

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

FELIPE RAMOS DE LIMA

**VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO: NARRATIVAS DE EX-ALUNOS DO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO AMAZONAS (CEST-UEA)**

TEFÉ – AMAZONAS

2018

FELIPE RAMOS DE LIMA

**VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO: NARRATIVAS DE EX-ALUNOS DO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO AMAZONAS (CEST-UEA)**

**Dissertação apresentada como requisito para
defesa no Curso de Mestrado Interdisciplinar
em Ciências Humanas - Área de concentração
em Teoria, História e Crítica da Cultura, da
Universidade do Estado do Amazonas – UEA.**

**Orientador: Dr. Guilherme de Gitahy de
Figueiredo**

TEFÉ – AMAZONAS

2018

L732 Lima, Felipe Ramos de

Vozes da descolonização: narrativas de ex-alunos do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA). / Felipe Ramos de Lima. – Tefé, AM: UEA, 2018.

Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

96f.

1. Sociologia educacional. 2. Antropologia educacional. 3. História oral. 4. Etnografia. I. Título.

CDD 306.43

FELIPE RAMOS DE LIMA

**VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO: NARRATIVAS DE EX-ALUNOS DO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO AMAZONAS (CEST-UEA)**

Dissertação apresentada no Curso de
Mestrado Interdisciplinar em Ciências
Humanas - Área de concentração em Teoria,
História e Crítica da Cultura, da Universidade
do Estado do Amazonas – UEA.

Orientador: Dr. Guilherme de Gitahy de
Figueiredo

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. GUILHERME DE GITAHY DE FIGUEIREDO (Orientador)

**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade do
Estado do Amazonas**

Prof^a. Dr^a. CRISTIANE DA SILVEIRA

**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Universidade do
Estado do Amazonas**

Prof. Dr. DORIEDSON ALVES DE ALMEIDA

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará

A minha família pais e irmãos,
a minha esposa que esteve ao meu
lado e sempre acreditou
incondicionalmente em mim.

AGRADECIMENTOS

A trilha percorrida foi realizada por mim, contudo, jamais conseguiria dar um passo não fosse a ajuda de pessoas que de forma direta e indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar até esse ponto. Dessa forma destaco alguns destas que foram fundamentais nessa jornada.

Agradeço primeiramente a Deus pela força dada para trilhar essa jornada e pela forma como tem cuidado de mim e da minha família.

Aos professores que tive nas disciplinas do curso. As aulas inspiradoras e carregadas de conhecimento ministradas por Veronica Prudente, Cristiane da Silveira, Nelissa Peralta e Guilherme Gitahy. Foram fundamentais para tornar constante o processo de construção e (des)construção num eterno movimento de constituição intelectual, pessoal e espiritual.

A Guilherme Gitahy de Figueiredo pelas orientações inspiradoras, instigadoras e verdadeiras. Obrigado pela paciência, pela coragem e por acreditar em mim ao me aceitar como orientando, serei sempre grato.

A Universidade do Estado do Amazonas, aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pelo pioneirismo e coragem em desbravar a interiorização da pós-graduação *stritu sensu* no interior do Amazonas, tornando real o sonho de muitos e a possibilidade ajuda a descolonização do saber amazônico.

Aos colegas de turma que fiz no mestrado, os nossos diálogos, discussões, debates que nos ajudaram a amadurecer academicamente. Aqueles mais próximos que em momentos de extrema dificuldade quando as forças se esfarelavam me ajudaram a recompor e a prosseguir vocês estarão sempre em minha memória.

Aos colegas de trabalho das escolas Eduardo Ribeiro, Corinho Borges Façanha e Getúlio Vargas. Parceiros que me apoiaram e que ajudaram socorrendo em momentos de grande agonia. A compreensão de vocês foi fundamental para que isso se concretizasse.

Aos meus diretores das escolas onde lecionei nesses dois anos de mestrado, obrigado pela colaboração, compreensão e ajuda. Vocês são também contribuíram para que esse sonho torna-se real.

Aos alunos que lecionei neste período de dois anos no mestrado obrigado pela compreensão e por me alimentarem de alegria e motivação para exercer essa profissão que abracei na vida.

Aos interlocutores que confiaram em abrir seus corações e me permitiram tomar emprestando as narrativas de suas histórias de vida. Essa pesquisa só seria possível com vocês, espero retribuir-lhes amplificando o som de suas vozes.

Aos meus familiares pais e irmãos que souberam entender a ausência em alguns momentos. Esse trabalho é também por vocês.

E finalmente a Priscila de Oliveira Leal minha esposa, amante e companheira de jornada nessa vida. Sem a sua paciência, compreensão, cuidado, amor, lealdade e confiança talvez não tivesse chegado aqui. Por ti empenho minha honra.

A todo(a)s minha eterna gratidão!

“O menor fio de esperança dói menos que a resignação.”

José Aldemir de Oliveira

VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO: NARRATIVAS DE EX-ALUNOS DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (CEST-UEA)

RESUMO

Este trabalho tem como principal proposta analisar o diálogo entre o saber ocidental declarado oficialmente pela universidade e os saberes historicamente construídos a partir das narrativas de egressos do CEST/UEA. A análise ancorou-se a partir da tradição do pensamento pós-colonial. A pesquisa adotou uma estratégia metodológica que combinou a história oral e etnografia. Enquanto história oral, nós privilegiamos a adoção de narrativas de histórias de vidas de ex-alunos do CEST/UEA e no aspecto etnográfico nós treinamos nosso olhar para o “estranhamento do familiar” (VELHO, 1979). Neste sentido, as análises das narrativas nos permitem enxergar produções que estão sendo desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa que tem possibilitado a participação, a interação e a produção de um saber onde diferentes atores participam. Nós temos observado ainda como essa produção de conhecimento tem emergido de diferentes espaços não tradicionais do saber e também das problemáticas dos contextos onde estão situados. Essas reflexões acerca do conhecimento bem como da universidade em Tefé têm se mostrado fundamentais para a construção e a contribuição de um conhecimento autônomo e descolonizado.

Palavras-chave: Conhecimento, descolonização, Centro de Estudos Superiores de Tefé.

**VOICES OF DECOLONIZATION: NARRATIVES OF EX-STUDENTS OF THE
CENTER OF HIGHER EDUCATION OF TEFÉ OF THE UNIVERSITY OF THE
STATE OF AMAZON (CEST-UEA)**

ABSTRACT

This work has as main proposal to analyze the dialogue between the Western knowledge declared officially by the University and the knowledge historically constructed from the narratives of alumnus of the CEST / UEA. The analysis was anchored from the tradition of postcolonial thought. The research adopted a methodological strategy that combined oral history and ethnography. As oral history, we favored the adoption of narratives from the life histories of CEST / UEA alumni, and in the ethnographic aspect we trained our eyes towards the "estrangement of the family" (VELHO, 1979). In this sense, the analysis of the narratives allow us to see productions that are being developed by the subjects of this research that has enabled the participation, the interaction and the production of a knowledge where different actors participate. We have also observed how this production of knowledge has emerged from different non-traditional spaces of knowledge and also from the problematic of the contexts in which they are situated. These reflections about knowledge as well as on the University in Tefé have been fundamental for the construction and contribution of an autonomous and decolonized knowledge.

Keywords: Knowledge, decolonization, Center for Higher Studies of Tefé.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - PENSANDO O CONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL	23
1.1 Discursos sobre conhecimento: vozes do pós-colonialismo	23
1.2 Da Geografia do Saber: entre lugares privilegiados do conhecimento à espaços fronteiriços	31
1.3 Das estratégias de superação do conhecimento hegemônico	35
1.4 Conhecimento descolonizado: uma proposta de construção dialógica	37
1.5 Universidade, conhecimento e colonialismo	39
CAPÍTULO 2 - VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO I: CONHECIMENTO QUE VEM DA TERRA	48
2.1 Os Sujeitos da descolonização	49
2.2. Primeiras palavras	49
2.3 Fazer farinha e fazer pesquisa: saberes, conhecimentos de uma produção marginal	54
2.4 Cozinha de farinha e universidade: espaços de descolonização do saber	57
2.5 Desenvolvendo novas ferramentas de trabalho	61
2.6 Um trabalho de Ajurí : técnica de interação dialógica na produção do conhecimento	64
2.7 Regresso: uma reconstrução da narrativa	68
CAPÍTULO 3 - VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO II: PRODUZINDO PEDAGOGIAS DE CRIAÇÃO	71
3.1 A pedagogia do “start”: protagonismo na produção de saber	75
3.2 Significando e ressignificando espaços de produção de saber	80
3.3 De agente da colonização a instrumento de emancipação	84
3.4 Uma produção colaborativa de saberes	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Eu venho desse reino generoso,
 onde os homens que nascem dos seus verdes
 continuam cativos esquecidos
 e contudo profundamente irmãos
 das coisas poderosas, permanentes
 como as águas, os ventos e a esperança.
 Vem ver comigo o rio e suas leis.
 Vem aprender a ciência dos rebojos,
 vem escutar os cânticos noturnos
 no mágico silêncio do igapó
 coberto por estrelas de esmeralda
 (...)

Tiago de Mello (2009, p. 259)

Quando as embarcações do europeu adentraram as águas do rio Amazonas no século XVI nas primeiras expedições exploratórias, talvez não imaginassem o mundo que se escondia em meio ao mar verde das matas e rios que compõem essa região. Os diários de bordo e as narrativas dos jesuítas descrevem um pouco desse universo cultural, religioso e linguístico dos povos originais que aqui já habitavam. Estima-se que aproximadamente 781 línguas eram faladas somente na Amazônia brasileira. Essas línguas carregavam, preservavam e perpetuavam todo universo de experiências destes povos (FREIRE, 2011).

De acordo com Freire (2011) na tradição oral Amazônica estavam inseridos uma diversidade de conhecimentos que perpassavam a medicina, farmácia, botânica, zoologia, astronomia, religião, manifestações literárias contida nos mitos, contos, fábulas, lendas, poesias, cantos, provérbios e etc. O europeu por sua vez era imbuído da tradição escrita e do conhecimento ocidental.

Logo nos primeiros contatos o europeu compreendeu que a comunicação com os povos indígenas seria fundamental para garantir em primeiro lugar sua sobrevivência nestas terras, e em segundo lugar seria uma importante estratégia no processo de dominação e exploração desses povos (FREIRE, 2011). O domínio da linguagem do indígena por parte do europeu seria de grande importância tendo em vista a possibilidade do colonizador poder

adentrar neste vasto campo de conhecimentos e saberes que esses sujeitos históricos carregavam em sua bagagem cultural. Neste sentido, conhecer e compreender esse vasto campo de saberes seria fundamental para tornar concreto o projeto de dominação e exploração objetivado no processo colonial.

Ainda Freire (2011), um processo de apagamento e extinção das línguas originais foi estabelecido para garantir o sucesso de tal projeto. E como instrumento desse processo a desqualificação das línguas originais foi utilizada. Pensando do ponto de vista religioso, as línguas indígenas foram adjetivadas de bárbaras, escuras, irracionais dentre outros termos utilizados. Mas, não esgotou-se por aí, o discurso científico também se encarregou de dar sua parcela significativa de contribuição na morte e esquecimento de muitas dessas línguas. Naturalistas como La Condaime no relatório em 1745 à Academia de Ciências da França qualifica as línguas indígenas como pobres, inferiores e incapazes de expressar ideias abstratas. Com a morte de centenas de línguas originais, foram sepultadas tradições de centenas de povos e mais ainda, uma vasta diversidade de saberes que certamente nunca mais serão possíveis as gerações contemporâneas e posteriores virem a conhecê-los.

No século XVII, as expedições jesuíticas na “cruzada” de catequização dos povos indígenas amazônicos são reveladoras do contato entre a cultura judaico-cristã europeia com as práticas tradicionais indígenas. Nos diários das missões do padre jesuíta Samuel Fritz encontram-se elementos que demonstram como se deu esse encontro. Em um dos relatos presentes em seu diário o jesuíta descreve situações em que vivenciou o que chamou de “visita do Diabo” o fato que em uma das cerimônias na aldeia dos Jurimáguas tribo habitante da região amazônica. Em um ritual em que os doentes eram levados para serem curados pelo velho curandeiro da tribo para o jesuíta se tratava da presença do próprio “diabo” e que tal fato deveria sofrer intervenção. Não é de se estranhar que hoje várias das práticas tradicionais presentes nos rituais religiosos indígenas são demonizadas e ridicularizadas. Portanto, observa-se que historicamente as práticas do conhecimento tradicional em que o conhecimento medicinal e religioso estão relacionados não são de hoje que sofrem um processo de demonização e deslegitimação por parte do não indígena.

O contato entre o europeu portador do conhecimento ocidental e os povos originais detentores dos saberes tradicionais muitas vezes tidos como marginais, historicamente tem mostrado que o pensamento eurocêntrico colocou-se como superior e hegemônico. A história testemunha os processos pelos quais o pensamento hegemônico ocidental impetrou sobre as formas de produções culturais e do pensamento que estão do “lado de fora” da fronteira dos domínios do conhecimento ocidental. Como temos observado o colonialismo do conhecimento é um processo que acompanha o colonialismo clássico, isto é, a colonização dada nas formas territorial e cultural. Dentro do contexto amazônico esses processos são evidenciados, o conhecimento hegemônico minou as possibilidades diversificadas de saberes dos povos amazônicos que ao longo de sua história se constituíram.

Essa reflexão sobre a forma como esse processo de colonialismo do pensamento constituiu-se no passado nos leva à uma reflexão para os nossos dias, bem como, nos direciona a pensar a respeito das formas que esse processo tem se mostrado atualmente nas novas configurações estabelecidas. Para tanto, cabe entender que a forma como essa operação se efetiva historicamente tem se mostrado dinâmica. O colonialismo do conhecimento assume novas faces. Hoje, contudo, não há mais o explorador europeu embrenhado nas matas na cruzada colonizadora. As faces do colonialismo são diferenciadas e estão reorientadas para uma efetivação “colonialidade do saber”(QUIJANO, 1992). Neste sentido, nossa reflexão permeia a Universidade do Estado do Amazonas em Tefé enquanto agente promotora e perpetuadora dos valores ancorados dentro do âmbito do conhecimento científico.

Em novembro de 2001 a Revista Amazônia Verdade trazia estampado em sua capa de sua primeira edição a matéria principal com o título: “UEA QUER REVOLUCIONAR O ENSINO SUPERIOR”. Meses antes, em janeiro daquele mesmo ano, o governador Amazonino Mendes assinava a Lei 2.637, criando a Universidade do Estado do Amazonas - UEA que seria instituída pelo Decreto 21.666, no dia 1º de fevereiro do mesmo ano.

“A universidade que mereceu a confiança de quase 200 mil vestibulandos nasce com um corpo docente altamente qualificado, com recursos tecnológicos modernos, com um projeto pedagógico ousado e, o mais importante, ela já começa interiorizada”. Essas são as palavras do primeiro reitor da instituição Lourenço Braga na inauguração da universidade

para um auditório que reunia autoridades políticas, alunos e professores da entidade. De fato a UEA nascia interiorizada e os municípios de Parintins e Tefé foram os primeiros a serem contemplados com centros acadêmicos. Em Tefé segundo o Relatório 2001/2005 da direção do centro para reitoria, afirma que: “ o 1º vestibular aconteceu com mais de 3.000 candidatos de nosso município”. Dessa forma Tefé definitivamente entrava em um novo momento de sua longa história no tange a educação de nível superior.

Conforme o Relatório 2001/2005 da direção do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST daquele período, o total de alunos das primeiras turmas era de 340. Segundo levantamento disponibilizado pela secretária do centro só de 2005 até 2016 há um total de 2.417 alunos formados nos variados cursos ofertados pelo CEST. A universidade portadora do conhecimento científico adentrara em um contexto onde historicamente diferentes tipos de saberes foram construídos pelos povos originais que habitaram e ainda habitam nesse contexto. Historicamente o conhecimento científico postulado pela universidade tem colocando-se como hegemônico deslegitimando outras formas de conhecimento.

Santos (2008) diz que o modelo basilar do paradigma da ciência moderna inicia-se no século XVI e se desenvolve sob os domínios das ciências naturais. Nesse paradigma global de racionalidade o que prevalece é o totalitarismo, pois nega qualquer outra forma de conhecimento que difere de suas diretrizes estabelecidas. Neste sentido, o autor afirma: “Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2008 p.21)

O modelo paradigmático de racionalidade da modernidade é o modelo pelo qual a universidade moderna fincou suas bases de conhecimento. Este modelo ocidental “eurocêntrico” tornou-se hegemônico ao postular-se como o modelo válido que apaga todas as outras formas de conhecimento produzidas sobre tudo às formas de saber que se encontram na periferia do centro do conhecimento europeu. Neste sentido Burke (2003) fala de uma Geografia do conhecimento, ou seja, a ideia de uma “geografia da verdade” que foi construída a partir dos centros onde o conhecimento hegemônico foi privilegiado. Essa “geografia do

saber” em que lugares micros e macros são ordenados como espaços privilegiados do conhecimento

Segundo Pinto (1994), ao discutir sobre a universidade, diz que um dos aspectos de sua alienação, está no seu “auto culto”, que se justifica pela sua tradição e passado cultural. A universidade acredita ter como missão a transmissão e conservação de “valores eternos”. Além de conservar esses “valores eternos”, ela os perpetua tomando como base o paradigma de racionalidade ocidental dominante.

O pensamento pós-colonial nos ajuda a deslocar a visão que originalmente foi direcionada a pensar o conhecimento hegemônico como único válido. Said (2007), na obra *Orientalismo* denuncia a produção e funcionalidade do conhecimento para o exercício da dominação sobre o “outro”. Ele identifica que o conhecimento que se tem do oriente é um conhecimento oriundo do ocidente.

Neste sentido o modelo modernidade/racionalidade europeia estabeleceu-se como paradigma universal de conhecimento em relação ao resto do mundo. Neste paradigma há uma relação sujeito e objeto onde são acentuadas as diferenças entre o norte sul. A Europa por tanto seria o sujeito e o resto do mundo o objeto a ser investigado (QUIJANO, 1992).

Houtondji (2008) evidenciou isso quando analisou os discursos que queriam falar em nome da África sob o argumento que os africanos não a tinham capacidade de produzir e refletir sobre o seu próprio conhecimento e realidade. Partindo desse pressuposto o autor denomina essa ação como “extravertida”, isto é, de fora para dentro. Assim, não abrindo espaço para as questões e problemas nascerem na realidade vivenciada pelos próprios africanos. Dessa forma, entendemos que o modelo epistemológico que rege a ciência moderna está vinculado aos “centros do conhecimento”.

Amplificando essa temática Mignolo (2008) argumenta em torno de uma perspectiva “eurocentrada” dos estudos culturais e subalternos, isto é, um imperialismo epistêmico que se estrutura em autores eurocêntricos. O autor advoga a causa do pensamento de-colonial que se diferencia do pós-colonial, pois as origens desse pensamento estão fincadas pós-estruturalismo francês, e isso acabam perpetuando novas formas de colonialismo, ou seja, o

colonialismo epistêmico. Neste sentido o pensamento de-colonial combate a “colonialidade do saber” e sua arma é o “giro decolonial”, isso significa numa produção de conhecimentos que “desobedecem” o pensamento hegemônico ocidental nascendo de epistemologias fronteiriças e marginalizadas.

Partindo disto a construção do problema de pesquisa desta investigação nasceu inicialmente de entrevistas com alunos egressos do CEST e também de uma parte do “banco de entrevistas” do projeto “Inventando autonomias no Médio Solimões”¹ que utiliza como ferramenta a história oral. As entrevistas foram realizadas com ex-aluno, alunos em processo de formação e professores da instituição. Sendo assim possível a partir desses relatos de histórias orais de vida a realização de análises e interpretação das mesmas.

Conforme o processo de construção desta investigação foi amadurecendo o nosso problema de pesquisa que inicialmente estava voltado para a questão da apropriação do conhecimento a partir do conceito de Certeau (1994), foi redimensionado a refletir e analisar a descolonização conhecimento que está sendo construída a partir de possibilidades desenvolvidas pelos alunos egressos da Universidade do Estado do Amazonas em Tefé. Portanto, o problema central desta pesquisa é: como está se processando esse diálogo entre o saber ocidental oficializado pela chegada da universidade e o conhecimento decolonial (MIGNOLO,2008) historicamente construído na realidade dos sujeitos que participam no CEST/UEA? Partindo dessa questão central nossa análise sobre descolonização do conhecimento esta ancorada na tradição do pensamento pós-colonial, que grosso modo, questiona, reflete o saber hegemônico e aponta para caminhos para uma real descolonização do saber eurocentrado a partir da participação e protagonismo das formas de produzir e conceber o conhecimento, descentralizadas, dos cânones ocidentais dominantes do conhecimento.

O objetivo principal desta investigação ancorou-se em analisar o dialogo entre o saber ocidental oficializado pela universidade e os saberes historicamente construídos a partir das

¹ Este projeto desenvolve pesquisas sobre o colonialismo institucional e tecnológico, bem como os processos de resistência e apropriação por parte dos sujeitos da região. A relação desta pesquisa com a extensão se dá através do projeto "Laboratório de comunicação livre", que vem facilitando processos de apropriação no campo das tecnologias de comunicação em parceria com movimentos sociais.

narrativas de egressos do CEST/UEA. A nossa principal hipótese era da existência de produções decoloniais estarem sendo construídas pelos sujeitos que participam do CEST/UEA e que necessitavam serem investigadas e analisadas.

Para tentar responder as interrogações colocadas lançamos mão de uma estratégia de investigação que toma emprestado duas vertentes metodológicas. Essas noções foram basilares para possibilitar a execução deste empreendimento investigativo. A primeira foi à adoção da história oral como estratégia metodológica investigativa.

De acordo com Thompson (1992) a história oral como método de pesquisa histórica é uma importante forma de democratização da memória e do passado. Neste sentido apresenta-se como uma ferramenta de transformação mudando o enfoque da história que está unicamente ligada às instituições deslocando-a de volta para pessoas, por meio de “suas próprias palavras”.

Para Alberti (2013) a história oral é um método de pesquisa “histórica, sociológica, antropológica, etc” (p.24). Partindo dessa premissa as entrevistas com pessoas que vivenciaram, participaram ou testemunharam de fatos, acontecimentos dentro de uma conjuntura são privilegiadas na construção de um objeto de estudo.

Thompson (1992, p. 25-26) ainda vai dizer que “a realidade é complexa e multifacetada, e um mérito principal da história oral é que em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original dos pontos de vista”. Nesta perspectiva que buscamos por meio das entrevistas com história abertas foram captadas essas experiências que não estão contidas em documentos oficiais, nem registro, mas, sobretudo, somente na memória de quem vivenciou e as registrou internamente. Além disso, seu julgamento é mais imparcial, pois “as testemunhas podem, agora, ser convocadas também entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados” (THOMPSON 1992 p. 26). Assim a história oral apresentou-se como uma importante ferramenta em deslocar o olhar das “autoridades”, “instituições” e poderes hegemônicos que historicamente foram privilegiados e redirecionando a perspectiva das massas que foram colocadas em condição subalterna.

Na construção da estratégia metodológica uma das questões que poderia ser levantada era o fato do pesquisador ser um egresso do CEST/UEA e até o momento de execução desta investigação está diretamente vinculado ao campo de estudo. Dessa forma poderia ser entendido de maneira negativa, levando a percepção de uma investigação não isenta ou ainda “poluída” pelo grau de envolvimento e subjetividade do investigador, o que levaria à uma pesquisa defeituosa ou não provida de uma certa neutralidade e objetividade. Contudo, ciente destas questões procuramos treinar nosso olhar para o “estranhamento do familiar”, (VELHO, 1979). Sabendo que é inevitável que as nossas percepções e subjetividades fiquem totalmente deslocadas e excluídas buscamos um refinamento constante da reflexão e crítica para tornar a interpretação dos dados de forma mais objetiva possível.

Pensar na categoria distancia como algo apenas ligado ao aspecto físico e espacial que o termo de imediato nos remete pode nos incorrer a perder de vista a complexidade que esta categoria traz. É preciso compreender que essa distancia requerida para dar conta da objetividade do fazer científico também é imbuída do viés social e psicológico. Neste sentido, “observar o familiar” não pressupõe apenas um certo grau de familiaridade, mas, conhece-lo. É possível, grosso modo dizer que ao observar uma sociedade do qual estamos familiarizados tendemos a dar conta de um certo nível de familiaridade, entretanto, essa familiaridade não corresponde a conhecer as interações e regras que transitam por “de trás” desses processos mais complexos (VELHO, 1979). É a partir desta premissa que subsidiamos esta investigação, entendendo, que para dar conta da realidade em nosso próprio ambiente se fez necessário o continuo exame e questionamento tornando assim o familiar objeto da reflexão sistemática.

Ainda Velho (1979) afirma que o fato de dois indivíduos pertencerem a uma mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que fosses de sociedades distintas ou distantes. O autor ainda argumenta o que constantemente observamos pode até nos parecer familiarizado, porem, não significa que venha ser conhecido por nós. Para tanto é preciso olhar a partir de seu ponto de vista, de sua cosmovisão, somente dessa forma é possível transcende-lo o que torna perceptível os conflitos, os diferentes tipos desvios, os interesses divergentes, as contradições presentes na realidade.

Em suma a estratégia que adotamos nesta investigação se dá na colaboração da história oral com a etnografia. A história oral está presente nas narrativas de história de vida tomadas desses sujeitos que participaram como alunos no CEST/UEA. O aspecto etnográfico está na preocupação dada em tomar esses olhares que estão próximos a nossa realidade enquanto pesquisador, tendo em vista nossa própria participação no contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

Para obtenção dos objetivos traçados os caminhos que percorremos para construção do objeto da investigação se deu através de uma tática elaborada que nos subsidiou seguindo o seguinte percurso: em primeiro lugar para levantamento dos entrevistados levamos em consideração a trajetória de ex-alunos que estão destacando-se a partir de práticas que reconhecemos como possibilidades de descolonização do saber. Em segundo lugar após essa fase buscamos realizar entrevistas com narrativas de histórias de vida. Esta técnica tem se mostrado uma importante forma de compreender de diferentes formas a realidade. As análises dessas fontes se deram partindo das seguintes categorias: 1) atores ou agentes que produzem o conhecimento; 2) os espaços-lugares dessa produção de saber; 3) estratégias de superação da visão eurocentrada de produção do saber 4) da forma que acontece a produção do conhecimento. Partindo dessa etapa de descrição dessas categorias elencadas buscamos analisa-las junto ao referencial teórico pós-colonial que foi fundamental e necessário fazer uma análise teórica dessas práticas anteriormente descritas.

Esta investigação está dividida em três capítulos sendo que no primeiro procura refletir sobre o discurso sobre o conhecimento a partir das vozes dos pensadores do pós-colonialismo e assim desvelarmos diferentes dimensões da produção do conhecimento. Buscamos no primeiro momento evidenciar a dimensão que está relacionada à produção do conhecimento. Em seguida discutimos sobre o lugar que historicamente o conhecimento esteve atrelado e bem como o deslocamento desses lugares centrais para as zonas da periferia do saber. Assim refletimos sobre possibilidade de uma transgressão do conhecimento como forma de despreendimento para superar a subalternização do saber periférico. Debates ainda sobre o processo de construção do saber a partir de um prisma dialógico. E por fim discutimos a própria universidade enquanto produtora do conhecimento, refletindo sobre sua história, seus

movimentos e seu papel enquanto porta voz do saber hegemônico na sociedade. Em linhas gerais este capítulo se propõe a fazer um debate sobre o conhecimento sob luz da tradição pós-colonialista de forma possibilitar a compreensão da realidade atual. Cabe ressaltar que seria inviável dar conta de todos os autores que se debruçam sobre a temática em questão. Partindo dessa premissa focalizamos nas vozes de destaque do pensamento pós-colonial dando ainda maior voz aos latino-americanos.

No segundo capítulo buscamos fazer uma análise a partir da narrativa de Aldeci Carvalho aluna egressa do curso de Geografia. Tomando a sua história de vida refletimos e evidenciamos elementos que corroboram com nossa ideia preliminar de que há ex-alunos formados no CEST que estão criando possibilidades de descolonização do conhecimento. A análise de sua narrativa mostrou rica para que pudesse ser compreendida e evidenciada os elementos dos quais esta investigação focalizou. Procuramos, portanto, evidenciar elementos que atestam a essa hipótese que colocamos. Posteriormente trazemos uma discussão a partir da tradição pensamento pós-colonial e sua relação com praticas de descolonização evidenciadas na narrativa, na tentativa de desconstruir a visão de passividade que muitas vezes é empregada a esses sujeitos em relação ao conhecimento hegemônico evidenciando assim possibilidades de descolonização do conhecimento desses indivíduos.

No terceiro capítulo nossa análise volta-se para a narrativa de Welner Fernandes Campelo aluno pioneiro do CEST/UEA em Tefé egresso da primeira turma de Letras no ano de 2001. A partir da sua história de vida analisamos sua trajetória e as ações desenvolvidas como docente da rede estadual de ensino, evidenciando possibilidades criativas da descolonização do saber que tem dado destaque a esse egresso em sua pratica enquanto professor da educação básica na rede pública de ensino no município de Tefé-Am. A técnica utilizada também foi a de relato de história de vida no intuito de compreender a partir de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional as ferramentas que o sujeito desta pesquisa tem constituído como possibilidades de descolonização do saber.

Ao final tecemos algumas considerações sobre as constatações que foram evidenciadas por meio desta investigação. Para tanto, é possível afirmar de forma geral, evidencias de diferentes maneiras possibilidades que tem se apresentado para construção de um saber

descolonizado e caminhos possíveis ao debate de uma universidade que corrobore na construção ainda maior com esta perspectiva de conhecimento.

CAPÍTULO I - PENSANDO O CONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

Na verdade o processo é esmagador.

Um animal do agreste, que pelo elementar exercício de sua vitalidade, espalha o sangue e semeia a morte – estamos lembrados que historicamente, foi sob esta forma de arquétipo feroz que se manifestou, à consciência e ao espírito dos melhores, a revelação da sociedade capitalista.

De então para cá, o animal amenizou-se; o pêlo tornou-se raro, o couro perdeu o lustro, mas a ferocidade ficou, simplesmente mesclada de sadismo. Hitler tem as costas largas. Rosenberg tem as costas largas. Costas largas, Junger e os outros. Os S.S tem as costas largas.

Mas isto:

“Tudo neste mundo transpira crime: o jornal, a muralha e o rosto do homem.”

É Baudelaire, e Hitler não tinha nascido!

Prova de que o mal vem de mais longe.

Aimé Césaire (1978 p.53)

Ao discutir sobre a questão do conhecimento a partir da tradição do pensamento pós-colonial varias faces são evidenciadas. A tradição hegemônica do conhecimento criou demarcações rígidas para a lógica do pensamento. Partindo dessa premissa é que se faz necessário discutir a luz de um referencial teórico descentralizado de modo que nos permita enxergar para além das perspectivas eurocentradas. Contudo, os debates dessas teorias que nascem da diáspora necessitam de reflexão, discussão e análise e é isso que nos propomos a realizar nas páginas que se seguem.

1.1 - Discursos sobre conhecimento: vozes do pós-colonialismo

O processo do colonialismo permeia a história da humanidade, a de se destacar que as maneiras que este processo se manifesta historicamente tem se modificado. Porém, mesmo apresentando-se com novas facetas o objetivo tem sido o mesmo, exerce domínio sobre o outro.

De acordo com Quijano (1992) na América Latina, foi lugar onde o colonialismo direto, tradicional e clássico, isto é, político e cultural sofreu sua primeira derrota. E

posteriormente a Segunda Guerra Mundial a Ásia e África foram os cenários da derrocada do colonialismo clássico político-cultural. Mas, se desvencilhar da máquina colonial não é tão fácil o colonialismo não se esgota no aspecto político, territorial e cultural essa foi face que no passado prevaleceu. O colonialismo do conhecimento é a face não direta e abstrata e pode se dizer que esta face tem se mostrado tão efetiva a quanto a sua antecessora.

A arma do novo colonialismo é a colonização do conhecimento dos intelectuais e da produção que emerge das regiões não centrais do saber da diáspora. A ação dessa nova forma de colonialismo tenta “amarrar” toda produção de conhecimento à lógica “eurocêntrica”. Partindo disso trazer uma discussão com base na tradição pós-colonial sobre as formas que a dominação epistemológica tem exercido por meio do conhecimento hegemônico e que a universidade historicamente tem privilegiado tornasse cada vez mais necessária e urgente.

Segundo Ballestrin (2013) Fanon, Césaire, Memmi e mais posteriormente Said foram pensadores basilares para a transformação da base epistemológica das ciências sociais. Nos anos 70 essas vozes foram amplificadas pelos pensadores dos Estudos Subalternos na Ásia capitaneado por Ranajit Guha e Gayatri C. Spivak que ganhou voz entre o pensamento ocidental com a obra “Pode o Subalterno falar?”. O pensamento pós-colonial possibilita uma reflexão questionadora do pensamento ocidental que tem se postulado como hegemônico. Dessa maneira, ele é fundamental para entendermos os processos de conhecimento atrelados à lógica epistemológica ocidental eurocêntrica e hegemônica que colonizou a produção de conhecimento do resto do mundo e que a universidade tem privilegiado.

De acordo com Césaire (1978), nos processos coloniais a violência imposta pelo dominador vai para além do aspecto físico, da tortura, do estupro, da humilhação do sangue derramado do colonizado. A violência do colonialismo também tem uma face abstrata que é a dominação por meio da colonização do conhecimento e isso não que dizer que esta seja menos cruel que a ação efetivada no sentido literal. O autor releva nos discursos de humanistas, sociólogos, historiadores, psicólogos, autoridades religiosas e políticas argumentos que vão desde a inferiorização do colonizado até argumentos de superioridade que legitimaram a ação literal exercida no interior onde o colonialismo opera.

Aimé Césaire foi escritor e poeta martinicano, e o fato de ter nascido numa colônia significa que vivenciou o colonialismo. Ele foi uma dessas vozes que emergiram no pós-colonialismo. Césaire (1978) na sua obra intitulada “Discurso sobre o colonialismo” releva as “entranhas” do colonialismo. Para ele ninguém coloniza de forma ingênua, os processos coloniais são feitos conscientemente e uma das formas pelo qual o colonialismo se mantém é pelas vozes dos intelectuais e outras “autoridades” que o referendam. O autor expõe a fala de Renan em “La Réforme Intellectuelle et Morale” um humanista europeu que em seu discurso legitima a ação colonial de escravização e dominação. Em um dos trechos o humanista Renan diz:

A regeneração das raças inferiores pelas raças superiores está dentro da ordem providencial da humanidade. O homem do povo é quase sempre, entre nós um nobre renegado, a sua mão pesada é mais atrevida ao manejo da espada do que do utensílio servil (...) A natureza gerou uma raça de operários – é a raça chinesa – duma maravilhosa destreza de mão quase e quase sem nenhum sentimento de honra; governai-a com justiça, cobrando-lhe, pelo benefício de tal governo, um amplo erário em proveito da raça conquistadora, e ela ficará satisfeita; uma raça de trabalhadores da terra; sede bom para ele e tudo estará em ordem, uma raça de senhores e soldados é a raça europeia (CÉSAIRE, 1979 p.19 - 20)

Assim Césaire (1978 p. 19) neste sentido ainda diz: “ Quem fala? Tenho vergonha de o dizer: é o humanista ocidental, o filósofo ‘idealista’. Que se chame Renan, é um acaso.” A face mais tradicional do colonialismo político e territorial encontrou respaldo a partir dessas vozes de autoridade que legitimaram toda violência exercida pela máquina colonial. O conhecimento eurocentrado de muitos desses intelectuais corroboraram para que essa lógica de dominação se perpetuasse de forma sistêmica sobre muitos povos da “periferia” dos centros europeus.

Césaire (1978) afirma também que o silêncio da burguesia europeia, dos intelectuais, dos políticos e de outras vozes era muito significativo. Nenhuma indignação, objeção, oposição e questionamento são cruciais para se perpetuar a lógica colonial. Dessa maneira o colonialismo reforçava-se sendo reverberado pelas vozes que estavam em uma posição de autoridade e legitimidade intelectual, moral, religiosa e científica.

Pois bem, camarada, serão teus inimigos- de maneira alta, lúcida e consequente- não só governadores sádicos e prefeitos torcionários, não só colonos flagelantes e

banqueiros vorazes, não só trapaceiros políticos lambe-cheques magistrados de ordens, mas similarmente e ao mesmo título, jornalistas biliosos, acadêmicos de papada endolarados de idiotices, etnógrafos metafísicos e dogonneux, teólogos farfalhudos e belgas, intelectuais gárrulos, sai-filhos-de-rei chutados de não sei que Plêiade, os paternalistas, os beijoqueiros, os corruptores, os distribuidores de palmadas nas costas os amadores de exotismo, os mistificadores, os caluniadores, os embusteiros e, duma maneira geral, todos aqueles que, desempenhando o seu papel na sórdida divisão do trabalho ocidental da burguesia, tentam de maneira diversa e por divisão infame, desagregar as forças do Progresso –com o risco de negar a própria possibilidade do Progresso- todos sequazes do capitalismo, todos suportes declarados ou envergonhados do colonialismo rapace, todos responsáveis, todos execráveis, todos negreiros, todos credores, de futuro, da agressividade revolucionária. (CÉSAIRE, 1978 p. 39-40)

Mais uma vez a denúncia continua todos acima citados carregam nas mãos o suor e sangue do colonizado. Esses atores dentre eles eruditos, intelectuais, políticos, elite burguesa europeia e etc. com seus discursos carregados de eufemismo suavizaram violenta e cruel da ação colonial. O “silêncio ensurdecador” da elite intelectual falava por si só, o que eles não queriam dizer ou denunciar. A indiferença perante as ações cruéis exercidas pelo poder colonizador eram denunciante da postura indiferente e letárgica dessas elites que faziam vistas grossas as brutalidades do processo colonial.

O “Discurso sobre o colonialismo” de Césaire (1978) atinge de forma certa o centro da questão, pela qual a máquina colonial se reforçava. Sua crítica foi fundamental para o florescimento de novas outras críticas ao conhecimento sobre o colonialismo. Vale destacar também que do outro lado das trincheiras sua voz foi ouvida pelos militantes de campo das lutas nas guerras de libertação nacional tornando-se também uma fundamental “arma” de resistência e luta.

Said (2007) apresenta uma forma de conhecimento sistematizado e construído sob a tutela de intelectuais, políticos, economistas e cientistas, ou seja, um conhecimento legitimado por esses atores. O autor vai chamar de Orientalismo este conhecimento reforça-se ao postular-se cientificamente. O autor analisando a forma pela qual esse corpo de conhecimentos se constitui sobre o oriente diz:

Era um conhecimento sistemático sobre o Oriente, conhecimento reforçado pelo encontro colonial bem como pelo interesse geral pelo estranho e insólito, explorado pelas ciências em desenvolvimento da etnologia, da anatomia comparada, da filologia e da história; além do mais, a esse conhecimento sistemático acrescentava-se um corpo de literatura de bom tamanho produzido por romancistas, poetas tradutores e viajantes talentosos (SAID, 2007 p. 73)

Trata-se então de um conhecimento que se apoia em diversas ciências para, além disso, há uma gigantesca produção de literatura que procura fundamentar esse campo de estudo. Não é por acaso que muitos políticos, imperialistas e intelectuais em sua posição de “autoridade” se valiam dessas noções para disseminarem ideias de dominação, pois se sentiam amparados por uma pretensa legitimidade. Essa vasta produção de conhecimento sobre o oriente tornou-se um campo específico de estudos que construiu um imaginário na visão do ocidente, onde os exotismos, selvageria, barbárie, violência, brutalidade, sexualidade, autoritarismo, religiosidade extremada dentre outros estereótipos ajudaram a construir uma imagem exótica e bárbara do Leste. Esses caminhos conduziram o oriente dentre outras possibilidades a ser imaginado pelo ocidente como uma paisagem desértica e bárbara, desprovido de democracia e, por tanto, a espera da imposição do modelo de democracia ocidental. Não bastasse o Orientalismo coisificou o oriente levando-o a ser visto como objeto de estudo ocidental. A consequência desse pensamento é ação prática de dominação, política, ideológica e intelectual que o campo de estudo do Orientalismo possibilitou para as potências imperialistas ocidentais exercerem. Neste sentido o autor afirma: “O que devemos levar em conta é um longo e lento processo de apropriação, pelo qual a Europa, ou a consciência europeia do Oriente, passou de textual e contemplativa administrativa, econômica e até militar.” (SAID, 2007 p. 285).

Ainda Said (2007) vai dizer que os estudos orientais cresceram, ganharam prestígio, entretanto, o Orientalismo limita o pensamento sobre o oriente, isto é, nem mesmo escritores “de nome” conseguiam a liberdade de escrever sobre o oriente, os “tentáculos” do Orientalismo não permitem esse livre pensamento. Para tanto, o autor afirma: “o meu argumento supõe que a realidade do Orientalismo é ati-humana e persistente. O seu alcance, assim como suas instituições e influencia disseminada, perdura até o presente” (SAID, 2007

p. 78). O discurso do orientalismo enquanto um corpo de conhecimento construído sob a tutela das “vozes de autoridade” controla todas as possíveis interpretações sobre o oriente e do próprio oriente a respeito de sua própria realidade.

Houtondji (2008) assim como Said (2007) analisando os discursos deflagrados por figuras que fazem parte do processo colonial percebe uma importante questão que é o fato de que autores africanistas, eurocentrados, partem da ideia de que os africanos não possuem consciência da sua própria filosofia, sociologia, linguística e outras formas de produção de conhecimento. E portanto, são incapazes de produzir algo efetivo no que diz respeito há uma produção sistemática, sólida e consciente de conhecimento. Assim essa tarefa é dada ao ocidental que sobre a África vai se debruçar. E o gato ainda mais grave é a constatação que autor faz sobre autores africanos, quando diz: “escreviam sobre filosofia africana, mas baseada numa certa tradição filosófica europeia” (HOUTONDJI, 2008 p. 152). Dessa forma ele denuncia que o que estes acadêmicos africanos estavam produzindo não era um conhecimento africano, em outras palavras, uma filosofia africana, entretanto, uma “etnofilosofia”. O que percebe-se aqui é fato da produção de conhecimento da África mesmo sendo produzida por africanos acabava sendo um conhecimento que estava vinculado as perspectivas externas e dominantes, em síntese, um conhecimento ainda colonizado epistemologicamente falando. Outro elemento apresentado no texto pelo mesmo autor, como consequência à essa “postura” da epistemologia africana a torna uma produção “extravertida” deixando de propor problemáticas genuinamente levantadas pelos africanos e para os africanos. Para tanto o autor afirma:

A maioria dos nossos artigos é publicada em revistas científicas sediadas fora da África, a verdade é que as revistas acadêmicas africanas são mais lidas fora do que dentro da África. Nesse sentido, nossa atividade científica é **extravertida**, ou seja, orientada para exterior, destinada a ir ao encontro das necessidades teóricas dos nossos parceiros ocidentais e a responder às perguntas por eles colocadas. (HOUTONDJI, 2008 p. 157 grifo do autor)

Os africanos não participam do processo de produção desse conhecimento sobre África nem mesmos os poucos que possuem acesso a essas publicações são sabedores que as

recebem em “segunda mão”, ou seja, o que se produz sobre África não é para os africanos, mas antes para “parceiros ocidentais” (HOUTONDJI, 2008).

Essa marginalização da produção do colonizado também é denunciada por Memmi (2007), ao afirmar que há uma negação do conhecimento ao colonizado e uma negação da produção do conhecimento do colonizado: “ora a imensa maioria das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem insigne sorte de ser acolhida em uma escola nem por isso será nacionalmente salva” (MEMMI, 2007 p. 154). O autor prossegue e diz que a criança colonizada que conseguiu adentrar a escola o que ela tem aprendido não é a verdadeira memória do seu povo. Portanto, a escola que o colonizado tem é na verdade a escola é o ensino que o colonizador deseja e lhe impõe.

Outro fator apontado é a questão do bilinguismo Memmi (2007) neste aspecto, diz que o colonizado que consegue se alfabetizar acaba caindo numa dualidade linguística, entretanto, a grande maioria que não se alfabetiza se vê silenciado, pois sua língua é desvalorizada o que prevalece é a língua do colonizador. Esses dois aspectos apresentados, são pano de fundo da produção do conhecimento do colonizado.

É sob essa conjuntura que a literatura do colonizado tenta florescer “a miséria excessiva da maioria reduz ao extremo as chances estatísticas de ver nascer um e crescer um escrito” (MEMMI, 2007 p. 149). Porém aqueles que ousam crescer em meio a todas essas negativas implicações se vêm mergulhado no problema linguístico, de escrever na sua língua, contudo seu próprio povo não irá ler, o que o leva a escrever na língua do colonizador. Levando assim o escritor colonizado a uma adequação aos moldes do colonizador, entretanto ai que o colonizado pode servir-se da língua do próprio colonizador em favor da sua própria (MEMMI, 2007).

O fato colonial neste sentido reforça-se, pois de acordo com Memmi (2007) o que mantém e sustenta o colonialismo é a força do discurso que legitima a ação colonial. A construção de uma “ideologia” do colonialismo é perpetuada a fim de justificar e legitimar o empreendimento colonialista. E essa força discursiva é a arma a qual o colonizador e colonizado assimilam e naturalizam a prática opressora do colonialismo. Dessa maneira a

“máquina colonial” atuará de todas as formas para silenciar o colonizado e qualquer que seja a sua produção, pois o que precisa prevalecer é o conhecimento que é construído do colonizador sobre o colonizado.

Santos (2008) diz que o modelo que baseia o paradigma da ciência moderna inicia-se no século XVI e se desenvolve sob os domínios das ciências naturais. Nesse paradigma global de racionalidade o que prevalece é o totalitarismo, pois nega qualquer outra forma de conhecimento que difere de suas diretrizes estabelecidas. Para tanto o autor afirma:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2008 p.21)

É a partir dessa premissa que se faz necessário o debate a cerca da descolonização do conhecimento. O carácter da ciência moderna postula-se como unicamente legítimo, criando “guetos do saber” do qual toda forma de pensamento fora dos seus muros são desconsideradas. E é sobre essa temática que nos debruçaremos no tópico seguinte.

Casanova (1995) ao discorrer sobre colonialismo corrobora com o argumento de Quijano (1992) ao afirmar que o colonialismo clássico depois da segunda grande guerra e com os movimentos das antigas colônias por independência fez com que emergisse uma nova face do colonialismo, isto é, o “neocolonialismo”. Este atua por meio da dependência e exploração dos países considerados terceiro mundo. Essa face recente do colonialismo contribui para cada vez mais os países periféricos se submetam a uma condição de dependência econômica por meio da exploração dos recursos e do endividamento destes. O problema maior se dá alguns aspectos que tornam essa dependência ainda mais acentuada: o primeiro deles está no fato de haver uma divisão internacional do trabalho intelectual; e segundo, essa dependência e exploração é excluída da categoria de investigação científica e terceiro não há estudos que colocam em evidencia o sistema global de exploração e dependência criado pelo neocolonialismo. A ciência assim não problematiza essas questões e acaba por atua em favor dos ideais do neoliberalismo.

1.2 - Da Geografia do Saber: entre lugares privilegiados do conhecimento à espaços fronteiriços

Historicamente o conhecimento mostrou-se um produto destinado a poucos sujeitos privilegiados bem como para parcelas específicas do globo. A ideia de uma “geografia da verdade” postulada por Peter Burke pautada pela historicidade da produção e difusão do conhecimento nos ajuda a compreender muito da forma como o conhecimento é distribuído e difundido no mundo hoje.

De acordo com Burke (2003) que analisa a história social do conhecimento a partir da invenção da imprensa define em dois níveis essa geografia da saber. O primeiro nível é denominado micro nível, ou seja, o conhecimento demarcado pelas sedes do saber que eram representadas por espaços físicos. Estas sedes espaços geográficos bem definidos formavam-se inicialmente em mosteiros, universidades e hospitais. A partir da invenção da imprensa outras sedes começaram a emergir, dentre elas o laboratório, galerias de artes, a livraria, a biblioteca, o anfiteatro de anatomia, o escritório e o café. As bibliotecas, por sua vez, ganharam ainda mais notoriedade principalmente nas universidades expandindo-se para muitas cidades europeias como Veneza, Roma, Paris, Amsterdã e Londres.

O segundo nível da geografia da verdade se deu a partir das cidades, dos centros específicos do conhecimento. Londres, por exemplo, funcionava como um desses centros do saber onde todas as informações da “periferia” do mundo deveriam ser enviadas e de lá difundidas para resto do globo. Neste sentido o autor afirma.

Neste nível macro, a história do conhecimento nos primórdios do mundo moderno é as vezes vista em simples termos de difusão da informação e, em particular, da informação científica, da Europa para as outras partes do globo. Esse modelo centro-periferia foi criticado em diversos aspectos, por deixar de lado, por exemplo, a política imperialista, e por deixar de levar na devida conta fluxos de conhecimento periferia para o centro, (BURKE, 2003 p. 57)

Conforme observamos a ideia de concentração da produção do saber a partir de um lugar privilegiado não é nova. Da mesma forma como a ideia de se questionar essas formas de fluxos unilaterais do conhecimento. Para o autor a ideia de centralização do saber também está diretamente ligada aos aperfeiçoamentos das ferramentas de comunicação e a impressão e difusão de livros. Esses desenvolvimentos estão diretamente atrelados aos desenvolvimentos

econômico das cidades centrais, isto é, a ideia de uma centralidade do saber está diretamente associada aos centros do poder do capital.

Continuando Burke (2003) menciona que algumas cidades também tornaram-se as capitais do conhecimento, dentre elas: Roma, Londres e Paris. A partir delas começou um trabalho de produção, processamento e distribuição do conhecimento. Dessa maneira o continente Europeu além de ser o produtor tornava-se cada vez mais exportador do conhecimento. A Europa produzia conhecimento sobre as outras partes do mundo e que posteriormente era enviado de volta para esses lugares periféricos. Toda produção a respeito de saberes oriundos de espaços periféricos eram produzidos e difundidos pela Europa, dentre estas produções temos: textos alternativos sobre a medicina indiana, publicações sobre a medicina chinesa e etc. Dessa forma a Europa escrevia sobre o mundo e aquilo que outros continentes liam era uma leitura a partir das “lentes”, ou seja, da interpretação europeia sobre o mundo.

Conforme temos observado a noção de que há uma centralidade do saber e dela parti toda fonte de produção do conhecimento não é recente. Essa noção da centralidade do conhecimento é um dos principais argumentos da denuncia do pensamento pós-colonial. Os autores dessa tradição apresentam evidencias da operação da geografia do conhecimento que ainda hoje atua nos processos de produção do saber.

De acordo com Said (2007) o Orientalismo como corpo de conhecimento criado pelo ocidente sobre o oriente solapou, a produção, interpretação e autonomia de falar dos povos orientais periféricos. Em outras palavras é o ocidente quem escreve sobre o oriente. Assim o ocidente é o, lugar do saber, exercendo poder sobre o oriente por meio da produção de conhecimento dos orientalistas ocidentais.

Em suma, desde os primórdios da historia moderna até o presente, o Orientalismo como uma forma de pensamento para lidar com o estrangeiro tem, de maneira previsível, exibido a muito lamentável tendência de qualquer conhecimento baseado nessas distinções rígidas como “Leste” e “Oeste”: canalizar o pensamento para dentro de um compartimento Oeste ou de um compartimento Leste. Como essa tendência está bem no centro da teoria, da pratica e dos valores orientalistas encontrados no Oeste, o senso de poder ocidental sobre o Oriente é aceito como natural com status de verdade científica. (SAID , 2007 p. 80-81)

O Orientalismo como forma de produção do ocidente atua em duas dimensões: em primeiro lugar tenta enquadrar todas as formas de conhecimento sobre o oriente a partir do olhar do ocidente. Em segundo lugar exerce poder sobre a produção oriental, pois o que é aceitável e legítimo é apenas aquilo que é produzido dentro das fronteiras e da tradição do pensamento ocidental.

Mbembe (2001) no texto “As formas africanas de auto- inscrição” faz uma denúncia e análise de duas correntes de ideias que colonizaram a interpretação africana de sua subjetividade, ou seja, a forma como estão no mundo e como se enxergam nele e consequentemente a construção de uma epistemologia africana dentro dessas estruturas estabelecidas. Dentro da crítica em que teórico expõe as fragilidades dessas correntes que solaparam a interpretação africana de sua própria subjetividade, o autor apresenta o seguinte argumento à concepção instrumentalista do conhecimento e ciência onde esta é útil para significação moral e luta partidária.

O autor assim desmonta a concepção colonizadora nativista que em seu discurso reproduz dicotomias, reproduz discursos dominantes carregados de preconceitos e estereótipos. Portanto, neste sentido o que podemos observar é que a falta de uma reflexão e crítica a essas correntes que sequestraram a reflexão africana de sua própria identidade e isso tem sido demasiado prejudicial à construção de uma identidade cultural africana tendo em vista o processo colonial epistemológico atua para isso, reproduzir e perpetuar preconceitos. Dessa forma mais uma vez percebemos a importância de uma análise e reflexão dos discursos como uma importante arma para a descolonização epistemológica. Percebe-se ainda como as noções produzidas externamente, isto é, nos centros do saber pelas vozes de autoridade atuam na manutenção da subalternização da produção, reflexão e interpretação dos lugares e povos periféricos sobre sua própria realidade.

Somando as essas vozes, na América-Latina, Quijano (1992), fala da *colonialidade do saber*. Para ele essa é uma nova “roupagem” do colonialismo. Ele diz que uma nova estrutura de colonização se iniciou por vias da colonialidade do pensamento. O colonialismo constituiu-se simultaneamente a racionalidade da modernidade, ou seja, desenvolveu-se junto ao paradigma dominante de racionalidade. Dessa maneira ele analisa aspectos do paradigma da racionalidade que se vinculam a ideia da colonialidade do pensamento. Neste paradigma há

uma relação sujeito e objeto onde são acentuadas as diferenças entre o norte sul. A Europa por tanto seria o sujeito e o resto do mundo o objeto a ser investigado.

A emergência da ideia de “Ocidente” ou de “Europa” é uma admissão de identidade, isto é, de relações com outras experiências culturais, de diferenças com (443) as outras culturas. Mas para essa percepção “europeia” ou “ocidental” em plena formação, essas diferenças foram admitidas, antes de tudo, como desigualdades no sentido hierárquico. E tais desigualdades são percebidas como de natureza: só a cultura europeia é racional, pode conter “sujeitos”. As demais não são racionais. Não podem ser nem almejar “sujeitos”. Em consequência, as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato inferiores por natureza. Só podem ser objeto” de conhecimento ou de práticas de dominação. (QUIJANO, 1992 p. 6)

Para Quijano (1992), nesse paradigma da Modernidade/Racionalidade somente o continente europeu é entendido como o sujeito do processo de construção do conhecimento, logo toda produção que se apresente fora desta relação eurocêntrica é inexistente. O conhecimento europeu parte de uma estrutura de poder, isto é, a colonialidade. O segundo aspecto levantado pelo autor se dá no âmbito da totalidade do conhecimento. A perspectiva da realidade social é elaborada segundo uma imagem organicista que trouxe uma visão reducionista da realidade. A sociedade é tida como uma estrutura onde as partes se relacionam, segundo as mesmas regras de hierarquia existente entre os órgãos. O cérebro rege todas as extremidades. “Não poderiam existir sem relacionarem-se subordinada mente a essa parte ordenadora do organismo” (QUIJANO, 1992 p. 7). Nessa ideia a Europa é a parte ordenadora, o cérebro, e as extremidades as outras partes do mundo. De acordo com essa ideia a Europa coloca-se como o espelho do futuro.

Para Mignolo (2008) o eurocentrismo não diz respeito a uma delimitação apenas geográfica, mas, há uma forma de pensar hegemônica baseada nas línguas: grega, latim e outras seis línguas europeias. Esta forma de pensar subalterniza as outras formas de conceber o conhecimento, que vai chamar de conhecimentos fronteiriços, estes saberes que não estão na “plataforma”, em evidencia pelo conhecimento hegemônico. Assim o pensamento “descolonial” busca pensar para além da possibilidade do conhecimento ocidental. Neste sentido o autor afirma:

Há muitas opções além da bolha do *Show de Truman*. E é dessas opções que emergiu o pensamento descolonial. Pensamento descolonial significa também fazer descolonial, já que a distinção não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais quando você entra no campo do quichua e quechua, aymara e tojolabal, árabe e bengali, etc. categorias de

pensamento confrontadas, claro, com a expansão implacável dos fundamentos do conhecimento do Ocidente (ou seja latim, grego, etc.), digamos, epistemologia. (MIGNOLO, 2008 p. 290-291 grifo do autor)

O pensamento descolonial nas palavras de Mignolo (2008) é um pensamento de fronteira, ou seja, é a possibilidade de colocar em debate e evidenciar outras formas de conceber o conhecimento a partir de lógicas que estão para fora “gueto” eurocentrico. A ideia descolonial chama para plataforma do saber as línguas indígenas e de outras matrizes para quebrar com o colonialismo nas línguas e da produção ocidental. Dessa forma a opção descolonial é uma opção de “desobediência epistêmica” e o “aprender a desaprender” os cânones dos autores eurocentrados e aprender a partir de múltiplas perspectivas e de múltiplos espaços e lugares, mesmo aqueles que transgredem as demarcações rígidas estabelecidas pelas fronteiras do saber ocidental.

1.3 - Das estratégias de superação do conhecimento hegemônico

Como temos discorrido a tradição pós-colonialista tem postulado por uma descolonização do saber. Buscar a superação da noção colonizadora é fundamental para desenvolvimento das formas de pensar que foram relegadas a marginalidade e condições de subalternidade do pensamento. Com base nessa premissa é que voltamos nossa perspectiva para discussão e reflexão neste tópico. Refletindo sobre as formas e ferramentas que podem ser usadas para descolonizar o pensamento.

Para Said (2007) a alternativa de superação a condição construída pelo Orientalismo perpassa pela descolonização e “libertação” dos críticos e eruditos formados nas disciplinas orientalistas tradicionais, ou seja, a emancipação do pensamento colonizado deve passar pela própria erudição colonizada no ato de romper e produzir um conhecimento legítimo do oriente a partir dos próprios intelectuais orientais. Em outras palavras o autor aponta para a ideia de libertação da noção orientalista: “os eruditos e os críticos formados nas disciplinas orientalistas são perfeitamente capazes de se libertar da antiga camisa de força ideológica” (SAID, 2007 p. 434).

Houtondji (2008) aponta que saída alternativa a essa condição do colonialismo epistêmico se dá em dois aspectos, primeiramente algo que chama de: formação de problemáticas originais, ou seja, uma agenda de investigação pautada pelas sociedades africanas; em segundo lugar, fazer com que o conhecimento acumulado seja, partilhado pelos africanos, isso implica numa apropriação do conhecimento capitalizado durante séculos. Isso demonstra que o autor objetiva é uma descolonização do conhecimento construída de forma ativa pelos sujeitos que com ela dialogam, assim como em Said (2007) a descolonização científica é dada a partir da ação interna desses sujeitos que participam do processo de descolonização.

Quijano (1992) também aponta para possibilidades à libertação do paradigma de racionalidade eurocêntrica está em desprender-se desta ideia homogeneizadora de produção de conhecimento. Para desprender-se não significa apagar tudo o que a tradição ocidental construiu, mas, a partir dela construir ferramentas para emergir novas possibilidades. Neste sentido cabe a adoção de uma heterogeneidade onde se articulam e estão presentes “várias lógicas” e onde há espaços para outras possibilidades de racionalidades.

Como já mencionado Mignolo (2008) convida a para desconstruir a noção concebida durante séculos para compreender uma nova racionalidade do pensamento. “Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008 p. 291). Em outras palavras o autor convoca a desprogramação do pensamento eurocentrado que dominou toda forma de pensamento global.

Ainda o mesmo autor afirma que somente por essa via é possível o “desencadeamento epistêmico”.

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares. Não seremos capazes de ultrapassar os limites do Marxismo, os limites do Freudismo e Lacanismo, os limites do Foucauldianismo; ou os limites da Escola de Frankfurt, incluindo um pensador fundamentado na história dos judeus e da língua alemã tão esplêndido quanto Walter Benjamin. Creio que ficará claro para leitores razoáveis que afirmar a co-existência do conceito descolonial não será tomado como “deslegitimar as idéias críticas européias ou as idéias pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault e Derrida”. (MIGNOLO, 2008 p. 288)

A “desobediência epistêmica”, portanto, é o caminho viável de acordo com este autor para descolonização efetiva. Do contrário, conforme o mesmo afirma as formas de pensar da diáspora sempre estarão em condição de subalternidade. E assim como Quijano (1992) Mignolo (2008) salienta que não se trata de abandonar ou desprezar toda produção capitalizada durante séculos pela produção ocidental. Trata-se de superar essas dimensões, ir além, colocar também do debate novas formas de pensar, novas lógicas, novas filosofias, novas possibilidades de compreender a realidade. E essas possibilidades estão entre os povos que historicamente sofreram com o colonialismo cultural, territorial e hoje são vitimadas pelo colonialismo epistemológico.

1.4 - Conhecimento descolonizado: uma proposta de construção dialógica

Conforme temos discutido a tradição do conhecimento pós-colonial vai para além de uma crítica ao saber hegemônico. De acordo com Mignolo (2008) é um “fazer”, ou seja, é também práxis uma ação. É a respeito desse movimento do fazer descolonial é que queremos neste tópico abordar. Partindo da premissa de que o processo de descolonização acontece a partir da ação dialógica iremos refletir essa relação com o processo de descolonização.

Fanon (1968) quando descreve a situação colonial apresenta um quadro da condição de colonialismo dos intelectuais. Em meio a esse cenário encontra-se o intelectual colonizado que inicialmente assimila a causa do colonizador da burguesia colonialista e até ajuda na manutenção da lógica colonial.

Em seu monólogo narcisista a burguesia colonialista por intermédio de seus universitários, havia inculcado de fato profundamente no espírito do colonizado que as essências permanecem eternas a despeito de todos os erros atribuíveis aos homens. As essências ocidentais, bem entendidos. O colonizado aceitava o fundamento dessas ideias, e era possível descobrir, numa dobra de seu cérebro uma sentinela vigilante encarregada de defender o alicerce greco-latino. (FANON, 1968 p. 35)

De acordo com o autor ao começar a luta armada o colonizado em contato com o seu povo todos esses “valores” inculcados pelo colonizador são dissipados pelo fato disso não está vinculado a real luta de seu povo. Fanon (1968) diz que esse intelectual colonizado possui dificuldades de dialogar com o seu próprio povo, contudo, aqueles que aderem à luta de libertação nacional são pressionados fugirem das cidades e encontram refugio no campo. Há também os que ficam na cidade e continuam a dialogar com a metrópole. Estes são convocados a escrevem uma história nacional a partir da perspectiva do colonizador e da metrópole. Em contrapartida os intelectuais que se refugiam no campo, estabelecem um diálogo com os camponeses dessa forma floresce o surgimento da escola do povo. Há de se destacar o fato de muitos desses intelectuais aderirem à luta armada como foi o caso do próprio Fanon. Enquanto os intelectuais da cidade dialogavam com a metrópole e buscavam construir uma história nacional pautada pelo viés do colonizador, na escola do povo o intelectual que havia sido dispersado tinha se “convertido” pelos ideais da luta de libertação dialogam com o povo construindo “armas” “invisíveis” para a luta de libertação. A escola do povo não é um conhecimento somente abstrato, sobretudo é um conhecimento construído na práxis, ou seja, constrói-se na prática, no “chão” da luta anticolonial.

A dimensão que este conhecimento produzido a partir da escola do povo tem para o processo de libertação colonial se dá na medida em que possibilita o refinamento das armas na luta. Assim as armas agora não apenas disparam tiros físicos, entretanto são reorientadas às dimensões políticas, ideológicas e culturais, são “armas” invisíveis que produzem “estragos” no processo colonial não diferente das palpáveis que são usadas na luta armada. Na escola do povo algumas dimensões significativas são reforçadas: as ferramentas intelectuais que são oriundas do conhecimento ocidental e hegemônico agora estão a serviço do povo. O povo utiliza suas tradições como armas redirecionadas à luta pela libertação nacional. A assembleia popular seleciona e reinventa os saberes na ação da luta de libertação que ali se tornam coletivos. O autor reforça que a “escola do povo” é um espaço onde o intelectual também participa.

1.5 - Universidade, conhecimento e colonialismo

Conforme temos discutido até aqui as relações estabelecidas entre conhecimento, produção de conhecimento e as formas de colonialismo a qual estas têm se submetidos via uma colonização do conhecimento, se faz necessário de igual forma lançar luz há um dos cerne do debate da produção do saber que se dá dentro do espaço acadêmico, ou seja, a universidade. É partindo disso que neste tópico discutimos alguns aspectos do qual a universidade enquanto espaço formal e privilegiado de produção do saber está vinculado há relações de dominação e colonização em que muitas há produção de um saber voltado a demandas específicas de determinados setores detentores do capital em detrimento do cumprimento do seu papel de promoção e desenvolvimento das camadas populares e dos saberes que nela se encontram.

Ribeiro (1969) questiona a universidade convidando adoção de uma postura crítica desta em relação a si mesma. Argumenta que a universidade na América Latina historicamente esteve a serviço de orientações externas, deixando assim de atender as demandas de seu próprio povo. Dessa forma ela em muitos casos atuou na manutenção da ordem estabelecida e no seu próprio subdesenvolvimento.

Realmente, foi em nossas universidades que se formou a maior parte dos quadros da classe dominante, que conduziu a América Latina pelo descaminho da desatualização histórica, ao mesmo tempo em que outras nações, surgidas mais tarde, adiantaram-se a nós, progredindo pela vida de aceleração evolutiva. É certo que nossa classe dominante não perdeu muito ao orientar-se pelo primeiro caminho, uma vez que através de décadas conseguiu desfrutar de um alto nível de vida. O patronato, no exercício da exploração econômica, e o patriciado no desempenho de cargos públicos, não somente enriqueceram, como também legaram bens e regalias a seus descendentes, através de gerações. O povo é que foi excluído do processo, porque se viu compelido a exercer o papel de “proletariado externo” dos núcleos centrais de um sistema econômico de base mundial, destinado a manter com seu trabalho os privilégios da classe dominante nativa e os lucros de seus sócios estrangeiros (RIBEIRO, 1969 p. 15)

Fica explícito na citação acima o viés elitista que a universidade latino-americana exerceu. Para o autor, essa postura que privilegiava camadas mais ricas em detrimento das populares deixou heranças nas nações colonizadas, destacamos algumas: o atraso no desenvolvimento dessas nações, a perpetuação das lógicas de dominação e acentuação das

desigualdade e por último cerceou as camadas pobres da população de participar e assim usufruir dos benefícios exercido por esta.

Pinto (1994) também é outra voz que levanta o debate sobre a universidade, ele discute as relações da universidade com classes hegemônicas. Para ele a universidade atua como um dos instrumentos de manutenção dessa ordem estabelecida pelas classes detentoras do poderio econômico e político atuando de forma a garantir a perpetuação das ideologias por elas colocadas ao que vai chamar de esquemas intelectuais de dominação. A classe dominante produz e mantém a universidade para formar os “soldados” que irão assegurar seus privilégios. “É uma instituição que por sua essência atual, suas raízes históricas e seus fins confessos estão a serviço de um sistema de comando social por parte de determinado grupo” (PINTO, 1994 p.26). Conforme, temos verificado na discursão que nos propomos tecer a respeito da universidade e do conhecimento, percebemos que historicamente estiveram vinculadas as a formas classes dominantes e servindo a seus propósitos. .

Tragtenberg (1979) diz ao longo do tempo a universidade tem formado diferentes tipos de homens. A universidade atual tem formado a mão de obra para as exigências do capital. Para ele os próprios cursos considerados como críticos não o são, mas estão “contaminados” por ideologias que a corrompem de seu real papel. Por isso afirma a importância da “crítica da crítica”. Para ele universidade tem sido delinquente, ao trair sua intelectualidade, isto é, quando sua preocupação não é a de produzir um conhecimento com fins sociais. O que torna o conhecimento um produto a ser vendido à quem possa pagar mais.

Uma universidade que produz pesquisas ou cursos a quem é apto a pagá-las perde o senso da discriminação ética da finalidade social de sua produção: é uma ‘multiversidade’, que se vende no mercado ao primeiro comprador, se averiguar o fim da encomenda, acobertada pela ideologia da neutralidade do conhecimento e seu produto. (TRAGTENBERG, 1979 p. 20)

A falácia da neutralidade acadêmica procura ocultar o real papel da universidade que é o de estar voltado para a realidade da sociedade e suas mazelas. Ao não fazer isso se torna indiferente a sociedade a resposta da sociedade também é recíproca. Mas não termina por aí o poder hegemônico ocupa o espaço deixado aberto pela universidade e a torna instrumento de alcançar seus objetivos.

A discussão do papel alienante da universidade emerge, pois esta trabalha para ocultar a realidade à sua própria consciência. Fazendo isso a universidade impede as gerações futuras conhecerem melhor a si próprios enquanto cultura e nação. Pois há um entendimento de uma incapacidade de produzir um conhecimento a respeito de si próprio. Assim o que se aprende sobre sua própria consciência enquanto nação é um conhecimento estrangeiro. Isso se dá porque a universidade é alheia ao povo, alheia as massas. E está confinada, estruturada e restrita à uma pequena parcela privilegiada (PINTO, 1994).

Ainda Pinto (1994) afirma que o povo não conhece a universidade “só conhece pela fachada dos seus edifícios e às vezes por se distrair com algumas pitorescas contendidas entre os seus luminaires” (PINTO. 1994 p. 37). Assim a universidade é alienada e alienante, é alienada, pois é alheia ao seu próprio povo que a razão de sua existência, não participa com seu povo de sua vida. E é alienante, pois seu conhecimento historicamente produzido é um conhecimento que é “anti-dominado”, que busca subalternizar sua cultura e silenciar sua voz. Assim o jovem universitário das classes inferiores que consegue adentrar a universidade é cooptado pelo pensamento dominante.

Enquanto um dos caminhos de ascensão social se fizer pela valorização da suposta cultura, a qual é sancionada pela universidade, a consciência das classes dominadas jamais terá meio por esse caminho de expressar superior, erudita, de se tornar verdadeira autoconsciência, pois o cumprimento do currículo universitário atua como dispositivo redutor dos interesses das massas trabalhadoras, hostilizando-lhes o surgimento e a organização, e impedindo-os de encontrar expressão lógica, científica, nas lições e nas obras do magistério universitário. (PINTO, 1994 p. 37)

O autor nos conduz a uma reflexão sobre a função da universidade no seio da sociedade, e da que maneira que ela tem sido percebida pela comunidade que há cerca e que com ela partilha do mesmo espaço social. De igual maneira nos direciona a pensar sua estrutura, seus mecanismos de ensino, sua realidade como um todo, convida-nos a refletir quais tipos de sujeitos a universidade tem ajudado a produzir? Essas reflexões são meios pelos quais a universidade pode problematizar a si mesma, adotando uma postura de autocrítica essencial para seu avanço.

Novamente Tragtenberg (1979) levanta o debate à outra importante questão da “delinquência acadêmica”. Ele expõe o utilitarismo do saber, ou a “instrumentalização do saber”. Para ele o capitalismo asseverou essa “delinquência”. Segundo ele Bacon e o

positivismo reforçaram essa lógica, dessa forma a validade de saber dependeria da empiria. Neste sentido essas são as raízes saber instrumentalizado. Assim o autor argumenta a cooptação das ciências sociais como agente pelo qual se fariam realidade à essa lógica. As associações científicas e de pesquisa vinculadas as ciências sociais foram o mecanismo que produziu essa instrumentalização. Destaca o papel das pesquisas na área da sociologia como meio pelo qual foi possível o imperialismo americano atuar em diferentes partes do globo no seu projeto de dominação e colonização epistemológica. Essas associações trabalharam na construção de conhecimentos para que fossem usados durante guerras e para expandir em outros países o novo colonialismo.

Assim como o Pentágono ecarregava o MIT (Massachusetts Institute of Technology da produção de bombas e armas bastereológicas, ocorria também a mediação por firmas ou fundações. A automatização dos campos de batalha futuros e elaborada no ‘campus’, nesse esquema: a Universidade da Califórnia se encarrega de atualizar o esboço de sistemas de radar e armas nucleares. A Universidade de Chicago fornece a Pinochet, Milton Fridmann e sociólogos. A Universidade de Berkeley fornece aos indonésios, economistas como assessores. A Universidade de da cidade de Nova Iorque aceitou financiamento do Irã para um programa ‘cultural e acadêmico’, com finalidade de espionar as atividades de estudantes iranianos nos EUA (TRAGTENBERG, 1979 p. 31)

Neste sentido o que está sendo discutido são fins da produção conhecimento, seus propósitos a que se destinam. Quando a produção do conhecimento da universidade é desviada da sua principal função, torna-a alienada, corrupta e corruptora, contribuindo para perpetuação das problemáticas que afligem o meio social.

Ainda o mesmo autor diz que o cientista dentro dessa lógica de funcionalismo do conhecimento acaba se tornando um operário que precisa produzir nessa na indústria do saber capitalizado, ou seja, o cientista acaba também se alienando e assim como numa linha de montagem ele não discute os fins do fruto da sua própria produção. Da mesma forma que a sociologia foi um instrumento para manipulação dos dominado a antropologia também foi uma “arma” que atuou em favor da dominação. Pesquisas em países da África, Ásia e outras nações periféricas foram alvo desse novo tipo de violência resguardada sob a tutela do conhecimento científico. A colonização da própria ciência tem sido fundamental para que novas formas de colonialismo sejam efetivadas. “é importante notar que os Estados Unidos, antes de terem colônias externas, tinham-nas internamente” (TRAGTENBERG, 1979 p. 43).

As relações que universidade tem estabelecido com o colonialismo, como temos percebido a universidade desde seus períodos mais remotos enquanto ainda estava sob a tutela da igreja medieval passando pela modernidade e nas demais mudanças histórica esteve atrelada a estruturas hegemônicas cada uma em seu tempo. No presente século essas “alianças” não cessaram, porém agora já não se encontram tão confortavelmente como antes que seque eram perturbadas. A pós-modernidade tem suscitado discursões sobre uma nova perspectiva sobre a universidade contemporânea tendo em vista novas realidades tem se apresentado.

Santos (2011) aponta para uma crise na universidade em pelo menos três aspectos: hegemônico, da legitimidade e da institucionalidade. A universidade perdeu sua hegemonia como única instituição detentora do conhecimento organizado. A crise institucional está relacionado ao aspecto financeiro à uma secagem do capital da universidade em decorrência do descompromisso estatal com ela. Cabe ressaltar que a crise que a universidade passa não vem do acaso, e nesse sentido o autor vai chamar para uma “indução à crise” promovida pela agenda capitalista do neoliberalismo, que busca cooptar a universidade para lógica capitalista, seus olhos voltam-se para ela como um empreendimento potencialmente lucrativo. Nesse sentido o neoliberalismo atua nas suas frentes de ataque e em primeiro lugar está à redução do compromisso político do estado com a universidade pública e em segundo descapitaliza-la como já dissemos anteriormente. Sendo assim as suas mazelas são expostas e para o neoliberalismo não há possibilidade de reforma à universidade pública a saída está na sua mercadorização, e isto a desvirtua do que possui com a cultura e a sociedade. A pressão produtivista do mercado encaminha as pesquisas reorientando apenas e só as áreas ligada tecnologia o que resulta numa incapacidade epistemológica. Para o autor a alternativa está em uma reforma e esta deve ser: criativa, democrática e emancipatória. Neste sentido diz que para além da defensiva a solução está na ofensiva, isto é, ao enfrentamento a globalização neoliberal e esse enfrentamento perpassam pela reforma, que tem haver com uma democratização radical da universidade isto significa em todos os seus níveis. Assim apresenta as armas para o enfrentamento que vai chamar de princípios da reforma. E um dos primeiros é: o “velho” é contraposto com o “novo”, uma nova “transnacionalização”, uma nova globalização alternativa que é cooperativa e solidária, por isso a reforma é criativa. É

democrática porque vai além da questão do acesso, abrange outras dimensões, visa a participação relevante da sociedade propondo suas demandas e interesses a serem investigados, pesquisados e é emancipatória pois a emancipa-se a si mesma rompe com os interesses neoliberais e postula sua autonomia e a reconquista da legitimidade e isso só acontecerá quando a reforma for entendida como possível e necessária.

Santos (2011) não propõe que a universidade venha a se desligar seu vínculo com os setores privilegiados pelo neoliberalismo que é o caso da indústria e setor privado, mas, uma nova relação entre essas instâncias. A universidade pela lógica capitalista sofre pressão para um direcionamento da sua produção de conhecimento para as demandas do mercado capitalista o que privatiza o conhecimento, contudo a reforma da universidade a pesquisa deve ser entendida como um bem público e a responsabilidade social universidade deve ser parte da sua prática

Para Pinto (1994) a reforma é de um caráter social e portanto político também. Neste sentido diz que a reforma deve atender uma pergunta: para quem se quer reformar? A reforma então se destina as classes que sempre estiveram a margem da universidade, aquelas a quem a universidade fechou as portas, e isto traria uma grande desestabilidade as camadas mais abastardas, pois seu monopólio da universidade estaria ameaçado. “Enquanto as classes dominantes precisam da universidade para se perpetuarem, as massas precisam dela para abrir caminho à sua ascensão histórica” (PINTO, 1994 p. 73).

Ribeiro (1969) diz que o papel da universidade se dá na criação de uma consciência crítica. A universidade não é um campo neutro, pelo contrario é um territórios de ideologias e interesses. Por tanto a universidade deve posicionar-se e como sua missão apontar direcionamentos que irão nortear o desenvolvimento autônomo da nação. Neste sentido a universidade possui um importante papel político na transformação social nos países da América latina. Então saída para América Latina que historicamente foi subalterna no que tange a produção do conhecimento se dá a partir de nova realidade na universidade. Para o autor a universidade mesmo sendo uma forma pela qual forças estrangeiras se valeram dela, ela também é a forma pela qual a América Latina resiste e pode usa-la como o meio para alcançar desenvolvimento autônomo.

Trata-se, portanto de uma vigilância orientada para ganhar ou perder a universidade para os povos latino- americanos, fazendo dela um instrumento do desenvolvimento nacional autônomo, capaz de contribuir para torna-lo intencional e acelera-lo; evitando, assim, que se transforme numa agencia de preparação de manipuladores da nova tecnologia de doutrinadores das novas gerações no conformismo coma posição de povos atrasados na historia, de sociedades subalternas e de culturas espúrias (RIBEIRO, 1969 p. 142)

Se a universidade ao longo do percurso histórico também atuou como mecanismo associado a dominação acentuando as diferenças sociais, econômicas, perpetuando processos de marginalização e subalternização de nações, culturas e classes sociais desfavorecidas é por meio dela também que pode ser um elo ao desenvolvimento e construção para conquista de autonomia e emancipação.

Quando focalizamos na universidade brasileira observa-se que esta pode ser compreendida como um fenômeno tardio, se comparado ao resto das colônias latino-americanas (MENDONÇA, 2000). E sua presença enquanto órgão social só se efetivou no país quando se fez necessária para a força colonizadora (PINTO, 1994). E para entender o fenômeno da universidade brasileira é de todo necessário compreender que historicamente este empreendimento liga-se ao nosso passado colonial, vinculado a uma lógica dependência política, ideológica e relações de poder dominante a quem estava submetido. (CUNHA, 2007).

Teixeira (1954) ao escreve sobre a Universidade e a Liberdade Humana afirma que a educação brasileira até seculo XVIII serviu apenas para atender os interesses elitista na formação de eruditos e não para refletir sobre suas problemáticas na nação. E isso se dava pois a escola brasileira era uma escola colonizada: “o nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação para o nosso meio, das tradições e instituições europeias, entre as quais as tradições e instituições escolares” (TEIXEIRA, 1955 p. 43-44).

Teixeira (1954) acreditava uma forma de educação, de universidade onde a liberdade seriam pressupostos basilares para autonomia do pensamento e assim contribuir para construção de um conhecimento a partir da universidade que viesse a promover desenvolvimento da cultura, da reflexão e debates das questões cruciais da nação. Para tanto, o autor afirma: “à universidade cabe trazer a contribuição mais significativa para elaboração

dessa nova cultura. Responsável pelo saber existente e pelo seu progresso, no meio brasileiro, e refletindo todos os problemas da formação nacional...” (TEIXEIRA, 1954 p. 32-33)

De outra forma pode-se dizer que o autor está advogando a causa de uma universidade onde os pressupostos da autonomia e liberdade devem vigorar. Consequentemente a isso uma universidade onde a sua produção está focalizada em refletir as questões necessárias da nação e para nação, em suma uma universidade descolonizada e produtora de um saber descolonizado.

Em 1961 a Universidade de Brasília (UnB) nasce com a proposta de desenvolver uma universidade que estivesse voltada para o desenvolvimento da nação e pensar uma ciência nacional. Luckesi et al. (2005) ao relatar brevemente a história da universidade brasileira fala de uma nova realidade que emergia para trazer novas perspectivas à universidade no Brasil. A criação da Universidade de Brasília capitaneada por intelectuais dos quais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são figuras significativas, fizeram com que a proposta de uma universidade nascesse a partir de uma de uma reflexão sobre o país. Isto significava uma grande guinada para se pensar em uma universidade que refletisse e difundisse a realidade nacional. Neste sentido percebe-se como o debate sobre a realidade da universidade é amplificado. A universidade é colocada em questão a ser refletida, para que possa de fato contribuir à um projeto de nação.

Sobre isso Ribeiro (1969) afirma:

A criação de uma universidade efetivamente capacitada para o interior domínio do saber moderno, para exercício da função de órgão central de renovação da universidade brasileira e para desempenho do papel de agência de assessoramento governamental na luta pelo desenvolvimento autônomo do país. (RIBEIRO, 1969 p. 122)

O projeto da Universidade de Brasília foi sufocado mais tarde pelo golpe militar de primeiro de abril de 1964, entretanto, apresenta possibilidades de se pensar em um projeto de universidade descolonizada que ao mesmo tempo cumpra o seu papel nacional enquanto promotora de um saber comprometido com as causas locais promovendo autonomia e desenvolvimento da nação. Essa universidade também precisaria não só do protagonismo interno mas, também se colocar dentro do cenário internacional da produção científica, conquistado espaços significativos “competindo” de forma igual frente aos “centros do

saber”, contudo sem deixar de lado o seu principal e mais importante papel de promoção e desenvolvimento do estado nação.

CAPÍTULO 2 - VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO I: CONHECIMENTO QUE VEM DA TERRA

Ingrediente: mandioca
 Modo de preparo:
 Plante a mandioca na roça, mas espere crescer!
 Mas espere muito, não esquite a moringa não!

Depois que as manivas
 já estiverem taludinhas, no ponto,
 colha a mandioca
 e ponha de molho na gareira.
 Mas espere amolecer!
 Não se avexe não, tudo tem seu tempo!

(...)

E está pronta! É só retirar do forno!
 Tome aquele banho na cacimba
 que refresca até o miolo
 e pode fritar aquele jaraqui
 fresquinho da escama miúda,
 servir com a farinha torradinha,
 sentar a curuminzada no chão do tapiri
 e matar a louca fome canina,
 porque o trabalho é duro,
 mas a vida no interior é divina!

Marta Cortezão (2017 p.115-117)

No contexto da Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Estudos Superiores de Tefé encontramos alguns sujeitos que estão articulando práticas comuns as suas vidas, ao cotidiano, trabalho profissional, acadêmico e etc. junto ao conhecimento científico oriundo no âmbito da universidade.

É fato que o saber científico ao longo de um determinado período histórico foi ocupando espaços cada vez mais significativos dentro das instituições de ensino. Onde antes predominava a visão religiosa passou o método científico a dominar como já foi discorrido no capítulo anterior. A visão de mundo pautada pela ciência moderna apoderou-se dos espaços acadêmicos e da realidade da sociedade. Mas mesmo com todas as implicações e desafios colocados pela ciência moderna esses sujeitos dos quais mais adiante iremos nos debruçar em suas histórias de vida tem buscado a partir de suas ações desenvolvidas em sua realidade, práticas, no qual identificamos elementos que apontam para possibilidades de vias na descolonização do conhecimento.

2.1 Os Sujeitos da descolonização

Os sujeitos dos quais iremos discorrer refletem uma pequena parcela dos muitos olhares e vozes que vivenciaram o nascimento da primeira universidade interiorizada no estado do Amazonas. Em primeiro lugar as histórias desses indivíduos apresentam elementos que nos permitem enxergar a partir de suas práticas experiências de descolonização do saber. Assim à luz do pensamento pós-colonial essas práticas são cruzadas na tentativa de compreendermos as facetas do qual esse movimento acontece. E em segundo suas histórias estão atravessadas pelo CEST/UEA local onde estudaram nos cursos oferecidos pela instituição pública. Os perfis destes são distintos em alguns aspectos, mas também muito similares em outros.

2.2. Primeiras palavras

A escolha de Aldeci nesta investigação inicialmente aconteceu de forma aleatória. Tendo em vista que no primeiro momento desta pesquisa, foi realizado uma fase de investigação exploratória. Nesse primeiro momento nosso objetivo era o de apenas coletar algumas histórias de vidas para que pudessem nos ajudar na construção do problema de pesquisa. De algumas entrevistas exploratórias realizadas com egressos do CEST, a narrativa de Aldeci se mostrou muito rica de elementos que nos ajudam a compreender processos de descolonização do conhecimento. Com o processo de amadurecimento e lapidação das técnicas, categorias e ferramenta de análises foram-se construindo critérios mais específicos para a escolha dos entrevistados.

Dentro dessa perspectiva de descolonização do saber a narrativa de história de vida se mostrou significativamente importante para esta investigação. Posteriormente, as primeiras análises do relato, foi necessário realizar uma segunda entrevista com Aldeci, afim, de responder algumas questões que ainda não haviam sido elucidadas. Dessa forma algumas lacunas e os “pontos cegos” que anteriormente ainda estavam abertas puderam ser melhores compreendidos com maior clareza, possibilitando assim melhor compreensão das dinâmicas e relações que nos propomos investigar.

Aldeci Carvalho nasceu em 25 de dezembro de 1985 licenciou-se no Curso de Geografia no CEST. Ao narrar sua história de vida segue o roteiro parecido com a de alguns outros atores que participam da história da universidade em Tefé. Sua infância está relacionada à vida na área rural, ajudando os pais na roça.

A minha família sempre morou aqui na rua do INSS perto da casa da sua mãe, só que sempre trabalhou na agricultura na estrada da EMADE. Na época das férias todos os colegas ficavam animados, até hoje eu digo isso para os meninos, mas eles não acreditam. Ficavam todos os colegas animados que iam viajar. E eu e a minha outra irmã, que os outros já tinham todos casados né, minha irmã e meu irmão mais novo, porque eu já sou uma irmã de criação porque eu já sou neta, fui criado pela minha vó. Minha mãe é deficiente auditiva ela não fala e aí meu pai a engravidou com 14 anos e não assumiu e minha vó quem me criou. Meu avô pense num cearense rígido [risos] nunca tive liberdade para brincar, brincar na rua mesmo, era todo tempo dentro de casa ou então sítio. Aí minha vó sempre trabalhou ali para agricultura e quando chegava as férias todo mundo ficava animado, mas, a gente ficava era triste porque a gente pegava e ia no começo das férias e só já vinha a mamãe na cidade comprar comida, comprar essas coisas e voltava e nós já ficávamos lá o mês ali todinho na agricultura, na roça e naquela época era mais distante não tinha tanta casa que nem hoje, era só a gente mesmo isolado, ali. Só era roça e roça. (Entrevista com Aldeci em 17/10/2016)

A narradora conta que sempre morou na cidade de Tefé e na infância sua vida era dividida entre estudar na sede do município e nos finais de semana e também nas férias ir para a área rural ao sítio onde sua família trabalhava como agricultores. Aldeci foi criada pela “avó-mãe” em uma família de 10 filhos e dois netos sendo que um desses netos era ela a própria narradora.

O ambiente rural sempre esteve presente e no seu relato fica demonstrado nas falas que destacaremos no decorrer desta análise. A narradora fala das dificuldades no qual ela e sua família passaram naquele período. O fato de ser uma família de muitos irmãos e a pouca condição financeira ocasionaram momentos em que a narradora descreve abaixo essas dificuldades e condição de vida:

Só dava para o alimento, até roupa, para comprar uma roupa eu lembro que só no arraial de Santa Tereza né. Fazia aquela farinha, e era quando vinha mais barato era quando dava para comprar pra tudinho. Porque eram muitos filhos e a preocupação maior deles era colocar o que comer, dar o que comer para gente. Não foi uma vida fácil, assim, não foi miséria, miséria, mas, em algumas ocasiões a gente chegou a não ter o que comer, e comer farinha só farinha. Então ela fazia aqueles beijos da mandioca e aquilo ali acabava sendo por dois, três dias até conseguir, acabava sendo o único alimento que a gente tinha. Chá com aqueles beiju que ela fazia que até eu chamava de “entala gato” [risos], nunca gostei até hoje. Para não passar fome eu cheguei a comer, mas, assim até hoje é uma coisa que eu olho e digo: “meu Deus me perdoa, mas, eu não como” [risos]. Se tratava de um interior, mas, ali não tem peixe,

não é farto igual na beira do rio, caça também. O foco ali era só agricultura. (Entrevista com Aldeci em 17/10/2016)

Como percebemos no relato da narradora a memória do período de infância junto ao meio rural estão atreladas aos esses eventos de trabalho na roça, escassez de recursos e muitas dificuldades financeiras, elementos comuns à narrativa da entrevistada. Todas essas circunstâncias conduziram a narradora a um distanciamento do contexto rural, isto é, da sua relação com a agricultura.

Prosseguindo na análise da narrativa uma de suas primeiras palavras foram: “bem a minha entrada na universidade foi devido. A minha família são todos de agricultores e pela necessidade de sair de lá que eu via que aquilo não era vida para mim não é para ninguém que é muito sofrido” (Entrevista com Aldecir 17/10/2016)

Esse afastamento do mundo rural é um dos primeiros elementos a ser destacado nesse início de análise. Após esse primeiro período da infância em que a narradora relata em sua narrativa como já dito é marcado por momentos de extrema necessidade que ela e sua família vivenciaram. Com isso a narradora busca o distanciamento dessa realidade que para ela representou momentos de sofrimento. Para tanto uma das alternativas encontradas pela narradora foi de abandonar o meio rural e buscar na “cidade grande” uma fuga para aquele ambiente em que havia crescido.

Em um determinado momento da entrevista quando o entrevistador pede a ela que comente mais sobre o período em que dividiu a sua rotina entre estudo e trabalho. Ela retoma a sua fala espontaneamente ao período de sua vida onde se relacionou com seu primeiro parceiro pai de seu primeiro filho e sua narrativa vai até o momento em que consegue anos mais tarde a autonomia financeira o que a levou a deixar o contexto da agricultura como uma atividade secundária. Em sua narrativa há presente a ligação que faz da sua vida e dos acontecimentos com o contexto da “roça” e como implicitamente mesmo em momentos em que esteve morando em uma cidade urbana como Manaus² de formas diferente esse contexto estava relacionada à sua vida ainda que não diretamente.

Eu fiquei com 16 anos com o pai do meu filho mais velho, ai fui para Manaus, ele me levou para lá só para sofrer mesmo. Ai lá ele saia, passava dois, três finais de semanas e eu ficava num quartinho alugado chorando, a abastada chorava longe da

² Manaus é a capital do Estado do Amazonas

família. Ai uma vez eu vim, depois de um ano eu vim ver mamãe, com muita luta ele não queria deixar, mas, eu vim. Ai voltei assim que eu voltei eu engravidei, ai foi que piorou mesmo [risos]. Já estava ruim eu achava que eu ia engravidar ia ser melhor. Eu aguentava aquela vida para não voltar para agricultura, porque eu sabia que seu voltasse para casa da mamãe era pra lá que eu ia. Eu engravidei e foi pior. Porque ele não queria nada com a vida, meu Deus, mas serviu assim pra mim refletir, que isso não é vida pra mim: “já to sofrendo só eu”. As vezes ele saía na sexta e não deixa um centavo, ai já eram os vizinho que me davam né, a gente morava em quarto alugado: “isso não é vida pra mim, ele já me deixa aqui sozinha imagina com uma criança, né?”. Ai quando foi pra mim ter, ele queria que eu tivesse em Manaus, eu disse não vou ter lá perto da mamãe.

_ Tu vai atrás de namorado.

Com o “buchão”. Até que eu convenci ele vim, com o barrigão eu imaginava que ia ser operada: “Deus me livre que ele vai me deixar aqui e vai embora”. Ai ele veio comigo, passamos uma semana e ele foi para Manaus, ele era eletricitista e já era de idade. Nunca fiquei com alguém da minha idade ou mais novo, só peguei pessoas mais madura. Ai ele foi pra ver umas peças pra ajeitar um carro, que apareceu um serviço pra ele, dizendo ele né. Ele foi em um domingo e disse que chegaria no sábado de volta. Nesse sábado só tocou o telefone da minha tia pra mim ir lá no barco e pegar uma encomenda, ele não veio. Só mandou uma saca com fraldas essas coisas pra criança, mas, ele não veio mais. Ai tive meu filho, fui operada foi um parto bem complicado, depois de dois meses ele imaginou assim: “agora ela já está boa já da pra vim”. Ai ele ligou, mas nesses dois meses ele não deu nenhum sinal de vida, comi e bebi o que a mamãe me deu ali. Um mês depois infeccionou minha cirurgia aquele corre-corre e ele não soube de nada disso. Dois meses depois meu filho já tinha dois meses ele ligou, pra mim pegar o barco e ir embora. Eu já tinha conversado com a mamãe antes, a mamãe disse: “minha filha tu que sabe?”. Ai eu via: “se eu ficar aqui vou sofrer na agricultura, mas se eu for pra lá vai ser pior, porque eu vou passar fome aqui um pouco, mas eu vou ter o que comer, vou ter o que dar pro meu filho”. Ai eu peguei e fiquei e não voltei mais. Ele mandava dinheiro de seis em seis meses mandava cinquenta reais. Ai eu fui morar pro São João³ voltei a trabalhar na roça na agricultura com mamãe. (Entrevista com Aldeci 17/10/2016)

O trecho citado apesar de longo é importante para que possamos compreender a forma como Aldeci desenvolve o momento de sua narrativa onde ela abandona o meio rural e se aventura na cidade com o seu primeiro marido. Tornava assim concreto o seu projeto de abandono do meio rural.

Conforme vamos caminhando no relato da narradora, observamos os fatos que se sucedem nesta parte de sua vida. Nesse período em Manaus ela relata dos vários problemas com o parceiro e mesmo apesar todos essas implicações no qual vivenciava, para ela, aquela condição ainda era preferível a vida do que o contexto da roça. Aldeci só muda de ideia em relação a voltar para casa quando engravida do primeiro filho e resolve retornar para Tefé. O

³ Bairro da cidade de Tefé-Amazonas.

marido vem junto, mas logo retorna para Manaus e por dois meses desaparece sem sinalizar qualquer forma de contato. Depois do período final da gestação e do parto do primeiro filho o marido reaparece pedindo que retornasse à Manaus, contudo, dessa vez ela decidiu ficar e ficar para ela significava retornar para o ambiente do trabalho na agricultura.

Em Tefé Aldeci retorna ao trabalho na roça e conhece o pai do seu segundo filho.

Eu disse que eu nunca mais queria ter homem na minha vida, aquela revolta. Meu filho tinha um ano e oito meses o mais velho, ai eu conheci o pai do Ítalo⁴. Ele morava só numa casa e bebia né, segundo uns e outros ele usava droga, eu nunca vi, mas falavam que ele usava. Ai quando eu comecei a me envolver com ele, meu pai descobriu, ai me perguntou, e eu disse que era mentira [risos]. Ai não sei, sei lá eu tinha uma raiva daquele homem e do nada... [risos]. Eu disse pra ele que foi macumba. Logo em seguida eu não estava com um mês com ele e lá engravidei. Ai eu disse meu Deus do céu o que que eu faço agora! Ai, ainda tomei uma garrafada⁵ lá, para abortar, o Vítor [o primeiro filho] não tinha dois anos ai meu padrasto chegou comigo e disse: tu vai escolher. Nessa época eu fui morar com minha mãe mesmo, pois na casa da minha vó, minha outra irmã já tinha filho e só dava aquela briga de menino. Eu fui lá pro São João para casa da minha mãe mesmo. Ai meu padrasto pediu entre morar lá e ele o pai do Ítalo. Ai calada eu só chorei, e ai quando ele saiu pra ir para o sítio eu peguei minhas coisas e fui embora para lá já estava grávida. Fiquei pouco tempo com ele, quando estava com dois meses, ele trabalhava, pescava e fazia bicos né. Ai quando foi em janeiro de dois mil e cinco ele arranhou o trabalho de guarda municipal da prefeitura, ai quando foi dia vinte e oito de janeiro ele recebeu o primeiro salário ele saiu pra comprar uma botija de gás, isso era umas onze horas da manhã. Umás oito horas ele recebeu o dinheiro e foi em casa e saiu pra comprar esse gás, umas onze horas da manhã, quando foi umas sete e meia, oito horas da noite só chegou a notícia que ele tinha sofrido um acidente e tinha ido a óbito. (...) E ai eu fiquei com mais um filho, eu não sei se chorava mais pela perda, mas acho que não por que eu fiquei pouco tempo com ele. Eu ia ter que voltar para casa do meu padrasto, com mais um filho né, eu acho que eu chorava mais por isso. Voltei fui bem recebida, e voltei para aquela vida de novo. Quando meu filho tinha um ano meu padrasto perguntou se eu não queria estudar que eles ficavam com o bebê. Ai eu fiz o ensino médio pela EJA⁶ que era mais rápido. Ai consegui concluir e logo em seguida em 2006 fiz o concurso e fui onde tinha mais vaga. Disseram para mim fazer para secretaria mas fui onde tinha mais vaga. Qualquer coisa serve saindo daqui dessa vida. Por que na época nos dias de chuva tinha que ir do Repartimento⁷ da fazenda do Osvaldo até o quilômetro quatro. Voltei para agricultura porque era só do que a família vive, eu não tinha trabalho. Ai eu ia com dois filhos, as pessoas me ajudavam eu ia uma hora e meia a pé. Naquela época eu tinha cintura [risos]. Saia de casa às quatro horas. (Entrevista com Aldeci em 17/10/2016)

No relato acima ela menciona a rápida relação com o pai do segundo filho que veio a óbito após um acidente de motocicleta antes mesmo de Ítalo nascer e mais uma vez ela

⁴ Segundo filho de Aldeci.

⁵ Uma bebida que pode ser usada para fins abortíferos.

⁶ Sigla da modalidade de ensino: Educação de Jovens e Adultos.

⁷ Um igarapé, pequeno córrego, localizado na Estrada da Agrovila em muitos casos é usado como referência por moradores e trabalhadores rurais que trabalham na estrada.

retorna a trabalhar na agricultura. Após a morte do segundo parceiro ela retorna para casa dos pais e para o contexto rural, agora ela e seus dois filhos. Aldeci então resolve retomar os estudos que havia deixado e volta a estudar na modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos.

Após concluir na EJA o ensino médio ela decide concorrer o concurso público municipal na função de Auxiliar de Serviços Gerais. E no ano de 2006 ela consegue ser aprovada e então a sua narrativa se desloca para outro momento, a autonomia financeira. Poderia agora Aldeci certamente concluir o seu projeto inicial de desvincular-se do mundo rural? Essa questão pode nos ser respondida a partir do outro momento da narrativa da interlocutora no qual estamos dissecando.

Já trabalhando como servida pública municipal concursada no ano de 2009 ela decide concorrer ao vestibular. O seu desejo inicial era o de fazer o curso Pedagogia, contudo, como ela poderia estudar somente a noite para conciliar com o trabalho e por conta disso inscreveu-se no curso de Geografia que disponibilizava turmas para no turno noturno, sendo assim mais viável para a narradora. E assim Aldeci consegue passar no vestibular e iniciar o nível superior do ensino. E a partir daqui a percepção da narradora em relação ao contexto rural começa a mudar e a percepção que ela tem sobre si que com a estabilidade profissional já estava em transformação agora é reforçada com sua entrada na universidade.

2.3 Fazer farinha e fazer pesquisa: saberes, conhecimentos de uma produção marginal.

É possível de dizer que a narrativa que Aldeci constrói sobre sua própria história possui uma centralidade, isto é, a sua ligação com a agricultura. Conforme já dissemos sua trajetória vincula-se ao contexto rural e no decorrer de seu relato observamos diferentes modificações do seu olhar sobre a sua própria realidade vinculada a esse ambiente, esses movimentos de sua percepção serão observados com maior detalhamento posteriormente em nossa análise. Avançamos a cronologia da história da narradora para atentarmos-nos há um aspecto da forma como o conhecimento acadêmico torna-se um elemento central em sua

trajetória, entretanto, esse conhecimento acadêmico está diretamente atrelado à dimensão central de sua narrativa que é a agricultura.

Nesta parte da narrativa a interlocutora direcionada sua fala ao período em que está na universidade. Aqui já observamos a perspectiva sobre o trabalho da agricultura na visão de Aldeci uma percepção diferente da iniciada em seu relato que via o seu contexto como um lugar indesejado e que merecia até certo desprezo e afastamento.

Bem a minha entrada na universidade foi devido a minha família são todos agricultores né. Pela necessidade de sair de lá que eu vi que aquilo não era vida pra mim e não era vida pra ninguém que é muito sofrido. Peguei fiz primeiramente o concurso, passei para serviços gerais pela prefeitura, só que eu vi que ainda era pouco né, eu disse: “não, vou atrás de algo melhor”. Me motivei, me inscrevi no vestibular, só que área que eu queria era Pedagogia que eu me identifico mais com crianças, emborrachado essas coisas. Só que a área que eu queria só tinha pela manhã e eu queria uma área a noite que ficava melhor pra mim. Ai olhando a grade curricular o que eu vi lá foi Geografia e era depois de Pedagogia o que eu me identificava mais optei pela Geografia. (Aldeci entrevista em 17/10/2016)

Um aspecto que é importante destacar está no fato da narradora iniciar sua narrativa de história de vida pelo motivo que para ela foi significativo para sua entrada na universidade. Nas suas primeiras palavras são diretas para o aspecto central de sua fala, a entrada na universidade significava “sair de lá”, ou seja, deixar o ambiente do trabalho rural. Essa percepção negativa do contexto rural está muito vinculado as questões relacionadas a sua infância vivenciadas neste contexto conforme observamos no inicio dessa análise. Como mencionamos do decorrer desta analise percebemos os movimentos que fazem com que Aldeci desloque essa perspectiva negativa para uma perspectiva positiva.

A outra fala abaixo nos permite evidenciar outra percepção que agora Aldeci tem do contexto da agricultura. Se antes a percepção que a narradora descrevia em relação a agricultura era atrelada à uma negatividade e desejo de distanciamento, esta nova percepção a chamamos de olhar positivo. Essa percepção é ainda mais reafirmada quando a narradora agora relata a respeito da produção do seu trabalho monográfico que é diretamente vinculado ao trabalho dos agricultores.

Apesar das muitas dificuldades filha de agricultora fui fazer minha monografia e fiquei indignada porque muitos que passaram por ali são filhos de agricultores, parentes de agricultores e nunca ninguém procurou trazer a realidade da agricultura para a universidade. Então, até mesmo minha irmã não sei se por vergonha, não quis

trazer o tema para defesa de monografia. Eu peguei e trouxe as dificuldades que os agricultores tinham as condições de trabalho dos agricultores e ali entrava suas dificuldades. Na época tive até um, porque minha principal preocupação era as condições, os meios de transportes, as dificuldades de meios de transportes, de locomoção deles. Isso quando eu comecei dois anos ai, lá pegaram e asfaltaram a estrada né. Ai eu disse pelo amor de Deus, se era isso que estava fazendo. Fui e corri atrás da professora e ela disse: “Não sei vê ai”. Minha preocupação maior era os meios de transporte, as dificuldades que eles tinham de chegar com seus produtos até aqui e chegar também no seu local de trabalho. Principalmente na época de muita chuva. Ai foi quando a professora disse: “não, os meios de transporte vai ser apenas um tema lá dentro, vai entrar como outros subtítulos, você tem que ver um geral ali. Tá então “joguei” as condições de trabalho dos agricultores da Comunidade São Francisco de Canindé no Km 4 da Emade⁸. E ai foi uma experiência muito boa, até porque eu já conhecia muita coisa assim. (Entrevista com Aldeci 17/10/2016).

Quando Aldeci fala sobre seu trabalho monográfico na graduação evidenciamos alguns aspectos que necessitam ser refletidos. Em primeiro lugar, quando ela inicia sua narrativa dizendo que decide estudar para sair “da roça”, isto é o lugar de trabalho de seus pais e que por uma grande parte da sua vida também foi o seu e que ainda continuava a esporadicamente visitar. Na sua fala mesmo tendo demonstrado certa rejeição a esse ambiente, logo depois quando direciona sua narrativa para a universidade ela decide escrever sobre esse contexto que a priori parecia desejar distanciamento. Neste trecho da narrativa ela ainda diz que queria trazer a realidade dos agricultores para a universidade, seu objetivo era o de produzir conhecimento sobre a realidade que vivenciava em sua família.

Houtondji (2007) quando escreve sobre o contexto da produção acadêmica dos intelectuais africanos destaca que os próprios africanos não participam do processo de conhecimento sobre África. Portanto, trazer o contexto das dificuldades e da realidade dos agricultores rurais da comunidade de São Francisco do Canindé no Km4 na estrada da Emade no município de Tefé era trazer o olhar, as inquietações e a fala de alguém de dentro do contexto rural.

Esse aspecto fica ainda mais evidente no trecho “trazer a realidade da agricultura para a universidade”. Ou seja, transportar essa realidade para a universidade se dava por meio de produzir um trabalho monográfico pautado nas premissas do conhecimento ocidental, e apresentar as questões que estão diretamente relacionados a realidade de sujeitos muitas vezes colocados a margem do saber científico.

⁸ Estrada que liga a sede do município de Tefé a dezenas de comunidades agrícolas na zona rural.

Para Spivaki (2012) em sua obra “Pode o subalterno falar?” mostra que as falas propagadas pelas vozes vinculadas às hegemonias intelectuais, ocidentais e dominantes suprimem as vozes dos sujeitos que não estão ao lado da fronteira do conhecimento dominante, subalternizando-as assim e relegando-as as suas falas as falas das vozes de autoridades. Seria correto afirmar que ao Aldeci problematizar a questão dos agricultores por meio do seu TCC estaria realizando uma dupla ação de descolonização? De acordo com os autores abordados, pode se dizer que sim. Pois ela enquanto mulher filha de agricultores e ela mesma sendo agricultora possibilita a reflexão das dificuldades dos agricultores. É uma agricultora falando sobre os agricultores e produzindo uma reflexão sobre a realidade local. A segunda ação se dá quando ela coloca em visibilidade a fala dos agricultores de uma pequena comunidade localizada em uma estrada rural de um município interiorano que é Tefé. Aldeci fala com propriedade sobre a forma de plantar e fabricar a farinha regional e agora também fala dos caminhos metodológicos no qual se desenvolve o trabalho científico. Dessa forma produzir farinha e produzir um conhecimento sobre as dificuldades dos agricultores se relacionam. As fronteiras entre a cozinha de farinha e o saber científico já não são fronteiras distanciadas para a narradora, o limites entre esses campos que até certo tempo atrás eram realidades deslocadas, agora se entrecruzam por meio da pesquisa realizada por Aldeci.

Não são os intelectuais eurocêntricos que agora discorrem sobre uma forma de produção de saber tradicional que é a produção da farinha. Quem fala? Quem produz? Quem discute? Quem denuncia as condições de trabalho dos agricultores? É uma filha de agricultores e sua voz está ecoando a partir das páginas de seu trabalho e de sua pesquisa nos “lugares centrais do conhecimento”, “ nos centros da geografia do conhecimento” (BURQUE, 2003).

2.4 - Cozinha de farinha e universidade: espaços de descolonização do saber

Destacamos aqui dois importantes momentos na trajetória de Aldeci que possibilitam uma nova visão em relação sua própria condição enquanto sujeito e a da sua perspectiva no tange ao meio rural, isto é, seu lugar de origem.

O primeiro aspecto abordado tem haver com a conquista da autonomia financeira alcançada com o termino do ensino regular na educação básica e a aprovação no concurso público. O trecho abaixo há descrição de eventos pessoais, de problemas com pai seu segundo filho e também com seu atual parceiro no período em que Aldeci esteve estudando na universidade. Observamos elementos que apontam para o movimento de redimensionamento do olhar da narradora em relação ao contexto rural.

Quando o Gabriel fez um ano em setembro e veio a inscrição do vestibular, em outubro eu sai para uma festa e lá conheci esse meu marido, eu já conhecia ele daqui da igreja, na época ele era até casado. Eu gosto de dançar bolero essas coisas assim, ai dançando lá a gente foi ficando, ficando assim ele já estava separado há três anos nisso o Gabriel tinha um ano. Ainda bem que ele se apegou logo com o Gabriel, hoje quando ele quer me deixar ele pensa no Gabriel (risos) para o Gabriel é o pai que o ele não teve. Às vezes, a gente tem muita briga assim pelo Ítalo porque ele pegou o Gabriel com um ano. Ai tá eu fiz o vestibular, fiquei com ele isso foi em outubro ou novembro. Quando eu fiquei com ele eu já tinha me inscrito para o vestibular à noite. Ele ainda quis terminar porque não ia dar certo, ai eu falei: você que sabe, mas eu vou estudar. Ai ele disse: “e esses meninos?” Ele quis jogar meus filhos como dificuldade né. Ai eu disse: “se você fosse outra pessoa dizia: “ta vai estudar que eu fico com teus filhos”, né?. “Mas já que você não quer tudo bem, eu não tenho como pagar outra pessoa”. Porque eu já pagava para ficar para mim trabalhar de manha, eu disse: “eu não tenho como pagar”. O mais velho na época tinha 5 anos, o Ítalo tinha quatro ai eu disse: “meus filhos, é vocês mesmo”. Eu ainda fui pela justiça para o pai do Gabriel ficar. Ai foi determinado que ele ficaria com o menino, ele chegaria as seis horas [18horas] e ficaria até eu chegar da UEA. Ai foi quando os vizinhos e meu filho disse que ele chegava antes de eu sair e depois ia embora, dava a comida e ia embora motocar⁹. As vezes ele até “tava” quando o menino fazia cocô ai ele botava o mais velho para lavar. “Mamãe quando a senhora tá pra chegar, ele já sabe a hora que a senhora vai sair ele chega aqui”. Quando eu chegava da UEA ela “tava” ai, mas ele ia motocar até aquele horário. Eu brigava com os meninos eu dizia que era mentira, dai quando foi um dia eu sai mais cedo ou não teve aula eu não sei o que aconteceu na UEA, eu cheguei em casa só estava os três mesmo. Estava até chorando o Gabriel. Dai eu perguntei e o Vitor disse: eu não disse mamãe que ele vai embora. Isso era umas oito horas quando eu cheguei em casa, ai quando foi nove e quarenta ele chegou porque dez horas eu ia chegar né. Eu disse que eu não queria mais, se fosse daquele jeito eu não queria mais. Eu disse que eu ia me virar, paguei uma menina lá de perto pra ficar olhando ele que, morava lá do lado. Até a hora que o Gabriel dormisse. Ai depois foi o mais velho que foi ficando cuidando. Depois de um ano de faculdade esse meu marido ele viu que não ia deixar mesmo [deixar de estudar] ai ele pegava o Gabriel e levava para casa dele. Que até hoje a gente vive que nem namorado, ele tem a casa, e mesmo ele tendo a casa dele eu pagava aluguel. Na época a filha dele morava com ele, eu sabia que não ia dar certo e eu chegar com três meninos. Ai ele pegava o Gabriel e vinha para casa dele e ficava os outros dois. Até que assim eu consegui concluir. (Entrevista com Aldeci 17/10/2016)

⁹ Moto-taxi, atividade remunerada de transporte de passageiros em Tefé é o único meio de “transporte público”.

Destacamos alguns elementos que necessitam ser observados; 1) Aldeci assume uma nova postura em relação as condições impostas pelos seus parceiros. Agora ela não mais aceita as imposições e chantagens colocada pelo atual marido. Ela reivindica o protagonismo de sua própria vida; 2) Ela projeta na universidade a possibilidade ascensão pessoal e financeira.

A projeção na universidade como o mecanismo principal de ascensão social faz com que Aldeci direcione toda suas forças para este projeto de vida. Essa postura demonstra o que Ilich (1970), aborda a respeito de como acontece o processo da escolarização contemporânea. Nesta perspectiva os sujeitos são levados a serem cada vez mais dependentes das “instituições manipulativas”. Partindo desta premissa seria coerente questionar: estaria nossa narradora então relegando sua vida ligada a agricultura para abraçar uma forma de conhecimento hegemônico postulado pela universidade, e entendendo esta como uma forma de ascensão e realização pessoal? Será que a adoção dessa estratégia não estaria fazendo com que ela reproduzisse a ideia do saber dominante e abandonando sua vida ligada a pratica agrícola?

Essa e outras questões podem ser colocadas à reflexão. Por outro lado, percebemos como Aldeci nesse processo se coloca como sujeita de sua própria história. O não aceitação das condições que o pai de seu filho mais novo a impôs, a postura negativa de seu parceiro atual em relação a não aceitação do seu estudo, demonstram uma postura diferente da mesma narradora do inicio da narrativa descrita por ela mesma.

Dos três filhos de Aldeci nenhum deles teve efetivamente presente à figura do pai biológico. No caso do seu primeiro filho o pai de Vítor a abandonou antes mesmo de nascer, no caso do seu segundo filho Ítalo o pai morreu em um acidente de motocicleta ainda nos primeiros meses de gestação e no terceiro filho, Gabriel, apenas foi uma relação momentânea não duradoura, contudo, esporadicamente o pai de Gabriel o visita.

Outra observação percebida conforme o relato de nossa interlocutora ela cria estratégias para suprimir essa ausência dos genitores. De acordo com Oliveira (2014) em sua pesquisa sobre mães solteiras investiga as ilusões do impacto da ausência do genitor. Ele destaca muito dessas mães solteiras acabam criando soluções e se adaptando de diferentes

maneiras das mães cuja há presença do pai. O pesquisador ainda constata que dentro da realidade do espaço geográfico teffeense, o local onde se deu sua investigação, essas mães não estão “sozinhas” nem marginalizadas ou ainda abandonadas.

Neste sentido é coerente dizer que Aldeci faz parte dessa parcela da população de mães que criaram seus filhos sem a presença do genitor e que criou maneiras de contornar esse fato em sua vida. Essas adaptações são a forma que ela encontrou para dar continuidade a seu processo formativo e posteriormente à conclusão do mesmo.

Na continuação de sua narrativa ela menciona o desejo de investigar o contexto dos agricultores, para ela, aquilo significava mais do que um objeto de estudo, se tratava de uma forma de retornar a seu próprio “povo”, tira-los da invisibilidade e da marginalização que ajuda a construir estereótipos das camadas populares e menos abastardas. Esse desejo de dar luz a sua comunidade é demonstrada no dialogo em que a narradora tem com a professora que seria sua orientadora do trabalho de conclusão de curso: “ai ela disse: o que tu quer mesmo? Eu quero falar sobre os agricultores, eu quero falar sobre os agricultores o meu foco é lá. Ela disse então vai” (Entrevista de Alice em 17/10/2016).

Como já reforçado sua infância relacionada à agricultura envolve momentos de imensas dificuldades financeiras e até mesmo de momentos em que se vivenciou a falta de itens básicos da necessidade humana como alimentação e vestuário. Talvez seja por isso que a todas as vezes que pensa em retorna a esse espaço lhe cause tamanho desagrado. Porém, essa visão acerca da sua própria realidade ganha uma nova perspectiva, isto é, ela deixa de pensar o contexto da agricultura apenas como um meio trabalho exaustivo e sofrimento a partir do momento em que a narradora redimensiona sua visão para uma visão crítica da sua própria realidade. Aquele contexto que outrora era de subalternidade passa um campo de sua luta, e essa luta envolve apresentar as problemáticas desses agricultores. Observa-se então que a dimensão da sua postura acadêmica atravessa a sua dimensão da subjetividade pessoal, isto é, a construção de uma nova narrativa sobre aquela realidade vivenciada.

Neste sentido Houtondji (2007) ao apresentar vias possíveis para o alcance da descolonização aponta para o fato de é preciso em primeiro lugar se construir problemáticas

originais pautadas pelas sociedades marginalizadas. De outro modo isso tem haver com trazer as questões comuns que estão presentes no interior da sociedade e problematiza-las.

É perceptível como o objeto pelo qual Aldeci se debruçou na universidade faz parte de sua vida. Notamos movimentos distintos de deslocamentos na percepção da narradora. 1) primeiro sua dimensão pessoal onde sua família, fatos, episódios, momentos de sofrimento estão conectados a sua vida na dimensão profissional e acadêmica. 2) Essa mesma trajetória é a mola propulsora que a impulsiona a deslocar o olhar que antes estava apenas focado no âmbito pessoal e relacionado a sua vida comum. 3) A superação da visão comum e a possibilidade de transcender sua experiência, isto é, para narradora o seu cotidiano pode ser trazido para espaços de ressignificação. Esse deslocamento do olhar vem com a sua vivencia agora dentro do espaço do conhecimento científico.

Assim essa produção do conhecimento está imbuída de dois aspectos. Primeiro esse conhecimento é produzido na universidade, mas nasce de uma problemática da realidade dos agricultores. Em segundo esse conhecimento é produzido também cozinha de farinha, na “tocar do fogo”, no capinar o mato, no colher e torrar a farinha é um conhecimento que nasce dessas instancia antes deslocadas agora aproximadas. Assim como a própria percepção de Aldeci que anteriormente renega sua origem e ao passo que entra na universidade ela também retorna para o convívio de sua realidade.

2.5 Desenvolvendo novas ferramentas de trabalho

Conforme temos discorrido a narrativa da narradora tem como centralidade o ambiente rural essa familiaridade, portanto, Aldeci é conhecedora das técnicas e das ferramentas utilizadas para produção farinha. Em seu trabalho monográfico há uma parte destinada a descrição desse processo: “O suor que vem da terra: passo a passo do que acontece para obtenção da farinha em nossa mesa” (CARVALHO, 2014). Neste trabalho ainda apresenta as ferramentas que o agricultor se utilizar em ofício, ela desta: O terçado, o machado, a enxada, o forno dentre outros como instrumentos fundamentais para que o trabalho da agricultura se realize.

Contudo, para realizar esse novo trabalho intelectual do qual ela agora também participa é necessário desenvolver novas ferramentas. Essas ferramentas assim como as da roça são necessárias para realização de seu trabalho monográfico que também é um trabalho artesanal. Assim no trecho abaixo a narradora argumenta.

Dois anos antes do final do curso eu comecei a ir “montando”, tirando fotos ai ela [refere-se aqui a orientadora] sempre dizia: tem os teóricos, ver nos teóricos, mas fui deixando e fazendo a parte prática que eu conhecia e fui pesquisar campo. Ai no final nunca estava bom, nunca estava bom, tinha que mudar. Ai deu dizia: meu Deus, passava a noite escrevendo, a madrugada digitando, não sabia mais o que escrever. Quando eu chegava com ela dizia: não, não é assim, nunca batia o meu pensamento com o dela. A maior dificuldade foi nos autores, pois ela me jogou na parte agrária, não falava especificamente na agricultura. Ai já faltando uns dois meses antes de entregar ela me indicou um [autor, teórico]. Ai já fui com outros professores que sabia que tinha conhecimento na área ai eu já fui na internet e consegui. Depois ela não queria que colocasse, pois não tinha sido ela que tinha indicado. Eu tinha que enriquecer meu trabalho sobre agricultura, completar com a fala de autores. (Entrevista com Aldeci em 17/10/2016)

A narradora tem dificuldades em fazer a utilização dos teóricos em sua pesquisa, contudo a legitimidade de seu trabalho está diretamente ligada a essa condição que a forma de produção de conhecimento científico estabelece. A tradição do conhecimento hegemônico condicionou toda produção de conhecimento a sua lógica. Assim não toda forma de produção que não está vinculada a alguma forma tradição de pensamento é descartada.

Assim em seu trabalho Aldeci cita autores que estão vinculados a tradição do pensamento eurocentrado. Conforme observamos no trecho abaixo extraído de seu TCC.

De acordo com Hegel: O trabalho para ele é uma relação peculiar entre os homens e os objetos, na qual se unem o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, através do instrumento, a ferramenta. (...). Instrumentos e ferramentas são manifestações da racionalidade do homem, expressam a sua vontade, e fazem de mediadores entre o homem e a natureza. (p. 62). (...) O trabalho é o processo de transformação. À diferença do animal, que para satisfazer suas carências devora, destrói o objeto – a natureza – o homem o trabalha e o transforma, antes de consumi-lo. (CARVALHO, 2014 p. 16)

Aldeci teve que aprender a usar as ferramentas do campo da ciência baseada na tradição eurocentrada ocidental para que seu trabalho fosse reconhecido como aceitável pela saber científico. A narradora utilizar das ferramentas que a lógica científica impõe para dar legitimidade a sua pesquisa. Essa ação é reveladora da lógica do pensamento dominante que

visa prender toda forma de saber e conhecimento do colonizado e molda-la à forma de produção do colonizador.

Conforme mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho a literatura pós-colonial nos ajuda a entender essa realidade. Partindo dessa premissa onde toda produção de conhecimento está atrelada à uma condição eurocentrada tendo em vista essa premissa caberia aqui levantar algumas reflexões: seria coerente dizer que mesmo nossa narradora ao buscar trazer uma produção vinculada a realidade de seu povo, ainda assim estaria “amarrada” há lógica colonizadora do pensamento? Poderia ela abrir mão desta concepção e buscar alternativas para uma produção desvinculada a toda à lógica do saber dominante?

Com base no que discutimos a partir da tradição do pensamento pós-colonial é possível refletirmos sobre possíveis respostas essas questões. Neste sentido cabe, portanto, destacar que há uma “colonialidade do pensamento” que prende a produção de conhecimento à uma tradição eurocentrada. Nesta concepção, a tradição europeia é entendida a “cabeça pensante” e o resto do mundo são os outros membros que apenas executam o trabalho que é regido pela forma de produção racionalizada. (QUIJANO, 1992).

Aldeci compreende que para entrar nesse terreno é necessário desenvolver habilidades para utilização dessas ferramentas. Assim a narradora busca compreender, discutir e citar os autores eurocentrados como uma forma de inserção das problemáticas das condições de trabalho dos agricultores no debate mais amplo do campo científico.

E até agora veio três pessoas pedir a copia da minha monografia e pedir ajuda mim ,pra defender também ficaram na parte da agricultura. E falaram que até o dia da minha defesa não tinham um tema certo ainda, tinham varias coisas na cabeça, é como a gente começa né, a vou falar sobre isso, vou falar sobre aquilo. E acabaram indo para agricultura através da minha defesa né. (Entrevista com Aldeci em 17/10/2016).

Neste fragmento de seu relato observamos como o trabalho de Aldeci serviu de inspiração para que outros alunos também cuja trajetória estão relacionadas ao âmbito da agricultura direcionaram seus trabalhos à questão do campo. A narradora que outrora enfrentara o desafio de inserir sua “fala” no âmbito do pensamento hegemônico é também fonte de embasamento para outros novos pesquisadores que se debruçaram também sobre a realidade dos produtores rurais. Percebe-se assim como novos fluxos de conhecimento são

constituídos a partir do contexto local. Porém, isso não significa uma segregação do pensamento ocidental, ou ainda um fechamento em “guetos” por parte dos pesquisadores locais. Para nós, esse fato se apresenta como mais um elemento de descolonização. Uma vez que o colonialismo sufoca produção do intelectual colonizado e faz com que o esse intelectual produza um conhecimento que não seu próprio povo não partilhará dele. (MEMMI, 2007). Aldeci, então ajuda a constituir como já dito novos fluxos de pensamentos, onde autores que se constituem a partir da universidade em Tefé redirecionam conexões de pensamento a partir desses pensadores locais este que muitas vezes acabam marginalizados pelo próprio colonialismo interno de intelectuais.

Esse movimento de descolonização que nasce a partir desses atores comentados na narrativa da entrevistada só é possível por meio de um desprendimento das lógicas do pensamento eurocentrado, isto é, por meio de uma absorção de múltiplas lógicas de conhecimento que florescem à margem dos limites do que o conhecimento racionalizado considera como legítimo (QUIJANO, 1992). A descolonização do conhecimento perpassa pelos próprios intelectuais colonizados, ou seja, é necessário que a produção intelectual acadêmica desses intelectuais da diáspora seja capitalizada pelos próprios intelectuais colonizados. Dessa forma é possível constituir vias possíveis de interação entre essas produções de modo a abrir caminhos para descolonização. Esse caminho possível abre importantes janelas para dar visibilidade para outras vozes produtoras de conhecimentos que estão silenciadas pela colonialidade do saber.

2.6 Um trabalho de Ajurí¹⁰ : técnica de interação dialógica na produção do conhecimento

De acordo com Quijano (1992) a tendência do conhecimento hegemônico em criar dicotomias construiu uma ideia em que ha uma separação na perspectiva sujeito e objeto.

¹⁰ Ajurí é uma forma de trabalho agrícola realizado em mutirão onde um agriculto convida vários outros agricultores familiares ou amigos para trabalharem voluntariamente em alguma etapa do processo de fabricação da farinha.

Logo o pensamento eurocentrado seria o sujeito e o resto das sociedades o objeto. Neste sentido só o sujeito poderia ser capaz de produzir conhecimento enquanto que o objeto estaria relegado à uma condição de mera passividade, não tendo legitimidade para participar da produção científica mundial.

Aldeci em uma segunda entrevista relata de como se deu o processo de construção do seu trabalho monográfico, ela afirma que muitas informações a respeito do modo de produção e fabricação da farinha além outras informações no que tange a comunidade já possuía tendo em vista a sua própria vivência naquele contexto. Apesar, de sua vivência e experiência com meio ela procurou realizar entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade, seus tios, seu pai-avô que criou e outras pessoas. Assim, antes de iniciar a pesquisa em uma das reuniões dos comunitários ela expôs a sua intenção de pesquisar sobre a comunidade. Naquela localidade ela seria pioneira a investigar sobre o trabalho dos agricultores produtores de farinha.

Logo que eu comecei eu participei de uma reunião[...] eu não lembro a data logo que eu fui né teve uma reunião, todo final de mês tem uma reunião lá com eles. Ai eu peguei e fui lá conversei com a presidente... presidenta. Ai ela falou, ei eu peguei e falei um pouco pra eles sobre a elaboração do meu trabalho que o foco seria a agricultura porque eu vim de lá né e eu achava interessante, eu via a necessidade deles. Varias pessoas estão se formando vieram de lá, mas, vão procurar áreas totalmente distante da agricultura e eu queria mostrar como é o trabalho deles, a dificuldade deles. Na época, quando eu comecei era as dificuldades de transportes dai foi asfaltada, a estrada. Ai eu fui nas condições de trabalho dos agricultores, mas meu foco principal que eu entrei na UEA era as dificuldades de transporte. Porque vinha todo mundo com aquele peso uma hora até chegar na saída da Agrovila¹¹ alí. Ai com um ano depois asfaltaram a estrada ai eu tive que mudar totalmente, mas não fugiu muito assim o transporte entrou de qualquer jeito. Mas assim fui muito bom, conforme eu ia visitando eles eu ia explicando porque no dia da reunião nem todo mundo estava. Eu ia visitando, selecionei umas famílias entrevistei e ia explicando a finalidade do meu trabalho. Eles queriam saber porque estavam sendo entrevistados. _ “Porque a comunidade como foco” ai eu fui explicando. (Entrevista com Aldeci em 04/07/2018)

Como a narradora reside na cidade, além outras atividades de trabalho e a faculdade se concentrarem no espaço urbano ela conseguia apenas nos finais de semana ir até comunidade. Contudo apesar desse fator segundo ela isso não diminuiu a riqueza da pesquisa que desenvolveu e nem o diálogo com os comunitários. Muitos dos agricultores a interrogavam

¹¹ Agrovila estrada rural do município de Tefé, essa estrada da ligação a estrada da Emade, local do campo da pesquisa realizada com os agricultores pela narradora.

dos motivos pelos quais ela estava fazendo aquilo, quais benefícios poderiam alcançar com aquele trabalho e a participação na pesquisa. A narradora respondia que o foco era para mostrar às outras pessoas a realidade do trabalho que eles desenvolviam.

A participação dos agricultores não se resumiu somente na coleta de dados por meio de entrevista e questionários ou ainda a observação de suas práticas. A narradora diz que eles apresentaram sugestões e encaminhamentos para que ela pudesse também evidenciar por meio de seu trabalho.

Eles pediam muito que melhorasse a estrada que venha ajuda do poder público que se sentiam abandonados, rejeitados e não tinha aquele olhar atento para eles. Até sobre o transporte mais depois asfaltaram, mas, o transporte continuava sendo precário, muito lotado. E já para o final eles solicitavam bastante a abertura dos ramais, que ali pela EMADÉ vai até no Xido Uarini¹² e eles andam mais de uma hora por caminho e eles solicitava isso e até hoje não foi concluído. (Entrevista com Aldeci em 04/07/2018)

Para aqueles agricultores aquela também era uma oportunidade de manifestar suas necessidade e demandas. Eles reconheceram aquele trabalho monográfico como uma ferramenta onde a sua voz estaria entrando nem outro terreno, o campo do saber científico. Assim eles solicitavam melhorias para a sua realidade. No trabalho de Aldeci observamos como estão presentes elementos que são de interesses dos agricultores. Assim o trecho abaixo retrata como essas problemáticas foram evidenciadas por meio da pesquisa.

Atualmente as vias de acesso da estrada apresentam boas condições de infraestrutura em relação a sua pavimentação esse fator é considerado como positivo para os agricultores, pois quando há péssima infra- estrutura o transporte torna-se mais difícil. Mais mesmo assim, apesar das diversas evoluções dos meios de transportes, esses agricultores ainda não são transportados de forma digna, pois os mesmos ainda andam em conduções apertados junto com suas produções, tanto de farinha, como também frutas, entre elas, banana, macaxeira, ingá, abacaxi, e outros. A verdade é que está bem nítida a falta de compromisso do Estado, pois o mesmo não faz o seu papel, havendo com isso grande atraso para o agricultor chegar ao local de venda. (CARVALHO, 2014 p. 63)

Essa denúncia fica ainda mais explícita em outro trecho destacado abaixo:

¹² Xido Uarini é um igarapé que nasce nas proximidades da comunidade onde Aldeci pesquisou. Esse igarapé chega a área urbana por isso é conhecido na cidade de Tefé por dividir os bairros do Abial e Coloônia Ventura do restante da cidade.

Outro problema é o descaso por conta dos governantes dessa cidade, de todo o poder público e também do sindicato rural dos agricultores, acabam deixando a desejar no que diz respeito aos anseios dessa gente, pois com base nos relatos dos agricultores e da atual presidenta do sindicato rural é que todos esses agricultores da comunidade em estudo são associados ao sindicato rural de Tefé e que cumprem com seus deveres, pois os mesmos pagam a mensalidade do sindicato todos os meses, sem receber de imediato nada em troca, nem mesmo fazem movimentos sociais para pedir apoio para eles perante os responsáveis pelo estado e também pelos responsáveis pelo município em prol dos mesmos, pois independentemente de quem esteja no poder, nenhum procura dar amparo aos agricultores dando a eles o devido valor, pois só aparecem na comunidade em épocas de eleição, prometendo mundos e fundos, quando entram no poder com a ajuda do voto dos mesmos, esquecem de todas as promessas e até mesmo da existência daquele povo. (CARVALHO, 2014 p. 69)

Aqui a denúncia de Aldeci evidencia o descaso em relação ao poder público e ao sindicato que demonstrava pouco apoio as demandas daqueles agricultores. Dessa forma observamos que o trabalho da narradora constituiu-se também a partir da contribuição daqueles agricultores. Assim como em um Ajurí o TCC de Aldeci é produto da participação feita em diálogo com esses produtores, que também participam reivindicando, denunciando e sugestionando formas de melhoria para eles mesmos.

Mesmo após ter concluído e realizado a defesa de sua monografia ela retorna a comunidade para socializar daquele conhecimento que eles participaram de sua constituição.

Eu voltei lá e agradeci em reunião novamente.

— “Fez uma reunião?”.

Porque todo final de mês tem uma reunião ai eu fui lá participei e levei a monografia pronta. E na comunidade eles têm, eu entreguei [cópia] para presidenta que ainda é a mesma, entreguei para eles. Falei da importância, só que eles queriam assim que eu levasse: “ah, o que isso vai favorecer?”. Eu disse que eu fiz a minha parte, coloquei aqui as dificuldades e tudo mais, deixei na UEA, deixei ... eu disse: “espero que através desse trabalho que outros se interesse e venham buscar melhores soluções para vocês”. Mas, eles têm lá, até hoje eu acho que guardada. (Entrevista com Aldecir 17/10/2016)

Mais uma vez Aldeci retorna a comunidade para apresentar o resultado do trabalho. Apesar de que para alguns agricultores quererem resultados mais imediatos e práticos como consequência daquele trabalho. A narradora explica que mesmo indiretamente aquele trabalho viesse a inspirar outros pesquisadores a se debruçarem sobre o tema e quem sabe a partir dali soluções praticas para aquelas demandas viessem a se concretizar.

A partir da observação desses elementos destacados podemos em síntese dizer que Aldeci da mesma forma como um mateiro adentra a mata a frente de todos abrindo “picadas”

e preparando caminhos para outros possam também passar. Ela dentro daquele contexto de sua pesquisa e abriu caminhos para que outros intelectuais tefeenses, outros acadêmicos e pesquisadores possam também seguir na trilha da descolonização do saber.

2.7 - Regresso: uma reconstrução da narrativa

Apresentamos a partir da trajetória de Aldeci alguns movimentos de sua percepção em relação ao seu meio rural. Nossa análise agora visa tentar compreender esses movimentos que ela constrói de sua relação com a agricultura. A complexidade do caminho percorrido pela narradora nos leva, a refletir, sobre a forma como a sua narrativa em torno da relação com a agricultura vai se modificando na medida em que ela mesma se modifica.

Como percebemos a narradora apresenta um olhar inicial em relação ao ambiente da agricultura que é o de busca de afastamento. Como observado no seu relato sua infância de dificuldades etc. dentro daquele contexto à conduz ao desejo de querer “sair de lá”. E para ela a cidade grande é “porta” encontrada para realização de seu projeto pessoal. Entre idas e vindas, entre parceiros com os quais se relacionou, os problemas pessoais e as decepções o retorno a roça é quase sempre inevitável. Contudo, a partir da retomada dos estudos e da conquista da autonomia financeira começam a se mostrar vias menos perigosas para que esse afastamento acontecesse. É importante lembrar que ao passo que a narradora conquista seus espaços de autonomia, e independência financeira ela vai se configurando enquanto sujeito de sua própria história dessa forma até mesmo a relação com seus parceiros se modifica.

A entrada na universidade é mais um capítulo dessa trajetória, mas é também a possibilidade do regresso. Um regresso às origens, um regresso ao passado negado, um regresso à possibilidade de reconstrução da própria narrativa que outrora vinha sendo renegada.

Quando Memmi (2007) escreve sobre o retrato colonizado e também o retrato do colonizador ele nos aponta evidências que nos ajudam a compreender esses movimentos percorridos por Aldeci. O autor diz que é próprio da característica do colonizado muitas vezes a autodepreciação, a não aceitação das origens, o ódio de si e a busca em muitos momentos em querer se igualar ao colonizador e assim ser assimilado por ele.

A primeira tentativa do colonizado é mudar de condição mudando de pele. Um modelo tentador muito próximo se oferece e se impõe: precisamente o do colonizador (...). A ambição primeira do colonizado será igualar esse modelo prestigioso, assemelhar-se a ele até nele desaparecer (...). A recusa de si mesmo e o amor pelo outro são comuns a todo candidato à assimilação (MEMMI, 2007 p. 162-163)

O colonizado, enxerga duas saídas para sua condição à primeira reside no fato de se tornar diferente. Diferente de seu próprio povo, diferente de suas origens, diferente daquilo que o identifica como tal, assim, ele busca cada vez mais aproximar-se do modelo ideal que é o do colonizador a ponto de nele desaparecer por meio dessa assimilação. Entretanto, essa assimilação torna-se impossibilitada pelo próprio colonizador, o então colonizado, envereda para uma segunda saída: a de reconquistar todas as suas dimensões.

Entretanto, por mais que o colonizado se assemelhe ao colonizador, por mais que busque desaparecer nele, ainda há latente uma forte contradição. As relações do fato colonial não são tão fáceis de serem rompidas. E o colonizado cai numa contradição a respeito de si mesmo. Essa contradição não pode ser negada pelo colonizado, não pode ser escondida, apagada, tornada invisível, por isso o movimento de reconstrução de sua própria condição enquanto sujeito que é pertencente do seu grupo é fortalecida.

Mas, ora, são o seu grupo, ele é um deles, nunca deixou profundamente de sê-lo! Esses ritmos em equilíbrio há séculos e esta comida que tão bem lhe enche a boca e o estomago são ainda os seus, são ele próprio. Terá ele que, por toda a vida, ter vergonha daquilo que, nele é mais real? Da única coisa que não é emprestada? Terá que se obstinar em negar a si mesmo? E será que continuará suportando tudo isso? Sua libertação terá, enfim, que passar por uma agressão sistemática contra si próprio? A impossibilidade maior, contudo, não está aí. Logo ele a descobre: ainda que com sentisse tudo, não seria salvo. (MEMMI, 2007 p. 165-166)

É a partir desse ponto que floresce a alternativa possível ao colonizado que vem por meio da revolta e com isso a reivindicação de autoafirmação. Agora floresce uma nova percepção de aceitação e paixão de suas origens, valores, crenças e etc. Dessa forma o colonizado se auto afirma e busca reconquistar todas as dimensões que anteriormente haviam sido relegadas ao apagamento, ao esquecimento, à condição de inferioridade e desprezo.

Os movimentos que a trajetória Aldeci se encaminham, podem ser compreendidos a partir da perspectiva da relação do colonizado de Memmi. Entretanto, Aldeci supera essa

dimensão compreendida e advogada pelo autor citado. Enquanto que em Memmi o colonizado busca por meio da revolta, da autoafirmação que beira o xenofobismo tudo para conquistar a sua descolonização, na narrativa de nossa interlocutora ela segue caminho parecido, porém, vai para além, transcende o caminho da revolta e autoafirmação. Sua busca deságua na possibilidade de reescrever sua própria narrativa.

A reconstrução da relação de Aldeci com o mundo rural é permeada pela sua própria relação consigo mesma. Ao passo que ela reconstrói essa relação ela se reconstrói enquanto sujeita de sua própria história. No entanto, para alcançar a plenitude dessa construção enquanto sujeito é preciso o reencontro com sua história. E aí que percebemos movimento de regresso, e nesse regresso estão atravessadas tanto Aldeci enquanto sujeito que se constitui bem como a reconstrução de sua narrativa com meio rural.

CAPÍTULO 3 - VOZES DA DESCOLONIZAÇÃO II: PRODUZINDO PEDAGOGIAS DE CRIAÇÃO

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos [...] A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

Paulo Freire

Na abordagem desta entrevista assim como a anteriormente feita sugerimos ao colaborador que ele pudesse trazer um relato livre de sua história de vida. Quando ele nos questionou sobre o que deveria falar, respondemos, que aquilo que ele considera-se importante falar em seu relato e que se fosse necessário ao final poderíamos perguntar-lhe algo, contudo, essas possíveis questões seriam desenvolvidas a partir do próprio relato. Dessa forma, entendemos que a técnica utilizada permitiu ao narrador, ampla liberdade e lhe possibilitou direcionar aos fatos, acontecimentos e eventos dos quais ele considerou importantes e significativos a se relatar.

Nosso interlocutor é professor de Língua Portuguesa e Redação na SEDUC¹³ na cidade de Tefé. Atuou por alguns anos como jornalista ganhando significativo reconhecimento por esta atividade desenvolvida simultaneamente quando estudou no CES-UEA. Welner Fernandes Campelo fez parte da primeira turma de Letras sendo assim um dos

¹³ Secretária de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

pioneiros que cursou nas primeiras turmas da universidade em Tefé no ano de 2001. A escolha por entrevista-lo parte da ideia que colocamos como critério das escolhas, que em primeiro lugar por conta da questão trivial de ser um egresso do CEST-UEA, outro aspecto que consideramos no caso de Welner foi o fato dele ser da primeira turma da universidade em Tefé. Mas, também nosso interesse se deu por conta das atividades que ele vem desempenhando ao longo de vários anos na cidade de Tefé, dentre eles o de destacamos um dos primeiros trabalhos voltados a comunicação televisiva. E, sobretudo os trabalhos que o interlocutor vem desempenhando enquanto professor da rede estadual de ensino onde o mesmo tem possibilitado nas escolas em que atua e nas quais já atuou importantes trabalhos com jovens e que para nós identificamos como modos em que tem se possibilitado ferramentas na descolonização do conhecimento por meio de estratégias dos quais discorreremos adiante no transcorrer desta investigação.

Welner nasceu no estado de Minas Gerais em 09 de maio de 1979 vem de uma família composta por sete irmãos criados apenas pela mãe não escolarizada, ela que teve tendo a oportunidade de estudar somente até a segunda série do fundamental. O narrador diz que só veio a conhecer o pai quando tinha 18 anos. Cresceu até os 10 anos de idade vivenciando o cotidiano circense já que seu tio possuía um circo e sua mãe trabalhava nele exibindo números¹⁴ como contorcionista, malabarista e em algumas ocasiões como equilibrista, ele comenta com ênfase sobre o sonho desde infância em se tornar jornalista.

Aos 10 anos, sua mãe abandona a vida circense pois a profissão de artista naquele modesto circo de sua família não lhes dava praticamente condições subsistência. Relata momentos em que passaram por grandes dificuldades e necessidades passando em alguns momentos até fome. Sua mãe conhece um agricultor e se “amiga”¹⁵ com ele. Então a família muda para outra cidade de Boa Vista no interior de Minas Gerais. A partir da mudança ele agora começa a trabalhar também na agricultura e divide o tempo desta atividade com os estudos. Aos doze anos na 4ª série interrompe por conta de uma doença e isso faz com que ele passe dois anos afastado da escola. Aos 14 anos Welner decide deixar a escola e sua mãe concorda. “Como ela não tinha visão de estudos ela concordou, a gente estava no interior” (

¹⁴ Linguagem do meio circense para designar as apresentações dos artistas durante um espetáculo.

¹⁵ Usa esse termo para designar um relacionamento em que a mãe do narrador

Entrevista Welner 30/06/2018). Tempos depois sua irmã faz um convite para mudarem para São Paulo e eles mudam para a cidade de Santa Bárbara do Oeste. O objetivo inicial era o de retomar os estudos, mas, segundo ele não foi o que acabou acontecendo. Welner em seu relato diz que por conta das dificuldades financeira não pode estudar e assim ele torna-se “boia fria”¹⁶ em plantações de café, milho, canaviais e depois na construção civil como servente de pedreiro. O trabalho pesado da lavoura faz com que nosso narrador busque outro emprego. Ele então resolve ir a uma empresa da cidade tentar conseguir trabalho, quando chega lá a funcionária da empresa diz: “você quer trabalhar aqui só com a 4ª série? Aqui é lugar pra gente, não é lugar pra bicho não” (Entrevista Fábio 30/06/2018).

Na continuação de seu relato ele dá um enfoque a dois aspectos: o primeiro está relacionado à sua relação com o pai que até então não conhecia e que depois passou a conhecer. O outro enfoque volta-se para a escolarização e as circunstâncias que envolveram essa parte de sua vida. É possível traçar uma comparação entre a narrativa de Aldeci e de Welner, enquanto, que na primeira narrativa analisada a centralidade do relato é aspecto rural, para o segundo interlocutor a centralidade de sua narrativa se volta para a questão da escolarização. O trecho citado abaixo é demonstrativo desse aspecto verificado.

No decorre eu resolvi volta para Minas Gerais ao 16 anos eu me matriculei na 5ª série não foi nem a mãe, foi eu, ela só assinou os papéis. Fiquei um ano estudando na 5ª série com 16 anos. A escola toda com aquele bullying: “ ah olha o tamanho dele no meio dessa meninada é o burro. Esse daí deve ter reprovado”. Mas ninguém nem mesmo os professores perguntavam o por que não tinha estudado, porque estava na série com aquela idade. Nesse período eu estava trabalhando em uma cerâmica, grande muito grande. A gente fabricava, sei lá 200 mil tijolos por dia, por dia. Era um trabalho muito pesado, mas mesmo assim continuei estudando. Então foi o período em que, sei lá como meu pai nos encontrou em Minas Gerais e ele mandou as passagens para nós irmos para o Amazonas. Ai ele perguntou: “Quem...”. Ele nem perguntou quem queria conhece-lo. Ele perguntou quem queria conhecer a Amazônia. Quem não quer conhecer a Amazônia, é? Quem está fora, todo mundo. Como a passagem era de vinda e volta nós aceitamos, mas não foi um experiência muito boa no primeiro momento. Eu confesso que eu queria muito... entender o porque o meu pai tinha nos abandonado. Eu me lembro que aos 8 anos de idade, numa festa de escola no dia dos pais. Eu estava quieto numa calçada. Quando a professora perguntou: “meu filho, por que você esta triste? Por que você não brinca?”. Foi quando eu disse pra ele que meu pai estava morto. [silêncio]. Desculpa, que é complicado... [silêncio]. Tá mais ai eu queria muito saber, a minha mãe sempre falava que eu tinha um pai que morava no Amazonas e sempre disse que eu nunca deveria nega-lo, sempre disse que eu nunca deveria desrespeita-lo. E eu queria saber de onde eu era de onde eu tinha vindo né, na origem paterna. E ai eu

¹⁶ Trabalho de lavouras, termo muito utilizado na região sudeste do país

vim aos 18 anos eu não tinha menor dúvida e comecei a estudar e foi quando eu entrei na EJA. Eu já tinha cursos técnicos de reportagem. É assim porque em Minas tinha algumas oportunidades né. Então mesmo estando na roça, como é um estado um pouco mais desenvolvido. Ai, eu já tinha conhecimento de rádio, sempre quis fazer, jornalismo como eu disse. Ai tá fiz a EJA durante um ano, depois eu cursei o ensino médio. E quando nós fomos para o ensino médio foi outra barreira, porque quando você sai da EJA para o ensino regular, os alunos não são educados né? Para respeitar, as escolas não trabalham infelizmente em sua maioria isso e nem em casa. E a ideia que se tinha era de que os alunos da EJA eram fracos, eram sem competência e nós três, eu e meu irmão Douglas e o Mário Jorge um amigo da EJA. Nos três anos nós ficamos em primeiro lugar na escola quebrando um pouco o estigma né de que os alunos, da EJA são fracos nós éramos muito dedicados, muito. Eu, meu irmão e o Mário Jorge sempre, queríamos provar algo a mais para sociedade do quanto nós éramos capazes. Então realmente nós fizemos a diferença na escola. (Entrevista de Fábio em 30/06/2018)

A busca por escolarização, o “bullyng” sofrido na escola, a apatia e indiferença por parte dos professores, os problemas de relacionamento com pai ausente, a oportunidade de conhecer esse pai, são partes da narrativa que se encaminha para outro momento da vida do narrador, a vinda para o Amazonas e a retomada definitiva dos estudos. A utilização da EJA como ferramenta para poder diminuir o atraso na sua escolarização e posteriormente retomar o ensino regular, mostra como o narrador instrumentalizou das formas e modalidades de escolarização para sua necessidade educacional, assim como Aldeci estes sujeitos lançaram mão desse mesmo “instrumento”.

A conclusão do ensino médio ampliou as possibilidades de realizações ainda maiores. Então Welner se inscreve no vestibular e agora sua narrativa se encaminha para outra fase em seu relato:

E na hora de se inscreve para o vestibular como eu queria muito fazer jornalismo e eu era muito bom em matemática, muito bom mesmo e péssimo em português eu disse: “eu vou fazer Letras”. Mas fazer Letras onde? Tinha Parintins e tinha Tefé. Como eu não sabia nada sobre Tefé, absolutamente nada, nem foto nem nada sobre Tefé, eu disse: “eu vou pra Tefé, porque eu quero estudar”. Aquele reflexo lá de trás, ser chamado de bicho, a roça, aquela coisa toda, o querer estudar. Eu falei: “não, vou pra Tefé eu não conheço ninguém eu vou me dedicar só a estudar. Acabou que eu vim, passei isso foi em 2001 o curso começou em 2 de agosto, foi fantástico. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

Poder estudar no ensino superior para Welner já poderia representar algo muito maior em sua vida. É interessante perceber no relato do narrador a paixão que o acompanhada desde os 10 anos pelo jornalismo. Ele conta em outro momento que ainda em Minas Gerais tinha tido a possibilidade de fazer alguns cursos técnicos nesta área. Welner contrapõe a própria

afinidade que possuía com a disciplina de Matemática para se inscrever em uma área significativamente distante que foi a de Letras. “Eu era muito bom em matemática, muito bom mesmo e péssimo em português eu disse: eu vou fazer Letras”. Fazer letras lhe deu a possibilidade ainda maior de potencializar a profissão de jornalista que sempre havia desejado exercer. A possibilidade de trabalhar com a comunicação possibilitou com que mais tarde quando já se tornara professor desenvolve-se projetos ligados a esta área.

Neste primeiro momento da narrativa é possível compreender alguns aspectos ligados à origem do interlocutor, essas questões são importantes para construção de um “quadro geral” da narrativa, assim como, para compreensão das ações desenvolvidas por este sujeito e que analisamos no decorrer desta investigação. Também se percebe a construção de uma centralidade da narrativa e que para o caso de nosso segundo entrevistado se dá busca por escolarização, posteriormente cursar o ensino superior e depois isso acaba se refletindo em suas ações desenvolvidas enquanto docente.

3.1 A pedagogia do “start”: protagonismo na produção de saber

No ano de 2011 após ser aprovado no concurso para professor na Secretária de Educação do Amazonas - SEDUC Welner começa a dar aulas na escola Gilberto Mestrinho. A partir da nova carreira de docente ele desenvolve significativos projetos voltados para os alunos. No trecho do relato abaixo ele conta como em uma visita a uma escola estadual ainda como repórter que tinha sido convidado para filmar um evento. Nessa visita ele se questiona sobre como se desenvolveu o evento. Aquela primeira percepção para ele já era demonstrativa da forma como seria sua atuação posteriormente enquanto docente.

Então, realizando os projetos que eu fiz. É por exemplo, quando eu no ano de 2010, eu estive na escola Gilberto Mestrinho, eu estava filmando, eu fui filmar um evento lá e eu vi os professores apresentavam o evento os professores tomavam a frente. E eu sempre discordo disso, eu acho que é o aluno que tem que tomar a frente, nós temos que ser só o elo. E quando eu tive a oportunidade de pra lá já que é pertinho da minha casa, eu passei no concurso de 2011, eu tentei implantar isso e foram criados projetos como: “o SEXTA CULTURAL que fez muito sucesso e até hoje. Outras escolas copiaram é, outras cidades copiaram a ideia, teve alguns amigos dizendo: “pô, mas você não pode deixar as pessoas copiarem, copiaram até o próprio nome”. Eu digo, se o conhecimento está sendo gerado, a ideia é so uma ideia eu não

tenho essa vaidade não. Isso não é uma patente científica não, que bom que outros estão multiplicando esse saber e esta ação pedagógica. E criei também o Partiu Enem, são coisas doidas, Eu estava em Minas Gerais aio Renato de Educação Física postou no watsaap: partiu Bahia e eu estava pensando o que fazer para ajudar os alunos, o nome surgiu daí dessa linguagem jovem. Eu falei: “partiu! Pô ta ai, Partiu Enem. #PartiuEnem”. E aí eu completei com uma frase: “eu vou passar”. Eu cho que é muito importante, nós é pensar o aluno como quem vai cuidar da gente, de verdade, de verdade. Por exemplo, quem vai cuidar da minha filha? Quem vai cuidar de mim quando eu tiver idoso? Quem vai cuidar dessas crianças? Dos filhos deles? Quem vai cuidar do meu neto? Quem vai dar aula pra o meu neto?” Eu tenho que formar esse cara da melhor maneira possível, que ele vai dar aula pra o meu neto. Ele vai me costurar (risos) Deus o livre e guarde lá no hospital. Ele vai defender a mim se eu me tornar bandido (risos), como advogado, eu penso muito nisso e é por isso que eu me dedico tanto. É, e a UEA teve esse papel fundamental de transformação de vida. Sem a UEA eu não teria concurso, sem a UEA eu não teria sido repórter que graças a Deus eu fui, sem a UEA, sei lá cara, eu não seria tão conhecido como sou. Não que isso tenha peso pra mim o conhecimento dos outros. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

O início do relato evidencia-se a percepção que ele tem em relação ao evento que participa ainda como repórter. Para o narrador os alunos é quem deveriam estar como protagonistas daquele evento. Essa perspectiva do narrador transportada para sua atuação enquanto professor e assim ele é pioneiro na construção de projetos cujo foco sempre se destinou ao protagonismo dos estudantes. Assim ele menciona os projetos “Sexta Feira Cultural”, “#PartiuEnem: eu vou passar”. Esses projetos mencionados são apenas alguns de vários que ao longo dessa análise iremos apresentar.

No projeto “Ólson Festival” que é um dos mais recentes que o narrador realizou ele conta em como surgiu a ideia da realização desse evento, destaca ainda qual a finalidade que deseja alcançar e também relata um pouco da experiência vivenciada a partir deste festival que envolveu atividades como: recitação de poesia, trabalhos de física aerodinâmica com apresentação lançamento de foguete, show de música e outras atividades todas realizadas pelos próprios alunos de uma escola da periferia de Tefé e cujo foi construída uma imagem carregada de estereótipos dos alunos que nela estudam.

No início de junho eu estava passando pela rua quando um colega professor me falou: “e ai, como é que vai a vida de carcereiro?” Nossa, aquilo me incomodou tanto... me incomodou porque no primeiro bimestre nós infelizmente encontramos 03 facas na escola e 01 terçado dentro da bolsa de um menino, de verdade. Ai você vai dizer: “meu Deus realmente é um presídio”. Não, porque em um universo de 1200 alunos nós encontramos 04 situações, que são as mazelas da sociedade. Por que isso existe? Ai tem “N” variáveis para essa condição, só que você vai deixar isso é... ser prioridade ou você vai agir para tentar mudar essa realidade? Foi quando eu estava pensando já o que fazer e ai calhou dessa pessoa dizer: “e ai, como vai a vida

de carcereiro?” Ah, aquilo me incomodou! Não contra a profissão de carcereiro mas, quando ele diz: “vida de carcereiro” ele chamou a escola de presídio, ele chamou os professores de cuidadores de delinquentes, chamou que todos os alunos são alunos delinquentes. Inconscientemente mas, foi isso que aquele mestre falou. Eu imediatamente voltei para casa e escrevi o projeto OLSON FESTIVAL”, apresentei ao gestor e em 15 dias consegui levantar R\$2.200,00 agora, o levantamento foi sozinho. Muitos professores dentro da própria escola disseram: “você não vai conseguir, isso não vai dar certo”. Ouvi dos alunos que alguns professores em sala de aula estavam dizendo: “pra que fazer isso na escola? Isso não vai dar em nada! Isso não ajuda!”. Mas Cury diz que, no livro “Seja líder de si mesmo” que nós temos que ajudar os alunos, e nós mesmos a ser protagonistas da nossa própria vida sair da plateia e sermos autores de nossa própria vida, de nossa própria identidade. Só, que ao fazer aquilo ali eu não estava fazendo para mim! Para que as pessoas vissem: “ah, o Welner é protagonista!”. Porque eu não preciso de verdade sendo o mais arrogante agora, porque Deus me abençoou com um concurso. Eu poderia ficar só no mais do mesmo, só ir lá da minha aula e acabou-se: “eu já sou protagonista da minha vida porque eu graças a Deus, estudei me formei, me concursei e sou um cara abençoado” .Mas, a ideia era dar aos alunos a ideia de serem protagonistas. E foi bonito demais de ver os alunos esquecendo a poesia, tremendo mas, enfrentando o público, enfrentando o palco. Sabe, foi bonito ver eles, cantando, por exemplo: o Guilherme é um aluno que não fala em sala de aula, extremamente recluso e cantou “Que país é esse?”. E pulava no palco se soltou... Os caras só querem uma oportunidade! Só uma condição! Mas, eles não tem a condição, são de famílias pobre e agente precisa ser então esse “start”, esse elo. E ai nós estamos cumprindo o papel de ser educadores. (Entrevista com Welner em 30/06/2018 grifo meu)

O relato evidencia um movimento que identificamos como uma dupla ação de descolonização. Ao passo que Welner cria estratégias e espaços para promoção da criatividade, desenvolvimento das artes, além de oportunizar ferramentas que ajudam a aguçar a criticidade, promoção da aprendizagem e do conhecimento realizado pelos próprios alunos. O nosso narrador também constrói sua ação enquanto profissional: “não fazer mais do mesmo”. Assim, ele ao abrir possibilidades de pensar formas educacionais que transcendam as práticas tradicionais e pouco estimuladoras de fazer educação ele também é sujeito que transcende práticas ordinárias. Mesmo com todas as problemáticas e dificuldades que permeiam a profissão docente Welner não se acomoda diante dessas mazelas, mas, procura caminhos para práticas educacionais diferentes. Essas práticas são oportunizadoras da construção de formas possíveis para constituição de uma educação descolonizadora, onde, os jovens podem atuar, participar, criar e protagonizar.

De acordo com Memmi (2007), diz que o colonialismo suprime a produção cultural, intelectual do colonizado. A força da máquina colonial sufoca a cultural do colonizado, marginaliza suas memórias. A memória, a cultura o conhecimento que o colonizado possui é a

memória que colonizador a impõe. Há ainda uma negação do conhecimento ao colonizado e uma negação daquilo que o colonizado produz. O que o filho do colonizado aprende na escola não é a realidade nem verdadeira memória do seu próprio povo. Assim a memória do colonizado acaba por não se perpetuar e torna-se relegada apenas a alguns que anteriormente vivenciaram de forma mais presente esses elementos que compõem parte dessas culturas tão diversas.

Seria coerente dizer que Welner atua como esse intelectual colonizado que Memmi (2007) identifica, ele busca tirar da marginalidade, da invisibilidade a produção dos seus alunos que muitas vezes é sufocada pela lógica de práticas curriculares engessadas e amarradas. Nosso narrador ele mesmo se identifica como a pessoa que media essa produção, ele se auto intitula como “start”, ou seja, aquele a quem será o facilitador, aquele que apertará o botão de início mas, que os alunos é quem tomarão conta, estarão a frente em todo processo.

Outro projeto mencionado por Welner que tem oportunizado experiências em que os alunos eles mesmos são os sujeitos na participação e produção é o projeto “Sexta Cultural”. O narrador, conta que a ideia do projeto partiu de que em suas aulas sempre gostou de levar um violão para tornar mais dinâmica. Em determinado dia levou os alunos para fora da sala para estudarem debaixo de uma árvore no pátio da escola e os alunos gostaram da aula. Então professor decidiu unir essa dinâmica da aula à outras atividades como: a leitura de livros onde os alunos devem ao final socializarem sua análise e interpretação do mesmo e assim fazer com que outros alunos se interessem na leitura daquele livro, também há teatro, dança, música, produção e recitação de poesia e outras atividades.

Então o “Sexta Cultural” funciona assim levar os alunos para o ambiente extraclasse e trabalhar a metalinguagem onde, eles deverão aprender e se desenvolver por eles mesmos. Através da música, da poesia, da dança, da apresentação de livros. E uma coisa que eu achei fantástico uma vez três alunas leram o livro, o mesmo livro. Uma apresentou, a outra gostou a outra leu... ai, a outra leu também depois da apresentação ela disseram: “não, nós queremos fazer uma apresentação juntas, o senhor permite”. “Tá vão lá, sem problema nenhum.” E ai, foi incrível como cada uma tinha uma opinião sobre a obra e daquela turma 18 alunos resolveram ler o mesmo livro, porque eles queriam descobrir quem estava certo. Ou pelo menos ou não se batia com a mesma opinião. E eu achei maravilhoso aquilo porque não precisou de nenhuma gota de minha interferência, foram eles por eles mesmos. Foi assim fantástico! Assim vou pegar o exemplo da...Paloma que hoje está fazendo Enfermagem. A Paloma leu 78 livros em 1 ano devido ao projeto. E ela, foi ao rádio... olha só como um projeto ajuda ao outro, ela foi ao programa é “Clube Five”

dar entrevista né da importância da leitura e tal deu o depoimento que tinha lido todos aqueles livros e tal e que estava lendo. Ai uma mãe veio aqui em casa me agradecer, eu sei lá de onde aquela mulher veio, de verdade [risos]: “professor, o senhor que é o professor Welner?”. _“Sim!”. “Eu vim perguntando e achei, eu quero lhe agradecer”. Eu disse: “ o que foi que eu fiz?”. Ela disse: “o senhor não mas, as suas ações, o meu filho está lendo. Está lendo porque ele ouviu uma menina falando lá no rádio que leu 78 livros e ele nunca tinha lido nada, professor. Nada, ele está no terceiro livro e ele disse que vai continuar lendo”. Olha que maravilha! O exemplo da Ingrid desse mesmo grupo, extremamente pessimista, estima a mais baixa, possível complexo de inferioridade. Hoje está trabalhando na rádio, comprou um notebook e é uma das melhores apresentadoras de jornal que a cidade tem olha o quanto ela se desenvolveu. Regiane, hoje apresenta o programa “De Papo com Elas” filha de lavrador mãe dona de casa, complexo de inferioridade. Nunca imaginou que poderia falar para o público ou falar na escola, tinha problema com as apresentações, tinha problema de aquisição de nota e hoje apresenta o programa. Autoestima, é [...] conhecimento de si mesma. Ela continua um pouco tímida quando conversam com ela mas, está totalmente diferente bem mais dona de si. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

O Sexta Cultural assim como outros projetos facilitados por Welner tem sido uma porta para que cada vez mais jovens busquem tornar-se atores de sua própria construção de uma saber não tutelado. O foco desse projeto baseia-se na leitura e interpretação de obras literárias onde os alunos por si próprios se debruçam a compreender e analisa-las e posteriormente discuti-las e posteriormente socializar sua compreensão. O narrador diz que faz questão de não interferir nessa construção ao que denomina de “metalinguagem”. No decorrer do relato destaca alguns resultados que estas atividades têm proporcionado para estes alunos dentre eles destaca: segurança, autoestima, autonomia, aguçamento de uma postura crítica além de muitos deles superarem dificuldades de comunicação, timidez, aprendizagem, melhoramento das notas, despertar da criatividade e desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos.

A dimensão que essa forma de atuação acarreta nesses indivíduos é percebida a partir da resposta dada pelos sujeitos envolvidos nos projetos. Cada vez mais há o desejo de por parte deles se tornarem os sujeitos que produzem sua própria forma de conceber o conhecimento. O conhecimento para eles não é um objeto distante apenas acessado pelas vozes letradas, pelos senhores do saber, pelas “vozes de autoridade” antes o conhecimento é inerente a si próprios, é construído de forma interativa, mas , é principalmente constituído pelos próprios alunos.

O conhecimento se desloca da figura do intelectual e começa a circular em outras instancias. Não que Welner enquanto professor deixa de exercer sua função, na verdade o narrador entende que dessa forma ele realmente está cumprindo o seu papel de educador, oportunizando que esses indivíduos compreendam novas formas de construir o saber, diferente daquela em que o aluno está cada vez mais atrelado à uma condição de passividade. Pode-se perguntar: mas quem nesse processo está produzindo conhecimento? Para dar conta desta questão é preciso perceber que tanto nosso narrado produz conhecimento, pois a partir de sua práxis tem possibilitado com que seus alunos busquem novas formas de aprender. E também os próprios alunos estão produzindo conhecimento estão escrevendo, estão socializando, criticando, discutindo, debatendo e problematizando.

Em síntese a produção do conhecimento não é mais apenas uma função e tarefa que cabe unicamente ao docente, agora os alunos de forma prática participam desse processo eles são os agentes por meio do qual isso acontece.

3.2 Significando e ressignificando espaços de produção de saber

No primeiro momento do relato de Welner buscamos observar os aspectos que estão relacionados para os atores que produzem o conhecimento. Nosso foco agora se dará para os espaços onde esses atores estão construindo formas de produção que identificamos como possíveis caminhos para superação das lógicas de colonização do saber. Para compreendermos este âmbito do conhecimento os projetos que nosso interlocutor desenvolve e que relatou em sua narrativa nos trazem evidencias do objetivo que estamos postulando.

Um dos projetos mais reconhecido que o narrador desenvolve está relacionado a sua própria trajetória profissional. Conforme, mencionado no inicio da história de Welner ele trabalhou durante vários anos como repórter da Rede Amazônica¹⁷, realizando assim o seu sonho de infância em se tornar um jornalista. Atualmente ele desenvolve um projeto que está na terceira geração e já se chamou CLUB FIVE , na escola Gilberto de 2014-2016; depois

¹⁷ Rede Amazônica é uma emissora de televisiva sediada no estado do Amazonas e filiada ao grupo Globo de televisão

ME-GATEEN, também na escola Gilberto no ano de 2017 e agora o HARMONY, na escola GM3¹⁸. Os programas de rádio são desenvolvidos por meio do projeto EDUCOMUNICATIVO, indo ao ar aos na Rádio Rural FM aos sábados das 18:00h às 19:00 e aos domingos na Rádio FM das 12:00h às 14:00h.

No relato abaixo Welner fala do projeto de rádio e relata das experiências dos alunos que ali participam.

O projeto da Rádio, olha o projeto da EduComunicativo não é meu, mas, deu sucesso depois que eu assumi. E já formamos três gerações, uma das meninas do primeiro curso. ..Que o projeto é do jornalista Valdir Torres ele começou se chamando Comunicar para Vida chama-se assim. Mas, eu tive que parar porque foi uma parceria durante 01 ano no Gilberto. E o que esse projeto fez? Esse prjeto colocou 70 alunos com conhecimento de linguagem radiofônica, jornal impresso e televisão, mas, 05 garotas tiveram destaque porque formaram o grupo e nós tentamos um programa de rádio e que até hoje, está no ar. Já tem quatro anos e meio foi o CLUB FIVE, todas estão na faculdade inclusive a Luiza que está fazendo jornalismo em Manaus. E como foi uma vitrine para a escola, para os alunos se apresentarem, para os alunos se sentirem protagonistas como diz o Cury. E ai, a gente promove cultura mais uma vez Nietzsche “o pensar para a vida” tanto é que a menina está fazendo Jornalismo, a outra está fazendo Moda, a outra está fazendo Geografia, a outra está fazendo Letras e a Bruna está fazendo Comércio Internacional no Rio Grande do Sul. Depois veio a geração Mega Teen [interrupção] ai segunda geração chamou-se ME-GATEEN tivemos 12 alunos. Dessa geração temos um programa agora na Rádio alternativa chamado “De Papo com Elas”, com a Regiane, a Isabel e a Ana Carolina. E agora no GM3 o projeto continua e tem o nome de HARMONY também buscando a formação dos alunos. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

É a partir do projeto da rádio que Welner possibilita aos jovens formas de construírem-se enquanto sujeitos. Esse projeto conforme percebe-se no trecho da narrativa citada tem obtido resultados expressivos. Dos alunos que se envolveram ao longo do período em que o projeto é desenvolvido todos estão cursando nível superior ou já até se formaram. Contudo, o aspecto que nos chama ainda mais atenção é o fato que estes alunos estão atuando em um ambiente de rádio. A rádio assim ganha um significado de lugar onde possibilidade de interação, aprendizagem e protagonismo se cruzam.

O projeto Sexta Cultural já aqui percorrido é desenvolvido na escola, no relato abaixo Welner descreve como a ideia do projeto nasceu:

¹⁸ Escola Estadual Governador Armando Mendes.

Como surgiu o SEXTA CULTURAL? Sempre dava aula com violão gostei sempre de levar o violão para sala e percebi que os alunos tinha muito talento. E nunca gostei de sala de aula se eu puder dar aula debaixo de uma árvore eu acho bem melhor. Ah, também no dia de calor demais o ar condicionado faz bem [risos]. Ai um dia eu levei os alunos para fora, lá para frente da escola. Ai os alunos sabe curtiram pra caramba a ideia. Só que assim o SEXTA CULTURAL, os alunos, tem que apresentar um livro, tem que apresentar a leitura de um livro e através dessa leitura eles tem que fazer da melhor maneira possível tentando convencer os alunos a ler aquele ou outros livros, metalinguagem os alunos por eles mesmos. Sem a ajuda nenhum professor, sem a ajuda do professor Welner, sem nada desenvolvendo leitura. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

É importante destacar o fato do projeto Sexta Cultural nascer de uma aula onde o professor inseriu elementos não habituais à prática cotidiana escolar. Mesmo assim o projeto é desenvolvido dentro do espaço escola, mas, no ambiente extraclasse, isto é fora da sala de aula. O que observamos como esse projeto proporcionou aos alunos um novo significado do próprio espaço escola. Por meio do projeto o espaço escolar é ressignificado novas formas de compreender o processo de aprendizagem emergem a partir dessa subversão da lógica tradicional.

Welner é um incentivador de seus alunos para protagonismo intelectual para ele o conhecimento não está restrito a lugares privilegiados ou aos “centros do saber”. Essa afirmativa é constada quando ele direciona seus alunos a entenderem o lugar deles dentro da produção do conhecimento. Por meio de sua fala observamos o discurso que ele busca de uma não aceitação de uma condição marginal do saber do sujeito amazônico. Cabe aqui lembrar que nosso interlocutor é um migrante da região sudeste do país que veio em busca de estudar e melhores condições de vida.

E eu tenho algumas frases que eu criei para mim como se fossem mantras para mim. Uma delas é: “nós temos diferenças geográficas e não diferença intelectual”. Por que isso? Porque, quando eu estava na faculdade uma pessoa que já foi líder aqui no município, ela disse: “ah, vocês são assim”. Para mim, para o Toledo para o Batista. “Vocês são assim porque vocês são de fora”. Quer dizer que só basta nascer em Minas Gerais que você tem um QI mais auto? E o [inaudível]... da roça? E a minha mãe que nunca estudou? E a minha vida pobre que eu não tive oportunidade de estudar? Eu tive oportunidade de estudar aqui no Amazonas, tive oportunidade de me formar aqui. Como é que sou assim porque eu sou de Minas Gerais? Eu criei para mim e passo para os meu alunos isso: “nós temos diferenças geográfica não diferença intelectual. Nós temos a mesma capacidade intelectual de um europeu, de uma asiático, de um mineiro, de um carioca é a mesma capacidade de um amazonense. Nós só temos que acreditar em nós mesmo, nós só temos que fazer, buscar meios, dar mesmo o sangue. É mais difícil, nós não temos internet é nós não temos internet, porque eles poderiam assistir vídeo aulas enquanto os alunos do sul tem. Mas incapacidade, não! Não há incapacidade nos nossos alunos, prova são

eventos que são realizados né. O Partiu Enem #Partiu Enem: eu vou passar! É em primeira pessoa, eu vou passar! Não é nós vamos passar, não, é eu, primeira, singular. Para que eles assumam, tenha esse sentimento de pertencimento. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

Para Welner os projetos que ele facilita permitem que os alunos sejam eles mesmos sujeitos do saber. Para o narrador o sujeito amazônico muitas vezes é colocado em uma condição de subalternidade do saber em relação às outras regiões do país. Assim ele entende que por meio dos projetos é possível diminuir essas assimetrias de conhecimento e produção intelectual. Os projetos neste sentido tem se mostrado importantíssimas ferramentas para viabilizar novas formas de combate as desigualdades do conhecimento.

Como já discorrido no primeiro capítulo Burke (2003) diz que o conhecimento historicamente este sempre esteve atrelado a lugares privilegiados e também esteve condicionado a mão de alguns poucos letrados. Neste sentido seria importante levantar a reflexão que por meio das ações desenvolvidas pelo narrador, novo territórios do saber têm sido construídos. Os lugares privilegiados do conhecimento tem sido deslocados para ambientes não habituais.

Em síntese percebe-se duas ações acontecendo por meio dos projetos desenvolvidos por Welner. Em primeiro lugar por meio dos projetos desenvolvidos na Rádio um novo espaço de construção de conhecimento e aprendizagem é construído para aqueles alunos envolvidos. Em outras palavras a projeto da rádio tem levado a uma nova compreensão daquele espaço, dando um novo significado para aquele lugar. Em segundo lugar os projetos Sexta Cultural, Partiu Enem e Olsón Festival tem proporcionado aos alunos uma nova experiência com o ambiente da escola. O contato com literatura, música, danças, artes, conhecimentos de física, matemática e etc. estão sendo realizados a partir de uma nova perspectiva tanto no ensino como na aprendizagem. Assim pode-se dizer que o próprio espaço escola tem sido ressignificado para e pelos próprios educandos .

Assim como para Aldeci o conhecimento saia do âmbito da universidade e circulava na casa de farinha, nas plantações para Welner os espaços de produção do saber são subvertidos. O palco, a rádio, pátio da escola dentre outros são novas configurações de lugares de saber. As fronteiras demarcadas pela ciência clássica em que, há definições de lugares

privilegiados onde opera o conhecimento são subvertidas por locais que poderiam não ser considerados como geografias do saber.

O conhecimento fronteiriço emerge de dentro da periferia do saber, nasce do professor, nasce dos alunos muitos deles filhos de agricultores, pedreiros, donas de casa, professores, pessoas comuns que partilham do espaço e saberes locais que transitam o cotidiano e a realidade de cada um desses indivíduos.

3.3 De agente da colonização a instrumento de emancipação

A história de Welner e a história da universidade em Tefé estão relacionadas, conforme dito aqui ele fez parte da primeira turma no ano de 2001 e mesmo após ter concluído o curso no ano 2005 as ações que desempenha hoje como educador para ele estão relacionadas à sua formação na universidade. No relato abaixo ele faz essa relação entre sua prática e a universidade, para ele sua prática está correlacionada ao que chama de “pensar para vida”, e que só é possível por meio de tornar o conhecimento científico um instrumento desse processo.

E porque fazer hoje com que os alunos pensem? Porque eu aprendi a pensar. Eu já me questioneei por que eu estava aqui? E concluindo o pensamento anterior. Um dia eu estava dando aula ali na escola Gilberto e uma menina comentou assim: “professor, não se pergunte mais não por que você está aqui. Isto é obra de Deus, é bíblico: sairás da tua casa e sede tu uma benção em terras que eu te enviarei”. E aí ela completou: “o senhor é uma benção, professor. Eu não acreditava em mim até o senhor chegar aqui, nunca imaginei que eu fosse capaz de chegar à uma faculdade, hoje eu sei que eu posso. E graças ao senhor, graças aos seus ensinamentos eu vou entrar na faculdade”. E ela entrou, daquele dia em diante eu nunca mais me questioneei: “por que eu estou aqui no Amazonas?”. E aceitei a coisa de sede tu uma benção nas terras que te enviarei, porque eu sou muito temente a Deus, não sou religioso não, não de ir a igreja, não sou de... sou temente a Deus. E aí eu percebi o quanto a UEA tinha contribuído com a minha vida e o quanto eu tinha me apropriado do conhecimento. Porque esse conhecimento ele te ajuda a pensar e o Nietzsche ele fala sobre isso, que quando a gente pensa a gente tem que pensar para a vida. A gente tem que conseguir levar os alunos a pensar para sua própria vida e é o que eu tento fazer. Quando eu chego na sala [pausa]. O pensar pra vida, a ideia de Nietzsche bate muito com a de Augusto Curi no livro Pais brilhantes Professores fascinantes o Curi chama muito atenção de nós docentes né para a formação para a vida e não só para a formação intelectual. Se lá na Pedagogia do Oprimido o Paulo Freire fala da educação bancária eles se correlacionam né, na ideia de que o estudo ele tem que ser um complemento da vida. Só que, o que a gente percebe hoje e a mais tempo pra quem tem mais idade pelas teorias que se ler. É que a uma formação

muito científica e não humana e o conhecimento que eu adquiri na universidade eu acredito isso, que ela hoje me formou para vida e está me dando a oportunidade de ajudar outros alunos a se formarem para vida. Acredito que todos nós, docentes você e eu, temos que ter essa preocupação de pegar a ciência e fazer com que os alunos em prol da sua vida e da vida dos outros, pensar o outro. E é o que venho tentando fazer, então, realizando os projetos que eu fiz. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

Com base no relato evidenciamos algumas percepções que podem nos ajudar a compreender a relação que o narrador faz do conhecimento científico aprendido em seu processo formativo na universidade, com o desenvolvimento dos projetos que facilita. 1) Para ele a universidade lhe possibilitou “aprender a pensar” e esse pensar produz autonomia. 2) O conhecimento acadêmico ajudou a fomentar o “pensar”. 3) O “pensar” é um “pensar para vida”. E o pensar para vida, não, é a mesma coisa que formação intelectual. A formação intelectual deve convergir para esse “pensar para vida”. 4) Utiliza o conhecimento científico como forma de construir para o “pensar para vida”. 5) E por último o “pensar para vida” está relacionado ao protagonismo dos sujeitos que vem com os projetos, a participação, a interação, a produção e invenção.

Macedo (2007) quando escreve sobre a possibilidade de se pensar em uma proposta de “educação como práxis cultural” argumenta que esta possibilidade nasce da ideia em que a educação é vivenciada e realizada pelos indivíduos em seus “universos culturais”, “que traduzem incessantemente as pautas da vida, mobilizados por suas referências e histórias” (MACEDO, 2007 p.28).

Ainda Macedo (2007), afirma que para efetivação dessa proposta educacional é necessário a fomentação de um currículo pós-colonial. Para ele o currículo é um instrumento educacional autoritário, segregacionista que impõe valores a partir práticas colonizadoras da aprendizagem e do saber. Neste sentido argumenta: “No caso da experiência curricular entre nós, o estranho-hegemônico em geral nos impôs aprendizagens assimilativas; aprendemos por um processo de colonização secular esperar por um ponto novo” (MACEDO, 2007 p. 167)

Assim o mesmo autor utiliza a metáfora da antropofagia cultural para realizar uma reflexão a respeito da descolonização das práticas curriculares. Para isso ele defende devoração da informação nova em função de uma produção própria. Em outras palavras seria,

absorver para produzir novamente um proposta de uma ferramenta, no caso o currículo, descolonizado.

Esse exemplo pode nos ajudar a entender essa dinâmica que acontece o processo em que nosso narrador descreve em seu relato ao afirmar a necessária “ingestão” da ciência para promover ferramentas que ajudem a descolonização do conhecimento. Assim o conhecimento científico que também em muitas situações pode corroborar com a ordem hegemônica pode também de igual maneira ser redirecionados e reorientados a práticas emancipatórias onde se privilegie a autonomia dos indivíduos envolvidos no processo.

3.4 Uma produção colaborativa de saberes

Santos (2008) quando discorre a respeito do discurso sobre as ciências aponta para uma crise no paradigma dominante. Esta desestabilização leva a questionamentos algumas premissas estabelecidas no seio desse paradigma. O novo paradigma emergente suscita novas reflexões antes não colocadas. Dessa maneira a perspectiva de sujeito/objeto antes marginalizada pelo modelo de ciência cartesiana passa a um novo patamar pelo prisma do paradigma emergente. O conhecimento do paradigma emergente tende a ser não dualista, seu foco então é justamente a busca da superação que o modelo tradicional impregnou a essa perspectiva. Portanto, “natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa” (SANTOS, 2008 p.64), todas estas disjunções dicotômicas entram em colapso na perspectiva pós-moderna de ciência.

O pensamento pós-colonial além de corroborar com esta ideia é ainda mais incisivo. Para Mignolo (2008) a desobediência epistêmica é a alternativa para o “desencadeamento epistêmico” (MIGNOLO, 2008 p.288). O conhecimento a partir desse prisma tende a ser subversivo, onde novas lógicas são postuladas na construção do saber.

Para Fanon (1968) o conhecimento descolonizado nasce a partir da práxis dialógica, quando o intelectual colonizado “mergulha” dentro da sua própria realidade, no contato direto

com seu povo. A partir desta premissa o conhecimento pode vir a florescer desta troca entre o intelectual e o povo, dessa forma por meio de uma retroalimentação onde o intelectual é “abastecido” dos valores, da cultura e do conhecimento do povo como, da mesma forma o povo também é “alimentado” dos valores, saberes do intelectual. O conhecimento, portanto, não é mais uma via de mão única, as hierarquizações tão bem definidas pelo conhecimento hegemônico são desestabilizadas e novas possibilidades de produção do conhecimento emergem de uma relação intercambiável.

No caso de Welner os projetos desenvolvidos tem proporcionado uma dinâmica de interação dialógica na produção do conhecimento. Há ruptura das relações hierárquicas são visualizadas por meio da dinâmica que acontecem nesses eventos por ele produzidos. Um dos exemplos onde é possível perceber essa interação se dá forma de execução do projeto Ólson Festival. O projeto foi idealizado por Welner e o objetivo foi de proporcionar a participação dos alunos em diferentes atividades relacionadas danças, música, produção textual, poesias, atividades relacionada a física, mecânica etc.

Depois que eu consegui o som, ai beleza já tem a estrutura vamos correr atrás da grana pra pagar o som, consegui. Depois que eu consegui a estrutura para pagar o som, então não tem premiação então vamos já divulgar para os alunos que vai haver o festival, mas, vamos tentar premia-los. “Como vamos fazer?” Vamos fazer concursos para que os alunos possam manifestar cultura, Nietzsche, influencia de Nietzsche, gregos antigos, Homero é que agora nós estamos estudando no curso de mestrado, influencia já do mestrado. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

O narrador poucos meses antes da realização da entrevista havia iniciado o curso de Mestrado em Educação para ele muito das atividades que estava realizando estão permeadas de influências teóricas do curso de pós graduação que está estudando. Assim o narrador tenta por meio do projeto atrair a participação efetiva dos alunos nas atividades desenvolvidas. No relato há menções as dificuldades encontradas na realização do projeto, até a falta de apoio de alguns colegas docentes que pouco apoiaram a ideia ou aqueles que sequer mostraram interesse em apoiar. Contudo, Welner também fala que apesar da dificuldade de apoio por parte de alguns colegas, há outros que se disponibilizaram em ajudar e participar coordenando com alunos outras atividades do projeto.

Então, chamei o professor João para somar fazer ciência com aerodinâmica o professor João Araújo de Física. Nós já tínhamos tido uma experiência aqui no Gilberto, mas, eu queria no festival ciência. Até sugeri para ele junto com a

professora Luiza e o Jailson para juntar Química com Física, ou seja, fazer alguma coisa que reagisse e lançasse o foguete eu vi isso na televisão e não sei isso funciona não é da minha área, mas, sei que há possibilidade. Não foi possível juntar Química com Física. Tivemos os lançamentos de foguete no primeiro momento varias inscrições e corri atrás da premiação foram R\$100,00. Então, para realizar, o premio e o professor João cuidou dessa parte. (Entrevista com Welner em 30/06/2018)

Apesar da falta de apoio de alguns colegas notamos como outros professores também participaram da atividade desenvolvida. Os projetos buscam assim como a participação ativa dos alunos, também buscam a participação e protagonismo dos próprios professores. Cabe ressaltar que esta colaboração não é unanime por parte dos professores, contudo, há vários outros que colaboram, sugestionam e interagem de forma significativa na execução dos projetos.

Dentro desse contexto de trocas, interação, e diálogo é que se busca constituir novas possibilidades que enxergamos como vias possíveis a novas formas de produção do conhecimento que leve em consideração a participação ativa de todos os atores envolvidos.

Na continuação do relato o narrador menciona de que forma de seu a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas no projeto. Além, das atividades abaixo destacadas ainda houve, as participações no concurso de música e lançamento de foguetes.

Em sequencia tivemos o concurso de poesia, os alunos tinham que escrever uma poesia de tema livre, forma livre também e seriam avaliados: conteúdo, ritmo, entonação de voz e a interpretação. Tivemos 12 inscrições, porem, 8 concorrentes. Depois nós tivemos o concurso de dança, 10 grupos se apresentaram e um grupo veio como atração. (Entrevista com Welner 30/06/2018)

A presença destacada dos alunos nas atividades propostas demonstra a aceitação dos alunos, assim como a participação, tendo em vista que essas atividades foram desenvolvidas pela primeira vez na escola em questão. Trata-se da escola GM3, pois o professor Welner anteriormente lecionava em outra escola já mencionada aqui.

Ainda sobre a participação dos alunos o narrador menciona algumas percepções dos estudantes em relação ao projeto desenvolvido, destaca a fala de um aluno que inicialmente não se inscreveu para participar de uma das atividades e depois deu seu depoimento.

Como eu avalio o resultado? Muito positivo, não porque eu fiz, não. Eles se superaram na hora de apresentar a poesia, estavam tremendo, mas, enfrentaram o público. É, o menino da dança ele dava pulos de alegria ,sabe, “professor, quando

vai ter outro? A gente já pode começar a ensaiar?”. Os alunos que ficaram de fora, três bandas desistiram em si apresentar, tiveram medo eu acho, ou não, achavam que o projeto não ia para frente. Quando eles viram estrutura, a estrutura estava com um palco de 4 metros por 6, 3 cortinas de LED atrás, jogo de luz. (...). Por exemplo, teve um rapazinho moreno, eu não sei o nome dele, mas ele ficou: “ai professor será que eu me inscrevo?”. Se inscreve! Vai lá você toca violão muito bem, canta!”. Mas, ele não se inscreveu, quando terminou o evento ele estava sentado na lateral da arquibancada e disse assim: “poxa, professor! “Como eu perdi a oportunidade de me apresentar”. Este sentimento é muito bom. Por quê? Não porque ele ficou triste, mas, porque ele sabe que pode fazer diferente e o objetivo é esse. (Entrevista com Welner 30/06/2018)

A partir do relato evidenciamos alguns elementos: primeiro é a percepção do próprio narrador em relação aos resultados do projeto; a segunda a percepção dos alunos que participaram de algumas atividades do projeto e terceiro a percepção de um aluno que não participou diretamente nas atividades do projeto. Assim, dos relatos notamos traços da interação estabelecida e da possibilidade de fortalecimento da autonomia desses indivíduos o que é necessário para processos descolonização do saber. 1) a participação dos alunos e de outros professores fortalece a dinâmica interacional facilitando a aprendizagem e promovendo protagonismo de ambos no processo. 2) O trabalho desses projetos tem contribuídos para um interesse dos alunos para áreas do conhecimento antes pouco utilizadas. 3) Esses alunos estão superando cada vez mais obstáculos como a insegurança, timidez, baixa estima, valorizando a si mesmos.

Como já observado por nós a fala de Aldeci e o relato de Welner se concentram em torno de uma centralidade narrativa. Como já mencionamos no início deste capítulo o narrador é oriundo de uma família pobre e que o período de sua infância e adolescência foi de grandes dificuldades. O interlocutor concentra assim todos seus esforços a fim de melhorar de vida no seu processo de educação. A valorização da educação é a centralidade da narrativa na qual está fixada o relato do interlocutor. Para ele a educação foi o caminho principal para ascensão social e as conquistas pessoais e profissionais. E é na educação agora que ele volta-se todos os seus esforços enquanto professor a fim de propiciar aos alunos o envolvimento maior com os estudos. O engajamento demonstrado pelo entrevistado é também o reflexo de sua própria trajetória que está atravessada pela busca de escolarizar-se e constituir-se enquanto sujeito de sua própria história.

Se no caso de Aldeci o conhecimento é produzido a partir do dialogo com os agricultores, em nosso segundo interlocutor essa produção floresce da dinâmica dialógica estabelecida entre os projetos, os alunos e os professores. Sendo assim seria correto afirmar que o conhecimento produzido por esses atores é uma produção coletiva, descentralizada e de certa maneira autônoma, pois o que conhecimento que está se construindo contribui para atender as demandas e realidades dos sujeitos que dele participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia está lá no horizonte,
 Me aproximo dois passos,
 Ela se afasta dois passos
 Caminho dez passos,
 E o horizonte se afasta dez passos,
 Jamais alcançarei
 Para que serve a utopia?
 Para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Toda esta investigação esteve voltada a buscar responder a questão central que norteou este trabalho: como está se processando esse dialogo entre o saber científico eurocentrado efetivado com a presença CEST/UEA e os saberes decoloniais (Mignolo,2008) que os indivíduos constituíram historicamente? O percurso que seguimos até aqui nos ajuda a tecer algumas considerações finais nesta investigação.

Cabe ressaltar que nossa pretensão com este trabalho não foi a de exaurir nem esgotar o tema, e entendemos que nem todas as questões colocadas foram possíveis de serem elucidadas, entretanto, compreende-se que essas lacunas abertas podem ser ricos caminhos a serem percorridos por investigações posteriores, tendo em vista que a temática que procuramos discutir é um caminho novo que vem sendo percorrido nos últimos anos. Dessa maneira o que propomos foi de provocar inquietações, questionamentos sobre possibilidades de construção do saber descolonizado.

Nossa primeira constatação se da no âmbito da literatura escolhida para subsidiar esta pesquisa. O conceito de conhecimento foi pensado a partir da perspectiva da literatura pós-colonial. Neste sentido foi imprescindível traçar uma discussão a cerca das vozes que denunciam uma produção extravertida do conhecimento tornando-o assim um conhecimento colonizado. O debate também trouxe uma reflexão sobre os espaços de produção do saber, descentralizando das áreas que historicamente foram privilegiadas e deslocando a espaços para fora das fronteiras da “geografia da verdade”. Pôde-se assim refletir a questão da própria universidade enquanto suas relações com a dominação e as possibilidades de se pensar uma universidade em um âmbito pós-colonial.

Tomando as narrativas percebe-se o desenvolvimento de uma produção do conhecimento que tem transcendido as formas habituais de construção do saber. No caso de Aldeci isso se evidencia quando a narradora traz a realidade dos produtores rurais para o campo da pesquisa e da reflexão acadêmica. Quem fala e quem produz esse saber é a filha de agricultores, que toma as problemáticas de sua comunidade possibilita a voz aqueles agricultores. Para Welner essa produção de saber vincula-se aos seus projetos e ao seu engajamento enquanto docente em proporcionar projetos que visam tirar da marginalidade e da invisibilidade a produção e criação de seus alunos superando as práticas curriculares engessadas.

Observamos ainda que novas possibilidades de locais de produção do conhecimento tem se constituído seja na cozinha de farinha, no terreiro do roçado, em cima de um palco, no pátio da escola, na rádio ou ainda em espaços diferenciados dos tradicionais da constituição do saber. Deslocando assim o olhar dos lugares que conhecimento ocidental delimitou como “geografia do conhecimento”. Essa percepção de espaços fronteiros do saber onde as racionalidades diversificadas são colocadas em pauta para participar da construção do conhecimento tem fortalecido sujeitos que antes estavam relegados a condição de subalternidade.

Percebemos ainda a ação de um movimento que acontece nessa interação entre universidade portadora do saber científico e os sujeitos. Ao passo que a universidade adentra na realidade e nos saberes dos sujeitos que dela participam ela também é instrumentalizada para criação e produção dos interesses dos povos, como observamos na narrativa de Aldeci onde os agricultores se apropriaram do seu trabalho monográfico e denunciaram suas condições de trabalho.

Outro aspecto relevante evidenciado é a forma como o conhecimento tem sido produzido a partir de uma dinâmica dialógica e colaborativa. No caso de Welner os alunos, professores são parte dessa construção na dinâmica. Observamos com a narrativa de Aldeci comunitários, agricultores dialogam com a pesquisa científica, sugestionam apresentam demandas e colocam sua falar no terreno do saber científico. O conhecimento parte da

produção que não está restrito a uma “voz de autoridade”, todos participam e não apenas a figura do indivíduo intelectualmente preparado.

As narrativas também evidenciaram que a partir da relação com a universidade movimentos que apontam para busca por emancipação, autonomia e reafirmação cultural e das origens são evidenciados a partir da trajetória dos sujeitos da pesquisa. No caso de Aldeci a interlocutora faz esse movimento ao regressar à sua comunidade que outrora renegava, contudo ao retornar como pesquisadora ela possibilita dar voz a seu povo assim como ela mesma reconstrói a sua narrativa em relação aquele espaço. Para Welner esse movimento acontece quando observamos o seu engajamento nos projetos educacionais como significativas ferramentas que possibilitam protagonismo dos seus alunos assim.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AMAZÔNIA VERDADE. Manaus: Editora Verde, 01, n. 01, nov. 2001.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n.11, p.89-117, maio-agosto 2013,

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento-I: de Gutenberg a Diderot**. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASANOVA. Pablo Gonzales. **O colonialismo global e a democracia**. Trad. Marcia Camargo Cavalcanti. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ. **Levantamento 16.1**. Tefé, 2016.

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ. **Relatórios 2001/2005**. Tefé, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CORTEZÃO, Marta. **Banheiro Manso**. Gramado, RS: Porto de Lenha, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, José Ribamar. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LUCKESI [et.al.], Carlos Luciano. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MBEMBE, Achille. **As formas africanas de auto-inscrição**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23 n.1, p. 171-209, 2001.

MELLO, Tiago de. **Melhores poemas**. Edla van Steen [direção]: Marcos Frederico Kruger [seleção e prefácio] 1ª ed. São Paulo: Global, 2009.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado, precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENCONÇA, Ana Walesca P.C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 14, p.131-194, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Caderno de Letras da UFF. Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, Walter D. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso**. Tabula Rasa, Colômbia, n8, 2008.

OLIVEIRA, Rônison de Souza de. **As mães dos “filhos da mãe” em Tefé-Am: a ilusão dos impactos da ausência**. UFAM, 2014 [Dissertação de Mestrado]

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. [1978]

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Marcio. **A expressão amazonense**. 3ª ed. Manaus: Valer, 2010

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

TEIXEIRA , Anísio. **A universidade e a liberdade humana**. Ministério da Educação e Cultura: Dep. Imprensa Nacional, 1954.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRAGTENBERG, Maurício. **A delinquência Acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo Gráfica Editora LTDA, 1979.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.