

# ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

## **Aprender com as resistências, insistir com as esperanças: de uma herança colonial à construção da utopia**

*Learning from resistance, insisting with hope: from a colonial heritage to the construction of utopia*

**Bárbara Fortes Campos<sup>1</sup>; Patrícia M. Bevilaqua<sup>2</sup>; Celso Sánchez<sup>3</sup>**

**1** Mestre em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – barbarafor@gmail.com/ 8094194789012462

**2** Doutoranda em Psicossociologia – EICOS-UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – titabevilaqua@gmail.com/ 0000000210798752

**3** Professor da Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Coordenador do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur), Rio de Janeiro, Brasil – celso.sanchez@hotmail.com / ORCID 0000-0001-5634-023X

### **Palavras-chave:**

Colonização. Educação ambiental desde el sur. Processos psicossociais. Resistências. Esperanças.

**RESUMO:** Este artigo procura encontrar um caminho para a construção de utopias a partir da compreensão da educação ambiental desde el Sur, que emerge do aprendizado com experiências sociais, políticas e ambientais de resistência. A investigação sobre os percursos da colonização evidencia a constituição de um projeto necropolítico e necropedagógico no contexto contemporâneo. Partindo de uma discussão sobre o processo de colonização, este texto expõe estratégias de lutas populares que expressam alternativas pedagógicas, psicossociais e subjetivas para o enfrentamento ao conhecimento hegemônico.

### **Keywords:**

Environmental education since south. Psychosocial processes. Resistances. Hopes

**ABSTRACT:** This article seeks to find a way to construct utopias from the understanding of environmental education since the South, which emerges from learning from social, political and environmental experiences of resistance. The investigation of the colonization pathways shows the constitution of a necropolitical and necropedagogical project in the contemporary context. Starting from a discussion about the colonization process, this text exposes popular struggle strategies that express pedagogical, psychosocial and subjective alternatives to confront hegemonic knowledge.

## INTRODUÇÃO

*Brasil, meu denço  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato*

(Ronie Oliveira, Márcio Bola e Silvio Mama, Deivid Domenico – compositores do samba-enredo da Mangueira em 2019)

As contradições e conflitos que estruturam o mundo moderno com suas lutas e confrontos sociais constituem o que o sociólogo Aníbal Quijano denomina “*a colonialidade do poder*” (2005), uma concepção que apresenta um conteúdo substancial para análise e formulação de uma nova dinâmica de conhecimento, fundamentada no fortalecimento e na afirmação de saberes, capazes de dialogar com diferentes territórios e suas demandas. Tal formulação se faz necessária para superar, como define o geógrafo Porto-Gonçalves (2006), a ideia eurocêntrica de conhecimento universal ao consolidar diferentes matrizes de racionalidade, construídas em outros lugares, a partir de outros processos e com sujeitos outros.

Neste momento histórico de esgarçamento de toda a urdidura social brasileira, com o estabelecimento de uma política pautada na negação do outro, o que se aproxima do que o filósofo camaronês Achile Mbembe denomina de necropolítica, ou seja, a ordem soberana que determina quem exerce o direito de matar, quem se pode deixar morrer ou mesmo quem se deixa viver, por meio de uma “instrumentalização generalizada da existência humana e da destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2016, 125), o campo educacional é mais do que nunca chamado a se impor como espaço de criação coletiva e permanente de pensamentos e resistências.

Segundo o filósofo e pedagogo Dermeval Saviani (2008), a educação necessariamente deve acompanhar as transformações, conflitos e demandas sociais e propor indagações e contestações sobre toda e qualquer ordem existente, empregando práticas pedagógicas contra hegemônicas e sensíveis aos interesses das minorias. No atual contexto político brasileiro, regido pelo neoliberalismo e propositalmente aberto à exploração do capital internacional, em um renovado processo de colonização, a pedagogia assim praticada, torna-se espaço de resistência e de combate à determinação de um governo ultraconservador de destruir todo e qualquer avanço nas políticas sociais, educacionais, ambientais, culturais e artísticas

inclusivas e heterogêneas. Trata-se de um momento histórico onde as estratégias de resistência caminham juntas com ações pedagógicas.

Como Tamoios e Tupinambás contemporâneos contra os Cabrais e Josés de Anchieta da atualidade, as pedagogias contra hegemônicas combatem o que o Porto-Gonçalves (2006) denomina *colonialidade do saber*, ou seja, o legado epistemológico do colonialismo, que sinaliza a visão colonizadora europeia como forma única de conhecimento válido, ignorando e subjugando toda forma de saber vinda dos povos tradicionais e comunidades colonizadas, que, mesmo depois de tornarem-se independentes, continuam a ser dominadas pela hierarquia social e pela racionalidade científica dos poderes coloniais europeus. Em particular as pedagogias ambientais já que se deparam com os limites da natureza, com os limites mesmo da vida.

É possível traçar um paralelo com o que o historiador Eric Hobsbawn (2008) denomina *tradição inventada*, entendida como o conjunto de práticas que sugere normas e valores de comportamentos, os quais buscam sempre estabelecer uma relação de continuidade com o passado. Nesse caso, a tradição inventada pela colonialidade, fundamentada na escolha de uma verdade originada do pensamento colonizador, afirma a permanência dos valores e dos processos ainda correntes de colonização, num eterno ciclo de dominação entre colonizador e colonizado. Em relação a isso, mais do que nunca, desde que a Constituição Federal de 1988 firma o direito indígena sobre suas terras, ou mesmo, desde o período pós-colonial, nenhum governo até então fora capaz de empregar a lógica do extermínio e a imposição de padrões culturais externos a esses povos com tamanha sanha e falta de limites. Pode-se afirmar que o incêndio provocado em diversas áreas da Amazônia brasileira durante este ano de 2019, com o aval do atual poder executivo, faça arder não somente a fauna, a flora, moradias e modos de vida, como também a própria Carta Magna da nação e sua dignidade.

Portanto, a crítica à centralidade do pensamento europeu busca não somente superar a hierarquia de saberes, há tempos estabelecida, que mantém povos subalternizados como meros receptores e reprodutores daquele pensamento e cultura, como também se transforma em prática de resistência e de protagonismo desses povos na produção e divulgação de conhecimento e de aparato teórico-conceitual próprios. Neste artigo, pretende-se abordar parte da gênese histórica e consolidação de uma cultura colonizada, como ferramenta para a percepção crítica da educação, também em contextos informais e solidários, para tratar os conflitos que envolvem esse tema como uma categoria analítica e fundamento epistemológico, ao deslocar os conhecimentos e as determinações hegemônicas do centro da análise e ao reconhecer as práticas e saberes que emergem das populações em luta pela sobrevivência, não somente no sentido de preservar a vida, em combate à necropolítica e à necropedagogia que a estrutura, recrudescendo em países subalternos, mas de estar plenamente

vivo em um esforço absoluto pela busca das linguagens, das imagens, das diversidades culturais e suas poesias, como um turbilhão em um rio capaz de alterar mesmo que imperceptivelmente o seu curso linear e uniforme. Trata-se, então, de uma tentativa de pensar a educação ambiental que emerge *desde el sur*, suas esperanças e utopias aprendidas das lutas populares.

### **AMÉRICAS: DESCOBRIMENTO, “ENCOBRIMENTO DO OUTRO” OU CONQUISTA DESUMANIZADORA?**

No texto em resposta à Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular (Buenos Aires), sobre o V Centenário do chamado “Descobrimento da América”, em 1992, Paulo Freire declara:

Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciá-la” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. (FREIRE, 2000, p.34)

O filósofo Tzvetan Todorov também entende esse “*encontro extremo*”, que constitui o momento histórico da colonização do continente americano como “*A conquista das Américas*”, título do seu livro, e, assim como Freire, contraria a ideia defendida pelos autores pró-europeus de que o colonialismo traz benefícios às regiões selvagens com o legado de roupas europeias, de instrumentos diversos e da conversão ao cristianismo. Opõe-se, ainda, à concepção dos conquistadores como libertadores dos povos aqui existentes de práticas como sacrifícios humanos, canibalismo, poligamia e homossexualismo. (TODOROV, 1999)

Considerar que, para os índios colonizados por Colombo, ou os astecas dominados por Cortéz, a influência externa colonialista representa um progresso reflete uma ideia inteiramente parcial e eurocêntrica, no que diz respeito não só à representação de progresso, como também ao conceito do que seja cultura, ainda que haja fragmentos positivos nessa interação. Segundo Todorov, não se pode dizer que haja realmente uma coexistência e intercâmbio de saberes entre colonizadores e populações originárias, porque um lado prevalece e as ações sempre ocorrem de forma impositiva e nunca propositiva: “*ninguém perguntou aos índios se queriam a roda, ou os teares, ou as forjas; foram obrigados a aceitá-los; aí reside a violência, e ela independe da eventual utilidade desses objetos*” (1999, p. 99).

Da mesma forma, a exportação de toda e qualquer ideologia ou religião, nesse contexto, se fazia em nome de valores considerados superiores, um ideal civilizatório contra o que se julgava bárbaro, gerando, no decorrer dos fatos, um paradoxo, a exemplo do episódio protagonizado por Cortéz durante expedição em Honduras, no qual o espanhol ordena que um indígena seja queimado vivo por comer outro indígena. Como comenta o autor, torna-se difícil “*perceber a diferença de ‘civilização’ entre queimar vivo e comer morto*” (1999, p.99). Tal paradoxo coloca em xeque, tanto as intenções do projeto de colonização quanto o julgamento da “descoberta” de uma civilização inferior.

A serviço do catolicismo e financiado pelos reis católicos da Espanha, Colombo em seu primeiro diário de viagem, como revela Todorov, demonstra frequentemente a intenção de encontrar o imperador da China, que, além de possuir muitas riquezas, segundo relatos deixados por Marco Polo, pedia aos sábios que o instruissem na fé de Cristo. Em decorrência de inúmeras impossibilidades, afasta tal objetivo, todavia não abandona seu desejo de pregar o evangelho, como declara em carta ao Papa Alexandre VI, em fevereiro de 1502: “*Espero em Nosso Senhor é poder propagar seu santo nome e seu Evangelho no universo. O autor considera que, para Colombo, a ‘necessidade de dinheiro e o desejo de impor o verdadeiro Deus não se excluem. Os dois estão até unidos por uma relação de subordinação: um é meio, e o outro, fim*” ( p.7). A profunda religiosidade de Colombo somada à leitura de exploradores como Marco Polo e de teólogos como Pierre D’Ailly, fizeram-no formar crenças que acabaram por influenciar todas as suas experiências, as quais tornaram-se meramente confirmações de um pensamento que ele possuía *a priori*. Portanto, as terras ‘descobertas’ e as civilizações nelas encontradas, em vez de manancial cultural ou de um universo totalmente inédito a ser explorado, tornaram-se extensões de seu ideário. Aquilo que ali não se enquadrasse era desqualificado ou desprezado, como exemplifica Todorov (1999) no relato em que o conquistador, ao encontrar Cuba, convicto de ser ali um continente, e saber pelos índios que aquela terra era uma ilha, descreve os habitantes do lugar como “*homens bestiais que pensam que o mundo inteiro é uma ilha, e que nem sabem o que é um continente, não possuem nem cartas nem documentos antigos, e só encontram prazer em comer e estar com as mulheres, disseram que era uma ilha*” (p. 14).

Em muitos relatos, os habitantes encontrados nas terras exploradas são mencionados por Colombo apenas como parte da paisagem: “*No interior das terras, há muitas minas de metais e inúmeros habitantes*” (p.21), e desprovidos de qualquer propriedade cultural. As atitudes de Colombo para com os índios vêm de uma percepção impregnada de desprezo e, como coloca Todorov, de um completo

desconhecimento dos índios, a recusa em admitir que sejam sujeitos com os mesmos direitos que ele, mas diferentes. Colombo descobriu a América, mas não os

americanos, Toda a história da descoberta da América, primeiro episódio da conquista, é marcada por esta ambiguidade: a alteridade humana é simultaneamente revelada e recusada (TODOROV, 1999, p.30),

Em sua demasiada religiosidade, Colombo, acreditava ser incumbido de uma missão significativa, descrita em seu próprio nome, uma vez que a providência divina requeria que a pessoa destinada a servir tivesse nome e sobrenome adequados a tarefa que lhe fosse designada. Assim sendo, o navegador mudou seu nome; era chamado “*Cristobal, isto é, Christurn Ferens, que quer dizer portador do Cristo*” e tinha por sobrenome “*Colón, o que quer dizer repovoador*” (TODOROV, 1999, p. 16)

O *evangelizador colonizador*, além de também rebatizar as ilhas de acordo com o significado e lugar que elas ocupam em suas descobertas, não compreende e não trata qualquer aspecto da realidade dos índios como algo legítimo. Entre outros exemplos, não entende a relação destes com a ‘propriedade privada’ e relata em março de 1493: “*Não pude saber se possuem bens privados, mas tive a impressão de que todos tinham direitos sobre o que cada um possuía, especialmente no que se refere aos víveres*” (1999, p. 23); também acredita que eles não possuem religião: “*Estas gentes não são de nenhuma seita, nem idólatras, e sim muito mansos e ignorantes do que é o mal. (...) Estão sempre dispostos a recitar qualquer oração que lhes ensinarmos, e fazem o sinal da cruz.*” (1999, p. 26). Colombo chega também à conclusão que, como aqueles seres que não falavam a sua língua, não falavam língua alguma! Adotando, claramente, o que hoje denomina-se um comportamento assimilacionista, deseja que os índios sejam como ele e os espanhóis e, portanto, decide levar alguns habitantes para a Espanha para que, em suas palavras: “*ao retornarem sejam intérpretes dos cristãos*” absorvam “*nossos costumes e nossa fé ...devemos fazer com que construam cidades, ensiná-los a andar vestidos e adotar nossos costumes*” (TODOROV, 1999, p.26)

Esse projeto político-pedagógico, catequizador colonizador, (*Cristobal Colon*) representa, além de uma busca financeira, que evidentemente sustenta tais incursões exploradoras, uma busca de poder que demanda o exercício da conquista e dominação que, em grande parte das vezes, aniquila povos e suas culturas, como se constata na história das Américas. A base político-epistemológica, material, concreta e subjetiva deste projeto é a desumanização do outro. A alteridade radical para Colombo, portanto, é baseada na negação da humanidade do outro, mais que no seu “encobrimento” como denota Dussel (1993). É necessária a negação da humanidade para que haja a realização do projeto de expansão espiritual e conseqüente garantia da conquista material, visto que a exploração dos novos continentes representa ao mesmo tempo o resultado e a condição para sua expansão espiritual, como declara em carta de 1492, em sua primeira viagem:

Creio que, se começarmos em breve, Vossas Altezas conseguirão converter à nossa Santa Fé uma multidão de povos, ganhando grandes territórios e riquezas, assim como todos os povos da Espanha, pois há sem dúvida nestas terras grandes quantidades de ouro" (12.11.1492). (TODOROV, 1999, p. 27)

Com o passar do tempo, essa conexão torna-se automática para ele, que em agosto de 1498 afirma: "*Vossas Altezas têm aqui um outro mundo onde pode expandir-se muito nossa Santa Fé e de onde se pode tirar muito proveito.*" (TODOROV, 1999, p.27). Esse incontestável proveito tirado pela Espanha e seu trabalho para conversão de novas civilizações ao cristianismo parecem estabelecer um equilíbrio legítimo e justo para Colombo, ainda que essa troca não seja de nenhuma maneira interessante ou desejada pelos índios. Nesse contexto, é inevitável o questionamento exposto por Todorov (1999): se propagar uma religião significa considerar que o próximo a ser convertido (índios) são iguais diante de Deus, como agir caso eles não aceitem entregar suas riquezas? A resposta é evidente e histórica: subjuga-se. E, para isso, coloca-se o outro numa condição de desigualdade e de inferioridade, solução que Colombo não hesita em adotar e promover, como se percebe em trecho de seu diário em outubro de 1492: "*cinquenta homens Vossas Altezas podiam dominar todos eles e fariam deles o que quisessem...devem ser bons servidores e industriosos*" e, em dezembro do mesmo ano, escreve: "*servem para obedecer*" (1999, p. 28). Demonstra o corolário dos seus projetos, quando também afirma em seu diário: "*Minha vontade, escreve Colombo na primeira viagem, era não passar por nenhuma ilha sem dela tomar posse*" (1999, p. 27).

Colombo revela a total incapacidade de percepção do outro, a negação do outro é a essência de sua subjetividade. Todorov comenta que ele "*descobriu a América, mas não os americanos, toda a história da descoberta da América, primeiro episódio da conquista, é marcada por esta ambiguidade: a alteridade humana é simultaneamente revelada e recusada*" (1999,p. 30). O conquistador objetifica aquelas pessoas, justamente por negá-las. Esse é o mecanismo subjetivo que facilita a implementação de seu projeto político-pedagógico, que a nosso ver, está em curso até hoje.

O projeto Cristianizador Colonizador, ou seja, o projeto Cristóvão Colombo, é o projeto político-pedagógico da necropolítica, baseado na lógica da negação da humanidade do outro, na estratégia da criação de um inimigo como coloca Mbembe e que se consolida nas necropedagogias que fundamentam as relações colonizador-colonizado, ensinando o colonizado a morrer, ou a ser conduzido para a morte, ou a ser consumido até a morte, dócil e utilmente. Para nós portanto, a necropedagogia é a estratégia político-pedagógica da necropolítica que ensina a aceitar a morte, a banalizá-la, neutralizá-la e adocicá-la.

A negação da humanidade do outro permite a Colombo de 1492 e aos outros tantos Colombos contemporâneos não perceber ou conceber que outros tenham direitos, vontade própria ou opiniões. Nesse mesmo sentido, Frantz Fanon, autor martinicano que discorre sobre racismo e colonialidade, fala da formação de um “*arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial*” (2008, p. 44), que fez nascer no povo colonizado “*um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural*” (2008, p. 34), dando uma particularidade ao cenário de opressão e dominação.

Em uma breve exemplificação sobre a negação dessa alteridade e suas consequências, o autor afro-martinicano descreve a seguinte situação:

Encontro um alemão ou um russo falando mal o francês. Tento, através de gestos, dar-lhe as informações que ele pede, mas não esqueço que ele possui uma língua própria, um país, e que talvez seja advogado ou engenheiro na sua cultura. Em todo caso, ele é estranho a meu grupo, e suas normas devem ser diferentes.

No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem “um longo passado histórico”. (FANON, 2008, p. 46)

Como investiga Fanon, isso decorre não do reconhecimento dessas outras identidades, por parte dos colonizadores, e de suas culturas, religiões e modos de vida, mas da negação delas, fato que resulta na “*origem dos esforços dos negros contemporâneos em provar ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra*” (2008, p. 46). Esse encontro de mundos fez com que os povos conquistados tivessem que vestir as roupas dos europeus, crer segundo uma fé europeia, assumir o modo de vida dos conquistadores, aprender sua filosofia e ciência e celebrar a epistême do “Velho Mundo”, e estabeleceu no imaginário comum o pressuposto de que a existência de outras civilizações com seus próprios paradigmas, criações e culturas não fosse uma realidade.

Ainda para o autor, “*o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições*” (FANON, 2008, p.90). Portanto, a questão das subjetividades não pode ser ignorada, porque afeta a construção social até os dias de hoje. A certeza de superioridade dos colonizadores sobre os povos aqui encontrados é decisiva e impõe toda uma conjuntura sobre a qual se desenvolve a relação nativo-colonizador. Todorov (1999) classifica as *relações com outrem* a partir de três eixos distintos,

Primeiramente, um julgamento de valor (um plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época, me é igual ou me é inferior (pois, evidentemente, na maior parte do tempo, sou bom e tenho autoestima...). Há, em segundo lugar, a ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro (um plano praxiológico): a dos valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro (seria o plano epistêmico); aqui não há, evidentemente, nenhum absoluto, mas



uma gradação infinita entre os estados de conhecimento inferiores e superiores. (1999, p. 100)

O filósofo explica ainda que não há, entretanto, nenhuma ligação rigorosa entre os planos, mas sim relações e afinidades entre eles e que não se pode prever um a partir do outro ou antecipar um a partir do outro. Para ele, durante o processo de colonização, o conhecimento do outro não implica o amor, a empatia ou a identificação. E, nessa perspectiva, resume: “o colonizador não gosta, não conhece e não se identifica com a civilização que acaba por conquistar.” (1999, p. 100)

Desse modo, Colombo estabelece distinções satisfatórias entre os índios, os quais classifica como “*pacíficos*”, aqueles que se submetem ao seu poder e vontade, e “*belicosos*”, que merecem ser punidos. Mas a ambos, uma vez que não são cristãos, só resta o destino da escravidão e não há uma terceira opção. (TODOROV, 1999) Essa conduta se assemelha ao que expõe Fanon a respeito da interpretação de Mannoni – autor do livro intitulado *A Psicologia da Colonização*, em 1950, dedicado ao estudo da situação colonial – sobre a relação entre o colonizado malgaxe e o colonizador francês. Mannoni defende que, quando um malgaxe consegue estabelecer em seu convívio com o *superior* uma relação de dependência, sua *inferioridade* não o incomoda, porém, quando ele não consegue e por acaso tenta estabelecer uma condição de igualdade, a percepção de sua inferioridade lhe assola e este sente-se derrotado. Esse autor segue um raciocínio semelhante a Colombo, e, como ironiza Fanon, o colonizado tem irrestritamente a opção entre a inferioridade e a dependência.

Colombo, como outros colonizadores, não percebe o outro e força-o a ter seus próprios valores, fazendo com que o encontro entre duas civilizações tenha inexoravelmente o caráter de uma guerra, na qual o lado abordado deve ser terminantemente reprimido e escravizado. Fanon estabelece que a violência é indissociável a esse processo e que a desumanização do outro é uma condição colonial (WALSH, 2009, p. 61), ou seja, a negação da alteridade, a destruição da identidade local pelo domínio colonial e a falta de reconhecimento do outro como um ser de condição humana, permitem que todo tipo de violência seja imposta. Convergente a tal posição, Todorov expõe:

Há traços de uma civilização que podem ser considerados superiores ou inferiores; mas isso não justifica sua imposição a outrem. E mais, impor sua própria vontade a outrem implica não o considerar parte da mesma humanidade de que se faz parte. (1999, p. 99)

## **A COLONIZAÇÃO E O SÉCULO XXI – VESTÍGIOS DE UMA HISTÓRIA MAL CONTADA**

Com esse recorte do que foi uma parte do processo de conquista das Américas e a ideia evidenciada da influência sobre a formação do estado atual e das conjunturais nacionais e do continente, percebe-se, no entanto, com espanto, a similaridade dos acontecimentos e posturas entre os personagens de mais de 500 anos atrás com o quadro social-político atual.

Recentemente, com a ascensão no Brasil de um ideal ultraconservador que culmina com a eleição de Jair Messias Bolsonaro no dia 28 de outubro de 2018, por 55,13% dos votos válidos, todo o processo de violência do período colonial é rememorado na carne, no corpo e nas vidas dos brasileiros. Político, há aproximadamente 30 anos, o militar de reserva carrega não só o nome de apelo bíblico à semelhança de Colombo. Como o conquistador europeu, este personagem símbolo do autoflagelo do colonizado submisso persiste num projeto de governo que tem por regra eliminar a diversidade, ou, em suas próprias palavras fazer com que “*as minorias se curvem à maiorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem*”<sup>1</sup>, observando as mesmas duas opções que Colombo impôs aos índios. As minorias em questão, não por acaso, são populações tradicionais, indígenas e quilombolas; mulheres; negros; a comunidade LGBTQI+; nordestinos; uma gama de grupos minoritários – de direitos, não em números – que ele, por não entender o processo formativo de seu próprio país, classifica como “coitadismos”<sup>2</sup>.

Em carta para o rei da Espanha, Colombo declara que, “*se Deus assim o quiser, no momento da partida levarei seis deles – índios – a Vossas Altezas, para que aprendam a falar*” (TODOROV, 1999 p. 19). Tal frase traduz tão claramente o entendimento de que os nativos não tem uma língua e uma cultura, quanto a frase em que Bolsonaro afirma que “*índio é nosso irmão, quer ser reintegrado à sociedade. Índio já tem terra demais, vamos tratá-los como seres humanos*”<sup>3</sup>. Assim como “falar”, para o Colombo do passado e para os Colombos contemporâneos, significa falar o seu idioma – descartando a possibilidade de que possa haver algum outro diferente do seu –, para o presidente brasileiro, a condição de ‘ser humano’ é viver segundo os costumes e a cultura que ele próprio vive e concebe, desconsiderando

---

<sup>1</sup> Discurso, gravado em vídeo e publicado no YouTube, feito durante um evento na Paraíba em fevereiro de 2017, diante de seus apoiadores. Fonte: CARTA CAPITAL. Bolsonaro em 25 frases. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

<sup>2</sup> Em entrevista à TV Cidade Verde, do Piauí, Bolsonaro reiterou que a política de cotas no Brasil está “totalmente equivocada” e reforça o preconceito, referindo-se a políticas afirmativas de governos anteriores como “coitadismos”. Fonte: CARTA CAPITAL. Bolsonaro em 25 frases. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

<sup>3</sup> Em resposta a questionamentos sobre a demarcação de terras indígenas, em uma região povoada por conflitos agrários, em Dourados (MT), em 08/02/2018. Fonte: MSN NOTÍCIAS. 'se eu assumir, índio não terá mais 1cm de terra', diz bolsonaro. Disponível em: <<https://www.msn.com/pt-br/noticias/mundo/se-eu-assumir-%c3%adndio-n%c3%a3o-ter%c3%a1-mais-1cm-de-terra-diz-bolsonaro/ar-bbiufo2>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

também ser possível e até mesmo louvável que populações de diferentes modos de vida façam parte de uma mesma sociedade.

Todorov relata que, em 1482, em primeira referência aos índios, ao encontrá-los como habitantes da terra a qual se depara, Colombo sente-se decepcionado por não encontrar o Grande Can, mas ‘selvagens’ que chamam sua atenção principalmente pela falta de vestimentas. Diante deles, o conquistador se questiona se trata-se de humanos ou animais, quando, finalmente define que, “*apesar de nus os índios parecem mais próximos dos homens do que dos animais. Todas as gentes das ilhas e lá da terra firme, embora tenham aparência animalésca e andem nus (...) parecem ser bastante razoáveis (...)*” (1999, p. 21). A dúvida de Colombo ou a comparação a animais ao deparar-se com grupos de uma outra identidade, etnia ou cultura, infelizmente, não fica restrita ao século XV, em pleno século XXI, em palestra em um clube no Rio de Janeiro, o atual presidente faz o seguinte relato: “*Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais.*”<sup>4</sup> Isso quer dizer que, de modo mais infame e preconceituoso que o do navegador, Bolsonaro compara homens e mulheres brasileiros com gado, não pela dúvida genuína de outrora, mas por uma percepção mesquinha, sórdida e atroz do povo que constitui a nação brasileira e não se acomoda aos padrões coloniais e, pode-se dizer na atualidade, burgueses de humanidade.

Ainda segundo cartas que datam de 1482, Colombo expõe sua vontade e determinação cristã ao rei, defendendo que todos os que estejam em solo recém descoberto sejam, impreterivelmente cristãos:

E digo que Vossas Altezas não devem permitir que nenhum estrangeiro tenha qualquer relação com esse país e não ponha nele os pés se não for católico cristão, pois a expansão e glória da religião cristã são fide e princípio desta empresa, e que não admitam nessas regiões ninguém que não seja bom cristão (27.11.1492) (TODOROV, 1999, p. 26)

De convicção convergente, embora mais por apoio político e financeiro de igrejas neopentecostais do que por expressão de fé, Bolsonaro afirma: “*Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão.*”<sup>5</sup> Com esta assertiva, o

---

<sup>4</sup> Frase proferida em palestra no Clube Hebraica, no Rio, em 2017. A afirmação rendeu a ele uma denúncia apresentada pela Procuradoria-Geral da República pelo crime de racismo e discriminação. Em setembro de 2018, acabou sendo absolvido das acusações pelo STF. A maioria dos ministros entendeu que, “por pior que tenham sido”, as declarações se inserem na liberdade de expressão. Fonte: Fonte: CARTA CAPITAL. Bolsonaro em 25 frases. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

<sup>5</sup> Discurso, gravado em vídeo e publicado no YouTube, feito durante um evento na Paraíba em fevereiro de 2017, diante de seus apoiadores. Fonte: CARTA CAPITAL. Bolsonaro em 25 frases. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

presidente desconsidera não só a lei prevista na Constituição brasileira que assegura liberdade religiosa e separação entre Igreja e Estado, como a importância da diversidade religiosa no Brasil e, ainda, demonstra profundo desrespeito pelo cidadão brasileiro que não comunga de sua “fé”. Aqui entendemos o projeto Cristóvão Colombo em sua versão contemporânea. Este é mais um dos tantos Colombos que insistem em chegar com suas caravelas manchadas de sangue. Trata-se de um Colombo, no entanto, ordinário e medíocre que navega nos ventos de *fake news* e pós-verdades.

Vale relacionar também o comportamento do colonizador em relação às mulheres das novas terras e o discurso de Bolsonaro a respeito do sexo feminino. Todorov reproduz o relato de Michele de Cuneo, um fidalgo de Savona, que também participa da comitiva de Colombo, que revela a compreensão do homem europeu sobre as mulheres do continente: "*Quando estava na barca, capturei uma mulher caribe belíssima, que me foi dada pelo dito senhor Almirante e com quem, tendo-a trazido à cabina, e estando ela nua, como é costume deles, concebi o desejo de ter prazer.*" (1999, p. 29) Em seguida o fidalgo conta como venceu a recusa da mulher a sua investida e conclui contando que conseguiu chegar "*a um tal acordo que posso dizer-te que ela parecia ter sido educada numa escola de prostitutas*". (1999, p. 29) Esta narrativa é reveladora em vários aspectos: mesmo que os europeus tenham nas mulheres indígenas algum desejo, não lhes passa pela cabeça a ideia de que devam pedir qualquer tipo de consentimento, e, a frase articulada pelo fidalgo faz crer que eles chegam a acreditar que, para essas mulheres, qualquer experiência com um homem europeu é algo como um deleite ou privilégio.

Em dois momentos distintos, vimos pensamento similar ser exposto pelo presidente Bolsonaro. Em 2003 e em 2014, durante discussões com a deputada Maria do Rosário, o então deputado federal, disse a ela: "*Eu jamais ia estuprar você porque você não merece*"<sup>6</sup>, perpetuando o ideário defendido desde a chegada das caravelas de que tal crime e violação seria algo na verdade agradável para uma mulher e que o homem pode, segundo sua escolha, decidir que a mulher ‘*merece*’ ser violentada.

É nítido que os mesmos ideais colonialistas continuam a ser perpetuados neste território, ainda que séculos tenham se passado. Permanece até os dias de hoje um projeto político pedagógico e de poder que se constitui no que o filósofo argentino Enrique Dussel chama de o encobrimento do outro, da recusa à alteridade como define Todorov, na desumanização de pessoas como defende Fanon, ou, como se concebe aqui, de negação da

---

<sup>6</sup> Em 2014, Bolsonaro afirmou, na Câmara e em entrevista a jornal, que a deputada Maria do Rosário (PT-RS) não merecia ser estuprada porque ele a considera "muito feia" e porque ela "não faz" seu "tipo". A declaração foi motivada pelo discurso de Maria do Rosário em defesa das vítimas da ditadura militar (1964-1985). Em 2015, foi condenado a pagar uma indenização de 10 mil reais à parlamentar por danos morais. Por conta do mesmo caso, ele é réu no Supremo Tribunal Federal (STF) por prática de apologia ao crime e injúria.

humanidade. Para que essa lógica tenha uma certa razão, para o dominador, o postulado da diferença fundamentalmente resulta no sentimento de superioridade em relação ao colonizado, ao oprimido, ao subalternizado, ao desconhecido,

A primeira reação, espontânea, [...] é imaginá-lo inferior, porque diferente de nós: não chega nem a ser um homem, e, se for homem, é um bárbaro inferior; se não fala a nossa língua, é porque não fala língua nenhuma, não sabe falar, como pensava Colombo. (TODOROV, 1999, p. 43)

## **AS CIDADES E SEUS PROJETOS COLONIAIS, AS CIDADES COMO CARAVELAS E O CARÁTER NECROPEDAGÓGICO DAS CIDADES**

As circunstâncias históricas, culturais, ambientais e políticas ou ainda as bases materiais e econômicas, que estabelecem uma sociedade, determinam em grande parte seu desenvolvimento, suas representações e mesmo suas subjetividades. As cidades e regiões metropolitanas brasileiras também são um cenário exemplar de concepção e expansão que se sucede à semelhança do período de colonização, a partir de uma ideia de exploração, de desigualdades e de desprezo infligido às camadas sociais mais pobres e vulneráveis, apresentando uma dinâmica espacial totalmente contraditória socialmente, e particularmente inteligível do ponto de vista do capital econômico.

A arquiteta e pesquisadora Erminia Maricato afirma que o profundo desprezo com que os governos e as forças econômicas tratam o ‘desenvolvimento’, as ocupações territoriais e as interações socioambientais da população de menor poder aquisitivo é certamente um “*aspecto comportamental decorrente das raízes colonizadoras*” (1995, p. 47), manifestado nos projetos de urbanização e construção ou na falta deles, que não apenas limitam o acesso desses grupos a determinados espaços físicos da cidade e a serviços públicos, mas também restringem sua atuação em espaços de tomadas de decisão e de participação política, demonstrando assim que é “*impossível separar ambiente construído e sociedade. O espaço é meio de produção, submetido a determinadas relações de apropriação*” (1995, p. 47).

Neste sentido, é importante perceber que a construção dos territórios de uma cidade são expressões territoriais de processos de territorialização e desterritorialização onde emergem e submergem territorialidades numa complexa dança, cuja música, que faz toda a rede balançar, é o som dos ventos nas velas das caravelas coloniais. As cidades são desenhadas em função de processos subjacentes, invisíveis, porém concretos do projeto político-pedagógico da dominação, expropriação do território e das territorialidades. Pensar a cidade desde aí é tentar mapear nas suas esquinas os rastros da necropolítica e as diferentes formas de necropedagogia

que desenham os contornos das cidades e se tornam mais visíveis em suas periferias onde costumeiramente, outras leis e outras humanidades são forjadas.

Isso significa que os ambientes construídos em nossas cidades são propositalmente discriminatórios, exclusivistas e, ainda, racistas. Portanto, nesse contexto, é urgente a busca por práticas emancipatórias, com a enunciação de outros sujeitos e outras práxis, uma vez que a superação do atual modelo de exclusão só será possível com o reconhecimento desses outros saberes. Cada muro ensina. Cada cerca, cada portaria, cada sinal fechado explica como e onde ir ou não ir.

Como defende Porto-Gonçalves (2006), o território é instituído pelos indivíduos e grupos que se afirmam por meio dele, mantêm suas resistências e apresentam alternativas ao atual modelo de desenvolvimento, que produz subjetividades, que procuram criar sujeitos subalternos, rejeitados “*dos centros para as periferias, despojados da cidade, expropriados dos melhores resultados de sua atividade*” (LEFEBRVE, 2016, p.139). Segundo Maricato (1995), a ausência ou a presença arbitrária e ambígua do Estado na esfera desse conflito, indica que essa fratura na sociedade não se restringe ao nível espacial, mas também ao institucional, e todas essas dimensões se articulam para suscitar uma exclusão ambiental, que mantém esses rejeitados distantes de qualquer possibilidade de autonomia e acesso a serviços necessários a sua reprodução social, pois

a exclusão ambiental é parte do processo de exclusão como um todo. Ela tem aspectos sociais (discriminação em relação a raça, cor, origem, gênero, idade), culturais, econômicos (menores oportunidades de emprego, salários mais baixos, dificuldade de acesso à previdência), políticos (ausência da cidadania), e ambientais (dificuldade de acesso aos serviços e infraestrutura urbanos). (p. 45)

Trazendo a espacialidade e o território como elementos constitutivos do conhecimento, através da enunciação das identidades e do lugar social desses agentes em confronto com o Estado e frações do capital, procura-se entender como esses sujeitos resistem dentro de um sistema que os nega e os exclui e também observar suas práxis, capacidades e habilidades que permitem a coexistência junto a violências, restrições e faltas de direitos.

Importa notar a ligação da episteme ao lugar, aos seus contextos e às memórias sociais de cada comunidade, o silenciamento desses saberes revela o projeto de poder e os mecanismos que forjam marcos teóricos e perpetuam ideais dominantes na sociedade. Por conseguinte, a afirmação desses saberes e, por outro lado, a tentativa de apagá-los constroem a relação dialética da luta social com a política vigente. Essa população historicamente excluída, como consequência de um processo de colonização violento e supressivo, não está e nunca esteve em silêncio, mas tem constantemente suas vozes caladas ou editadas seletivamente na construção de uma narrativa hegemônica. Porém, vale lembrar que, mesmo

silenciados e excluídos, esses sujeitos constroem, através dos seus fazeres, um legado de resistências, como destaca Porto-Gonçalves:

No fazer há sempre um saber – quem não sabe não faz nada. Há uma tradição que privilegia o discurso – o dizer – e não o fazer. Todo dizer, como representação do mundo, tenta construir/inventar/controlar mundos. Mas há sempre um fazer que pode não saber dizer, mas o não saber dizer não quer dizer que não sabe. Há sempre um saber inscrito no fazer. O saber material é um saber do tato, do contato, dos sabores e dos saberes, um saber com (o saber da dominação é um saber sobre). Há um saber ins-crito e não necessariamente es-crito. Cornelius Castoriadis e o grupo “Socialismo e Barbárie” dedicaram páginas maravilhosas a esses saberes que se fazem desde os lugares, desde o cotidiano, desde as lutas que, do ponto de vista dos grupos/classes sociais em situação de subalternização, se dão nos espaços ocultos e não nos espaços abertos dos conflitos da polis. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 15)

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE EL SUR: APRENDER COM AS RESISTÊNCIAS**

Diante do exposto, a EA significa uma educação necessária para compreender as realidades locais e, nesse sentido, olhar para a história coloca em diálogo a história que a história não conta, das resistências e de experiências de luta observadas, por exemplo, no emblemático caso da Vila Autódromo, comunidade urbana consolidada na cidade do Rio de Janeiro há mais de 40 anos e situada no bairro de Jacarepaguá, cujos moradores foram alvo em um conflito por seu território, e, por mais de uma década, reagiram ativamente a decretos de remoção e lutaram pela visibilidade de suas reivindicações.

O espaço onde está situada a Vila Autódromo se transformou em objeto de uma disputa, pois a presença da comunidade nas adjacências do local escolhido para a construção do Parque Olímpico – para os Jogos Pan Americanos de 2007 – representava uma estética que o governo não queria transmitir mundo afora, além do que, a área se situa na direção do vetor de valorização imobiliária da cidade. A comunidade foi então eleita como uma “zona de sacrifício” em favor dos interesses do mercado, que projetaram a remoção dos moradores, gerando a desterritorialização de mais de 500 famílias. Hoje permanecem apenas 20 casas, representando apenas 3% do que era a Vila Autódromo.

Em 2016, com o objetivo de manter a memória da resistência da comunidade, foi criado ali o Museu das Remoções, espaço a céu aberto que guarda, através de esculturas em homenagem a casas demolidas, marcos do violento processo pelo qual passaram. A cada visita recebida, os moradores apresentam as obras e contam a história da Vila através do discurso de quem viveu todo o percurso que gerou o acervo. Tal fato traz a percepção de que a comunidade da Vila Autódromo não só tem consciência de sua condição histórica enquanto agente que pertence e transforma seu território, como também tem o objetivo de manter e

divulgar essa história. Isso constitui um fato importante, quando observado à luz da Educação, pois significa o entendimento de si como indivíduo integrante de um sujeito coletivo, que é produtor de conhecimento, de saberes que são extremamente relevantes para seu meio; demonstra também a consciência da dinâmica de poderes e interesses ao qual estão submetidos e que os processos de memória e resistência contínuos representam fundamental relevância na manutenção da sua cultura.

A construção de uma instituição que guarda e dissemina a história da comunidade representa uma ação que, apesar de inicialmente não possuir uma intencionalidade educativa, tem na materialização do Museu das Remoções o caminho para transformar a trajetória desses moradores em uma prática educativa que transmite os conhecimentos adquiridos durante a luta e afirma continuamente suas condições enquanto sujeitos de direitos.

Ainda na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, em 2015, cerca de 25 mulheres de diversas organizações e movimentos sociais reuniram-se com a motivação de mapear conflitos ambientais e criar alternativas insurgentes em seus territórios a partir de suas vivências, olhares e práticas. Surge então as Militivas, um grupo que, a partir dos saberes e conhecimentos trazidos do cotidiano, busca sistematizar, de forma coletiva, situações de opressão e alçar redes de resistência e caminhos possíveis.

O trabalho das Militivas propõe uma “pesquisa militante”, onde suas “equipes territoriais” desenvolvem práticas políticas investigativas, contextualizadas com cada espaço onde atuam. Em 2018, o grupo sintetizou em um mapa as violações e resistências que se manifestavam na Zona Oeste do Rio. Apresentando temas estruturantes e fundamentais às dinâmicas daquele espaço, o gráfico expunha as investidas do capital transnacional no território; especulação imobiliária e remoções; a questão da água e das violências e opressões e também trazia as práticas cotidianas e outras formas de vida que se colocavam em contraposição a esse modelo hostil, como as relações agroecológicas, as práticas e saberes ancestrais, a arte, educação e cultura popular, a economia feminista comunitária e a luta por moradia.<sup>7</sup>

A militância investigativa aplicada pelo coletivo das Militivas concretiza não apenas uma metodologia que finca suas bases no território em que é desenvolvida, mas também se transmuta em uma prática política que subsidia e alicerça um importante movimento para a emancipação destes sujeitos.

No lado encoberto da nossa história sempre esteve latente a resistência, esperança e utopia de povos que mesmo tendo suas vidas e identidades negadas, construíram um legado de resistências, como recentemente exibido em Bacurau com o cangaço, ou em Canudos,

---

<sup>7</sup> <https://www.militiva.org.br/>



Palmares, ou em figuras como Nego Bispo - expoente da luta pela terra e do movimento social dos quilombolas -, ou na comunidade da Vila Autódromo e as Militivas como relatamos anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial trazer o que a ofensiva colonialista gerou no campo da disputa epistêmica e, conseqüentemente, na própria constituição cultural brasileira e, portanto, na vida cotidiana, para um debate no campo da Educação, em especial da educação ambiental em vista de que o sucesso do projeto colonial de poder depende, sobretudo, de um controle sobre os dominados, não tratando-se apenas de um controle físico, mas também de um controle subjetivo, ideológico e epistêmico. Evidentemente, o pensamento, a cultura e a história do povo conquistado pouco foram reconhecidos ou encorajados e essa também é uma herança que perdura até hoje. Paulo Freire, é claro ao caracterizar os prejuízos e limitações de um passado colonial nos moldes brasileiros:

Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivities em um processo por natureza perverso. (2000, p.34)

Para o educador, é fundamental que haja profundo estudo, compreensão e crítica sobre o passado, perceber como ele segue presente na atualidade para a partir de então superar ou transformar as suas representações e determinismos. Freire observa, por exemplo, que as lutas dos quilombolas se repetem hoje nos conflitos populares. E são, nessas lutas cotidianas, no campo e nas cidades que pessoas morrem e, em alguns casos, como na ocorrência em um mercado de São Paulo, em setembro de 2019, são açoitadas como outrora. Também os feitores da contemporaneidade, policiais, em sua maior parte, pretos, pobres e moradores de favela, são responsáveis pelo assassinato, segundo o ISP – Instituto de Segurança Pública -, de 1.249 pessoas, a maioria delas moradora de áreas mais pobres do estado do rio de Janeiro, somente nos nove primeiros meses deste ano; um recorde estatístico macabro, resultado de uma política de extermínio adotada pelo atual governador do estado.

A tarefa no âmbito da educação, seja ela formal ou informal, não trata de encorajar atos revolucionários ou nutrir qualquer tipo de ódio ou recusa a toda herança europeia que integra a sociedade brasileira de muitas formas, mas, a partir do reconhecimento dessa constituição histórica, da essência dessa conformação, construir um projeto de resistência epistêmica que seja eficiente para enfrentar a constante investida da colonização da identidade

social ou subjetiva, da cultura e dos pensamentos. Para existir oposição a governos que abraçam interesses econômicos e políticos neoliberais e excludentes, é preciso valorizar e divulgar um pensamento conectado com a história brasileira de resistência e com a imensa diversidade cultural que dela procede: de mulheres Dandaras, de tamoios, mulatos, caboclos de julho, Marias, Marielles e Malês, como exalta o samba da Mangueira de 2019.

Paulo Freire entende ser essencial o exercício da crítica para lidar com um problema já enraizado, recorrer a memória do corpo consciente e também buscar a superação de um modelo de significados que resulta na opressão de diversos grupos e no apagamento de suas trajetórias. O resgate, a escuta e a divulgação dessas tradições pode nos trazer pistas para construção de uma realidade mais justa e inclusiva. O exercício de libertação dos vínculos e símbolos de uma história e pensamento idealizados, apesar de difícil, faz-se necessária. O filósofo Roberto Gomes encontra nos temas, ritmos e linguagens de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Machado de Assis, Lima Barreto, Sérgio Buarque de Holanda, Noel Rosa, Chico Buarque e outros criadores e críticos da cultura brasileira a episteme de um espírito local, ligado às bases, ao legado e aos valores, tão negados em troca de um pensamento europeu, evidentemente produzido segundo seu tempo e espaço e naturalmente diferente. Durante muito tempo a possibilidade de criação e de pensamento esteve separada, por um oceano de distância, de tudo o que se considerava qualquer produção de conhecimento no período colonial, logo, toda ciência, cultura, conhecimento e sabedoria locais foram descartados, a exemplo as técnicas agrícolas de manejo e preservação, praticadas pelos índios, preteridas pelo extrativismo exploratório, que praticamente extinguiu a própria árvore que deu o nome ao país.

Abalroando toda a potência da diversidade de pensamento e da emancipação das identidades, relacionadas ao conhecimento de seu território, o atual projeto político-pedagógico de uma considerável parcela do poder público brasileiro tenta, a todo custo, suprimir as vozes que defendem o fortalecimento de um pensamento crítico, independente e voltado para as realidades locais. O movimento denominado “Escola sem Partido” surge como um grupo que se arvora em representar pais e professores preocupados com o “com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”<sup>8</sup> e inspira diversos projetos de lei. Atualmente, esses projetos tramitam em várias câmaras municipais, assembleias legislativas e Congresso Nacional e, a grande maioria, segue os moldes de um anteprojeto elaborado pelo próprio movimento. Pelo menos nove estados brasileiros e o distrito federal possuem projeto com teor semelhante (Figura 01). Defendido por parlamentares, assim como pelo próprio Presidente da República e seus correligionários, o projeto pretende estabelecer a

---

<sup>8</sup> Texto extraído da página oficial do movimento. Fonte: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>

“imparcialidade” e “neutralidade” no ensino, condenando qualquer compartilhamento de opinião ou debate acerca da realidade política e desestimulando os alunos a uma leitura crítica da conjuntura em que estão envolvidos.



**Figura 01** - Mapeamento de projetos de lei estaduais e federais inspirados no 'Escola sem Partido'

Fonte: G1.globo.com

Esse tipo de investida normatizadora e homogeneizante continua a negar as identidades de um país constituído pela diversidade cultural, igualmente às práticas dos tempos de colônia. Com pensamentos semelhantes à época de Colombo, o exercício de colonizar mentes permanece atuante e a introjeção de valores e de conhecimentos que só interessam à elite do país permite a manipulação do restante da sociedade, que, sem a consciência da classe à qual pertence, não reconhece a condição alienante em que vive, perdendo a compreensão da própria existência, o conhecimento, e, assim, a atitude crítica.

Como relata Oswald de Andrade durante a Semana de Arte Moderna ao confessar que: “a revolução modernista eu a fiz mais contra mim mesmo” (apud. GOMES, 1994, p. 97), é necessário se despir, ou ao menos reconhecer a carga cultural herdada quase que compulsoriamente pelo processo de conquista e colonização e lançar mão de um repertório próprio e genuinamente nosso. Não levar em consideração a formação do brasileiro enquanto sujeito histórico, implica desconsiderar temas, linguagens, e determinar marcos que são completamente alheios a nossa constituição.

Não à toa, alinhado a esse projeto político pedagógico, existe também uma tentativa de criminalização dos movimentos sociais que, em diversos âmbitos, reivindicam uma maior participação nos processos decisórios para o combate à desigualdade social que estrutura nossa sociedade. Movimentos como o MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), MTST (Movimento dos Trabalhadores sem Teto), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), e outros de menor abrangência, têm a preocupação com uma educação que transmita conhecimentos e desenvolva competências, tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política, econômica e social, permitindo assim, a continuidade das suas lutas.

O momento, mais do que nunca, em face da atual política brasileira, no campo da educação e de qualquer prática de construção de conhecimento é o da defesa da potência transformadora de todo o conjunto de sentimentos e pensamentos que produzam processos de emancipação. A afirmação de um compromisso com os processos sociais, os quais constituem a gente dos territórios brasileiros só será possível quando se assumir a *“essencial temporalidade e contingência inerente ao processo de criação de um espírito brasileiro, assumindo ao mesmo tempo nossas contradições e alienações, tomaremos posse de uma das condições do pensar brasileiro: nossa posição.”* (GOMES, 1994, p. 37)

Para essa missão, a pedagoga Catherine Walsh sugere o pensamento de Fanon, que afirma que a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem para libertar-se de tudo o que é imposto pela colonização (2009). Para que isso ocorra, é necessário que este seja um movimento individual e coletivo, que trabalhe no sentido do despertar para uma educação política, capaz de promover uma mudança na estrutura social e promoção de uma consciência política e social. Analisar, questionar, desmascarar e denunciar a colonização, a racialização e todos os tipos de opressão provenientes destas é permanecer atento à constante tentativa de retorno ou de predomínio do espírito colonizador.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

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

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 10 ed. São Paulo: FTD, 1994.

HOBSBAWN, E. **A invenção das tradições**. Editora Paz e Terra. 6ª ed. Rio de Janeiro. 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito a cidade**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2016. 144 p.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo: Ilegalidade, desigualdade e violência**. São Paulo: Hucitec, 1995.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Artes & Ensaios, v. 32, 2016, p. 123-151.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-americana. **GEOgraphia**, Niterói, v. 8, n. 16, p. 41-55, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf)>. Acesso em: 20/12/2017.

SAVIANI, Demerval. Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista das américas**: a questão do outro. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALSH, Catherine. Fanon y la pedagogía de-colonial. **Revista Novamérica**. nº 122, junho, 2009.

## **SOBRE OS AUTORES**

**BÁRBARA FORTES CAMPOS**. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Piauí. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisa Educação Ambiental com foco em espaços não formais e a partir de territórios subalternizados sob a perspectiva do direito à cidade e moradia, especificamente na região metropolitana do Rio de Janeiro (RJ).

**PATRÍCIA M. BEVILAQUA**. Doutoranda em Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social pelo EICOS - UFRJ, possui mestrado em Estudos Contemporâneos das Artes pela UFF (2015), especialização em Teoria e Práxis do Meio Ambiente pelo Instituto de Estudos da Religião/Iser (1995) e graduação em Comunicação Social nas Faculdades Integradas Hélio Alonso (1993)/Facha. Pesquisa o corpo, suas associações, resistências e reexistências culturais, artísticas e socioambientais na sociedade de controle e de consumo.

**CELSO SÁNCHEZ**. Biólogo, licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995), mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). É professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos

em Educação Ambiental desde el Sur, GEASur/UNIRIO. Conselheiro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Rio de Janeiro, diretor da ADUNIRIO, seção sindical Andes.