; O trabalho e o sustento; A segregação social por meio da própria propriedade; Acesso a dignidade humana e condições básicas de vida.”
R9	“As pessoas parecem possuir um maior contato com a natureza, mas no filme isso não foi muito explorado; A ausência do Estado nas tramas do filme me chamou atenção; A relação coletiva da vizinhança me chamou a atenção para uma relação mais humana; O discurso moralista do pai no final do filme, sobre como devemos negociar seriamente, me chamou atenção para a vulnerabilidade da população e como essa vulnerabilidade é superada por essa população. O terreno parecia ter 2 donos, mas apenas 1 possuía o documento. Essa falha é uma questão de distribuição das terras e me pareceu uma irresponsabilidade das instituições.”
R10	“O filme me levou a refletir sobre as questões de propriedade privada, o direito sobre a terra e como o acesso a informações fica restrito a uma parcela da população; Além das questões culturais presentes em cenas do filme como a dança, música e estilo cinematográfico.”
R11	“O conceito de qualidade se distorce pela interferência do capital; Existem problemas comuns à um oceano de distância; Casar é treita para quem não quer paz; São raros os casos em que a desburocratização é de iniciativa governamental.”
R12	“Para começar praticamente o que me levou chamar atenção a linguagem e expressão transmitida nos diálogos. E ver cada minuto que passava ia clareando um pouco o que o título trazia, fazendo com que ia construindo a reflexão dele. O fato de a gente achar que temos um documento onde compramos e isso passa a nos pertencer, é bem interessante a abordagem do filme.”

Tabela 2. Colocações sobre o filme “A Terra a Quem Pertence”.

B- RESPOSTAS SOBRE AS APROXIMAÇÕES COM A ÁFRICA LUSÓFONA

Participante	Colocação
R1	<p>“Eu me contive em responder apenas sobre as aproximações ativas que eu tive, né, porque, ouvir na escola, a gente teve aquelas questões históricas, né, Apartheid e tal, isso não conta porque eu estava sentado lá e chegou até mim, como várias outras coisas. Agora de forma ativa, foi quando eu estava estudando Blues, meu gênero musical favorito é o Blues. Apesar de ele ter nascido no Mississipi, nos Estados Unidos, quem criou o gênero foram escravos africanos. Eles tinham cânticos religiosos que cantavam ao longo das jornadas de trabalho e esses cânticos eram acompanhados de ritmos: batidas com a palma da mão, com os pés, igual a gente viu no filme que o Rogério trouxe. Não igual, né, mas parecido [...]”</p>
R17	<p>“[...] quando eu vi a questão lá sobre independências, eu pensei, nossa eu não tive nada sobre África na escola, nada falando sobre, nem, tipo, nem aquelas datas. Nada disso. Foi uma coisa, né, só passado...acho que nem passado pano. Foi só mostrado aquele móvel empoeirado lá no canto da sala.”</p>
R5	<p>“Sobre a África lusófona eu não conheci praticamente nada mesmo.”</p>
R14	<p>“Nossa eu fiquei muito tempo pensando e é bem isso que o (nome) falou, né, como as vezes a gente não entra em contato assim... Acho que é só isso.”</p>
R4	<p>“Eu tive muita dificuldade nessa questão também porquê... é... depois ouvindo o pessoal falar eu identifiquei algumas pessoas que eu conhecia... é, o Mia Couto, no caso... é, eu fui pesquisar esse autor que (nome) falou, eu já tinha visto algumas obras dele mas não sabia que era dele. Então eu tive muita dificuldade. Eu falei, gente não é possível que eu não conheça ninguém. Aí eu fui pesquisar, aí eu vi que o Akon morou no Senegal, mas ele nasceu nos Estados Unidos também. Então eu, eu tive muita dificuldade.”</p>
R7	<p>“Eu também conheço muito pouca coisa sobre a África. Mas agora o pessoal falando também, um pouquinho, me vem à memória a Chimamanda Adichie. Eu não sei dizer se ela é uma artista, na verdade, mas eu sei que ela é uma escritora, então eu considero uma artista [...], mas fora isso eu conheço muito pouco.”</p>
R8	<p>“Eu não consegui muito bem me lembrar, no momento, de algumas referências, né, que eu tive... e porque realmente eu não tive essas referências e a gente volta a pensar como a cultura africana é colocada para a gente, como é que essas questões, elas vão se</p>

	debruçando, né, no imperialismo mesmo, europeu sobre o continente, como é que isso influencia na realidade do que a gente percebe também sobre o espaço e o território.”
R3	“Na verdade, eu não tenho muito para falar. Eu estou na mesma situação aí que algumas pessoas. Eu sinto que eu não tive muito contato com... com essa cultura, com quase nada. Sinceramente o contato que eu tive foi por causa do Rogério, né, foi o filme que ele passou, foi uma música também que ele passou, acho que foi no Estágio II que eu fiz no período passado, que é muito boa, aliás. Mas é isso, assim... eu acho que outras vezes que eu tive contato foi por causa de Olimpíadas e Copa Mundial que você vê time, vê as pessoas, né. As vezes eles falam um pouco de quem ganhou medalha e tudo mais. Mas assim, é basicamente isso. Eu sinto que é uma coisa distante da nossa educação, da nossa realidade, assim... o que não era para ser, né.”
R12	“Então... eu me senti até um pouco constrangida porque na hora que eu li a pergunta, eu falei meu Deus, acho que eu não conheço nada, nem uma referência assim... tipo assim, igual o (nome) falou, a gente conhece um pouco a partir da escola, mas ao mesmo tempo é abordado de forma muito simples e me traz aquela questão do (nome) também: por que é que a gente não tem esse contato? E a sua fala anterior, né, que, tipo, a gente, hoje somos a maioria, afrodescendentes, né, no Brasil, mas a gente não trabalha em momento nenhum, essa cultura. Talvez ela vem se deixando... como é que fala... a gente dá prioridade a outras coisas e menos as... trazer a cultura da África que é importante para a gente mesmo. Então, o meu contato é muito pouco. É, tipo, algum texto que eu já li, de alguém de lá, mas as vezes... não teve muito contato com a biografia do próprio autor. Então, é, tipo, uma medalha igual a (nome) citou aí... hm... eu não tenho muito contato não. Então quando eu vi você falando que ia trazer um pouco, eu achei super interessante, falei nossa, bacana, porque realmente eu não tenho contato. Tipo, teve na aula do (nome), né, aquela proposta, que a gente fosse fazer um pouco sobre a questão afro-brasileira, mas acabou que depois a gente foi fazer o apadrinhamento e a gente ficou a desejar. Então eu acho super interessante esse trabalho que você está iniciando.”
R15	“O que eu ia falar sobre essa questão de África continente, país, eu lembro muito que eu e muitas pessoas, eu lembro que só fui entender, assimilar e descobrir que o Egito ficava na África, nossa, depois de muito, muito, muito... tarde. Porque eu acho que tem essa relação, acho, não tenho certeza, na real, essa relação de... pobreza com África, de... como fala... de atraso, né, de essa coisa de povos civilizados, não civilizados e o

	<p>Egito, a gente lembra, né, de histórias que são contadas, que era um povo muito forte, de... a pirâmide, as passagens da Bíblia, né, que eu não manjo porquê... mas enfim, que a gente sabe, mas o povo egípcio era um povo muito forte. Então eu acho que essa questão de associar Egito com África ficava incompatível, então... eu demorei muito tempo a entender que o Egito ficava na África. Para mim Egito era Oriente Médio e, tipo, eu lembro isso e, para muitas pessoas também. Nossa, eu não lembro nem em que época, mas só para você ter noção, eu fui descobrir isso só no primeiro ano do ensino médio, por aí. Foi muito tarde mesmo. [...] Sobre essa questão, do porquê de a gente saber ou não saber, o que acontece com essa seletividade do que a gente aprende ou não aprende, por que é que a gente sabe muito pouco? Para mim é a questão do Borba Gato, lá em São Paulo que, literalmente, incendiou essa discussão sobre as histórias forjadas, né, sobre quem são os heróis, por que é que a gente criou e por quem foi contada até hoje está sendo contada a história, né.”</p>
R17	<p>“Só trazer um ponto, como é que a gente é condicionado a pensar certas coisas. Se a gente vê uma cena de pobreza, como ela é associada à África, assim como a gente vê uma cena de pobreza aqui no Brasil, a gente associa ao Nordeste, né, são relações próximas.”</p>

Tabela 3. Colocações sobre aproximações com a África Lusófona.

C- POESIA EM ARTE PIXEL

Tinta preta

Conta-se nos livros
 Uma história mais branca
 Do que realmente foi
 Uma história que reduz o preto
 Ao sofrimento e à escravidão
 A liberdade não veio de Isabel
 Como se conta por aí
 Assim tirando toda a importância
 Do dragão do mar de Aracati

O histórico começa
 Quando se tira de um povo
 Sua língua e sua história
 Demoniza costumes e crenças
 Moldando toda uma falsa verdade
 Uma verdade aculturada,
 E de uma crença subvertida
 Identidade perdida no colo da humanidade

É verdade que rasgaram meu passado
 Negaram o meu berço
 Entre corrente e sangue
 Construimos nossa história
 História preta e de ventre não tão livre
 De negação e interrupção de mim
 Me guardaram na gaveta
 Mas tinta preta não se apaga fácil assim

A grande luta é intença e persiste
 Eu sou o chão que você pisa
 A carne que você come
 O sol que te queima e arde
 Sou eu,
 Eu sou a força
 Sou a água
 Sou os raios que caem e partem
 Coloco minha própria pegada na pedra
 E a sigo
 Sou além de tudo,
 Você.




D- FOTO DO PRATO DE COMIDA FEITO



BANANA ASSADA E CUSCUZ MARROQUINO

Esta deliciosa refeição tem como seus principais ingredientes a banana e o cuscuz. Ambos foram escolhidos com a finalidade de ilustrar, por meio da gastronomia, as influências que a diversidade brasileira tem na construção de sua identidade como um povo alegre e exuberante.

O cuscuz marroquino, feito a partir da sêmola de farinha hidratada e incorporada com legumes, é uma herança de povos africanos, influenciados pelos árabes a consumir este alimento, que transita em diferentes composições, com variadas formas de execução. A banana assada, pousada na folha de bananeira, alude a elementos característicos da culinária indígena.

Os componentes do prato foram pensados de modo a representar a pluralidade étnica que constitui o povo brasileiro, em sua gênese e essência, formado sobre corpos negros e indígenas, mesmo que o pensamento colonial, ainda enraizado, não nos permita, muitas vezes, reconhecer.

E- RECORTES DO POEMA

Poesia dos Não Pertencentes

Terra, planeta, esfericidade humana
 Horizonte no fronte, conflitos, relevo, curva, plana
 Farelos de rocha insistentemente desgastados pelas intempéries climáticas
 Milhares de anos para se formar, séculos de lutas emblemáticas
 E na caixa, se faz o cercado
 Propriedade só é privada, núcleos familiares, patriarcado
 Arcando consequências do monopólio do conhecimento, ferramentas propiciadas a violência, lamentas quem da terra é apertado
 E dentro do apartamento, do bloco de cimento, do chão que antes respirava e agora é sufocado
 Torto é o aro de quem na terra se fez, e em nome da concentração delas foi escravizado
 Em nome de Deus, da família maculada e banhada de sangue
 Impérios religiosos, jesuítas, Cilas Malafaias, universal no sul da África, com toda sua gangue
 E não se manhe, o norte global determina as regras do jogo e quem nele é pertencido

Aqui na periferia, se fica com o resto do lixo
 E não reclamai hein! Porque ainda tem trabalho como lixeiro, e se dê satisfeito por isso
 A ideia de pertencer parece comprada
 A construção da propriedade pela ideia judaico-cristã foi forjada
 Afinal, a terra a quem pertence?
 Quem dela não sabe usar, contaminada e a deixa doente
 Terra, sua etimologia: enxuto, seco
 Da concepção construída, das classes excluídas: mulheres, camponeses, indígenas, pretos
 E os guetos, becos, espaços apertados, vielas apagadas
 Periferia é forçada a compactar o solo, que é sufocada de volta, sem oxigênio e água encanada
 Enquanto os bonito, que dizem ser rico, vangloria-se que na grande américa viveu tantas odisseias
 Especulação imobiliária, faltaram consultar OMS, entre as 10 maiores causas de morte no mundo é Diarreia
 Dinheiro chama dinheiro, pobreza chama miséria
 A questão central das desigualdades vem pelo acúmulo de terras

Se entrega, se enforca, olha quanta brisa torta

É privado daquilo que pisa, sem moradia, e mais uma vez se fecha uma porta

Era um pobre muito engraçado, não tinha teto, não tinha nada

Vendia a força de seu trabalho, ideias soltas, mas era escravo

Tudo queria na vida era um cantinho pra chamar de seu

Antigamente pros seus ancestrais, terra era divindade, hoje é ateu.



F- RECORTE DA CHARGE



G- IMAGEM EXTRAÍDA DO VÍDEO COMPOSTO POR UMA MÚSICA PRODUZIDA E TOCADA, UM POEMA DECLAMADO POR CIMA DA MÚSICA E UM DESENHO, DISPONÍVEL EM:

https://www.instagram.com/tv/CWEmrKBFiMK/?utm_medium=copy_link



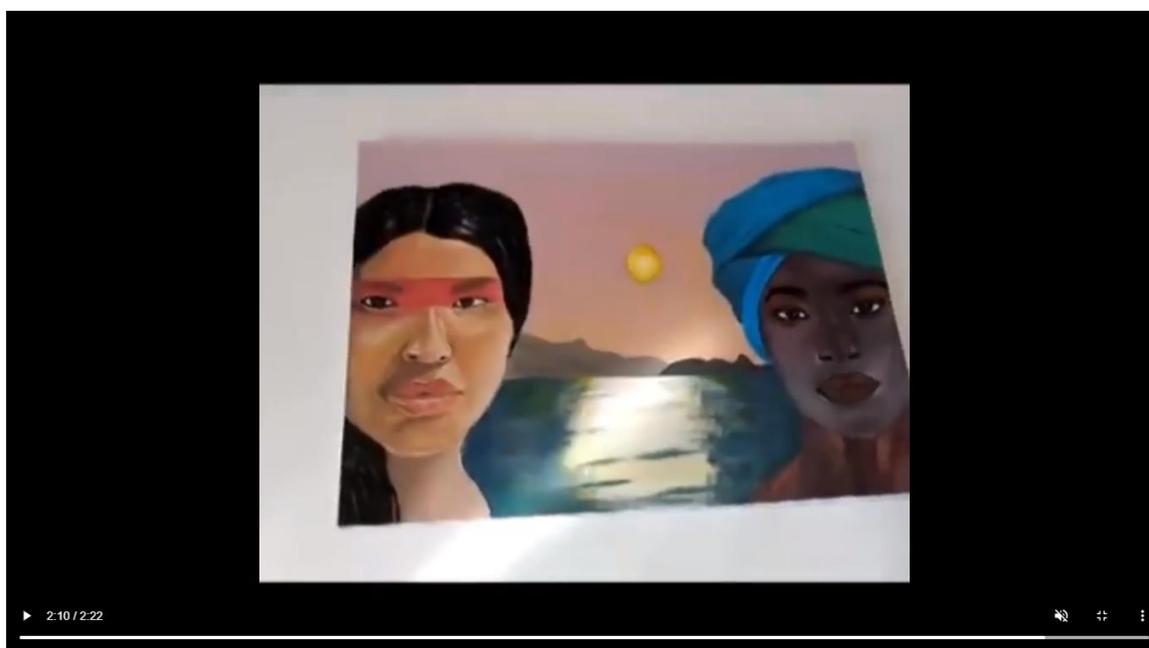
O desenho que [\[redacted\]r](#) a criou e pintou mostra uma ligação entre o continente Africano e o Brasil, simbolizado por uma corrente, já que o período de escravidão ainda tem seus rastros, ao mesmo tempo, também estão conectados por cipós e vinhas, representando a vida, cultura e ancestralidade que compartilhamos;

A edição de vídeo e o instrumental foram realizados por [\[redacted\]hta](#) com seu violão e acordes que soam como uma bossa decadente, remetendo uma retrospectiva temporal em que se destacam algumas nuances em seu trajeto;

O poema escrito pela [\[redacted\]bn](#) foi pensado à partir da pergunta presente no título do filme: "A terra: a quem pertence?" e convida o leitor/ouvinte a um passeio pela história e cultura, elucidando referências africanas e brasileiras e instigando com perguntas provocativas que trazem à tona reflexões e críticas imprescindíveis ao tema.

H- IMAGEM EXTRAÍDA DO VÍDEO COMPOSTO POR UM DESENHO EM PROCESSO DE PRODUÇÃO, DESDE O INÍCIO ATÉ O FINAL, MÚSICA E POEMA DECLAMADO, DISPONÍVEL EM:

https://www.instagram.com/tv/CUutS0rpVBF/?utm_medium=copy_link



A mulher negra e a indígena dividem a extensão da imagem, em uma simetria bilateral perfeita, insinuando aproximações e semelhanças constatadas entre suas histórias, marcadas pela dominação, violência e descaracterização de suas culturas. *Tudo isso separado por um oceano. * A música e os sons, ao fundo, vibram ancestralidade e a natureza exuberante, ambos tão ameaçados nestes caminhos.

I- IMAGEM DA COLAGEM



"Ele deixou sua
pegada na pedra.
Ele mesmo seguiu."

Provérbio Lamba, Zâmbia

O trabalho feito por [redacted] e [redacted] traz uma narrativa poderosa a partir da silhueta de uma mulher que abriga em si a África do Norte e a África Subsaariana, através da figura da rainha Cleópatra e da mulher preta. Esta última toma uma parte maior do rosto na ilustração, aludindo a porção territorial ocupada pelos povos bantus e seu descendentes, que corresponde à 75% do continente.

As plantas medicinais, conectadas intimamente ao universo da cultura deste povo, são representadas pelo ramo de guiné, pousado sobre o ombro da mulher.

A roupa da personagem é delineada a partir do contorno de um mapa e ornamentada por referências artísticas típicas africanas.

Ao pé do busto feminino, encontram-se três figuras maternas, representando a tradição acolhida e passada de geração em geração.

A obra é concluída com o provérbio africano, presente em nossas discussões ao longo das atividades do projeto, sintetizando muito bem nossas impressões sobre este magnífico tema, e contemplando os diálogos África-Brasil e a Ancestralidade na sua Relação com a Educação Ambiental. “Ele deixou sua pegada na pedra, ele mesmo seguiu” Lamba, Zâmbia.

J- IMAGEM DO QUADRO COM DESENHO

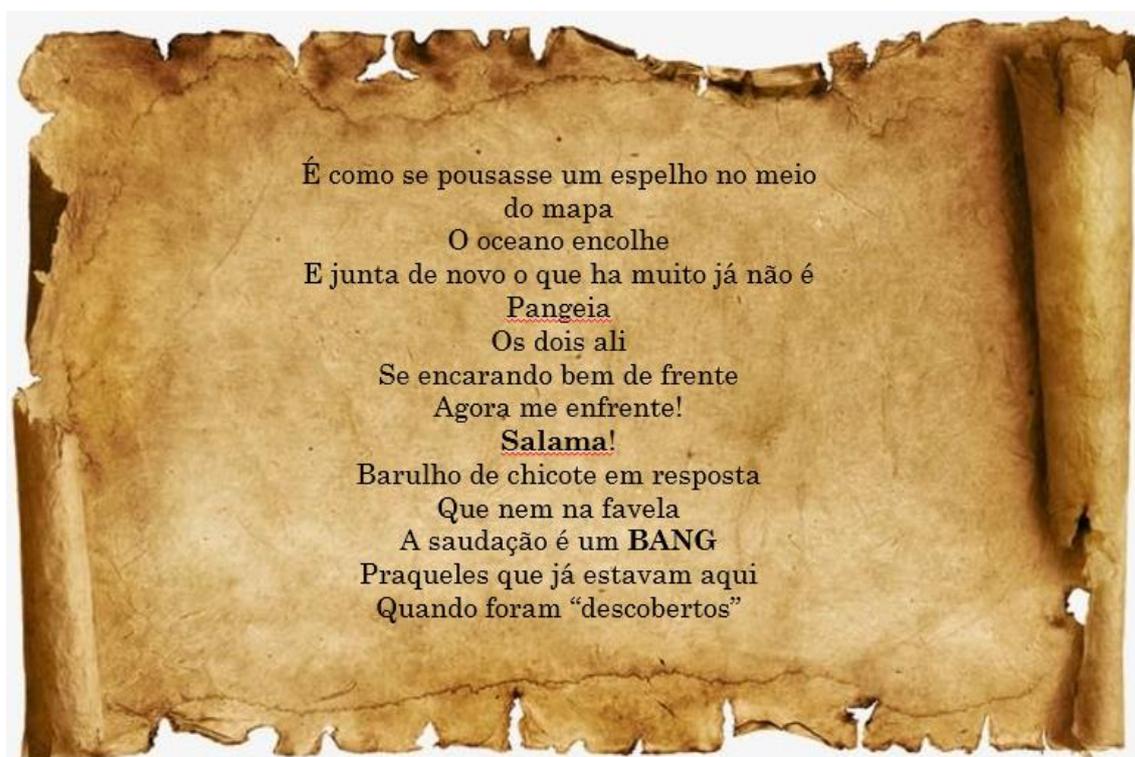


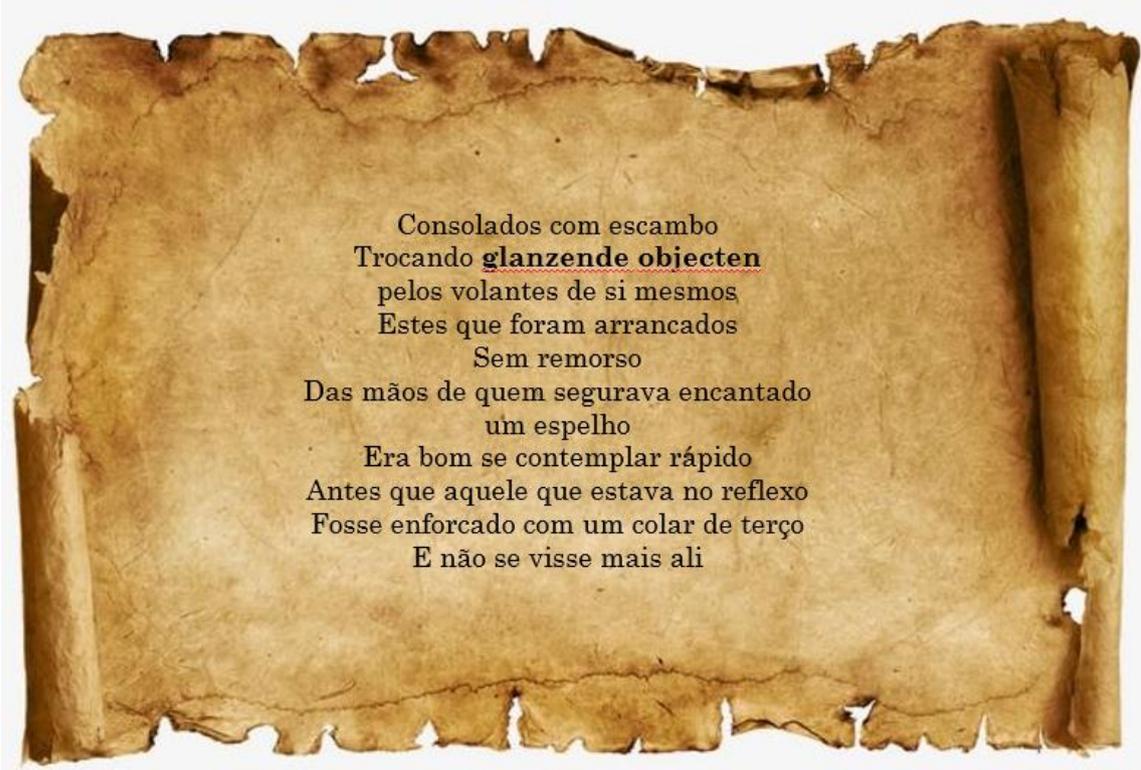
E pra gente entender um pouco desse processo, vamos começar pelo topo da moldura que é cheia elementos, como: moedas, correntes e terços, que, segundo a artista, representa os colonizadores na chegada ao Brasil, trazendo consigo valores e crenças impostas aos povos originários e àqueles explorados. E que se arrasta até a atualidade na nossa cultura e escolhas.

Logo abaixo na moldura tem outros elementos que conversam em oposição, de modo a trazer um resgate a origem saqueada, sendo eles: um chocalho de cobra, concha, insetos, pena de papagaio, folhas, elementos que compõem uma percepção sobre a flora e a fauna amplamente explorados e dizimados, colocamos, cuidadosamente na arte, próximos a uma chama de fogo que não só queima e destrói, mas também apaga. Apagamento esse que foi arma principal dos colonizadores para nos dar uma nova história, uma história incompleta e contada do fim para o início.

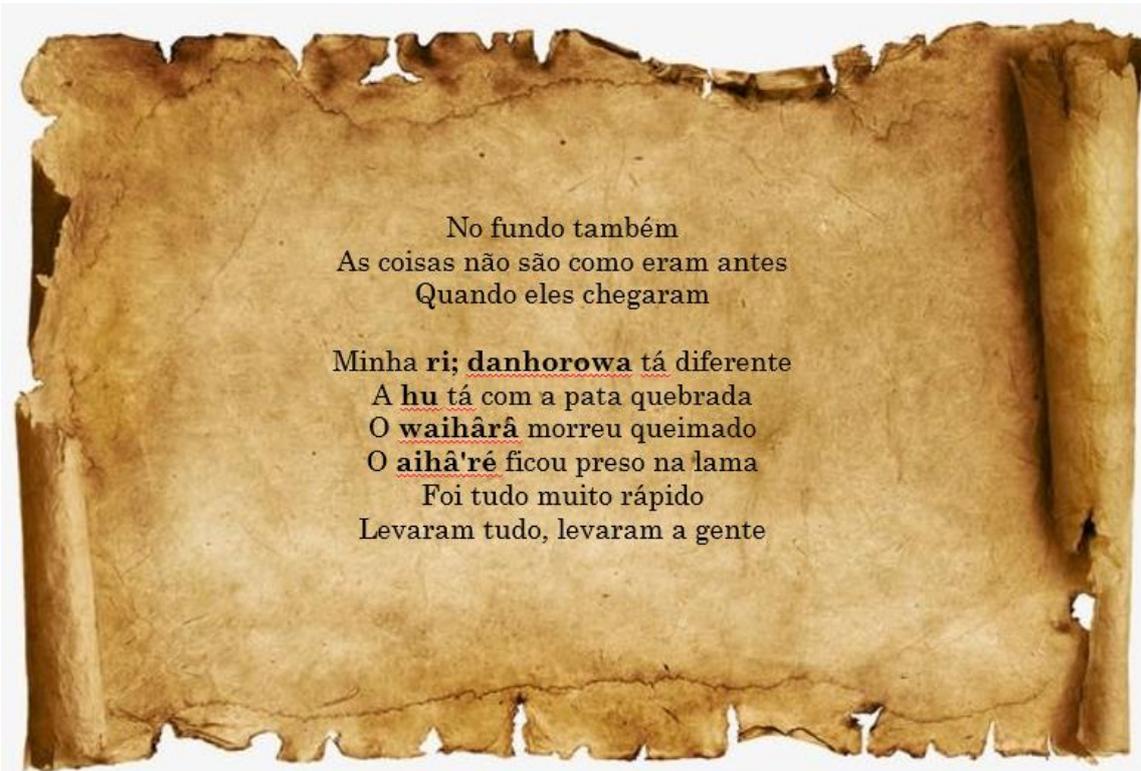
O desenho no centro da moldura é uma clara inspiração na artista Tarsila do Amaral, com sua obra Abaporu, que fez parte do movimento de antropofagismo, onde a arte brasileira buscava se libertar dos padrões europeus e que dialoga em perfeita sintonia com todo trabalho desenvolvido até então, em que vemos um homem negro preso por uma corrente à uma árvore chamada Baobá, nativa do continente africano, onde, as cores se fazem presentes com inspiração no artista Moçambicano, Malangatana, representando a saudade e tristeza dos povos africanos por sua cultura, suas histórias, roubados por aqueles -

K- RECORTES DO POEMA “COLÔNIAS NO PAÍS DOS ESPELHOS”



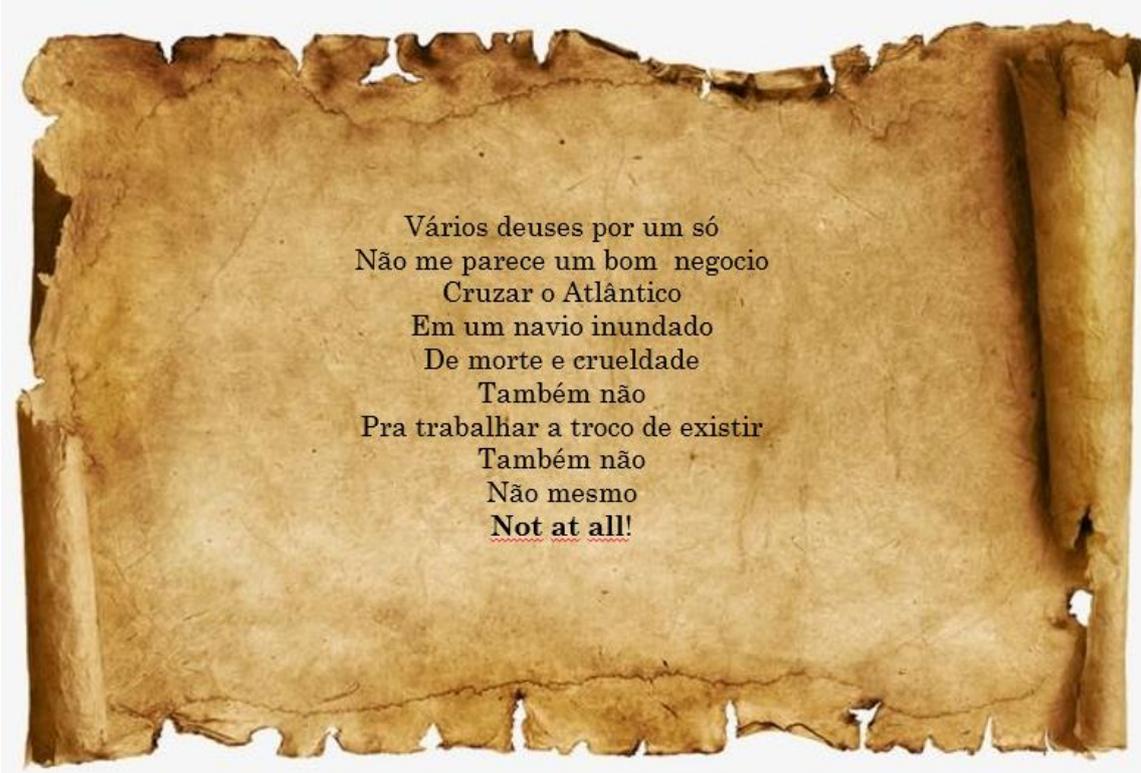


Consolados com escambo
 Trocando glanzende objecten
 pelos volantes de si mesmos
 Estes que foram arrancados
 Sem remorso
 Das mãos de quem segurava encantado
 um espelho
 Era bom se contemplar rápido
 Antes que aquele que estava no reflexo
 Fosse enforcado com um colar de terço
 E não se visse mais ali

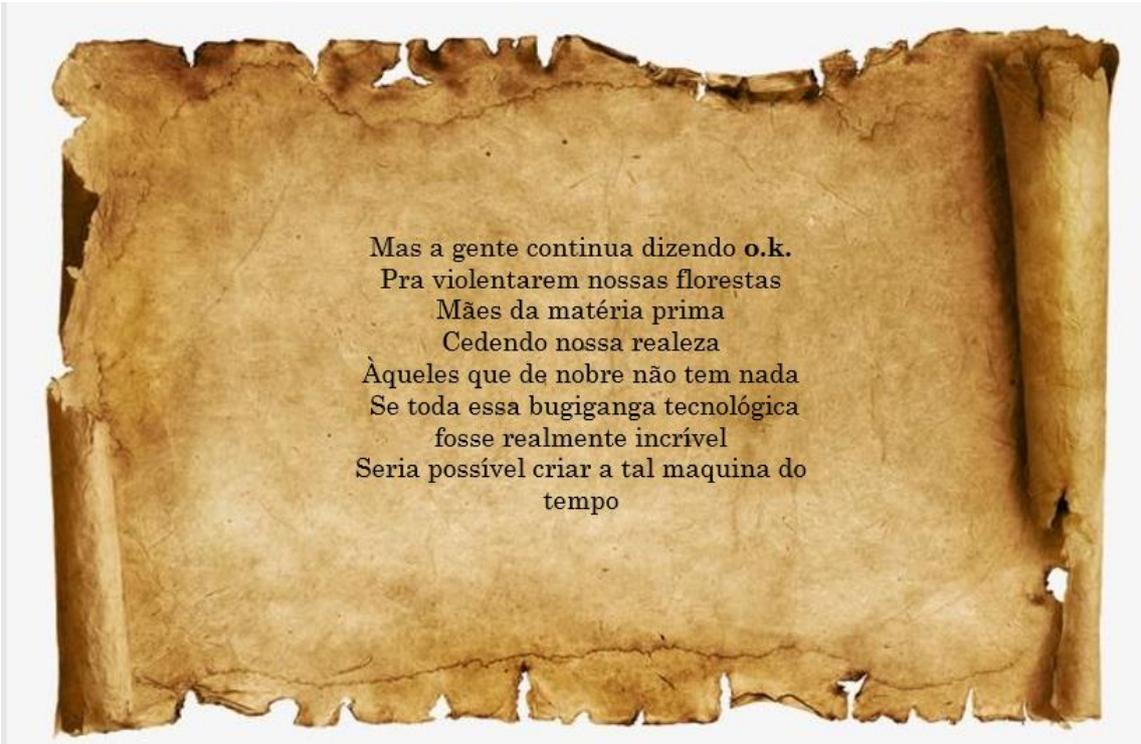


No fundo também
 As coisas não são como eram antes
 Quando eles chegaram

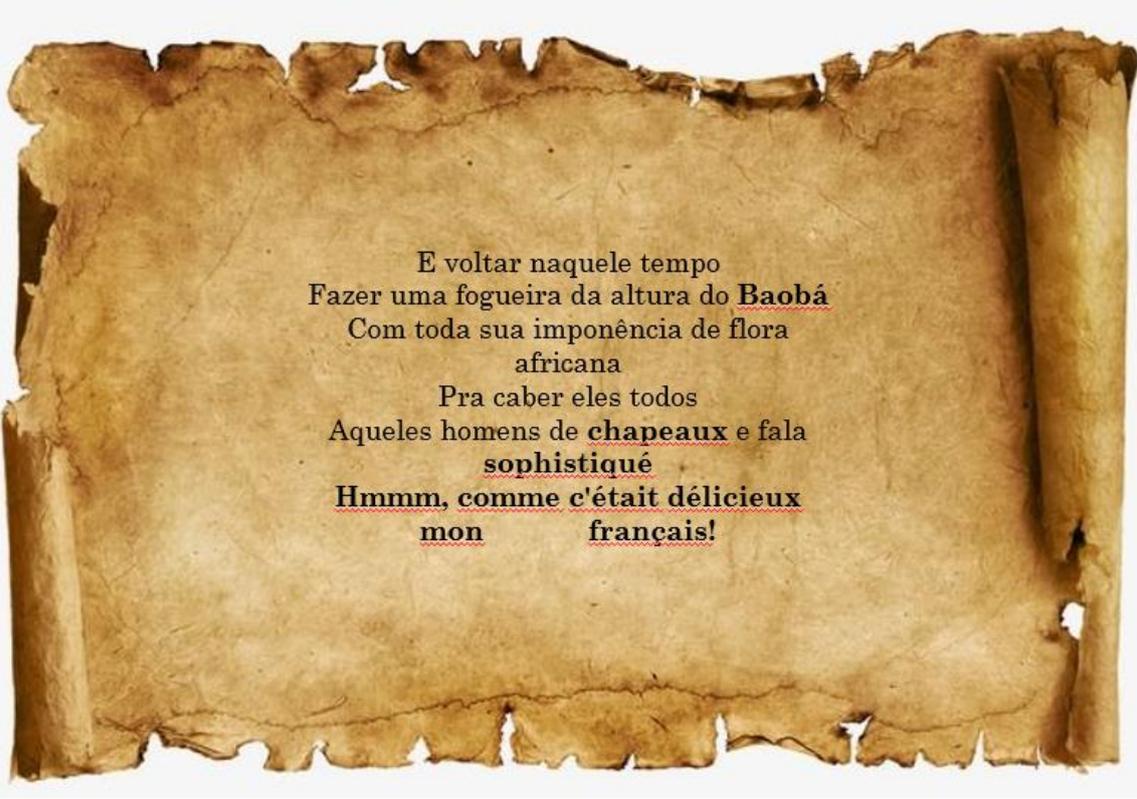
 Minha ri; danhorowa tá diferente
 A hu tá com a pata quebrada
 O waihârâ morreu queimado
 O aihâ're ficou preso na lama
 Foi tudo muito rápido
 Levaram tudo, levaram a gente



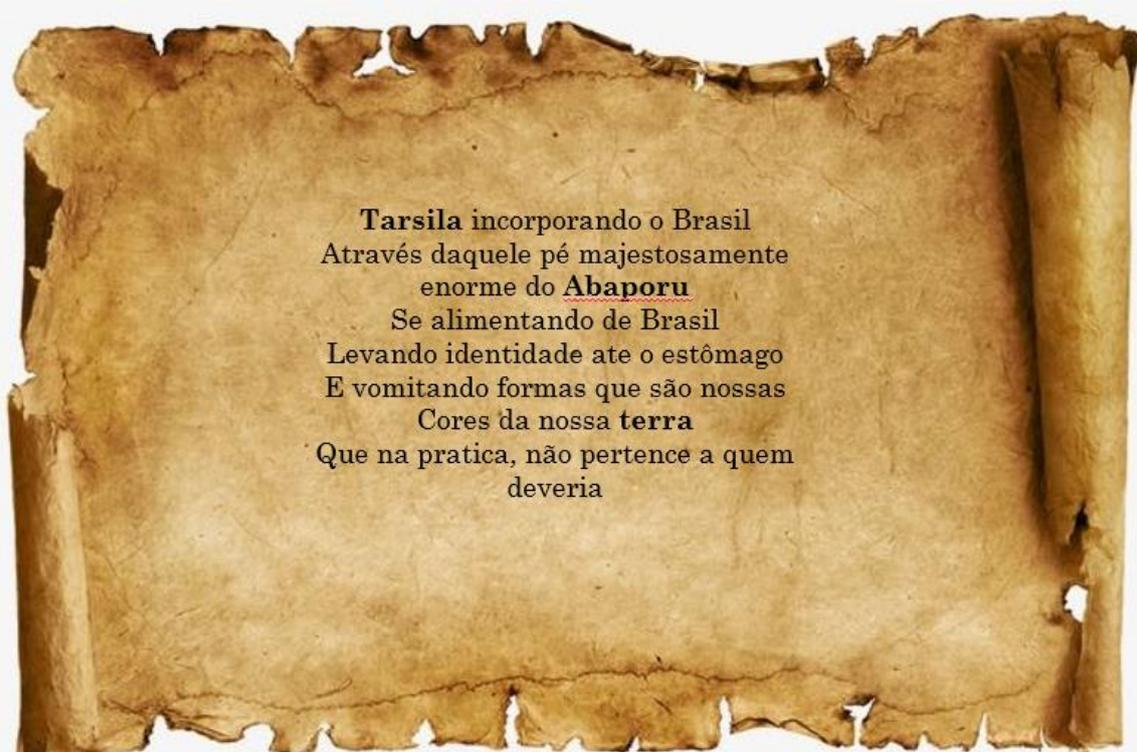
Vários deuses por um só
Não me parece um bom negócio
Cruzar o Atlântico
Em um navio inundado
De morte e crueldade
Também não
Pra trabalhar a troco de existir
Também não
Não mesmo
Not at all!



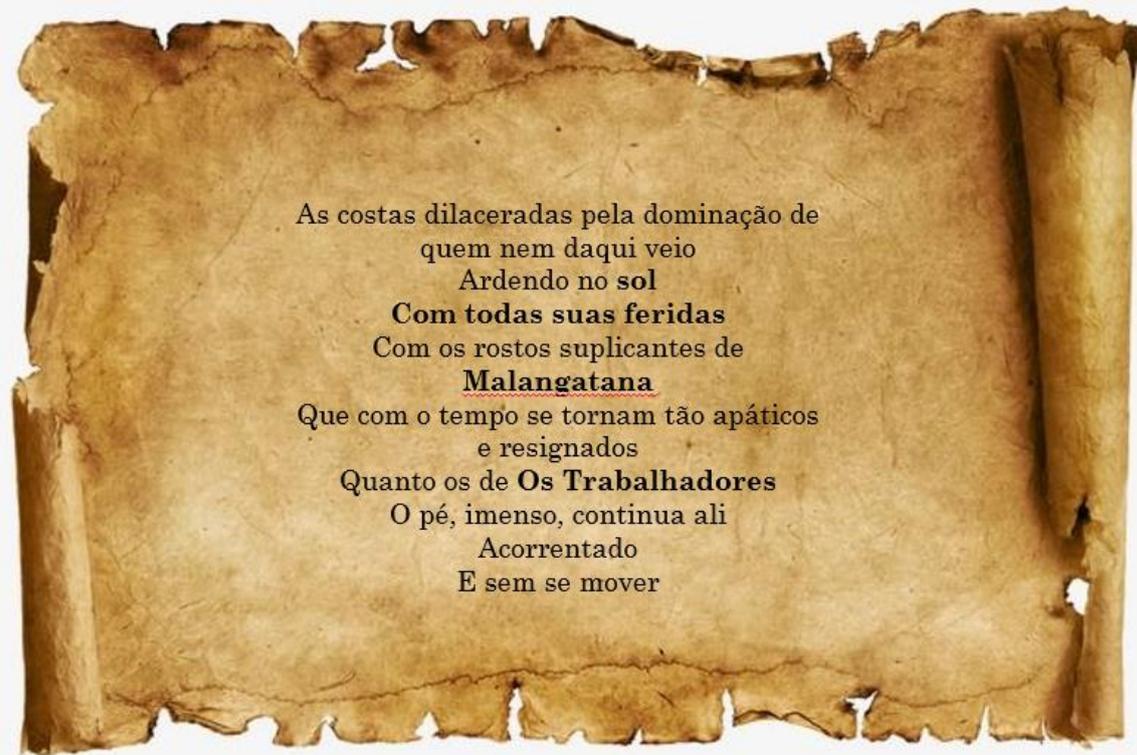
Mas a gente continua dizendo o.k.
Pra violentarem nossas florestas
Mães da matéria prima
Cedendo nossa realeza
Àqueles que de nobre não tem nada
Se toda essa bugiganga tecnológica
fosse realmente incrível
Seria possível criar a tal máquina do
tempo



E voltar naquele tempo
Fazer uma fogueira da altura do Baobá
Com toda sua imponência de flora
africana
Pra caber eles todos
Aqueles homens de chapeaux e fala
sophistiqué
Hmmm, comme c'était délicieux
mon français!



Tarsila incorporando o Brasil
Através daquele pé majestosamente
enorme do Abaporu
Se alimentando de Brasil
Levando identidade ate o estômago
E vomitando formas que são nossas
Cores da nossa terra
Que na pratica, não pertence a quem
deveria

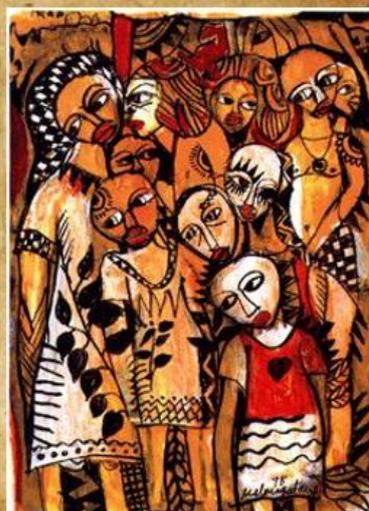
A rectangular piece of aged, yellowish-brown paper with irregular, torn edges. The paper has a textured, fibrous appearance and is set against a plain white background.

As costas dilaceradas pela dominação de
quem nem daqui veio
Ardendo no sol
Com todas suas feridas
Com os rostos suplicantes de
Malangatana
Que com o tempo se tornam tão apáticos
e resignados
Quanto os de **Os Trabalhadores**
O pé, imenso, continua ali
Acorrentado
E sem se mover

A rectangular piece of aged, yellowish-brown paper with irregular, torn edges, identical to the one above. It has a textured, fibrous appearance and is set against a plain white background.

Os dois também
Até agora
Se encarando bem de frente,
Sem se mover
África e Brasil
Quem não se movimenta, não sente as
correntes que o prendem
INDEPENDÊNCIA OU MORTE!
até porque, só o que temos feito é
morrer...

Referências



- Colônias no País dos Espelhos
- Uma História de Amor e Fúria
- Salama
- BANG
- "glanzende objecten"
- Danhorowa
- Hu
- Waihârâ
- aihâ'ré
- "Not at all"
- "o.k."
- Baobá
- Chapeaux
- Sophistiqué
- "Comme c'était délicieux mon français!"
- Abaporu
- Malangatana
- Os Trabalhadores
- "Independência ou morte!"

L- RECORTES DO CONTO

Um conto de fadas?

Bate o sinal, era o fim do horário escolar. Os passos largos em pernas curtas denunciavam a pressa costumeira para voltar para casa. O punho esquerdo fechado prendendo o pacote pardo embrulhando alguns pães denunciava a insegurança, o desconforto. As sirenes provocam calafrios, os olhares despertam temores, as paranóias alimentam os medos. Pode-se dizer que esse era o cotidiano de todas as pequenas de pele preta daquela grande metrópole, onde o destino parece pincelar com tons trágicos a tela de suas vidas.

Aquela noite seria como todas as outras. Sua mãe teria um novo plantão na UPA, era dia de 36 horas. A comida pré-pronta na geladeira era pouco mais que o suficiente para satisfazer a fome, no entanto, como em todos os dias, o cansaço vencia, levando a jovem cedo para a cama, para o mundo dos sonhos ao qual viajava para fugir de sua realidade. A mãe lutava para mantê-la em um "bom colégio", para garantir que tivesse um "bom futuro". De certo a convivência com crianças diferentes a fez ter esse apreço tão grande a fadas, princesas e príncipes encantados. Mesmo que a maior parte das tais princesas se pareça em nada consigo. De fato, todas as crianças de sua turma eram diferentes, e isso se fez nítido desde seu primeiro dia, e reafirmado com olhares e comentários das famílias de suas "colegas" de classe.

Ela dormiu, e começou a sonhar. Os vales encantados de sempre. Porém o sonho sempre era acometido por um infortúnio. Sua "diferença" era notada, elucidada e colocada à mostra, gerando o desconforto típico dos sonhos que transpassam o sentimento de exposição. Ao invés de se ver em pijamas na escola, ela se via como realmente era. E isso a incomodava.

No entanto, naquela noite, ela despertou. Ora, ainda era noite, não havia motivos para despertar. Porém seus olhinhos se abriram. As luzes da cidade invadiam seu quarto, mas havia uma presença diferente ali. Destoante de sua coleção de pelúcias, ou de suas bonecas, ou da decoração encantada, a projeção macabra dançava em meio às sombras. As luzes, outrora um reconforto para a temível escuridão, macabramente envolviam a invasora em mistério e pavor. Uma, duas, três, quatro... as oito pernas coordenavam a descida suave por entre o grosso fio de seda preso ao teto, indo vagarosamente na direção da cama. A pequena encolheu, encarando a inesperada visitante, que sorria, fitando-a com seus múltiplos olhos.

- Vo-você vai me comer? - pronunciou entre lábios trêmulos e voz chorosa.
- Não, minha pequena! - o olhar da aranha transmitia uma curiosa afeição - Não é de meu feitio alimentar-me de carne!
- O-o que você come? - a curiosidade inerente da infância por um momento vencia o temor, a pergunta surgiu naturalmente.
- Alimento-me de histórias! - bateu levemente suas quelíceras, como se abrisse um sorriso - Gosta de histórias?

A pequena balançou a cabeça, positivamente, sentindo um pouco do medo saindo de si. A aranha continuou:

- Ora, toda criança gosta de histórias, não é mesmo? Que tipo de histórias você gosta?
- Histórias de princesas... - respondeu a pequena
- Mas vejam só! E por que gosta dessas histórias?
- Porque um dia quero ser uma princesa! - os olhinhos da pequena brilhavam ao mencionar seu desejo do coração

A aranha soltou uma gargalhada. A pequena não entendeu. Acaso ela estaria debochando de seu sonho, assim como as pessoas de seu colégio?

- Perdoa-me, pequena, mas é uma grande ironia encontrar uma pessoa que sonha em ser o que já é!

Os olhinhos brilhantes piscavam rapidamente. - E-eu? Uma princesa? - seu olhar percorreu a parede de seu quarto, até as imagens das princesas que tanto admirava.

- Ora, ora, não pense tão pequeno, vossa majestade! - a aranha se colocou entre a visão da garota aos posters - Vossa majestade supera toda e qualquer princesa!
- Jura? - respondeu a garota, agora sem temor algum perante a aranha
- Com minhas oito pernas juntinhas! - a criatura uniu suas pernas em sinal de juramento - Mas, ora, este não é o penteado de uma realeza! - com uma das pernas, a criatura percorreu toda extensão do cabelo alisado da pequena - Vamos, vamos! Darei um jeito nisso!

Com uma agilidade incomparável, a aranha usou todas as suas oito pernas para trançar cada parte do cabelo da pequena, fazendo desenhos e texturas que ela nunca viu antes. A pequena ficou encantada com o resultado.

- Estas vestimentas também não se adequam ao seu porte, vossa majestade! - tão agilmente quanto, as pernas agora teciam a seda de suas teias, e aos poucos um belo tecido, de infinitas cores e desenhos tomava forma da mais bela das capulanas. Girando a garota como um peão, o corpo da garota recebia aquela vestimenta de forma impecável, como se fosse sua segunda pele.
- Agora, restam as joias! Não é possível se apresentar sem elas! - ainda usando de sua agilidade, agora as pernas teciam pulseiras, colares, brincos, de todos os formatos e cores! Por fim, um novo tecido se formava, e este envolvia a cabeça da pequena em um maravilhoso turbante! - Prontinho, vossa majestade! Eis vossa coroa, agora sim, apresenta-te como realeza!

A pequena dava voltas em torno de si, encantada com o que via. Eram tantas cores, tantos desenhos, tanta lindeza! Ela jamais se imaginava daquela forma, muito menos que princesas se vestiam assim!

- Eu tô mesmo parecendo com uma princesa? - ela olhou para aranha, com seus olhinhos inquisidores.
- As mais belas rainhas e princesas de minha terra. Sim, elas se parecem muito com você, pequena!

- E de onde você veio? Pode me levar pra lá? Me conta histórias da sua terra! - a pequena sentou-se na cama, da mesma forma que fazia quando ouvia histórias de sua mãe.
- Ora, ora, pequena! E por acaso as folhas de uma árvore desconhecem suas raízes? Uma aranha desconhece sua teia? Tudo que quiser saber sobre meu lar, basta olhar para dentro de si, e terá todas as respostas! - os múltiplos olhos da aranha fitavam a expressão confusa que se formou no rosto da pequena - Mas não se preocupe! Anansi sempre tem uma história ou outra para contar aqueles que querem ouvir!

A pequena, então, arregalou os olhos - Você é minha fada madrinha?

Novamente, a aranha gargalhou - Ora, ora, pequena! Já lhe disse para não pensar tão pequeno! - e pelas horas restantes de sua noite a pequena foi ouvinte das histórias da aranha, e pelos dias que se seguiram, a pequena transformou seu mundo encantado. As princesas na parede, tão diferentes de si, deram lugar a pessoas mais parecidas. O guarda roupa ficou mais colorido. Os cabelos não estavam mais alisados. E aos poucos, ela foi conhecendo outras pequenas como ela, que também viviam em reinos encantados parecidos com aquele que Anansi lhe apresentou. E aos poucos, a magia dos mundos encantados invadia o mundo real da pequena!

M- RELATOS DO PROCESSO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA QUE SINTETIZARAM AS PERCEPÇÕES DO GRUPO SOBRE AS DISCUSSÕES TRAZIDAS DURANTE OS ENCONTROS

Participante	Resposta
R1	<p>“[...] O nosso processo de produção foi até esquisito, diria, porque foi muito rápido. Eu acho que foi hoje, né? Ontem a gente começou a conversar e hoje a gente pegou para produzir. A gente estava pensando, eu pelo menos estava pensando: como é que a gente vai fazer para fazer uma síntese só, artística... Eu sei que eu toco, a (nome) faz umas poesias, não sei o que a (nome) faz, mas sei que tem a ver com arte... E aí a (nome) escreveu um negócio e mandou lá no grupo. Aí eu falei opa, melhorou uma base aqui para a gente caminhar. E aí eu lendo, ouvindo, porque ela mandou um áudio primeiro, ouvindo a história já veio uma melodia na cabeça e eu falei ah acho que vai dar para encaixar alguma coisa aqui. Fiquei escutando o processo e mandei o retorno para a (nome) e a gente fez umas pequeninas adaptações no texto para encaixar melhor na melodia e estava pronto! Aí a (nome) chegou e comentou no grupo, nossa gente, estou me sentindo meio inútil. Eu falei espera aí, a gente tem a letra, a gente tem o áudio, mas a gente, eu estava pensando em fazer uma faixa de áudio com isso. Você desenha, alguma coisa assim? Ela falou ah, posso ilustrar e tal...Eu falei assim; escuta a nossa música, ilustra o que vem aí na sua cabeça e eu coloco no fundo do vídeo que vai ficar legal. E aí (nome) mandou o áudio, eu gravei a música, coloquei o fundo da (nome) no fundo e ficou perfeito, maravilhoso. Por incrível que pareça, não teve nada, sabe? Tipo: ah isso aqui não deu. Só mandaram, encaixou tudo e deu certo. Foi bem divertido. Não esperava ser tão fácil assim. Ter sido tão fácil, porque fácil não é! [...]”</p>
R2	<p>“Acho interessante que todo mundo contribuiu um pouco com aquilo que tem mais facilidade, a (nome) com desenho, eu com poesia e o (nome) com a música e tudo se encaixou muito bem. Foi muito legal produzir e construir isso com eles.”</p>
R3	<p>“[...] Eu tinha até mandado alguma coisa lá no grupo, mas aí...eu não canto, eu não faço poesia, eu não sei mexer muito bem nas coisas né...eu falei o que é que eu vou fazer?Aí o (nome) me ajudou, falou ah, desenha alguma coisa neh. Aí eu meio que me inspirei em uma frase e desenhei assim, mas foi meio rápido. Acho que eu comecei era umas 3h neh, e terminei as 6h. Mas é um tempo curto para você pensar, desenhar,</p>

	pintar. Mas ficou muito bom, encaixou certinho e o resultado final, eu gostei bastante!”
R4	“[...] O (nome) fez uma música, o (nome) fez o fundo da música e eu fiz uma pintura também e aí a gente juntou tudo num vídeo só e ficou bem interessante. [...] foi a primeira vez que eu pinte em um dia só. Acho que eu comecei as 8h e terminei as 3h, mais ou menos. Foi a pintura mais rápida.”
R5	“Ah não sei, saiu meio de repente assim. Foi igual o (nome) estava falando. Acho que esse fim de semana aconteceu alguma coisa aí no cosmos que a gente deu esse lance das coisas de encaixarem. Eu fiz um negócio sem querer e encaixou com outro. Aí de repente a (nome) deu uma ideia e o (nome) deu outra ideia e as coisas fluíram assim... Eu não esperava fazer isso num fim de semana, mas aconteceu. [...] Acho que a gente estava precisando de uma coisa assim, talvez.”
R6	“[...] foi tudo muito rápido mesmo. Digamos que ontem a gente ainda não tinha nada e hoje deu para ficar muito satisfeito com o resultado. Eu gostei bastante!”
R7	“Meu fim de semana foi bem corrido, [...], mas ainda assim a gente conseguiu fazer uma coisa bem bacana. E aí a gente juntou um pouco da habilidade de cada um. Os meninos queriam fazer um poema, eu acho bem legal, mas eu e o poema, nós não combinamos muito. Eu até ajudei na criação, no desenvolvimento e aí a gente resolveu fazer um poema em pixel arte. E aí eu entrei com a arte gráfica, eles trabalharam um pouco mais o poema, a gente juntando assim, dando umas ideias e tal... Ficou, olha, eu particularmente achei bem bacana.”
R8	“Foi um processo muito interessante, Rogério, porque a gente queria inicialmente que fosse uma construção coletiva, né, e o poema, ele não abrangia isso. Então, quando a gente pensou, né, no que fazer: como é que a gente poderia colocar todos nesse barco, sabe? E aí, juntar as duas coisas... A gente também trouxe vários questionamentos, né: se juntar, atrapalharia ou levaria a discussão adiante? Mas acho que foi um ponto muito positivo ter juntado e ficou muito bonito!”
R9	“Também gostei bastante. A gente tinha feito uma ideia inicial de a gente fazer só um poema, mas a gente problematizou de que ficaria complicado fazer uma coisa bacana se a gente trabalhasse em estrofes separado e juntar depois. Daí a gente meio que se moldou para cada um fazer, trabalhando naquilo que estava mais confortável, né. Então, (nome) e eu, a gente ficou mais com a parte do poema, o (nome), ele se sentiu mais confortável a trazer uma questão mais visual, né (nome, para isso que abarcasse

	essas discussões que a gente vem desenvolvendo e hoje a gente se reuniu, né, mais no início da tarde e a gente se propôs a fazer um ensaio mais ou menos de como seria a apresentação e depois que a gente terminou a gente falou assim: gente, como é que a gente conseguiu fazer assim em pouco tempo, né, trabalhar uma coisa bacana, e acho que os meninos ficaram tão felizes quanto eu também.”
R10	“Bom, no nosso grupo a (nome) tomou a frente. (nome) mandou mensagem aqui, mandou mensagem ali, organizou e, tadinha, ela ficou comigo e com a (nome), nós duas nessa correria. E aí a gente conversou lá no whatsapp, eu mandando para ela o que venha à mente, né, as palavras principais que vinham à mente quando a gente lembrava de todo esse processo que a gente passou nesses últimos dias e a (nome) fez uma colagem. E eu achei que ficou lindo. Eu gostei demais! Eu acho que não poderia ter me expressado melhor com a figura que a (nome) montou. Eu gostei bastante”.
R11	“Verdade! Méritos para a (nome), né (nome). Hoje, particularmente, eu trabalhei o dia todo. Dez aulas de manhã e a tarde ao todo. Então eu pude contribuir muito pouco, mas a ideia que a (nome) propôs e o recorte que ela fez também ficou excelente. [...] vai ser apresentada aí uma mensagem muito interessante, de um recorte muito interessante do que foi discutido nos últimos encontros aí. “
R12	“[...] Foi feito de última hora, mas deu certo.”
R13	“No nosso grupo nós desenvolvemos três trabalhos, assim, três expressões porque eram habilidades bem diferentes que cada um tinha. O (nome), ele desenvolveu um poema, a (nome), ela fez uma charge com base em todas as questões, né, que a gente discutiu, e eu fiz uma foto de uma comida que eu produzi inspirada nisso, que foi até circunstancial assim, no meu almoço hoje. Aí, eu tinha pensado nisso durante a semana, já, mas ainda não tinha articulado muito bem a ideia. Mas aí hoje no almoço peguei as coisas que já tinham aqui e que seriam circunstanciais para expressar tudo isso que a gente vem desenvolvendo ao longo dessas aulas, desses encontros. E foi isso, nós optamos por fazer três produções diferentes.”
R14	“Eu acabei tendo algumas ideias, me perdendo nelas (risos), e aí eu pedi ajuda para os meninos no grupo, né, e aí a (nome) deu uma ótima ideia, só que eu não consegui elaborar porque a ideia era fazer uma carta assim, no sentido de, como se os colonizadores tivessem, tipo, se redimindo mesmo, sabe? E aí contando a melhor história a partir dos elementos que você trouxe aqui. Só que eu comecei a escrever e eu acabo tendo muita dificuldade. Eu fiquei com medo de não abordar as coisas com

	<p>a real relevância que tem e preferi fazer uma charge com até uma de suas falas que foi uma coisa que me marcou muito. Mas foi um processo bem legal, assim, porque eu acabei pesquisando algumas outras coisas. Eu também tinha pensado em fazer uma colagem. Foi um processo de muito aprendizado, além de todo esse aprendizado, né, que você possibilitou.”</p>
R15	<p>“[...] Eu escrevi uma poesia. [...], mas foi bom ter escrito porque faz muito tempo que eu não escrevo. Eu acho que dei uma abandonada assim. Eu fico triste porque eu gosto de escrever e eu acho, assim, que eu escrevo bem, assim [...] mas daí foi massa, assim, porque eu não sei escrever pouquinho, sabe? Quando eu escrevo, eu vejo que não é uma poesia, sabe, eu vejo que é um...psicografando assim. Eu vou escrevendo e vou escrevendo um monte de coisa, e daí [...] quando a (nome) mandou a foto foi me dando mais ideias e fui lembrando de outros elementos também, históricos né, que o Rogério trouxe [...]”</p>
R16	<p>“Eu ainda estou fazendo [...] eu vi a reunião e já deu uma inspirada assim de cara e eu resolvi fazer um desenho e se der tempo quero muito fazer uma poesia para sincronizar porque estou com umas ideias boas.”</p>
R17	<p>“Bom, eu estou no mesmo ponto aí da (nome) mais ou menos. Particularmente eu não tive ideia do que fazer. Não tive inspiração, não tive ideia, não tive nada. Eu tive um apagão. Acho que o funil que puxou a inspiração para a turma, acho que borracha para mim, ela estava dobrada, sabe, aí não desceu. [...] eu pensei em fazer história, pensei em fazer narrativa, pensei em fazer uma crônica, eu inclusive pensei em fazer um minijogo porque eu baixei esses dias para atrás um programa que serve para fazer jogo. Só que nenhum desses quatro bateu, sabe, só ficou a nuvem de ideias soltas sabe?”</p>

Tabela 4. Colocações sobre o processo de construção das produções artísticas que sintetizaram as percepções.

N- AVALIAÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA DESENVOLVIDA FEITAS PELO GRUPO

Respostas inseridas no formulário de avaliação, com a seguinte questão:

Nesta etapa, expressamos nosso agradecimento pela sua participação nas atividades no âmbito do projeto <A Terra e as Relações Sociais: Uma Discussão Crítica a Partir do Filme "A Terra a Quem Pertence"> (projeto de mestrado de Rogério Micaela, orientado por Marina Festozo). Em até uma página, avalie de que forma as atividades desenvolvidas afetaram sua formação, destacando pontos potenciais e os pontos a aprimorar, havendo.

Ordem da avaliação	Colocação
1	<p>Antes de qualquer coisa, fico muito feliz pela oportunidade de estar presente e participar de uma dinâmica intercontinental. Particularmente, crio um apreço até pelo mais simples contato com a cultura vizinha; entender como as coisas funcionam lá fora me permite entender ainda mais como as coisas funcionam aqui dentro. A dinâmica proposta pelo Rogério me fez enxergar o continente Africano com outros olhos. Sabia que - assim como o Brasil - alguns países da África foram subjugados pela colonização europeia, mas nunca tinha reparado que as marcas desse período eram tão semelhantes, tanto para americanos quanto para africanos. Essa compreensão das semelhanças sociais, políticas, com certeza foi a maior contribuição da prática para minha formação. Muitos dos problemas da nossa conjuntura são problemas da conjuntura africana, a raiz desses problemas é praticamente a mesma e isso me revela a amplitude dos impactos coloniais que aconteceram no passado e acontecem até hoje. A parte boa dessa história é que a solução para os problemas de lá também podem solucionar os problemas daqui e vice-versa. Um ponto importante que eu gostaria de ver aprimorado seria uma abordagem mais voltada para os aspectos biológicos envolvidos no desenvolvimento da atividade. Aprender sobre a história e sociologia das questões são de fundamental importância para entendermos o mundo onde estamos inseridos; mas como futuro professor de biologia, tendo a me aprofundar mais sobre as questões biológicas que, infelizmente, não foram tão presentes na dinâmica.</p>

2	<p>A condução do projeto de uma maneira geral serviu para percebermos em como as realidades brasileiras e africanas apresentam elementos históricos e contemporâneos muito próximos. A partir disso é possível elencar uma série de pontos que contribuem, e muito, para minha formação docente. A cultura dos países africanos é bastante diversa e expressiva, e é impressionante como ela se materializa em diferentes elementos de nossa realidade brasileira. Permitiu discussões sobre o apagamento das histórias de origem e de resistência destes povos ancestrais que exercem muita influência em nações de todo o mundo, e que possuem uma significativa importância na construção histórica da humanidade e de seus múltiplos elementos. Participar destes espaços e das discussões suscitadas me permitiu aproximar de assuntos que normalmente me sinto inseguro em abordar. A condução do projeto me permitiu sentir a vontade para colocar minhas dúvidas e inseguranças ao passo que as discussões permitiram desmistificar muitas ideias que de certa forma faziam me enxergar fora desta temática. Me sinto um pouco mais preparado, enxergo que a atividade me permitiu apropriar um pouco mais de um assunto que necessita de um cuidado especial, pois fala de histórias, pessoas e identidades reais que sofreram historicamente pelo racismo e segregação. Antes do projeto tinha uma noção do apagamento da história do povo negro ao longo da história, mas confesso que não imaginava que ela foi muito maior e influente do que pensava. Isso, por mais triste que seja, nos fornece subsídios para abordar estas questões de maneira mais significativa em sala de aula, e nos espaços fora dela. Ao passo que minha argumentação foi estimulada em muitas das atividades, e reconheço caminhos que posso trilhar para estimular a argumentação de meus futuros alunos da mesma maneira.</p>
3	<p>Considero que as atividades desenvolvidas enriqueceram muito minha formação, tanto quanto pessoa, quanto como profissional da educação. As discussões foram proveitosas e muito bem fundamentadas, e a forma como todo processo se desenrolou foi muito criativa e dinâmica, possibilitando uma excelente apropriação de vários temas importantes. As relações evidenciadas entre a história da África e do Brasil contribuíram muito para o pensamento crítico buscado nas intenções da residência, e a produção e debate de itens artísticos se mostrou um bom recurso na ilustração de informações como estas.</p>

4	<p>Esta etapa de estudos foi extremamente formativa para o grupo. O filme "A terra a quem pertence" é um filme aparentemente simples, mas a partir dele surgiram diversas discussões acerca de propriedade, ancestralidade, relações de poder, luta de classes, entre outros. Foram muitos encontros e todos sempre com bastante conteúdo, participação do pessoal, o que mais me chamou a atenção foi a avaliação, em que foi solicitado ao grupo para fazerem produções de arte pensando a partir do que foi discutido, as pessoas se empenharam bastante e o resultado foi incrível.</p>
5	<p>O contato com as produções culturais abriram novos horizontes, apresentando um espectro para a realidade, tanto ambiental quanto humana, maior do que eu conhecia anteriormente e isso provoca uma reflexão sobre quem somos, de onde viemos e para onde estamos indo. Percebi, pelo contato com a arte e sua problematização, como a educação ambiental e a questão ambiental como um todo, perpassa todas as esferas do conhecimento e engloba todas as faces da sociedade, como uma barca que nos carrega enquanto nós humanos a transformamos e somos transformados de volta na mesma medida. Considero essa formação humana que a atividade nos proporcionou, de uma relevância crucial para minha formação enquanto professor e enquanto cidadão. Pois, a rotina, as pressões, as demandas, os surtos, o isolamento social, crise existencial e etc, nos endurece, nos faz sentir como nada senão algo que não cumpre seus deveres e além, nos anestesia. No entanto, a atividade como um todo trouxe impulsos internos que, além de diferentes, nos chamam a atenção para algo novo, ao mesmo tempo triste politicamente, mas por outro lado bonito culturalmente. Nos colocou em movimento mesmo estando dentro de casa, nos tirou a flacidez espiritual sombria e nos colocou a diante em pensamento para um novo universo, mas ao mesmo tempo, apresentando questões políticas, sociais, culturais, ambientais, midiáticas e pedagógicas muito semelhantes à nossa realidade brasileira. A bagagem de produções artísticas também me deixaram muito grato. Pude explorar mais músicas dos artistas além das que foram apresentadas e pude agregá-las ao meu repertório pessoal. Obrigado por isso, arte nova é sempre bom. As imagens, vídeos e filmes também me passaram a sensação de que havia algo ali que parecia com o Brasil. Me levando a sentir uma identificação com algo que nunca conheci. Perto, mas longe. Muito interessante esse modo de pensar a realidade. Penso que o cérebro precisa desse tipo de prática não linear, pois seu potencial é maior que o que a cultura hegemônica de nossa época pode nos oferecer.</p>

6	<p>As atividades afetaram na minha formação continuada de forma a compreender melhor sobre a cultura de Moçambique, o que foi nos apresentado é muito diferente do que tinha em mente sobre o continente Africano. Nunca havia assistido um filme Moçambicano, foi um fato inédito assistir a uma produção dessa origem e também foi novo o assunto abordado no filme, não lembro de ter conhecimento de histórias como a que foi encenada, de terrenos que foram vendidos com documentação falsa. Compreendo que afetou na minha formação ver o cotidiano de um país tão distante e passar a respeitar e admirar, o que sabia era que havia animais da savana, um ecossistema complexo e que em alguns lugares pessoas passavam muita necessidade econômica, levando a uma má alimentação e como consequência, a desnutrição. Com os diálogos que o mestrando teve conosco, percebi que há proximidade com a cultura brasileira, como nas condições rurais que o filme aborda, onde as residências são precárias, apesar da aparente quantidade de terra para plantar e talvez lucrar com essa produção de alimentação. Foi possível saber mais sobre um povo que tem aproximações nas nossas origens e construir um conceito sobre o cinema e a vida dos Moçambicanos.</p>
7	<p>As atividades desenvolvidas foram extremamente enriquecedoras em muitos aspectos. Para mim, em particular, contribuiu com o meu conhecimento e crescimento pessoal, já que as minhas informações sobre tema eram extremamente escassas. Acredito que também me ajudou como futura professora pois me deu uma visão muito mais ampla de relações e conectividades entre o continente africano e Brasil. Além disso, foram muitas as contribuições culturais trazidas, aumentando um arcabouço que sabemos ser necessário se queremos aulas críticas e reflexivas. Agradeço imensamente pela dedicação do Rogério em nossas discussões, que conseguiu guiar todas elas com maestria, colaborando com uma formação rica para todos nós! Espero ter outros momentos como esses.</p>
8	<p>As atividades desenvolvidas no projeto foram fundamentais na formação de professores, quando nos provocou a questionar nossa formação acerca dos assuntos entre África-Brasil. Foram discussões que possibilitaram uma vasta troca e a aprendizagem sobre os aspectos culturais e de colonização na história da África e do Brasil. Questões que possibilitaram um momento de reavaliação dos aspectos da colonização e coloniedade, que estão presentes na nossa prática pedagógica. Ponto em potencial para ser desenvolvido em outras práticas que visa trabalhar temas</p>

	culturais e de colonização, é o desenvolvimento de uma expressão artística que conte sobre os aspectos trabalhados. Foi muito formativo e satisfatório desenvolver essa forma de avaliação.
--	---

Tabela 5. Avaliações da prática com a Residência Pedagógica, feita por integrantes do programa.

O- IMAGEM DO FORMULÁRIO DE QUESTÕES SOBRE AS APROXIMAÇÕES COM A ÁFRICA LUSÓFONA E O FILME “A TERRA A QUEM PERTENCE”

SOBRE O FILME "A TERRA A QUEM PERTENCE"

Descrição do formulário

Escreva sobre os conhecimentos e/ou as aproximações que tem com a África (lusófona): independências, cultura, autores(as), obras de arte.

Texto de resposta longa

Escreva, em até quatro (4) frases, questões que o filme "A Terra a Quem Pertence" suscitou à reflexão.

Texto de resposta longa

Tabela de Respostas do da primeira questão do formulário

Questão:	
Escreva sobre os conhecimentos e/ou aproximações que tem com a África (lusófona)	
Participantes	Resposta
R1	“Culinária africana, esportes (corrida/atletismo), Achille Mbembe, Kabengele Munanga”
R2	“Não tenho muitos conhecimentos sobre a África lusófona”
R3	“Devido ao processo de invasão, de dissociação das comunidades nativas pelos europeus, sei que há muitas tribos e etnias dentro de um mesmo país/território, todas elas com suas identidades e culturas (como idioma, dialetos, expressões) suprimidas, e também ocorreu de várias dessas etnias possuírem um histórico de animosidade entre si, intensificando ainda mais esses conflitos.”
R4	“Conheço pouco, na verdade...Sei de um acontecimento histórico no passado, como o apartheid, que representa a dominação europeia, mas não sei a que grau isso afetou a África e qual sua influência sobre todo o resto que para mim é desconhecido.”

R5	“Existe uma luta pela descolonização deste povo. Malangatana, pintor que combate este colonialismo através de sua arte.”
R6	“Não tenho muitos conhecimentos, os momentos que mais me aproximei foi assistindo o filme (“A Terra a Quem Pertence”) e ouvindo uma música no Estágio II (também apresentada pelo Rogério). Também me lembro de algumas aproximações durante Olimpíadas e Copas Mundiais.”
R7	“No filme é possível perceber diversas características, assim como o vestuário, algumas músicas locais e a cultura local de modo geral. Pois se trata de um filme elaborado e produzido em Moçambique.”
R8	“A língua como ponto de partida para o diálogo: muitas discussões em torno do filme fomentaram a dificuldade de comunicação entre os povos de localidades próximas, o que gerou grande desentendimento entre os mesmos. Entretanto, é necessário pensar o porquê da questão envolvendo a língua e a separação; A dança e o canto: em vários momentos, estes elementos surgem como primordiais no convívio do dia-a-dia das comunidades.”
R9	“Pouco conhecimento efetivo sobre cultura e quase nenhum sobre as independências, autores e obras de arte.”
R10	“Mia Couto.”
R11	“A única aproximação ativa que tive com algum fragmento cultural africano foi de forma indireta. Meu gênero musical é o Blues e sabemos de sua afro descendência. Os escravos que trabalhavam nas fazendas (principalmente de algodão) na região do Rio Mississippi mantinham em seus costumes as canções de trabalho. Pouco a pouco instrumentos musicais foram incorporados junto às canções que hoje consolidam o gênero.”
R12	“Nossa estou até com vergonha, pois tenho curiosidades sobre a cultura de lá, mas ainda não tive oportunidade de estudar. Sendo assim, fiquei muito feliz quando você falou que ia trabalhar um pouco sobre isso. Então, não tenho familiaridade com África.”

Tabela 6. Respostas retiradas do formulário.

P- AUTORA E AUTORES APRESENTADOS CUJAS OBRAS FORAM DISCUTIDAS DURANTE OS ENCONTROS

- Paulina Chiziane (moçambicana, escritora e recentemente vencedora do Prémio Camões);
- Malangatana (moçambicano, artista plástico com obras críticas ao regime colonial);
- José Craveirinha (escritor moçambicano);
- Djodje (músico caboverdiano), Yola Semedo (cantora angolana);
- Stewart Sukuma (músico moçambicano); e
- Azagaia (cantor moçambicano).