



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Ana Lara Schlindwein da Silva

A perifa dando a letra:

denúncias e anúncios das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora

Florianópolis

2021

Ana Lara Schlindwein da Silva

A perifa dando a letra:

denúncias e anúncios das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patricia Montanari Giraldi

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sch lindwein, Ana Lara

A perifa dando a letra: : denúncias e anúncios das
literaturas periféricas para uma educação em ciências
libertadora / Ana Lara Sch lindwein ; orientador, Patricia
Montanari Giral di, 2021.

240 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis,
2021.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Educação
Libertadora. 3. Literário. 4. Cultura de periferia. 5.
Ciência Periférica. I. Giral di, Patricia Montanari . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Ana Lara Schlindwein da Silva

A perifa dando a letra: denúncias e anúncios das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a Dr^a Regina Dalcastagnè
Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Patrícia Barbosa Pereira
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Juliano Camillo
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
Prof. Dr. Juliano Camillo

Prof^a Dr^a Patricia Montanari Giraldi
Orientadora

Florianópolis, 2021.

Para todas que fazem arte em meio a guerra, que ousam sonhar outros mundos possíveis e
vivem acordadas nessa longa noite de 500 anos.

E ao eterno e vivo Paulo Freire, por acolher toda a minha digna raiva em sua escrita,
abrir caminhos e sonhos para um mundo outro.

AGRADECIMENTOS

Em uma de suas músicas, Milton Nascimento canta o encontro amigo como a chegada da vida, a qualquer hora e sem preocupação, se bem que isso nunca deixou de ser. Esse trabalho só é capaz de surgir pelo apoio e cuidado de muitas pessoas, gente que foi presença mesmo em tempos de isolamento. À todas, agradeço a vida que ainda encontra formas de lumiar.

Ao Filipe, meu sol, e ao Gustavo, meu som, por essa existência tão íntima que compartilhamos desde o início da vida. Aos meu pais, Andréa e Miro, por tanto amor e por tanta emoção, por cada choro e companhia, por não só acreditarem em mim, mas se manterem ao meu lado para que tudo fosse possível. Eu amo nossa família do mato!

Às minhas avós Eni e Zulma, por serem matriarcas, por toda a vida em festa que proporcionam, pelo amor infinito e pelo colo desde sempre. Ao vó Nivert, por seguir firme ao meu lado e por tanto carinho. Ao vô Luiz, porque tempo nenhum faz eu esquecer tanto amor, na ausência cotidiana na cabeceira da mesa. Seu lugar é eterno, vô.

Aos meus tios e tias, primos e primas, toda a família Schindwein e Silva, pelos encontros de festa e música. À Luci e ao Wal, minha família nessas terras ilhadas que a pandemia fez só saudade. Agradecimento especial também ao Ian, que não divide comigo só sangue, mas também sonhos nessa chão latino-americano.

Ao João Gabriel, por um amor imenso, pelo cotidiano mais feliz mesmo nos tempos mais tristes e por toda a vida que tecemos juntas. Com o coração sem medo, seguimos dançando com vento e mar.

Às minhas irmãs da vida: Bárbara, Fernanda e Nathalle, admiração e amor sem fim por vocês, que os nossos caminhos sempre se enlacem, porque só sei lidar com nós. Agradeço também outros amores: Peterson, Mari Amorim e Greg; Alana e Ana Clara; Deco, Fê Farias, Lari Dalpaz, Danipapo, Anselmo, Taís, Cami, Lívia, Amanda, Bea, Vini, Bruno e Angelo; Alê Jungs, Hiago, Luis e Henry; Cassi, Rata, Lidi, Abraham e Khaled; Sa Aflen e Du Cazon; Eve, JP e Lari.

Ao povo que a distância só une mais, desde nossa eterna mesa do restaurante que ainda alimenta meu amor: Ariadne, Camilo, Fê Sue, Gabi, Ingrid, Lídia, Miguel e Neto.

A quem foi casa nesses últimos anos: Gabi Oms, Raíza, Arthur e Nati, vocês foram foram sorrisos e colo, só agradecer todo o acolhimento de quem construiu o cotidiano comigo.

Às capivaras da vila, minha nova casa, principalmente Dani Postales, Ju e Mateus, onde essa escrita tomou fim e encontrei o mar, junto com a tranquilidade necessária na companhia dessa gente cheia de música e boniteza. Muito alegria estar com vocês!

Ao Grupo Organizado de Teatro Aguacero, por ser gota rebelde no mundo das artes.

À companheirada da Resistência Popular Estudantil, do Coletivo Anarquista Bandeira Negra e da Coordenação Anarquista Brasileira. Vocês são minha fé que essa guerra vai virar, arriba!

A todas as pessoas que passaram pela Associação de Pós-Graduandas (APG) da UFSC nesses dois anos, foi uma alegria construir a luta com vocês. Seguimos em outras frentes com a mesma força.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), código de financiamento 001. Agradeço, então, à CAPES e torço para que siga fortalecendo pesquisas necessárias ao povo. E também agradeço muito às plataformas que tornam o saber gratuito e acessível, como SciHub e Libgen; e a todas que desenvolvem softwares livres!

À UFSC, minha casa de tanto anos, por ser pública e por assim me permitir mestra. A todas as trabalhadoras tercerizadas e às trabalhadoras técnicas, principalmente ao Leonardo e ao Rodrigo do PPGECT por toda a paciência e cuidado.

Ao Literaciências e toda gente maravilhosa que constrói esse grupo, especialmente Dionia, Kassi, Marinilde, Paula, Roberth, Simone e Suellen. Eu aprendo demais com vocês e amo nossos encontros, muita sorte desse grupo que mudou os rumos da minha vida de pesquisadora, pelas provocações e pelo imenso carinho. Agradeço também ao DICITE, o grande grupo que me acolheu lá em 2015 e me fez chegar aqui, muito obrigada!

À banca maravilhosa que aceitou me ler e já foi tão importante na avaliação do meu projeto. Agradeço imensamente à Regina, à Patrícia e ao Juliano, não só pela parceria, mas por fazerem pesquisas comprometidas com outras narrativas desde baixo.

Por fim, à minha orientadora, Patricia Giraldi, por findar ao meu lado mais um trabalho. Por todo carinho, paciência e acolhida que me faz ir mais longe. A Pati nunca tentou estreitar meus horizontes, apenas me ajudar a mirar com mais atenção – o que fez toda a diferença. Obrigada!

É necessário o coração em chamas para manter os sonhos aquecidos.

Acenda fogueiras.

(VAZ, 2011, p. 15, grifo meu)

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo discutir as contribuições das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora, através da análise de textos literários e uma síntese de seus temas. O trabalho inicia discutindo a relação entre centro e periferia, na escala global do sistema-mundo moderno e na escala local voltada às periferias urbanas. Nessas obras literárias encontramos viva a dialética freireana de denúncia e anúncio, com crítica à estrutura de dominação econômica, racial e de gênero; e apresentação de novas formas de organização social dos territórios periféricos. Essas formas estão baseadas na auto-organização, na autoconstrução, assim como na forte presença das mulheres e dos jovens – elementos também presentes em outras experiências periféricas na América Latina. A literatura que emerge desses territórios em resistência, a partir de saraus e slams, tem caráter antirracista, anticolonial e coletivo. Além disso, há paralelos entre o processo de construção de uma estética própria por essa literatura e possíveis disputas nas estratégias adotadas na ciência moderna. Os paralelos são traçados em um debate epistemológico e vislumbram uma ciência periférica. Defendemos que a construção de uma ciência voltada aos interesses da periferia depende também de uma educação em ciências libertadora e popular, com base na pedagogia das periferias. Uma educação crítica e humanizante corrobora com o combate às políticas educacionais neoliberais impostas pelas agências multilaterais à educação pública brasileira, as quais recaem com mais força nos contextos periféricos. As literaturas periféricas, portanto, promovem o reconhecimento entre estudantes e escritores e colocam a periferia como autora de sua própria narrativa sobre o mundo.

Palavras-chave: Literário. Cultura de periferia. Ciência Periférica.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo discutir las contribuciones de la literatura periférica para una educación científica liberadora, a través del análisis de textos literarios y una síntesis de sus temas. El trabajo empieza con la discusión de la relación entre centro y periferia, en la escala global del sistema-mundo moderno y en la local mirando a las periferias urbanas. En estas producciones literarias encontramos viva la dialéctica freireana de denuncia y anuncio, con la crítica de la estructura de dominación económica, racial y de género; y la presentación de nuevas formas de organización social en los territorios periféricos. Esas formas están basadas en la autoorganización, autoconstrucción, así como en la fuerte presencia de las mujeres y jóvenes, elementos también presentes en otras experiencias periféricas en América Latina. La literatura que emerge de estos territorios en resistencia, de *saraus* y *slams*, tiene un carácter antirracista, anticolonial y colectivo. Además, existen paralelos entre el proceso de construcción de su propia estética a través de esta literatura y posibles disputas en las estrategias adoptadas en la ciencia moderna. Estos paralelos se diseñan desde un debate epistemológico y vislumbran una ciencia periférica. Defendemos que la construcción de una ciencia dirigida a los intereses de la periferia depende también de una educación científica liberadora y popular, basada en la pedagogía de las periferias. La educación crítica y humanizadora corrobora con la lucha contra las políticas educacionales neoliberales impuestas por los organismos multilaterales a la educación pública brasileña, que inciden con más fuerza en los contextos periféricos. Las literaturas periféricas, por tanto, promoven el reconocimiento entre estudiantes y escritores y sitúan a la periferia como autora de su propia narrativa acerca del mundo.

Palabras clave: Literario. Cultura de la periferia. Ciencia periférica.

ABSTRACT

This research aims to discuss the contributions of peripheral literature to a liberatory scientific education, through the analysis of literary texts and a synthesis of their topics. The dissertation begins discussing the relationship between core and periphery, in a global-scale perspective of the modern world-system and in a local-scale glance at the urban peripheries. In these literary productions we find alive the Freirean dialectic of denunciation and announcement, with a critique of the domination structure of economic, racial and gender; and an appearance of new forms of social organization at peripheral territories. These forms are based on self-organization, self-construction, and the presence of women and the youth, elements also present in other peripheral experiences in Latin America. The literature that emerges from these territories in resistance, from *saraus* and slams, has an anti-racist, anti-colonial and collective character. Furthermore, there are parallels between the process of constructing a specific aesthetics through this literature and possible disputes over the strategies adopted in modern science. These parallels are based on an epistemological debate and foresee a peripheral science. The construction of a science centered on the interests of the periphery also depends on a liberatory and popular scientific education, based on the pedagogy of the peripheries. Critical and humanizing education is needed to face neoliberal educational policies impelled by multilateral organizations to Brazilian public education, which have a deeper impact in peripheral contexts. Peripheral literatures, therefore, promote identification between students and writers and place the periphery as the author of its own narrative about the world.

Keywords: Literary. Culture of the periphery. Peripheral science.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Mãe Preta ou A Fúria de Iansã</i>	65
Figura 2 – Mapa apontando a distribuição de artistas conforme seus respectivos países.....	70
Figura 3 – Cena do filme <i>O Ódio</i> (Mathieu Kassovitz, 1995).....	95
Figura 4 - Poema do livro <i>Poesia para encher a laje</i>	108
Figura 5 – Foto do Sarau Cooperifa no Bar do Zé Batidão.....	113
Figura 6 - <i>Libertação dos escravos</i>	120
Figura 7 - Litogravura de Anastácia.....	123
Figura 8 - Fotografia feita por Eldridge Cleaver de Huey Newton.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAB – Coordenação Anarquista Brasileira
- CABio – Centro Acadêmico de Biologia
- CCRI-CG – Comitê Clandestino Revolucionário Indígena - Comando Geral do EZLN
- CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade
- CV – Comando Vermelho
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- E_m – Estratégia Materialista
- EC – Emenda Constitucional
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA – Estados Unidos da América
- EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional
- fAu – Federação Anarquista Uruguaia
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FSM – Fórum Social Mundial
- IFA – Ingrediente Farmacêutico Ativo
- IML- Instituto Médico Legal
- IIRSA – Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MASP – Museu de Arte de São Paulo
- MC – Mestre de Cerimônia
- MEC – Ministério da Educação
- MOB – Movimento de Organização de Base
- NELIC/CCE – Núcleo de Estudos Literários e Culturais/Centro de Comunicação e Expressão
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- OS – Organização Social
- PCC – Primeiro Comando da Capital

PEC – Projeto de Emenda Constitucional

PESSAN - Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PLACTS – Pensamento Latino-americano em CTS

PNE – Plano Nacional de Educação

PSL – Partido Social Liberal

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

RVSR - Red Contra La Represión y Por La Solidaridad

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

YPJ – Unidade de Proteção das Mulheres

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
I Objetivos de Pesquisa.....	33
II Caminho Metodológico.....	33
1) RELAÇÕES CENTRO-PERIFERIA.....	36
a) As veias abertas da periferia.....	38
b) As periferias urbanas.....	49
c) Arte e linguagem nas esquinas da dominação.....	69
2) LITERATURAS PERIFÉRICAS E A ESTÉTICA DA CORRERIA.....	80
a) O que são as literaturas periféricas?.....	96
b) A estética decolonial é a estética do oprimido.....	116
c) A periferia tem cor: literatura periférica como afrotropo.....	119
3) DA TOMADA DA LITERATURA A UMA CIÊNCIA PERIFÉRICA.....	128
a) Ciência, universalismo e dominação.....	136
b) A ciência para além do fazer branco europeu.....	143
c) Disputa da ciência moderna e poder popular: uma questão de estratégia.....	150
4) EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E AS PERIFERIAS.....	163
a) Denúncia: a educação das periferias dos países periféricos.....	169
b) Anúncio: horizontes de uma educação libertadora e popular.....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	222

INTRODUÇÃO

*O artista é a última linha da sociedade,
quando ele desiste é porque não resta mais nada.*

(VAZ, 2011, p. 63)

Não é por acaso que o aviso de Sérgio Vaz abre esse trabalho. Vivemos uma época difícil, quando a desesperança faz fila nas nossas esquinas e a morte se firmou em nosso cotidiano, ao ponto que é difícil vislumbrar um dia tranquilo. Parece digno de se desistir. Sérgio Vaz poetizará muito essas páginas, às vezes com pedras, outras com flores, mas creio que sempre com a esperança de quem é artista. É possível olhar para o que diz Sérgio Vaz a partir de outro esperançoso: Augusto Boal. Ele, que também poetiza essas páginas, diz que ser humano é ser-artista! Depois de um dito desses, é necessário um ponto de exclamação. Se partimos dessa certeza, o dito de Vaz se abre: somos todas¹ a última linha da sociedade e só desistimos quando não restar nada, porque ser humano é ser-artista. As literaturas periféricas, as quais nos debruçamos neste trabalho porque acredito possuírem importantes contribuições para a educação em ciências, lutam para que toda pessoa possa encontrar seu ser-artista. Estamos em uma sociedade fundada na dominação, o patriarcado capitalista de supremacia branca, sistema que necessiata que o povo² desista, que a oprimida desumanizada perca sua capacidade de intervir no mundo, achando-se incapaz de transformar a sua realidade, numa guerra também cultural-ideológica. Nesse sentido, as literaturas periféricas estão engendradas na disputa social e no meio das tensões entre centro e periferia.

1 Durante minha escrita, opto sempre pela flexão de gênero no feminino, buscando romper com a dominação de gênero dos plurais generalizados no masculino. Poderia ter usado uma linguagem neutra com terminações em *x* ou *e*, mas creio que no feminino estão contempladas as mais diversas formas de gênero no sujeito *pessoa*. Porém, em alguns casos, como esse se referindo aos *patrões*, a flexão no masculino é proposital porque condiz com a presença hegemônica de homens cis nessa posição e nas classes sociais dominantes ou de poder. Sendo assim, mesmo que a regra em minha escrita seja o feminino, haverá momentos em que o plural estará no masculino propositalmente.

2 Adoto o conceito de povo como compreendida pelo então teólogo da libertação branco Clodovis Boff (1986) em seu livro *Como trabalhar com o povo*. Trata-se, portanto, de uma compreensão classista e desvinculada da ideia de povo como nação. As classes populares são o conjunto das classes oprimidas ou subalternas, em algumas situações chamadas de “povo oprimido” ou apenas “oprimidas”. Da mesma forma, o povo periférico, moradoras das áreas de periferia urbana, é parte significativa do povo oprimido, composto por trabalhadoras, em sua maioria pessoas negras.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi fundamental para que essa pesquisa agora tome forma, um pouco mais de dois anos após sua apresentação. Primeiramente, porque foi no chão da escola que esse projeto teve seu primeiro respiro, com a turma que me acolheu durante meu estágio. Na experiência com o poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, o sucesso de Severino com o 6º ano foi estrondoso. Era um tal de carta chamando o Severino de amigo, com a curiosidade latente se ele era mesmo real e se poderia visitar a turma, a vontade de chamar o Severino para um café – e nada demonstra tanto um carinho nessas terras quanto um convite para um cafézinho. No entanto, nada disso apontava para uma relação entre a turma e o autor do poema, era como se ele não existisse, como se as palavras nem tivessem mediador, fossem todas de Severino. Na verdade, as palavras pareciam de alguém desconhecido, pois geravam um estranhamento que o retirante não causava, eram ditos muito diferentes de como se falava entre as estudantes e de como elas se sentiam autorizadas a falar com Severino. Não havia compreendido bem esse desencontro entre João Cabral e a turma, apesar de saber que a linguagem do poema era sorrateira. O autor simplesmente foi esquecido sem eu perceber, tanto pela turma quanto por mim.

Só me dei conta mesmo no dia que Racionais MC's entrou em sala. Não pessoalmente, infelizmente, mas pelas ondas do radinho. Enquanto elaborávamos o último trabalho da disciplina, uma releitura do final da história de Severino em que o retirante chegaria no Horto (bairro da escola) ao invés do Recife, ouvíamos músicas que as próprias estudantes haviam escolhido. Entre um ou outro funk, uma Celine Dion, chegou a vez de *Negro Drama*³ do Racionais. De repente, as crianças declamaram toda a poesia do grupo de rap do Capão Redondo (São Paulo) sem hesitar em nenhuma frase. As gírias, a postura e as histórias narradas eram conhecidas e reconhecidas por elas. Senti algo nesse instante que me emocionou, talvez por ter ouvido muitas vezes essa música e ainda assim parecer a primeira vez que eu a ouvia, em um verdadeiro coro.

Demorou um tempo, algumas poesias e umas tantas batalhas de rap, para que minha ficha caísse e eu conseguisse relacionar o momento de *Negro Drama* com o sumiço que João

³ Essa música é a faixa 5 do álbum “Nada como um dia após o outro” de 2002, quinto lançamento em disco compacto do grupo. Para se ter uma dimensão do coro que essa música desperta, está disponível no Youtube a versão ao vivo do DVD 1000 trutas, 1000 tretas lançado em 2006: https://www.youtube.com/watch?v=mrAT_xG-opk.

Cabral teve nas aulas. O jeito de falar, sobre o que se fala e como as pessoas fisicamente são, possibilita um reconhecimento com os rappers, e também com Severino, que fazia João Cabral não ter muitas chances. Não digo que não há lugar para a poesia de João Cabral na sala de aulas das escolas de periferia: não só tem, como teve nessa experiência analisada em meu TCC. Creio que tenha espaço até para o poeta João Cabral, que foi aceito pela turma até mesmo com o hermetismo de seu dizer. O que não tem espaço é para se ver no poeta, para se sentir poeta, para se sentir autorizada a dizer, em coro, sobre sua realidade. Olhando para meu TCC agora, gostaria até de ter testado como as estudantes se sentiriam se convidadas a escrever uma carta ao autor da poesia, endereçar palavras ao próprio João Cabral. Talvez redigissem versos tranquilos ou até uma tímida carta com alguns dizeres sobre seu local; ou talvez se sentissem reticentes e mesmo sem saber como se comunicar com aquele sujeito que escreve tão diferentes delas, que usa paletó!

Quando estava nas batalhas de rap ou nos saraus em Florianópolis, reconhecia minhas estudantes nas poetas. Era necessário falar dessa poesia. Racionais é a história em versos ritmados através do rap, estilo musical constante nas quebradas e não à toa. As periferias reconhecem sua própria cultura, mesmo com muitos quilômetros entre elas. Foi essa ânsia que me levou a passar dois anos lendo as poesias de periferia e procurando formas de levá-la até a escola, da mesma forma que fui com João Cabral e Severino anteriormente. Creio que há um potencial único nessa junção, capaz de potencializar essa relação já poderosa entre literatura e a educação em ciências. Aquele momento, junto com a minha primeira turma do 6º ano, marcou profundamente minha vida de pesquisadora, lançou-me em novos caminhos em que hoje sigo certa da escolha e fiel à defesa das literaturas periféricas como importantes na construção de uma educação libertadora das ciências.

Para seguir nesse trabalho, há ainda uma coisa na poesia de João Cabral que queria destacar, pois faz sentido neste momento. *Morte e Vida Severina* inicia com morte e termina com vida, tanto em seu título, como os caminhos de Severino. Torci, por muitos meses, que essa também fosse minha sina nessa escrita. Entre tantas mortes, eu terminaria por talvez encontrar a vida. De alguma forma, ou apenas pela abstração da conjuntura que um trabalho como esse exige, encontrei vida nessa escrita. Um tanto nos escritos rebeldes de muitas autoras que perpassam esse trabalho, principalmente em Paulo Freire. Além disso, há vida nas

experiências cotidianas de um povo que não cansa de reinventar o viver, mesmo no genocídio – ser humano é ser-artista. As zapatistas⁴ dizem que estamos em uma longa noite de 500 anos, iniciada com a invasão das Américas pelas tropas vindas da Europa. Essa longa noite segue profunda em cada aldeia indígena que vive o terror de latifundiários e garimpeiros, assim como em cada quilombo que precisa resgatar a força do povo da diáspora africana contra os interesses do capital sobre suas terras. A noite segue por cada periferia marcada pela violência e onde o Estado chega mirando o extermínio de gente pobre. Vivemos 500 anos de invasão, estupro, exploração, sequestro e perseguição à classe trabalhadora.

Milton Nascimento canta que *qualquer dia de calor/É sempre mais um dia de lembrar/A cordilheira de sonhos que a noite apagou*⁵. Nos dias de calor, somos abraçadas pelo fogo que nos queima o peito e faz lumiar os sonhos que perdemos para a escuridão. O calor faz de alguma forma a vida brotar a cada ato de insubmissão do povo, que é incapaz, mesmo por toda a alienação lançada goela abaixo, de aceitar o fatalismo. Paulo Freire nos ensina a nos enxergar como educadoras que acreditam no ser humano e que, por amor por outras gentes, sejamos capazes de ensinar – porque nada está dado, é tudo história que nós fazemos com nossas mãos. Eu sinto, com a maior fé no povo, que não nos esquecemos disso em nenhum momento: sabemos que a realidade não está dada e que precisamos ir à luta. Porque é esse povo que segue buscando o sol nessa noite tão fechada, reinventando o mundo. Gente que faz poesia sobre as dores mais doloridas, mães que transformam a perda de suas filhas em organização e acolhimento. Um tanto de trabalhadora na história, que fez da exploração a sua força, reunião de iguais, redes de apoio mútuo, formas coletivas de resistir. O povo vive nessa desgraça, nessa longa noite, mas ainda está aí com sua luta e suas formas de reinventar a vida em meio a morte. Isso não é resiliência ou qualquer outra lorota que o neoliberalismo quer nos contar sobre nós mesmas. Isso é ser gente, é ser história, é acreditar

4 O Zapatismo é um movimento revolucionário de maioria indígena que tomou o sul do México na primeira manhã de 1994 e fundou territórios autônomos que até hoje resistem à violência do Estado. Em uma carta publicada um dia antes de eu vir ao mundo, no dia 06 de março de 1994, as zapatistas escrevem sobre a necessidade de sua luta: “para que os soldados não sejam mais necessários é preciso virar soldado e disparar uma certa quantidade de chumbo quente, escrevendo liberdade e justiça para todos, não para alguns, mas para todos, todos os mortos de ontem e de amanhã, os vivos de hoje e de sempre, por todos aqueles que chamamos de povo e pátria, os excluídos, os que nasceram para perder, os sem nome, os sem rosto” (GENNARI, 2005, p. 13).

5 Trecho da música “Os povos” de Milton Nascimento e Márcio Borges. A composição é a faixa 14 do álbum Clube da Esquina de Milton Nascimento e Lô Borges, lançado em 1972.

que nada está dado. Uma educação libertadora nos lembra cotidianamente desse sentimento, que muitas vezes vive sem nome no coração da gente oprimida.

Sendo assim, é importante alertar que, mesmo em meio a morte e a dor, esse trabalho tem em si a esperança, aquela de quem não espera. Para carregar essa esperança-caminhante, fundamos toda a escrita na dialética denúncia e anúncio, de Paulo Freire, algo muito presente nas literaturas de periferia – sobre o que discorreremos mais a frente. Isso quer dizer que eu não esconderei a dor, as mortes, nem mesmo deixarei de denunciar a estrutura que vem nos sufocando ou a digna raiva decorrente dela; mas que será sempre sucedida do sonho e da utopia, da necessária rebeldia. Uma tentativa de contribuir, também academicamente, para que sejamos críticas com a realidade em que estamos imersas ao passo que somos capazes de elaborar novas e outras formas de nos organizarmos socialmente. Tarefa que creio ser das pesquisadoras comprometidas com uma educação em ciências libertadora, a única que faz sentido se nosso projeto de educação é voltado aos interesses das classes oprimidas.

Essa pesquisa, portanto, não tenta ser neutra e tem um objetivo nítido na sua construção, para além de seu objetivo de pesquisa: é necessário mudar as coisas. É necessário dar fim a essa noite e nos reencontrarmos com a vida. Belchior, para somar mais um cantor a lista aqui já citada, dizia: *amar e mudar as coisas me interessam mais*⁶. Pois somos uma geração inteira marcada por esse canto torto, tentando amar em tempos de guerra. Não há como conceber qualquer pesquisa, em meio a morte de 400 mil apenas de covid-19 nesse grande território já construído sobre o genocídio indígena e a escravização do povo preto, sem colocar nela a expectativa que contribui para reverter o atual jogo de forças. Estamos sem tempo nessa guerra, porque quem está morrendo são as nossas.

Procurei, inclusive, evitar ser sonhadora ou utópica nessa escrita. Porém, já adianto que não foi possível. Se em algum momento houve romantização de situações ou projeções falhas, tenho que já me desculpar, procurei me esquivar de ambas. No entanto, dos sonhos não me desculpo. Para se mudar as coisas, é necessário sonhar. E eu sonho o tempo todo – talvez por ser a única forma de me manter de pé. Ou ainda porque, no meio dessa longa noite de 500 anos, há uma cordilheira de sonhos maior do que tudo. Talvez sejam os Andes, grandiosa

6 Música “Anunciação”, do álbum homônimo de 1976. A música é a sexta faixa do álbum ou a primeira do Lado B do disco.

espinha dorsal que faz nossa América chegar aos céus. Ou os morros em que se edificam as periferias brasileiras, nossas maiores fábricas de sonhos. Sérgio Vaz diz que “Você vale quanto sonha, porque viver é isso, ou você escolhe ou é escolhido” (VAZ, 2011, p. 23). Renan Inquérito parece construir uma escada de sonhos com sua poesia concreta:

Eu tenho um *dream*
 sonha
 nequinho
 sonha
 só não deixa o sonho
 morrer
 na fronha

(INQUÉRITO, 2016, p. 69, grifo do autor)

Sonhar é esperar-se. E “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo” (FREIRE, 1996, P. 72). Identifico-me profundamente com Freire quando este conta que aquilo que mais o assusta é ser considerado realista demais, com os pés fincados apenas nessa realidade. Não há tempo para que tenhamos medo de apostar na liberdade, na solidariedade e no amor, em todas as dimensões da vida. Pela vida.

Entre sonhos e utopias, partindo da denúncia crítica e dos anúncios mais esperançosos, essa pesquisa inicia discutindo as relações centro e periferia, introduzindo conceitos importantes para todo o debate que iremos traçar e, assim, apresentar historicamente o que são as periferias urbanas brasileiras, as autoras de nossa literatura. Seguimos discutindo as literaturas periféricas, suas dimensões culturais, estéticas e políticas, desde sua origem até como se desdobram na dialética denúncia/anúncio. É nesse momento que encontramos na literatura periférica uma literatura negra, compreendendo a própria formação diaspórica dessas áreas no Brasil. Assim, apresentamos uma literatura antirracista e anticolonial, pilares da educação libertadora que temos como horizonte para a educação científica.

Sérgio Vaz (2011), em um de seus textos, diz que a literatura por muito tempo falou das classes oprimidas, mas não se *deitou* com elas. Inquérito segue no mesmo tom:

vindas dos países ricos para as periferias do mundo capitalista que recaem sobre a educação pública e, principalmente, nas escolas das periferias urbanas brasileiras. Ideias como *inovação* já permeiam documentos de agências multilaterais e os mesmos apontam como o avanço tecnológico tem reconfigurado a formação de mão de obra, ou seja, a formação de trabalhadoras oriundas da periferia - reafirmando a relação entre a atividade científica e a organização social. Da denúncia necessária, abrem-se anúncios para a construção de uma educação popular libertadora, com a presença das literaturas periféricas – o principal eixo deste trabalho.

Meu TCC fluiu como um rio. Senti, ao experienciar o construir dessa dissertação, que eu realmente desaguei: encontrava-me com o mar. Esse texto está mais para mar mesmo, como se eu me deparasse com uma imensidão, sem caminhos traçados, apenas ondas e o recorte da praia - como um pequeno cais. As literaturas periféricas, a ciência, a educação libertadora: tudo foi um profundo mergulho em uma imensidão em que eu sempre procurei me manter atenta ao horizonte. O mar foi turbulento, porque não vivemos tempos de águas calmas ou rasas. O rio foi ficando para trás e também a água doce, o sal tomando conta, em que hora faz o corte doer e em outros momentos é o que torna o alimento ingerrível. Durante todo esse processo pandêmico, a escrita foi custosa. Foram meses dormindo mal, sonhando com cada palavra entalada na garganta, sem saber se era sintoma de doença ou falta do dizer. Optei, assim, por escrever um curto diário em fluxo de consciência em meio ao processo de construção da pesquisa, em que procurei ser cada batida do coração que gritava no peito. Em revisão, foram feitas mudanças de pontuação ou concordância, a fim de facilitar a leitura, mas não houve alterações no que foi escrito de ímpeto. Notas de rodapé foram inseridas posteriormente nos casos em que foi necessário retificar algo. Os registros foram feitos de forma espaçada e tentando abarcar temas que eu já tinha previsto para a introdução, o que em certos momentos se fez presente, mas em outros pode ter se perdido em devaneios. É a primeira vez que compartilho fluxos de consciência e me sinto de certa forma nua no meio desse imenso mar.

Essa introdução não é ponto de partida, nem nenhum lugar de chegada: com toda a força, ela é apenas caminho de quem tenta achar uma nova rota dentro do labirinto em que

estamos. Por isso, para fechar essa introdução e de alguma forma me apresentar, seguem os diários.

31 de agosto de 2020

Hoje já são 168 dias que estou em isolamento social. Logo após meu aniversário de 26 anos, a pandemia foi decretada pela Organização Mundial da Saúde e desde então aqui estou eu. Não no mesmo aqui porque a pandemia não foi capaz de impedir que eu me mudasse, mais uma vez. No entanto são 168 dias sem grande interação social e com uma enorme dificuldade de entender as poucas pessoas que encontro em uma ida ao supermercado. A máscara tem sido uma grande inimiga da comunicação e me tirou o fundamental que é ler os lábios, as curvas, as palavras em parto que a todo momento são colocadas pra fora e que parte importante são escritas pela boca. Eu sempre brinquei que eu identificava nas pessoas um gestual na boca que era capaz de me dizer se a pessoa estava mentindo ou não. A pandemia acabou com essa minha sapiência e me jogou pro time do “você pode repetir, por favor?”. Talvez essa dificuldade gigante que tem sido o me comunicar com a máscara é a razão de todo o medo que estou do papel. Faz semanas que eu deveria ter começado a rascunhar essas páginas e só encontro ansiedade toda vez que abro o computador. Com a demora relutante, muitas vezes quando tomo coragem, o computador já está ligado há muito tempo e não funciona mais. A saída é desistir mesmo e deixar pra outro momento. Mas qual outro momento? Quando melhor então? Devo ter dito isso pra mim no dia 100. Agora, no 168, as coisas devem logo melhorar, mas já não ousou dizer isso pra mim mesma mais. Faz poucas semanas que o Brasil chegou a 100 mil mortes. Esse número foi especialmente dolorido pra mim porque é a população da cidade em que nasci, pelo menos era quando eu ainda morava por lá. Chego a sonhar com a cidade toda deserta e todas as pessoas mortas. 100 mil mortes. Em São Paulo hoje ou ontem chegou a 30 mil. Só no estado de São Paulo. No jornal falou que mais de 400 cidades do estado nem possuem esse número de pessoas. $\frac{1}{3}$ são pessoas diabéticas, como a minha avó. Não perdi ninguém da minha família, mas alguém perdeu. Alguém de alguma família. Poucas que eu conheço, mas ainda assim uma perda. Essa iminência constante de perder alguém torna tudo bem difícil pra mim, meio hipocondríaca meio ansiosa. Reli *Água viva* da Clarice Lispector esses dias. Reli em voz alta porque ele é um livro tão íntimo que

incomoda ler pra si. Parece invasivo demais falar tudo aqui pra mim mesma. Em voz alta declamei toda a Clarice e lembrei desse jeito de escrita meio sem pontuação meio devaneante, uma coisa de fluxo de consciência de Valter Hugo Mãe. Foi aí, pensando no Valter, que decidi que deveria escrever em fluxo, pegar tudo o que passar pela cabeça para que a ansiedade não me tire nada, nem o devaneio mais cruel, nem a dor mais supérflua. Talvez assim, quem me lê me conheça melhor, nas minhas lutas e vantagens sociais. Talvez assim consiga comunicar mesmo em um momento de comunicação tão prejudicada. Quando comecei a organizar a qualificação desse projeto, tive que lidar com a pergunta: quem irá me ler durante esse contexto? Como pedir para ser lida? Escrevo essas linhas sem ainda saber das respostas, mas entendendo que é inevitável que o mundo siga mesmo com as dores se remoendo no meio do campo. Em meio a esses 168 dias, que sou incapaz de verbalizar como número ordinal e, por consequente, não o farei na escrita, muito se falou sobre nosso crescimento pessoal, individualizado e atomizado como a boa *good vibes* neoliberal, sobre um aprendizado que tiraríamos desse vírus. Ouvi até falar que o Boaventura de Sousa Santos criou um termo de “pedagogia do vírus” ou algo assim. Eu não sei dizer ao certo, tenho problemas em querer ler o Boaventura. Mas o primeiro papo que veio com esse vírus foi que ele seria democrático. Talvez seja se a democracia aqui analisada for essa burguesa representativa que, para se sustentar, tem que ter mesmo um tanto de gente sangrando na base. Mas esse vírus não é democracia direta, não é participativo e nem coloca todo mundo de igual pra igual. Porque na hora de ir pro hospital, já tem uma diferença. No tempo que você demora pra chegar no hospital, se tem um carro particular para levar, se o hospital é perto da sua casa etc. Muitos elementos que de cara já dificultam. A primeira morte que aconteceu no Brasil, que deve ter sido há uns 150 dias atrás, não tenho certeza, foi a comprovação de que esse vírus não ia matar todo mundo igual. A primeira morte foi simbólica do Estado racista e genocida que temos, de uma sociedade de dominação de classe, onde quem morre é a empregada doméstica negra cuidando dos patrões que voltaram contaminados das férias na Europa. Não poderia ser mais icônico esse caso. Desde o início, teve porteiro morrendo de covid, trabalhadoras domésticas tendo que ficar longe da família para entrar de quarentena na casa da patroa, trabalhadores de aplicativos de entrega sem nenhuma garantia de artigos de proteção. Os povos indígenas, que enfrentam há 500 anos doenças trazidas pelos invasores,

devastados com a pandemia avançando junto com a mineração sobre seus territórios. São muitas situações que comprovam como o momento pandêmico que o mundo enfrenta só atenuou uma crise gerada pelos capitalistas, uma catástrofe socio-ambiental projetada para o lucro. Com o auxílio emergencial, como uma política de apoio momentâneo do governo, a economia pode ter se mantido e algumas famílias inclusive aumentaram seu poder aquisitivo – visto que o auxílio é maior que o Bolsa Família, por exemplo, até então o maior programa de transferência de renda que tínhamos no país. No entanto, além do pouco aumento dos pobres, os bilionários do mundo continuaram aumentando seu lucro. Eu estava escrevendo “continuaram lucrando”, mas isso não é fiel a realidade. O tanto de dinheiro que ganham as pessoas que mais ganham dinheiro não seguiu estável, ele aumentou. Nesses momentos, meu coração rebelde espera uma resposta nas ruas, ação direta do povo que tudo produz e a quem tudo pertence. Em junho, como uma memória de 2013, vivemos ondas de protestos no Brasil, impulsionados pelas ruas tomadas nos Estados Unidos após o assassinato de George Floyd pela polícia. Como acontece no Brasil todo dia: homens negros, em sua maioria, assassinados pela mão do Estado. Para garantir o lucro dos de cima e honrar o pacto sob o qual o Estado é fundado, a resposta vem da polícia, porque a repressão é o ajuste necessário para segurar as massas e prevenir que tudo saia do controle. Assim, nos últimos anos, inúmeras reformas neoliberais foram aprovadas em meio a tantos gases lacrimogênicos lançados para nos deixar calmas. Calmas. Calmas.

Calma.

C-A-L-M-A.

Soletrar a palavra exige uma lentidão que acalma.

Esse Estado policial de ajuste não é só responsável pela repressão dos movimentos populares nas ruas, mas também pela execução de um projeto genocida e colonial, promovido nas periferias contra o povo preto e pobre. A continuação das relações escravocratas faz o caveirão chegar nas comunidades como navio negreiro e levar muitas dali para nunca mais

ver. Inclusive crianças, muitas. Lembro que o Marcus Vinícius ainda usava uniforme da escola e foi morto pela polícia. É um política de morte premeditada que é um empreendimento internacional, algo que o Achille Mbembe chamou de necropolítica de forma bem precisa. Sinto que escrevi muito para quem estava com medo de escrever, embora esse não tenha me abandonado em uma única letra. Mas o medo da escrita não é maior que o medo da morte. Não da minha individual, porque a vida per si diz muito pouco. O que dá medo é essa morte coletiva, essa morte como um projeto dos poderosos que afeta muitas dimensões da vida, como o território, a cultura e o que somos todas em conjunto, como um Planeta-organismo. É preciso lumiar e essa foi uma grande palavra no meu dia de hoje. Eu a ouvi na voz de Beto Guedes e lembrei de o quanto é bonito o que ilumina, como a vida explodida, como a sensação que tive quando vi meu irmão nascer ou quando soube dos novos caracóis zapatistas. Essa sensação de lumiar. De que há pequenos lugares no mundo sempre acendendo as chamas mais bonitas e rebeldes, reinventando as existências mais duras ou reafirmando as forças ancestrais. Esse lumiar de vida existe e ter chegado até ele hoje, por meio dessa escrita, parece acalantar o coração e permitir que eu minta pra mim mesma de que isso logo vai acabar.

7 de setembro de 2020

É também estar atento ao cotidiano. “Todo dia o sol levanta e a gente canta o sol de todo dia, vem a tarde e o dia gora... e a gente chora no cair da tarde...”. E admitir que cantar, sorrir e chorar é o nosso programa. A gente não precisa ficar desestruturado diante do choro. A gente não precisa ficar pirado diante da alegria. A gente pode buscar alguma coisa entre o nascer e o pôr do sol, de uma maneira mais parecida com o que a natureza faz há bilhões de anos. Isso que a gente chama de natureza é uma criação cultural que existe antes de nós, se recria desde sempre e ensina para a gente como podemos fazer para imitá-la.
Ailton Krenak

Esse trecho destacado acima é parte de uma entrevista de Ailton Krenak a Jacobin Brasil que saiu em março de 2020. Toda a conversa me deixou estarecida, a pessoa de Ailton é algo imensurável e que gera em mim uma fome sedenta por mais história, como também um calor no peito de rebeldia. Ele cita *canto de um povo de um lugar*, que acho que é a faixa 6 do

álbum *Jóia* do Caetano (eu tenho uma relação muito íntima com álbuns e a ordem das músicas, que trato quase como um rito sagrado!). Essa música é um cotidiano, mas um cotidiano que parece tão diferente desses da vida corrida e atomizada que a cada dia somos pressionadas a nos encaixar. Porém, ela lembra um cotidiano possível nessa pandemia, em que o trabalho em casa tem me possibilidade passar centenas de dias com uma rotina frouxa e com um cotidiano lento. Cotidiano de um povo de algum lugar. Talvez essa mudança nas rotinas pudesse trazer novas formas de organização para as pessoas, novas possibilidades de compreender o vazio, a lentidão e os processos subjetivos. Porém, só de molhar os pés nessas questões fico com medo de mirar a água e ver refletido esse discurso branco e rico de que essa pandemia veio para nos tornar melhor. Acho que já falei disso pra você, mas é recorrente a armadilha de cair nessa lógica e é preciso repetir, ficar sempre atenta e forte.

Nosso programa é chorar, sorrir e cantar. Emma Goldman, dizem, tem uma frase que diz: “se não posso dançar, essa não é minha revolução”. Esse trabalho pensa um pouco por aí, nesses caminhos estreitos e longos entre arte e revolução, defendendo a possibilidade também de dançar e cantar entre a revolta, sem que semblante sisudo seja a marca de nossa rebeldia. O poeta Mario Benedetti diz que precisamos defender a alegria como uma trincheira, defendê-la até da obrigação de se estar feliz, sem ficar pirando na alegria. Muitos poemas e textos das produções periféricas que leremos juntas ao correr deste projeto não parecerão alegres, talvez muito pouco dançantes. Porém, em nenhum momento descredito que todos eles defendam a alegria. Eduardo Taddeo, rapper do Facção Central, diz que queria muito cantar sobre paz, mas que sempre é compelido a escrever sobre a violência, pois ainda é ela que impera nas quebradas. Ainda assim, a denúncia violenta da violência é a própria defesa da paz, sem recair e replicar a ideia da paz branca demais, sangrenta demais, como nos conta Marcelino Freire. Falarei mais adiante sobre a dialética da denúncia e anúncio sobre a qual creio que as literaturas periféricas caminham a passo firme e acredito que é essa dialética que possibilita uma literatura tão dura, com um falar feito navalha, defender a mais sincera alegria sem mesmo mencioná-la. Quando as autoras são a periferia, dando a letra sobre o que enxergam no mundo e o que ele poderia ser, reúnem a força ancestral de uma margem de cor preta e se

lançam em um futuro em que são maiores dos que as periferias em foram confinadas. Essa literatura mexe muito comigo e acho que pode mexer ainda mais com a sala de aula, com os planos de ensino e com a prática nas escolas públicas que brotam do mesmo solo. Quando essa literatura chega mostrando para as estudantes que outras moradoras das quebradas escrevem poesia, publicam livro e contam sua história, podemos criar laços de reconhecimento entre estudantes e autoras, fortalecer uma identidade bombardeada (literalmente) pelo Estado e os poderosos que o controlam. Fortalecer a periferia é contribuir para seu processo de emancipação, da criação de laços que possam estrangular o centro dominador. O ensino de ciências por muito tempo ignorou essa tarefa e entra na sala de aula da escola particular de elite com o mesmo passinho que pisa na escola do morro, como se repetir os mesmos conteúdos desprendidos de suposta ideologia fosse sua tarefa obstinada, que não permite que olhe para o lado⁷. Assim, as aulas de ciências esquecem que cada planta brota conforme seu solo e que a semente mesma não determina o que será de si.

14 de setembro de 2020

*O preço do feijão
 não cabe no poema. O preço
 do arroz
 não cabe no poema.
 Não cabem no poema o gás
 a luz o telefone
 a sonegação
 do leite
 da carne
 do açúcar
 do pão
 O funcionário público
 não cabe no poema
 com seu salário de fome
 sua vida fechada*

⁷ Aqui não pretendo desconsiderar as diferenças materiais entre o ensino de ciências nas escolas públicas e particulares, nem mesmo desvalorizar o trabalho árduo de muitas professoras que, mesmo com a sobrecarga, buscam uma educação libertadora na sua prática. No entanto, refiro-me, mais especificamente, sobre como o ensino muitas vezes está pautado no currículo silencioso dos livros didáticos e apostilas, os quais se repetem em diferentes contextos escolares.

*em arquivos.
Como não cabe no poema
o operário
que esmerila seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras
– porque o poema, senhores,
está fechado:
“não há vagas”
Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço
O poema, senhores,
não fede
nem cheira
Ferreira Gullar*

Esse poema de Gullar foi escrito em 1963, mas poderia ter sido escrito ontem. Na última semana, tivemos um aumento significativo no preço dos alimentos, o arroz parece ser um dos mais afetados pela alta. Eu sempre amei arroz, embora agora ele me doa um pouco o peito. A razão, segundo as leituras econômicas que fiz, é uma mistura do preço do dólar, que nos últimos muitos meses tem orbitado em torno de R\$5,50, e a venda preferencial para o mercado exterior, que paga na moeda estadunidense. Daí nos defrontamos com esse cenário: ainda em uma pandemia, desemprego alto, muito mais alto o número de trabalhadoras na informalidade, comida cara e o até então auxílio emergencial de R\$600 sendo reduzido pela metade. Ou seja, o custo de vida sobe e o dinheiro no bolso do povo some. Hoje fui às ruas, depois de muitos meses sem caminhar pelas ruas do centro de Florianópolis. A Campanha Nacional de Luta por Vida Digna, que vem sendo construída desde março, fez uma intervenção e panfletou um material sobre renda digna. Nas um pouco mais de três horas em que rodamos o centro, junto com outras companheiras, conversei com umas cinquenta pessoas talvez, em sua maioria trabalhadoras informais que estão ali diariamente vendendo máscaras (a nova tendência entre as vendedoras da rua), roupas, utensílios inovadores para a cozinha, arte de macramê, esculturas de madeira, pano de louça. Uma das pessoas com quem conversei, um senhor que vive de panfletar para um restaurante de esquina ali do centro,

alertou que panfletar ali com megafone podia significar uma multa de um salário mínimo, caso a gente fosse pega pela rapa, que é o termo guarda chuva para a guarda municipal e a fiscalização. Não é permitido falar no centro acima de alguns decibéis determinados sem a autorização da prefeitura. “Na semana passada mesmo o menino ali da frente foi multado, não deixaram nem ele ficar com a caixa de som”, disse o senhor um pouco sussurrante. O pagamento de um salário mínimo seria uma tarefa impossível para todas que estavam ali. Mas além desse senhor, muitas conversas mostraram como o dia a dia do povo tá de aço e carvão, como tudo está tão dolorido e o quanto precisamos falar sobre isso. As pessoas queriam contar como a vida delas está precária, como está difícil tirar o dinheiro de cada dia, alimentar as crianças, lidar com a repressão do Estado que não autoriza vender ali ou alá. Como na mesa já não teve arroz nessa semana e com o óleo de soja ia ser complicado de substituir. As pessoas estavam indignadas com a situação em que estão e queriam falar sobre isso.

Não

há

vagas?

Por muito tempo, embora todo o esforço de alguns poetas, não houve vaga nos poemas para o grito dos excluídos. Não cabia na poesia a carestia do povo, sua indignação, a pouca falta de decoro ao som dos roncões da barriga. Não cabia o próprio povo no poema. Cabia assim, citado, passando de longe. Quase que nem na música *Gente humilde* do Chico Buarque, que não duvidem que sempre me fez chorar, onde o povo passa de longe, pela janela de trem, sem nem sujar os pés do poeta em pleno movimento. O que me move nas poesias escritas por autoras da periferia, falo poesia incluindo poema e prosa, é esse desconforto do povo que ali tem vaga. Não só tem vaga, ali dentro ele é. Hoje na rua, entre conversas de máscaras e o máximo de proximidade em um isolamento, pensei muito nas literaturas periféricas e o quanto elas são importante na construção do mundo que queremos, porque o povo precisa falar, escrever, dizer disso tudo que dói, dessa exploração que sente diariamente cravando os dentes na sua carne como um vampiro, pois é isso que os de cima são em relação ao povo. É uma

relação vampiresca, e falo isso sem conhecer muito a literatura em torno de vampiros (embora tenha passado minha adolescência no auge da saga *Crepúsculo*, não entendo muito a natureza desses sujeitos). Talvez esteja, infortunadamente, comparando vampiros a parasitas e isso seja demasiado injusta com os vampiros. Porém, voltando à ideia das literaturas periféricas e esse momento em que o preço do arroz não tá cabendo nos poemas, sinto mais a necessidade que tudo que eu escreva aqui faça sentido para outras professoras de ciências e biologia, que todas as facetas dessa literatura contemporânea possam ser apresentadas ao ponto de que elas convençam, tal qual me convenceram, que essa literatura é um subversão necessária em nossos territórios. Que essa literatura, que não fala só da dor do povo mas também de seus amores, danças, festas, ancestralidade, tem uma força capaz de mover o mundo, como é a força da classe trabalhadora que tudo constrói.

Neste momento de carestia da vida, as periferias urbanas são uma das áreas mais afetadas, obviamente. Ampliando o sentido de periférico, para não ficar só no termo geográfico, as periferias sentirão muito – incluindo todos os povos fora do centro de poder: indígenas, negras, trabalhadoras, desempregadas, mulheres, pessoas trans. Só quem não vai sentir mesmo o aumento do custo de vida são os bancos e os banqueiros, com seus trilhões recebidos do governo nesse momento. Ou então a imensa maioria de homens brancos do agronegócio, que seguem vendendo seu arroz a dólar e talvez consigam trocar de camionete ainda esse ano ou financiar a candidatura de prefeitos lá pelo cinturão da soja. Para certos grupos, que ficam olhando a gente lá de cima, sempre há vagas. Mas por esse pé na porta das literaturas periféricas, nenhum poderoso esperava. Agora que estamos aí, podendo dizer, talvez tenhamos força para virar a mesa e retomar nosso arroz no prato.

28 de setembro de 2020

Dia Latinoamericano pela Descriminalização e Legalização do Aborto!!!

A cada dia esse trabalho chega mais perto de seu fim, embora a sensação é que ele sempre esteja começando. Quando eu escrevi o projeto, ainda na graduação e em meio a produção do meu TCC, ele tinha uma parte fundamental dentro de sua estrutura: um acontecimento na escola pública. No meu primeiro ano de mestrado, acompanhei atividade na Educação de

Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação, no polo localizado no centro de Florianópolis. Eu achava que esse espaço seria fértil para as discussões que atravessam essa dissertação, para que mais mãos fossem inseridas em sua construção e na justa crítica que ela pode receber. Logo nas primeiras semanas em reuniões e oficinas da EJA, eu entendi que a troca com aquele espaço e seus estudantes era necessário. Uma turma que acompanhei, quando no estágio-docência na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências da licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, tinham muitas pessoas, em sua maioria homens negros, moradores dos morros da área central da cidade e frequentadores das batalhas de rap. Um deles chegou a mandar uma rima pra mim dentro de sala de aula quando cheguei ouvindo Djonga: ele pareceu bem surpreso de que as professoras ouviam rap. Essa relação prévia com as batalhas, a familiarização com as rimas que existe nas periferias de Floripa por conta da cultura do rap, era um caminho importante para a construção desse trabalho. Daí, primeiro, surgiu o pouco tempo: me avisaram tanto que dois anos era pouco. Mas o que veio com força para mudar os planos foi a pandemia de covid-19 e a suspensão das aulas presenciais durante boa parte desse ano. Ali ia embora qualquer perspectiva de realizar um trabalho em sala de aula, com esse retorno que parece fundamental para que a escrita acadêmica tenha em si alguma ligação com os espaços da qual fala, e desmontou minha metodologia, que seria a princípio uma pesquisa-ação junto com uma turma da EJA. Desta forma, é bom alertar a leitora: esse será um trabalho teórico, pensando teoricamente nas contribuições das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora, por consequência antirracista e anticolonial, desdobrando em ideias para uma ciência periférica. Em sala de aula, essa teoria tomaria outras dimensões, encontraria face a face limitações que neste momento não me são nítidas, tomaria broncas necessárias. Nesse sentido, essa é uma pendência deste trabalho, diria que sua ferida narcísica, porque de certa forma essa falta me dói subjetivamente e essa ausência me é bem barulhenta. Sigo caminhando, abrindo caminhos, tentando entender de que forma essa pesquisa se estrutura para encontrar as respostas que anseia. Ainda não sei. Caminhando e perguntando, sempre.⁸

⁸ A partir deste ponto, cessa o fluxo de consciência.

I. Objetivos de Pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é **discutir as contribuições das literaturas periféricas para uma educação em ciências libertadora**. Dentro os objetivos específicos estão:

- conceituar as relações centro-periferia;
- compreender o histórico das literaturas periféricas;
- buscar paralelos entre o processo de construção das literaturas periféricas e a disputa da produção da ciência moderna;
- relacionar as literaturas periféricas com discussões pertinentes a uma educação científica libertadora.

II. Caminho Metodológico

Esse trabalho é construído em forma de narrativa com base em uma pesquisa historiográfica, como uma *etnografia de encontros*⁹ entre eu, pesquisadora e professora de ciências, e a literatura periférica, buscando borrar as fronteiras entre o sujeito da pesquisa e seu objeto. Assim, as literaturas periféricas surgem como parte do que é analisado, mas também como referencial teórico que fundamenta esse trabalho. Aproxima-se da análise documental por tratar de textos provenientes de documentos - livros, vídeos e postagens na internet, neste caso - a fim de obter informações sistematizadas acerca de seu conteúdo (LIMA JUNIOR *et al*, 2021). Essa metodologia prevê a síntese e análise de determinado *corpus*, a fim de promover a repercussão desses materiais (LIMA, 2021), levando em consideração não apenas seu conteúdo, mas também “o contexto, a utilização e a função dos documentos” (LIMA JUNIOR *et al*, 2021, p. 41) - o que foi feito aqui sobretudo a partir de uma análise estrutural da sociedade da qual as periferias são parte. Essa metodologia, dentro de suas variadas vertentes, tem sido utilizada e discutida junto aos textos literários em

⁹ Esse é um termo que criei para poder me referir ao modo como me coloquei enquanto pesquisadora no decorrer deste trabalho. É a tentativa de um termo que não atrele minha relação com as literaturas periféricas como sendo de sujeito-objeto, tampouco resume o analisado apenas a textos literários. A análise é, em grande parte, do resultado do meu encontro com essa literatura, de como fui afetada em todo o processo de pesquisa.

pesquisas recentes, apresentada ao lado da Análise de Discurso de Linha Francesa, como nos trabalhos de Larissa de Mello Lima (2021) e Mariana da Silva Caprioli (2018). Mesmo que usando com inspiração em trabalhos de análise documental, essa pesquisa não se resume a esse tipo de análise estritamente. Essa opção metodológica foi feita por tratar as literaturas periféricas aqui não como mero objeto de análise, mas parte do referencial que discutimos sua justificativa para uma educação em ciências libertadora.

O *corpus* de textos foi elaborado segundo os seguintes critérios:

1. importância do autor ou da autora para a história das literaturas periféricas, principalmente em sua gênese;
2. visibilidade de gênero, procurando autoras mulheres nesse campo literário;
3. facilidade do acesso à obra (textos presentes na internet ou livros acessíveis pelo preço/disponibilidade).

Desta forma, cheguei às seguintes autores e autoras (em ordem alfabética): Ferréz, Letícia Brito, Luiza Romão, Mariana Rocha Arduini, Meimei Bastos, Rafael Presto, Renan Inquérito e Sérgio Vaz. O *corpus* não teve influência da localidade dos autores e das autoras (cidade ou unidade federativa), por entender que, dada a falta de trabalhos com essa temática na área, tal recorte poderia prejudicar a apresentação de todo um rol de produções literárias pelas periferias.

A maior parte da revisão bibliográfica apresentada se fez no formato *bola de neve*¹⁰, em que a partir das referências bibliográficas de um trabalho lido, outras eram encontradas, levando a outras leituras e assim por diante, até que em certo momento os trabalhos passaram a se repetir, sinalizando uma saturação nas leituras (ou *ponto de saturação*). Compreendendo que o campo de pesquisa acerca das literaturas periféricas, é muito recente, a maior parte são dissertações e teses. Sobretudo na educação científica articulada com obras literárias, não temos outros trabalhos publicadas junto com as literaturas periféricas. O trabalho referência para iniciar a rede ou cadeia da *bola de neve* foi a dissertação de mestrado de Jéssica Balbino,

10 Tal metodologia (snowball sampling) consiste em uma amostra não-probabilística geralmente utilizada em entrevistas em trabalhos de campo junto com comunidades, diferenciando-se daquelas que optam por sorteio para composição de sua amostra ou que visam abarcar toda a comunidade em sua amostra. No caso de um trabalho de campo, cada participante indica novos participantes que por sua vez indicam outros novos participantes e assim sucessivamente, até atingir o chamado *ponto de saturação*, em uma abordagem por cadeia.

defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e intitulada “Pelas margens: vozes femininas na literatura periférica” de 2016. A escolha por este se deu, primeiramente, por ser um trabalho recente e ter seu foco em autoras mulheres, recorte que me interessa.

A opção por esse método em *bola de neve* foi devido a baixa quantidade de trabalhos pertinentes a minha pesquisa encontrados nos indexadores (Scielo, Latindex e Scopus) e nos Anais do ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências) disponíveis online, de 2011 a 2019, com as palavras-chave escolhidas (“ciência”, “literatura”, “periferia”, “ciência popular”) quando na feitura da revisão bibliográfica.

Com nossos horizontes de pesquisa bem descritos, é hora de abrir os trabalhos. Essa dissertação possui quatro capítulos teóricos (1. Relações Centro-Periferia; 2. Literaturas periféricas e a estética da correria; 3. Da tomada da literatura a uma ciência periférica; 4. Educação em ciências e as periferias), seguidos das considerações finais sobre a discussão tecida. Todo esse trabalho é mais do que uma pesquisa, é um convite. Um chamado a olhar para as literaturas periféricas como uma importante manifestação cultural da contemporaneidade, reafirmando a vida. Iniciamos agora os poemas de horizontes (VAZ, 2016).

1) RELAÇÕES CENTRO-PERIFERIA

Antes de avançar no tema das produções literárias da periferia e seus desdobramentos importantes para a narrativa histórica dos povos oprimidos, sobretudo em uma perspectiva classista e antirracista, ou vislumbrar caminhos possíveis nas disputas científicas, é necessário pensar primeiramente o que são as periferias. Com o objetivo discutir as literaturas periféricas e suas contribuições para uma educação em ciências libertadora, é necessário conceituar a relação entre centro e periferia, buscando responder também às seguintes questões: **o que são periferias? Sobre quais pilares de dominação se dá a relação histórica entre centro e periferia? Como se formam as periferias urbanas no Brasil? Quais as formas de resistência criadas por essas periferias na luta contra o centro dominador?**

As literaturas periféricas, que discutiremos melhor mais a frente, são conhecidas também como literaturas marginais. Escolho, no entanto, o termo *periféricas* porque ele dialoga melhor com outros referenciais teóricos que atravessam esta pesquisa, como a teoria do sistema-mundo, base importante dos estudos decoloniais; e também da concepção de transformação social em uma perspectiva anarquista, inspirada em um conceito do anarquismo clássico (CÔRREA, 2008) e aqui descrita pelo holandês branco¹¹ Rudolf De Jong (2008). Desta forma, o que é também chamado de literatura marginal será, no decorrer desse trabalho, chamado de literaturas periféricas como fizeram também muitas autoras em trabalhos anteriores (NASCIMENTO, 2009).

Não lembro nas aulas de geografia, ou em qualquer outra, de esmiuçar o termo periferia. Na época em que eu estava na escola, na geopolítica mundial, chamavam terceiro mundo para o sul global, como se de alguma forma nós não estivéssemos nem no mesmo planeta da Europa ou dos Estados Unidos, mas uns dois mundos abaixo. Talvez fosse subdesenvolvido ou emergente o termo. Não me recordo ao certo como estava no livro didático, só sei que de alguma forma abria a possibilidade de olhar para os países mais ricos

11 Normalmente, quando citamos pessoas pertencentes a grupos racializados (não-brancos), evidenciamos sua raça na apresentação, como nesse caso. Neste trabalho, no entanto, procurei racializar todas as autoras, principalmente as brancas, para evidenciar essa marca da branquitude, quando pessoas brancas aparecem como a norma e aquelas racializadas são apenas negras, indígenas, árabes etc. Nem sempre isso foi possível por falta de informações sobre o reconhecimento racial de cada autora.

com admiração, não com a digna raiva que colonizadores e imperialistas merecem – e eu tive muitas professoras críticas pensando isso junto comigo.

Havia também as periferias dentro das cidades, mas o estereótipo leva ao silenciamento e nos faz crer que a pobreza no Brasil tem sempre a mesma cara de favela carioca. Eu achei que eu só tinha conhecido uma quebrada quando eu me mudei para o Rio de Janeiro, aos meus 14 anos, indo morar em frente a Gardênia Azul, parte do grande complexo da Cidade de Deus. A ausência do termo periferia na minha vida juvenil fez eu ter dificuldade para entender o bairro onde eu morava na infância, em uma cidade do interior de Santa Catarina. Minha casa ficava na borda da cidade, cerca de uns cem passos da cidade vizinha. Era periférica porque ficava longe, quase na divisa. Mas não era só isso: era periférica também porque reunia naquele território gente pobre, da classe trabalhadora, migrantes de outras partes do país, gente negra em proporção maior que o resto de uma cidade construída em cima do sangrento discurso do branco-alemão-colonizador, onde *um pugilo de imigrantes surgiu destemido*.

Aquela era a terra em que meu pai havia nascido, terra também dos meus avós e bisavós, de algum antepassado distante que, muito pobre, deve ter ganhado um lote por ser branco e aceitar vir para o Brasil colonizar o que havia mais ao sul. Minha família é dessas marcadas pela lavoura, pelo trabalho braçal que não dá muito retorno financeiro, apenas muitas rugas de sol – caminhos que leio no rosto da minha avó –, e um perfeito conhecimento do cio da terra, da semente da soberania alimentar. O nome do bairro é por uma característica física: volta grande, pois não era nada além de uma grande rua em semicírculo, a qual deveria gerar reclamações das pessoas mais apressadas que acabavam tendo que passar por ali. Por isso, não demorou muito para uma rodovia em linha reta cortar o lugar ao meio e garantir um caminho menos prolixo, combinando mais com a era da rapidez em que o mundo entrava. Zona rural, diziam, tudo mato em boa parte do caminho.

De certa forma, o bairro em que eu cresci cresceu comigo. Fui morar lá com seis anos de idade e fiquei até o início da minha adolescência. Vi a zona rural sumir, os grandes pastos darem lugar a grandes galpões e loteamentos. Com a rodovia em linha reta, vieram indústrias, centros de comércio atacadista, mais e mais casas. Muitas outras famílias de sotaque diferente. Demorei para entender que meu bairro era um grande lugar para onde iam pessoas

de zonas ainda mais rurais em busca de uma vida melhor. Longe do centro da cidade, com um valor baixo de terras e um custo de vida menor, era lá que iam parar as pessoas mais simples vindas do norte, do nordeste e dos interiores do sul. Foi necessário que o bairro crescesse, e eu também, para que eu entendesse aquele lugar: o papel de dormitório para a classe trabalhadora empregada no setor de serviços do centro, as relações de comunidade tecidas em torno da religiosidade do povo oprimido e a ciência de que a periferia no Brasil tem cor mesmo nos locais mais embranquecidos. Eu precisei conhecer, viver e entender outras periferias para nesse momento repensar minha infância na Volta Grande, porque mesmo crescendo naquele bairro, a melhora financeira da minha família e a branquitude que marca minha existência, garantiram maior transitabilidade e acessos, permitindo vivências fora daquele território.

Entre a periferia onde cresci e as literaturas que pulsam, encontro-me na tentativa de unir essas pontas soltas em mim e contribuir nas disputas dentro da academia por uma produção voltada aos interesses das classes oprimidas. Voltar nossa força às periferias é parte desse processo e não pode ser secundarizado – e, nesse caso, estou me referindo às periferias urbanas, espaços da cidade em que o Estado intervém para tentar garantir o monopólio da violência, mas não para garantir direitos básicos.

Edward Said, intelectual e lutador palestino, em sua análise sobre o Orientalismo, diz que “as ideias, as culturas e as histórias não podem ser seriamente compreendidas e estudadas sem que sua força, ou mais precisamente, suas configurações de poder também sejam estudadas” (2007, p. 32). Nesse sentido, é que esse capítulo surge como forma de olhar para as periferias e compreender sua força, bem como as relações de poder em que estão imbricadas, destrinchando nossa compreensão de colonialismo, colonialidade, capitalismo e Estado. Trata-se de conceitualizar alguns termos importantes nesta pesquisa e a partir deles melhor tecer nossa análise acerca das literaturas periféricas.

a) As veias abertas da periferia

Ouvindo Chico Buarque mandar notícias de um Brasil de 1976, em meio à ditadura civil-militar, para Augusto Boal através da música *Meu Caro Amigo* (BUARQUE, 1976) escrita junto com Francis Hime, diria que há um erro. Repetindo uma estrutura de rima que analisa como estão os dias de chumbo, que em alguns momentos parecem um tanto os dias de

hoje, há a conclusão de que “a coisa aqui tá preta”. Era o sinal de que as coisas não estavam boas, daí toda a careta, todo cigarro e toda a cachaça para aguentar. A palavra *preta* pode parecer necessária ali para que a Marieta, então companheira de Chico, pudesse mandar um beijo para Boal e os seus sem perder a rima, mas a coisa nunca ficou preta em nosso território, infelizmente. Como diria Rincon Sapiência (2017), “se eu falar que a coisa tá preta, a coisa tá boa, pode acreditar”. A questão é que aqui a coisa tá branca há mais de 500 anos, desde a invasão europeia em um território já povoado por diversas Nações. Tava branca demais na ditadura civil-militar, tá branca demais ainda hoje em dia. No final, Chico, o que eu quero mesmo é lhe dizer é que a coisa aqui tá branca!

O que hoje se configura como Brasil¹², é um território invadido pelos europeus a partir do século XV e XVI, período em que a história de todo o continente latino-americano começa a ser pintada de branco. Segundo Said, em seu livro *Cultura e Imperialismo*,

Tudo na história humana tem suas raízes na terra, o que significa que devemos pensar sobre a habitação, mas significa também que as pessoas pensaram em ter mais territórios, e portanto precisaram fazer algo em relação aos habitantes nativos. Num nível muito básico, o imperialismo significa pensar, colonizar, controlar terras que não são nossas, que estão distantes, que são possuídas e habitadas por outros. Por inúmeras razões, elas atraem algumas pessoas e muitas vezes trazem uma miséria indescritível para outras. (SAID, 2011, p. 27)

Importante, nesse momento, definir melhor termos como colonialismo, colonização, colonialidade e imperialismo, para que não haja confusão ou o entendimento de alguns conceitos como sinônimos. Ainda a partir de Said (2011), pensando através de sua perspectiva pós-colonial, podemos compreender o **imperialismo** como o arcabouço ideológico teórico-prático operante de um centro em um determinado território distante, enquanto o **colonialismo** seria propriamente a implementação de uma estrutura colonial nesse território.

12 O Brasil passa a ser chamado assim após a chegada dos europeus a esse continente que, ignorando os povos originários que já habitavam essas terras, dão-lhe um novo nome e também fronteiras. Para que possamos pensar na estranheza disso, trago a fala do Subcomandante Insurgente Galeano, do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) - que em 2021 começará uma viagem à Europa desde as montanhas de Chiapas (terras autônomas dentro no que é chamado de México). Galeano conta que assim que a primeira pessoa zapatista pisar em solo europeu, e será uma *outroas* zapatista (não-binária), dirá: “Em nome das mulheres, crianças, homens, anciãos e, naturalmente, outroas Zapatistas, declaro que o nome desta terra, que seus nativos agora chamam de ‘Europa’, será doravante chamada: SLUMIL K’AJXEMK’OP, que significa ‘Terra Insubmissa’, ou ‘Terra que não se resigna, que não desmaia’. E assim será conhecida tanto pelos locais como por estranhos, desde que haja aqui alguém que não desista, que não se venda e que não ceda”. O texto do Sup Galeano está disponível no Enlace Zapatista em <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2021/04/18/esquadrao-421/>.

A colonização, muitas vezes, é uma consequência do próprio arcabouço imperialista e não depende necessariamente da “aceleração da acumulação primitiva e da acumulação propriamente capitalista, mas a formação de um sistema social histórico específico, o moderno sistema-mundo, sinônimo de economia-mundo capitalista” (VIEIRA, 2010, p. 501).

Para ampliar o debate acerca da questão do moderno, trago as contribuições do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade. De acordo com as pesquisadoras desse campo, a linearidade histórica da modernidade europeia é apenas o outro lado de uma história silenciada da dura colonialidade que incide nos países do sul do mundo (OLIVEIRA E CANDAU, 2013), pautada em uma ideia central e falsa de *progresso* (WALLERSTEIN, 1985). Dentro da perspectiva do campo decolonial, no entanto, temos mais um elemento: a **colonialidade**. Esta seria iniciada com o colonialismo e simboliza também, de certa forma, sua permanência, uma cicatriz do processo de colonização que segue sangrando na América Latina. Segundo o martinicano Aimé Césaire (2017, p. 31), “colonização = coisificação”, equação importante para compreendermos certos desdobramentos da colonialidade e a desumanização que ocorre com o povo oprimido.

O grupo anuncia três conceitos importantes: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser (SCHLINDWEIN, 2018; BALLESTRIN, 2013; OLIVEIRA E CANDAU, 2013), esse último refletido na equação de Césaire. Nós, do sul do mundo, estamos imersos em relações coloniais de poder com os países centrais, com conseqüente apagamento das culturas que nos são próprias e que tem suas raízes ao sul, em razão de um avanço de uma lógica de mercado dos países colonizadores em nome da fundação do capitalismo. Essa sujeição histórica evidencia a tensão na geopolítica mundial entre o moderno e o colonial, como nos mostra o geógrafo branco Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005, p. 3) sobre o papel de protagonista subalternizada que foi atribuído à América Latina, sem “o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou”.

Elementos que fortalecem as relações de colonialidade presentes no Sul global são o **universalismo europeu** e o **eurocentrismo**. Chamo a atenção para esse último por se tratar de um projeto ativo, uma empreitada de tornar e fixar a Europa como centro, eurocentrando e perpetuando no imaginário coletivo o discurso único universalista de uma verdade absoluta a ser contada. Sobre isso, Ailton Krenak aponta que

A ideia que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada pela premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p. 11)

Uma oposição possível ao universalismo é o pluriversalismo, descrito através do contexto educacional por Renato Nogueira (2012) e que será melhor discutido quando na discussão acerca da ciência. Contudo, o sistema vigente na relação centro-periferia até os dias de hoje é a imposição de teorias e práticas centrais como sendo verdade ou um modelo a ser seguido (MARCOS, 2008). No processo de colonização, inclusive, a relação da violência e agressividade estabelecida entre o colonizador e o território colonizado existe para reafirmar os valores brancos europeus (FANON, 1968), de tal forma que “as colônias podem servir até certo ponto de válvula de segurança à sociedade moderna” (CÉSAIRE, 2017, p. 30). A relação entre os Estados centrais europeus e as áreas periféricas, portanto, tratam de uma relação da norma/regra com o *outro*.

Isso terá consequência no campo da arte também, já que o saque colonial implicará em um tráfego de produções, visto que a “curiosidade colonial e os esquemas etnográficos criaram um mercado para ‘fetiches’, como os europeus chamavam os objetos com carga espiritual”, de acordo com o pintor e historiador de arte inglês Julian Bell (2008, p. 365) em seu livro *Uma nova história da arte*. Como já demonstrou Said (2011), a literatura não estava desligada das demais formas de produção da sociedade e nem de sua estrutura. Por isso, pensar um novo projeto literário através da história da literatura no Brasil é também olhar para o processo de colonização. O mesmo se dá com a história da ciência: quando analisamos a invasão branca ao território livre de Palmares, segundo conta o historiador negro Antônio Bispo dos Santos, a ciência operou na “construção das armas dos colonizadores, tecnologicamente desenvolvida com o objetivo de extinguir toda e qualquer resistência” (SANTOS, 2015, p. 63). Um saber usado para a destruição e para a dominação, um necrosaber para uma necropolítica. Por outro lado, Bispo dos Santos aponta que em Palmares, as armas do povo eram pensadas para a defesa e perpetuação da vida.

Se o extermínio do povo preto em Palmares se deu com a ajuda da ciência, também a sua necessidade de resistência vem de teorias racistas produzidas pela ciência moderna, como nos aponta a pesquisadora branca, do campo da branquitude crítica, Lia Vainer Schucman. Para a autora, “a ideia de raça criada pelos cientistas do século XVIII e XIX se transformou no que podemos chamar de ideologia racista” (SCHUCMAN, 2012, p. 33), esta que foi fundamental para as políticas imperialistas subsequentes. Barbara Carine Soares Pinheiro (2019, p. 334) aponta que a branquitude europeia, assim como criou o mito do universalismo, “inventou a noção de raças, criando graus hierárquicos entre estas e, inclusive, retirando a humanidade desse Outro forjado no caldeirão colonial moderno”. Desta forma, a relação centro-periferia, em seu aspecto colonialista, utiliza-se da literatura e da ciência para o sucesso de seu projeto de dominação.

Faz-se necessário ainda conceituar do que se trata o sistema-mundo capitalista, pois ao “colonizar suas terras americanas através da produção de açúcar, Portugal inseriu este território no processo de formação da economia-mundo capitalista” (VIEIRA, 2010, p. 500). A colonização é ponto crucial para o desenvolvimento da modernidade: a invasão das Américas resultou na invenção da Europa. Necessário destacar aqui que “o papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialismo. Sem escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido”, segundo o grande pensador Abdias Nascimento em seu livro *O genocídio do Negro Brasileiro* (2016, p. 59).

A **teoria da economia-mundo capitalista** é inicialmente elaborada em meados de 1970 a partir dos escritos de Immanuel Wallerstein, então diretor do Centro Fernand Braudel para Estudo das Economias, a partir de cinco escolas de pensamento, entre elas a compreensão de capitalismo de Karl Marx e a *teoria da dependência* (LINDEN, 2013). De acordo com Wallerstein (1974, p. 347, tradução minha), “um sistema-mundo é um sistema social, um que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência”. Dividido entre Estados do centro e áreas periféricas, tal sistema possui uma geopolítica mutável, prevendo inclusive uma semi-periferia como elemento estrutural indispensável. Portanto,

essa teoria afirma que, a partir do século XVI, o sistema-mundo europeu (capitalista) expandiu-se por todo o mundo. Esse sistema caracteriza-se por *uma única* divisão internacional do trabalho e *múltiplos* territórios políticos (Estados) organizados numa totalidade *interdependente* formada por um centro, uma periferia explorada pelo centro por meio de trocas desiguais no comércio internacional, e por uma semiperiferia economicamente situada no meio do caminho entre o centro e a periferia. (...) Em três ocasiões, um Estado central conseguiu tornar-se *hegemônico* no comércio mundial: a República Holandesa, no século XVI; a Grã-Bretanha, no século XIX, e os Estados Unidos, após 1945. O sistema-mundo se desenvolve em “longos ciclos” de ascensão e declínio. O sistema é *capitalista*, ou seja, sua economia é baseada na produção para o mercado visando o lucro. (LINDEN, 2013, p. 320, grifos do autor)

Há um fenômeno importante que ocorre sob o ponto de vista cultural, de acordo com essa teoria. A classe dominante se coloca enquanto universal, minando quaisquer possibilidades de reconhecimento automático das oprimidas como classe explorada. Segundo Wallerstein (1974), isso se mistura com identidades nacionais e corrobora com uma sensação de unicidade no discurso social. Assim, temos um estrato dominante consciente de sua classe que se usa ora de discursos nacionalistas, ora de uma suposta cultura *mundial* para invalidar manifestações locais e contra-hegemônicas. No mais, a economia-mundo recompensa o capital acumulado, então a tendência é que se retroalimente em um esquema de auto-manutenção.

Dentro dessa perspectiva, o capitalismo tem como base a “constante absorção das perdas econômicas pelas entidades políticas, enquanto os ganhos econômicos se distribuem entre mãos ‘privadas’” (WALLERSTEIN, 1974, p. 348, tradução minha), história que conhecemos bem. No sistema-mundo capitalista, os fatores econômicos operam dentro de uma arena maior do que qualquer entidade política possa controlar, propiciando aos senhores do capital uma liberdade de base estrutural. É pelo senso de impunidade que o capitalismo se caracteriza como sistema histórico de dominação. Apresento aqui a noção de dominação e poder como coisas distintas, diferença que é fundamental na denúncia e também para os anúncios – apresentados com a defesa da construção do poder popular.

De acordo com Fábio López López, no livro *Poder e domínio: uma visão anarquista*, o poder consiste “na imposição da vontade de um agente através da força social que consegue mobilizar para sobrepujar a força mobilizada por aqueles que se opõem” (LÓPEZ LÓPEZ, 2013, p. 42). Por outro lado, temos a dominação:

uma relação de poder hierárquica que pode se institucionalizar com uns decidindo aquilo que diz respeito a outros e/ou a todos. Ela explica as desigualdades estruturais, envolve relação de mando/obediência entre dominador/dominado, alienação do dominado, entre outros aspectos. É o fundamento básico das relações de classes, ainda que não se possa reduzir dominação à dominação de classe. (CAB, 2012).

A dominação seria um tipo de poder autoritário, fruto da cristalização de certa força social que sempre consegue se sobrepôr às demais forças na sociedade. Vivemos em um sistema de dominação de classe, raça e gênero, formando um “conjunto de mecanismo que se relacionam em uma determinada estrutura social” (CAB, 2020). Se opondo radicalmente à dominação, temos o poder popular como um tipo de contra-poder,

um modelo generalizado de poder pautado na autogestão e estabelecido pelas classes oprimidas em relação às classes dominantes, o qual fornece as bases para uma nova sociedade. O poder popular, assim concebido, visa a supressão do capitalismo, do Estado e das relações de dominação de maneira geral, substituindo-os por uma nova estrutura de poder, estabelecida a partir dos locais de trabalho e de moradia; só pode consolidar-se, portanto, por meio de um processo revolucionário. (CAB, 2012)

A colonização de toda a América Latina foi pautada na dominação por meio da força bruta e isso segue até hoje com

justificativas equivalentes para a agressão e o domínio militar: que estes previnem um mal terrível cometido por outros; que o efeito da iniciativa militar será levar a “democracia” a povos que não a têm e que, portanto, a longo prazo será para o bem deles, ainda que a curto prazo sofram com as consequências da guerra e da dominação. (WALLERSTEIN, 2007, p. 112)

O sociólogo estadunidense, no trecho supracitada, se refere às relações imperialistas estabelecidas pelos Estados Unidos após o 11 de setembro. No entanto, é possível transpor facilmente tal análise para a relação do centro com as periferias urbanas, naquilo que o rapper Eduardo Taddeo (2016; 2012) chama de *guerra não declarada* ao povo negro e pobre no Brasil, uma continuidade do projeto colonial que aqui discutimos. Através de um trecho do poema *Certidão de óbito* de Conceição Evaristo, podemos ver a realidade das periferias e a sua relação com o processo histórico de colonização e sequestro do povo negro:

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bombeia e dança.

A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros.
(EVARISTO, 2017, p. 17)

Essa compreensão é importante para pensar as literaturas periféricas porque a cultura é parte do sistema de dominação colonial e imperialista, é uma esfera em disputa em torno da construção de subjetividades e também implicada no plano ideológico. Além disso, uma literatura insurgente e insubmissa, como esta para a qual olhamos, desafia o universalismo europeu e sua ideia do que é *culto* ou *clássico*, como discutiremos com profundidade no capítulo seguinte. Digo que é uma das esferas em disputa porque parto da compreensão que há três esferas distintas na estrutura social, interdependentes entre elas.

A *Teoria da Interdependência das Esferas* foi construída pela Federação Anarquista Uruguaia (fAu) na década de 1970 (CÔRREA, 2015) e analisada com profundidade na tese de Bruno Lima Rocha (2009). Essa teoria aponta para três esferas: a. econômica; b. cultural-ideológica; c. política-jurídica-militar, com a premissa de que não há uma determinação social obrigatória a partir de uma delas, rompendo com qualquer economicismo, mas que mudanças em uma das esferas implicam em modificações na totalidade da estrutura, mesmo que com certa autonomia entre elas. Historicamente, diferentes organizações que visam a mudança da estrutura social, adotaram estratégias mais ou menos vinculadas a uma esfera (CÔRREA, 2015). Nesta pesquisa, pensaremos sobretudo no aspecto cultural-ideológico, a partir da literatura e brevemente da ciência, mas evitando cair na concepção de que quaisquer transformação social estaria vinculada apenas à esfera cultural-ideológica. Ela será nosso foco, porém não o limite de nossa compreensão.

Mesmo que já apontamos as bases da teoria do sistema-mundo capitalista, é necessário desenhar melhor o que se compreende como capitalismo nesta pesquisa a partir do acúmulo teórico da Coordenação Anarquista Brasileira (CAB, 2020). Já apontamos que o **capitalismo** consiste em um sistema histórico de dominação, desdobrando-se em dominações específicas sobre cada esfera. Na econômica, apropria-se dos excedentes do trabalho de uma classe por meio de uma minoria que detém os meios de produção, configurando a exploração da classe trabalhadora com base no mito da propriedade privada. Enquanto isso, política-jurídica-militarmente, utiliza-se da violência para imposição de força e centraliza, por meio do Estado,

as decisões que afetam todo o tecido social – o que só é possível pelo monopólio da força coercitiva. Na esfera cultural-ideológica, a dominação exercida pelo capitalismo reside no monopólio de criação e difusão de ideias ou informações, subordinando a maioria à uma minoria que detém os meios de produção e difusão do conhecimento. Embora em esferas distintas, pela característica do sistema em privilegiar o acúmulo de capital, é comum que sejam os mesmos os proprietários dos meios de produção; de coerção e controle; e de produção e difusão do conhecimento ou informação. Caso não sejam, “um elemento constante é que esses tipos de dominação estão sempre articulados, relacionados; eles dependem uns dos outros, de modo que a economia capitalista não se mantém e não se desenvolve, em termos políticos, sem a força e as políticas de Estado e sem um alicerce cultural e ideológico que garanta sua legitimidade” (CAB, 2020, p. 9).

No capitalismo também observamos que a dominação de classe está articulada com outras formas de dominação, como as de caráter nacional, tal qual o colonialismo e o imperialismo que já discutimos; a dominação étnico-racial, que se desdobra no racismo¹³; e a dominação de gênero. bell hooks (2017, p. 40) se refere ao capitalismo como “patriarcado capitalista de supremacia branca”, termo que adoto nessa pesquisa, porque nos ajuda a compreender melhor como o capitalismo está imbricado no discurso patriarcal e racista, sem também vinculá-los como se fossem a mesma coisa ou uma decorrência óbvia um do outro.

É importante que atrelemos ao capitalismo o conceito de guerra, como nos ensina o Subcomandante Insurgente Marcos (2008). Primeiro, porque sua sobrevivência e seu crescimento estão implicados nem guerras, invasões e repressão. Depois, como não há um término óbvio do sistema – como vimos ele tende a auto-manutenção, a guerra contra ele é a única saída a este modelo.

13 Sobre isso, destaco um trecho de Lélia Gonzalez (2020, p. 35) que nos ajuda a compreender melhor essa relação e como a branquitude se articula com as questões de classe: “a opressão racial nos faz constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do ser exercício. Claro está que, enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Isso significa, em outros termos, que, se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), executando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos”.

Atualmente, vivemos em um momento de rearticulação das forças capitalistas em torno de um projeto neoliberal, sobre o qual discorrerei melhor quando discutindo seus projetos e impactos sobre a educação. No entanto, é necessário brevemente conceituar o que entendo por neoliberalismo, embora esse termo ainda não seja consensuado nos trabalhos da área. Não pretendo me ater às polêmicas, mas esboçar de forma breve uma definição, só para evitar simplificações ou desencontros nessa escrita.

O **neoliberalismo** está fundado na sobreposição das liberdades de mercado ao restante da vida social, como base para o funcionamento de diferentes formas de sociabilidade, de acordo com o sociólogo branco brasileiro Octavio Ianni (1998). No mesmo sentido, o geógrafo branco inglês, David Harvey (2008), aponta que a teoria sobre a qual se sustentam as práticas político-econômicas neoliberais, vincula o bem-estar humano às capacidades empreendedoras individuais e as liberdades individuais – não do coletivo – ao direito à propriedade privada, ao livre mercado e ao livre comércio. O discurso neoliberal acaba sendo incorporado “às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2008, p. 13).

O neoliberalismo visa articulações de cunho regional ou mesmo mundial, o que fortalece corporações e organismos transnacionais, verdadeiros organismos internacionais de interesse dito comum, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas agências multilaterais “dispõem de recursos financeiros, técnicos e organizatórios, mobilizando ciência e técnica, equipes e aparatos, para diagnosticar, planejar e pôr em prática decisões que influenciam as economias de cada uma e todas as nações, assim como da economia mundial” (IANNI, 1998, p. 29).

Empreendido a partir da última metade do século XX, o neoliberalismo colaborou com a restauração do poder das elites econômicas – em queda desde o final da Segunda Grande Guerra e desmoralizadas pela Guerra Fria empreitada por Estados Unidos e União Soviética – ou mesmo na criação do poder de uma nova elite econômica (HARVEY, 2008). Para isso, foi e é necessário uma intervenção mínima do Estado e uma redução lucrativa de seu aparato (IANNI, 1998), com privatizações de empresas públicas, por exemplo. Contudo, que papel cumpre, de fato, o Estado dentro de todas as estruturas que conceituamos?

Em sua tese, Gersem José dos Santos Luciano (2011, p. 227-228), antropólogo e pertencente ao povo Baniwa, diz que o **Estado** desempenha um papel importante desde a colonização “em nome da difusão e implantação do modelo civilizatório a outras sociedades consideradas não-civilizadas, sob diferentes roupagens argumentativas, como desenvolvimento e progresso”. Os Estados coloniais deram lugar, ao passar da história da América Latina, a Estados nacionais independentes, os chamados Estado-nação. Para o curdo Abdullah Öcalan, em seu livro *Confederalismo Democrático: outro mundo é possível*¹⁴, o Estado-Nação é inimigo do povo e tem como fundamentos ideológicos: o nacionalismo, o paradigma da ciência positivista, o sexismo e a religiosidade. No caso do Brasil, marcado pela escravização do povo negro e do genocídio dos povos originários, adicionaria o racismo como parte da ideologia fundante do Estado brasileiro.

Historicamente, essa estrutura se conforma no momento em que

o Estado-nação necessitava da burguesia e do poder do capital para substituir a velha ordem feudal e sua ideologia, a qual se baseava em estruturas tribais e direitos herdados, por uma nova ideologia nacionalista que uniria todas as tribos e clãs sob o teto da nação. Dessa maneira, o capitalismo e o Estado-nação tornaram-se tão intimamente ligados que não se pode imaginar a existência de um sem o outro. Como consequência disso, a exploração não foi só autorizada, mas, inclusive, estimulada e facilitada pelo Estado. (ÖCALAN, 2015, p. 19)

Há uma divergência aqui entre a concepção de Estado que apresento com a adotada em grande parte pelo marxismo, que o considera como superestrutura. A concepção de Estado da qual parto é a delineada pela ideologia anarquista, em que o Estado não é uma instituição neutra, mas sim com caráter de classe (VILAIN, 2016) tendo sua gestão sempre associada a uma minoria: “Quem diz Estado, diz necessariamente dominação e, em consequência, escravidão; um Estado sem escravidão, declarada ou disfarçada, é inconcebível; eis por que somos inimigos do Estado” (BAKUNIN, 2003, p. 212). O Estado, desta forma, parte sempre de uma cisão social entre uma minoria governante, com monopólio do poder político, e uma

¹⁴ O Confederalismo Democrático é uma proposta de organização social de baixo para cima, partindo de uma estrutura federalista e de comunidades autônomas. É a base da carta de contrato social das comunidades autônomas democráticas de Rojava (Afrin, Jazira e Kobane), áreas retomadas pelo povo curdo após o enfrentamento armado ao Estado Islâmico, bem como a resistência as investidas dos Estados sírio e turco. O povo curdo, na luta por sua vida, negou a construção de um Estado-nação do Curdistão, organizando-se a partir de um processo revolucionário, sobretudo na última década. Pensaremos melhor em contribuições desse novo mundo fundado pela rebeldia do povo curdo quando na discussão sobre as possíveis disputas na produção científica.

maioria governada (CÔRREA, 2014), sem possibilidade de construção de um Estado de caráter popular - talvez apenas populista, o que não nos interessa. Para muitas autoras, de acordo com Raúl Zibechi (2015), o Estado é grande responsável pela marginalidade urbana, em uma relação populista em torno da distribuição de serviços como forma de controle político.

Retomamos Eduardo Taddeo, mais conhecido como rapper do grupo Fação Central, mas também um importante pensador da realidade brasileira hoje. Em um dos seus livros, dividido em dois volumes e intitulado *A guerra não declarada na visão de um favelado*, Taddeo apresenta os interesses do Estado sobre as periferias, esboçando já a necessidade de auto-organização dos povos de quebrada:

Jamais foi ou será uma intenção do Estado, converter um excluído pelas desigualdades em uma pessoa que pensa por si própria, debate, questiona, se opõe, se revolta, analisa, pondera e manifesta ideias de justiça. Dentro do ideário de nossos reguladores comportamentais, os indigentes têm de formar um rebanho homogêneo e uniforme de cordeirinhos amansados, aptos para pastarem por toda a vida com seu temperamento dócil, sob as ervas daninhas das informações e dogmas pré-estabelecidos. Todos aqueles que não buscarem aprendizado em outras fontes, como a literatura marginal, estão condenados a fazer parte do time de iletrados que detêm a posse de um certificado de conclusão do ensino médio. (TADDEO, 2012, p. 106)

É reconhecendo esse interesse do Estado sobre as periferias das grandes cidades brasileiras, imbricado na lógica do sistema-mundo capitalista, das marcas da colonialidade e do imperialismo cotidiano a qual estamos submetidas, que seguiremos pensando melhor sobre o que são essas periferias. A periferia, portanto, como produto histórico de interesses coloniais e capitalistas, mas agente de resistência nas distintas esferas da estrutura social.

b) As periferias urbanas

Como as periferias da qual decorrem as literaturas que analisaremos nesta pesquisa são as urbanas, é necessário primeiramente, então, pensar a cidade. Para isso, vou buscar contribuição do grande geógrafo brasileiro Milton Santos, em seu livro *A natureza do espaço* (2006, p. 219), em que ele apresenta a cidade como “grande sistema, produto de superposição de subsistemas diversos de cooperação, que criam outros tantos sistemas de solidariedade”. Na compreensão de Santos, há duas situações tipo que ocorrem simultaneamente no contexto

urbano: primeiro, uma economia globalizada *de cima*; segundo, um setor produtivo *de baixo*. Dentro desse esquema, os *de baixo* seriam o grupo popular dentro de uma cidade, presente inclusive nos países ricos – onde incluiria imigrantes e outros sujeitos sem vantagens sociais naquela sociedade. Olhar para a cidade vendo o espaço dos *de cima* e das *de baixo* – e aí novamente a diferença de gênero na flexão é intencional para marcar que o patriarcado faz haver mais homens entre aqueles nos espaços de poder imbricados na economia global –, ajuda a compreender algumas distinções importantes para compreender as periferias, território dos *de baixo*.

Entretanto, essa ambivalência apresentada por Santos é estratificada ou verticalizada. Ela demonstra, muito bem, que há um grupo em cima e outro embaixo, uma representação que cabe muito bem no contexto em que os capitalistas sobem as nossas costas para garantir a exploração. Ela é uma forma de visualizar, distinta da relação centro-periferia, mas é análoga: os de cima estão no centro; as de baixo na periferia.

Outra contribuição de Milton Santos é sobre como a expulsão de camponeses e o desemprego resulta em um inchaço nas grandes urbes e na sua modificação, com o surgimento de novos territórios ali:

Palco da atividade de todos os capitais e de todos os trabalhos ela pode atrair e acolher as multidões de pobres expulsos do campo e das cidades médias pela modernização da agricultura e dos serviços. E a presença dos pobres aumenta e enriquece a diversidade socioespacial, que tanto se manifesta pela produção da materialidade em bairros e sítios tão contrastantes, quanto pelas formas de trabalho e de vida. (SANTOS, 2006, p. 219)

O contraste presente entre os diferentes espaços urbanos faz deles, geralmente, lugares complexos em que teremos a defesa de lógicas hegemônicas em coexistência e também conflito com ideias opostas, até subversivas, em uma verdadeira “profusão de vetores” (SANTOS, 2006, p. 218). A expulsão de camponesas de suas terras e consequente chegada dessas gentes nos territórios urbanos é um fator que aumenta essa complexidade, o que veremos com maior atenção mais adiante. Esse contraste e embate que dele emerge é importante para compreender o que é considerado uma área periférica, porque ela só é em relação a um centro, implicando assim na “existência de um centro e/ou sistema centrais que dominam tais áreas” (JONG, 2008, p. 33). O estranhamento resultado dessa borda e das

relações entre periferia-centro são grandes a tal ponto que, em certa medida, o que para o centro parece um processo político ordinário é experimentado como opressão pelos habitantes das periferias. Um exemplo desse último, acredito, são as decisões em torno de uma suposta segurança pública ou *guerra às drogas*, que na periferia é um genocídio.

A periferia, portanto, não é única. Se o centro é um só, pois o centralismo cria essa unicidade, a periferia está dispersa em seu entorno, é várias, muitas, múltiplas. Só pensar em uma cidade: geralmente há um centro, mesmo que ele se transforme, e uma variedade de bairros periféricos que, muitas vezes, nem estão conectados entre si. Segundo a definição de Jong:

Todos os centros apresentam características comuns e o mesmo tipo de desenvolvimento: modernização baseada na tecnologia, urbanização, a mesma concepção de crescimento, grandes instituições inevitavelmente ligadas à burocratização, alienação e despersonalização, dominação do meio ambiente e de áreas periféricas. Do ponto de vista do centro, todas as áreas periféricas apresentam o mesmo problema: seu ajuste em relação ao centro.

As áreas periféricas são sempre pluriformes e diferentes uma das outras. (JONG, 2008, p. 34)

Aqui vamos tratar de uma identidade periférica e da importância de fortalecer a autoestima da quebrada, mas isso não quer dizer reduzir a identidade a uma só. Na verdade, é justamente por sua multiplicidade quanto estrutura que uma das poucas coisas que todas terão em comum (NASCIMENTO, 2009; JONG, 2008), como já foi dito aqui, é a violência e a brutalidade exercida por esse centro. Daí talvez, por quê, em tantos momentos, o tema das literaturas periféricas seja a dor, porque essa é uma das consistências nos territórios periféricos. Embora não só e isso discutiremos mais a frente.

Para além das cidades, nosso maior foco aqui, a relação centro-periferia é usada para a compreensão de outras relações, algumas nem territorializadas, como “políticas, religiosas, sociais, administrativas, culturais” (BIRMAN, 2013, p. 7). Há diferentes grupos que podem ser considerados *áreas periféricas*, entre eles estão povos indígenas e quilombolas; pequenas produtoras e camponesas; o chamado lumpemproletariado¹⁵ e desempregadas; grupos que não

¹⁵ Lumpemproletariado, segundo definição a partir da teoria marxista em Szelenyi & Ladanyi (2006), é um grupo social marginalizado economicamente por falta de prestígio social em torno da profissão que exerce, muitas vezes sem garantias trabalhistas, em que o recorte se dá por fora de quaisquer questões étnicas. Contudo, são profissões que podem ser lucrativas. Um exemplo são trabalhadoras sexuais.

desempenham um papel economicamente ativo, como jovens ou idosas; e “classes sociais e grupos que fazem parte do centro num sentido econômico, mas são periféricos num sentido social, cultural e/ou político: as classes trabalhadoras, o proletariado em sociedades industriais emergentes” (JONG, 2008, p. 37). Nesse trabalho, pensaremos a questão das periferias urbanas, formadas inicialmente por camponesas em êxodo rural e em sua maioria pessoas negras que se tornam classe trabalhadora na cidade, compartilhando a economia com o centro, mas sem ter sua parte no lucro.

Ainda há a relação centro-periferia entre Estados ou dentro deles, que seriam as de caráter colonial ou imperialista, as quais se desenvolvem paralelamente às de natureza econômica e são fundamentais para que essas tenham sucesso. Aqui pensamos a partir da compreensão de que estamos em um sistema-mundo capitalista, em que as cadeias mercantis de um determinado insumo conectam diferentes Estados-nação prevendo o lucro. Nesse sentido, a existência de Estados e suas fronteiras são marcadamente fundamentais, pois o “capitalismo histórico funcionava numa economia-mundo, mas não num Estado-mundo. Muito pelo contrário. Como vimos, as pressões estruturais militaram contra qualquer edificação de um Estado-mundo” (WALLERSTEIN, 1985, p. 55). A prova disso é compreender como os projetos neocolonialistas são parte fundante das economias neoliberais, ou como o projeto colonial no território latino-americano só obteve sucesso a partir da escravização do povo preto, considerado também periférico.

Na estrutura do sistema-mundo moderno, o ideário de universal contido nas produções europeias, assim como no seu modo de produção, é a tentativa de defender os interesses do estrato dominante (WALLERSTEIN, 2007) e, assim, conter as formas outras de estar no mundo vindas da periferia global, inclusive quanto a sua criação artística – parte da empreitada colonial. Nesse projeto de universalismo, a modernidade adquire um importante papel na medida em que, segundo o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez,

seus dispositivos disciplinares se vinculam a uma dupla governamentalidade jurídica. De um lado, a exercida para dentro pelos estados nacionais, em sua tentativa de criar identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação; por outro lado, a governamentalidade exercida para fora pelas potências hegemônicas do sistema-mundo moderno/colonial, em sua tentativa de assegurar o fluxo de matérias-primas da periferia em direção ao centro. Ambos os processos formam parte de uma única dinâmica estrutural. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 91)

É necessário também situar a periferia dentro de um sistema trimodal, em que existe em relação não só com um centro, mas em alguns casos com uma semiperiferia. Esse modelo pode ser aplicado em uma análise planetária ou a uma cidade, por exemplo, representando as áreas ricas, das classes médias e os bairros pobres (ZIBECHI, 2015). Além disso, essas relações são dinâmicas e sempre relacionais, por exemplo: certos centros nacionais de países do Sul global são centrais em relação a outras cidades do país, mas considerados periféricos por centros de caráter internacional (JONG, 2008), como a cidade de São Paulo.

A luta das periferias contra o centro dominador deve ter como finalidade estrangulá-lo e decretar seu fim (JONG, 2008), sem replicar um discurso simplista de ajustes ou reformas dentro da periferia, silenciando que a precariedade é resultado óbvio e esperado da relação opressiva com o centro, nem procurando ocupar o centro para tomar seu lugar. Lembramos que as periferias existem porque há um centro – sem o fim da estrutura central é impossível fugir da presença de áreas periféricas, sejam elas de quaisquer dos grupos aqui já citados. Por exemplo, quando pensamos num projeto eleitoral, em que elegemos um candidato periférico para uma carreira no Estado, uma estrutura fundante do centro, podemos ter a melhoria de condições de certa zona ou grupo periférico, inclusive o deslocamento de certo grupo para a área central. No entanto, isso não garante o fim da opressão central com outras áreas, nem mesmo que o sujeito saído da periferia consiga se eximir de pôr em prática o interesse central. Por essência, é uma relação opressora exploratória dentro do capitalismo histórico, como consta no destaque de Immanuel Wallerstein (1985, p. 27): “o que realmente aconteceu foi uma transferência de parte do lucro total (ou excedente) de uma zona para outra. Tal é a relação centro-periferia. Por extensão, podemos chamar a zona perdedora de ‘periferia’ e a zona ganhadora de ‘centro’”. Trata-se, então, de compreender a periferia em uma guerra para que os centros deixem de ser centros (TEIXEIRA & BARTHOLL, 2015).

A relação estabelecida entre centro-periferia é uma relação de dominação, visto que o centro se utiliza da força social, e conseqüentemente do tempo, dos sujeitos periféricos para alcançar seus objetivos centrais, que não condizem com os anseios do grupo subjugado (CÔRREA, 2008). Graças a relação de domínio, “a situação periférica de uma área é criada” (JONG, 2008, p. 34, grifo do autor) e a conseqüência disso é que as periferias urbanas são redutos das trabalhadoras mais precarizadas e com menos direitos, tornando-se um local onde

muitas vezes se “concentram os setores sociais que se desconectaram da economia formal e se converteram em territórios fora do controle dos poderosos” (ZIBECHI, 2015, p. 25).

Essa caracterização dos trabalhos informais realizados pelas moradoras das periferias, mais especificamente as periferias urbanas, são relatados nas produções contemporâneas, como no poema *Porcelanato* de Tom Grito¹⁶:

Karla Mello, mais conhecida como Ká
 tinha um trabalho informal
 levava artesanato indiano
 para vender na Central
 Bichinhos de louça
 um verdadeiro bibelô
 três por 10 real
 gritava a camelô
 De cor caramelo
 com uma cocova
 O de mais sucesso
 Era o camelo
 O camelo caramelo da KMello a camelô
 (BRITO, 2019, p. 61)

Tendo em mente o caráter da relação centro-periferia, entraremos agora mais especificamente no contexto das periferias urbanas, sobretudo as brasileiras, territórios dos quais brotam as literaturas que aqui nos interessam. Ailton Krenak, no livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019, p. 14) aponta que a “modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos” (KRENAK, 2019, p. 14). Como já dito, a modernização é parte das características do centro e sua passagem pelo campo no Brasil culminou em um processo, principalmente no século XX, de massivo êxodo rural:

Certas regiões perdem população em proveito de outras, tornadas mais dinâmicas (no caso do Brasil, a perda de substância demográfica do Nordeste em favor do Sudeste é notória), mas o essencial do movimento é devido à urbanização. (...) O retardo da urbanização nos países do "Sul" é seguido por uma verdadeira revolução urbana. No caso do Brasil, a população urbana é praticamente multiplicada por cinco nos últimos trinta e cinco anos e por mais de três nos últimos vinte e cinco anos. (SANTOS, 1988, p. 16)

16 O livro publicado por Tom Grito está assinado como Brito. Para produções atuais do poeta, acessar medium.com/@tomgritopoeta.

Quando olhamos para a história das periferias das grandes cidades brasileiras, podemos concluir que elas são fruto de um processo de expansão latifundiária e expulsão de trabalhadoras do campo, sendo que “a maior parte das pessoas não é, hoje, diretamente responsável por estar aqui e não ali, vítimas das migração que podem ser qualificadas como forçadas” (SANTOS, 2002, p. 22), como vemos no trecho do conto *Coração de mãe* de Ferréz (2015, p. 71): “O vizinho continua trazendo parente, uma prima, um tio, outro primo; o verde na Bahia secou, luz de lamparina, ninguém aguenta mais o sofrimento, e São Paulo continua iludindo, com uma antiga máscara de felicidade”. Também podemos destacar um trecho do poema *Os Souza* de Sérgio Vaz:

A família de seu Souza,
 assim como ele,
 nasceu em Pernambuco
 no oco do sertão.
 Lugar
 que semente não nasce flor
 e o broto não vive feijão.
 Sem-terra,
 sem-lar,
 marcham pelo mundo
 feito ciganos,
 como aves de arribação.
 Jogam ser o poder das cartas,
 sem saber dos arcanos,
 para a sorte do patrão.
 Levam o lar pendurado nos ombros
 e, de noite,
 fincam seus sonhos no chão.
 (VAZ, 2013, p. 51)

O avanço do agronegócio provocou, nas últimas décadas no Brasil, um inchaço das cidades e a criação de uma população pauperizada nos morros que, sem opção em continuar vivendo de trabalhar a terra – e em certas regiões, como o sertão nordestino, enfrentando intempéries ambientais –, camponesas e sertanejas migram para grandes metrópoles como a cidade de São Paulo. Essa relação é resultado da disputa histórica pela terra em todo território latino-americano, desde a invasão colonial – terra que para os coloniais-capitalistas significa posse. Como canta Djonga (DJONGA; PAIGE, 2018), “você são a razão da seca e da cerca que nos separa”. Importante para que não duvidemos que a luta pela terra é a mãe de todas as lutas, como aponta Franz Fanon (1968, p. 33): “para a população colonizada o valor mais

essencial, por ser o mais concreto, é em primeiro lugar a terra: a terra que deve assegurar o pão e, evidentemente, a dignidade”.

Desta forma, há uma conexão entre esses recém-formados espaços urbanos e as áreas rurais, visto que a chegada das migrantes do campo nos centros de poder das classes dominantes altera as relações das forças sociais, econômicas e também culturais (ZIBECHI, 2015). O processo é marcado pela desterritorialização: a perda do território afeta a cultura desses povos, pois o território é parte da compreensão de si e dos signos compartilhados por uma comunidade. Ao chegar na cidade, o sujeito expulso do campo “se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha” (SANTOS, 2006, p. 222). Ainda para Milton Santos, isso será a causa de alienação, porém, o autor segue nos lembrando que o ser humano (daí não só o homem citado) responderá ao novo espaço numa dialética, pois cria laços com o novo território.

O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura; e mudando o homem. Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte do seu ser que parecia perdida.

(...) Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta. A consciência pelo lugar se superpõe à consciência no lugar. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história. (SANTOS, 2006, p. 223-224)

Essa nova história, citada por Milton Santos, é em partes o que analisaremos aqui nas produções periféricas: são as filhas, as netas de migrantes que se identificam com o território periférico dos centros urbanos, que possuem ali suas raízes bem fincadas, e falam de um lugar que rompeu o processo de alienação causada pela desterritorialização forçada de seus antepassados. Esse histórico é importante para pensar como as literaturas periféricas podem ser vistas como descendentes da literatura regionalista do modernismo brasileiro. A literatura brasileira, principalmente entre o pré-modernismo do início do século XX e o modernismo das gerações de 30 e 45, teve traços do que é chamado de *regionalismo*. Uma literatura regionalista seria o que foi feito por João Cabral de Melo Neto, por exemplo, ou Euclides da Cunha muitos anos antes em *Os Sertões*. Para Antonio Candido, uma das questões que afetou

autoras para essa temática eram as desigualdades entre campo e cidade, atenuadas durante a Era Vargas, pois havia a “situação econômica e social promovida pela ditadura de Vargas nos grandes centros urbanos, que ganharam universidades e fábricas, enquanto o interior brasileiro ficou esquecido quanto a essas transformações” (GUADAGNIN, 2007, p. 18). Essa interpretação enrosca esse trabalho com os caminhos que já percorri e parece um feliz acaso nas minhas andanças, já que meu TCC pensou as contribuições de *Morte e Vida Severina* para uma educação em ciências libertadora e decolonial (SCHLINDWEIN, 2018). Como as águas do Rio Capibaribe, seguidas por Severino, se encontra com o mar na cidade do Recife, está aqui um encontro entre os escritos que fiz e os que agora me fazem.

Importante ressaltar que, entre uma literatura e outra, há uma mudança primordial sobre a qual discutiremos melhor adiante: o sujeito autor dessa literatura. No caso da literatura contemporânea, encontramos essa vertente de autoras oriundas da periferia e que falam a partir desse lócus. Nas literaturas regionalistas, mesmo a partir

da diluição da experiência do outro no meio ambiente à tentativa de compreensão dos seus problemas sociais e à explosão” na sua representação, temos, com variáveis posições ideológicas e estéticas, uma mesma perspectiva: a do escritor da cidade que, antes de mais nada, produz para leitores da cidade. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 41)

Essa mudança é fundamental pelo caráter de denúncia contido nessas produções, em que as oprimidas auto-organizadas se colocam em luta em torno de suas demandas. O cenário atual no contexto periférico brasileiro é o da violência de Estado e o papel de monopólio que este cumpre sobre a violência, como aponta Ailton Krenak:

Questão é uma espécie de paradigma que não consegue se desvelar, uma espécie de tranca: a incapacidade de superar uma crise nas relações onde quem tem o poder de decidir o jogo é o Estado, que é uma entidade sobrenatural, que tem o direito de deixar viver ou matar. O Estado pode matar que não é crime. O Estado é a única entidade que pode fazer a guerra. (ALBUQUERQUE & TIBLE, 2020).

O que o Estado chama de *guerra às drogas*, resume-se na periferia no genocídio de jovens negros. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, dos 7.952 registros de intervenções policiais que resultaram em morte, entre os anos de 2017 e 2018, temos: 99,3% das vítimas identificadas como homens; 75,4% são negros; 78,5% menos de 29 anos, a maior parte entre 20 e 24 (BUENO *et al*, 2019). Em plena pandemia de COVID-19 em

abril de 2020, vimos um aumento no número de assassinatos pela polícia nas comunidades periféricas em relação ao mesmo mês do ano anterior (MORTE, 2020). Vera Lucia Rodrigues, a avó de Guilherme Silva Guedes, jovem de apenas 15 anos assassinado pela Polícia Militar em Vila Clara (O GLOBO, 2020), comunidade da zona sul de São Paulo, diz que não se vê mortes de jovens como a de seu neto acontecerem em bairros como Morumbi ou Moema, locais das classes média e alta paulistanas (MORTE, 2020). Mesmo a polícia militar sendo órgão vinculado à administração estadual, a violência estrutural permeia todas as corporações do país e faz parte de um projeto, fincado no racismo estrutural. Assim como em São Paulo e Rio de Janeiro, em Santa Catarina vemos a mesma guerra dirigida ao povo periférico, como no Morro do Mocotó. Em abril, moradores da comunidade do centro de Florianópolis chamaram uma manifestação contra a violência policial após o assassinato de três jovens da comunidade (REPÓRTER POPULAR, 2020). As periferias nas grandes cidades seriam, portanto,

uma das fraturas mais importantes de um sistema que tende ao caos. É nelas onde os Estados têm menor presença, onde os conflitos e a violência que acompanham a desintegração da sociedade fazem parte do cotidiano, onde os grupos têm maior presença, a ponto de conseguirem, por vezes, tomar o controle dos bairros pobres. Finalmente, são nestes espaços onde as enfermidades crescem de modo exponencial. Empregando os termos de Wallerstein, nos subúrbios confluem algumas das mais importantes fraturas que atravessam o capitalismo: de raça, classe, etnia e gênero. (ZIBECHI, 2015, p. 23)

Durante a pandemia de covid-19, contudo, não só a violência tem imperado nas quebradas. Após décadas de avanços no combate à fome, sobretudo por meio de políticas públicas, novamente temos índices altos de insegurança alimentar no Brasil, consequência da própria gestão do Estado pelo atual presidente Jair Bolsonaro. De acordo com o documento lançado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PESSAN), temos hoje 116,8 milhões de pessoas no país com algum grau de insegurança alimentar, sendo que 43,4 milhões destas não possuíam alimentos em quantidade suficiente quando entrevistadas pela Rede, em 2020, e outras 19 milhões enfrentavam a fome – número que em 2018 era de 10,3 milhões. Dentre os marcadores sociais presentes naquelas que passam fome hoje no Brasil, o desemprego é uma delas, assim como a “pessoa responsável

pelo domicílio ser uma mulher, ou ser de raça/cor da pele preta ou parda, ou ter baixo nível de escolaridade” (PESSAN, 2021, p. 53).

Sobre isso, Sérgio Vaz já alertava sobre a relação da fome com a pobreza nas periferias, em um poema intitulado *Geografia da dor*, em alusão ao livro de Josué de Castro (*Geografia da fome*):

A fome sabe
onde o pobre mora,
e a felicidade não sabe andar
nos becos e vielas.

A Geografia da dor
registra no mapa
gente viva
com a barriga morta.

O arroz e o feijão
alegam não ter nada a ver com isso.
Quem se importa?

No vazio do garfo e da faca,
o tempero da revolta.

(VAZ, 2018)

Entre a violência e a fome, são muitas as denúncias vindas das poetas periféricas. No entanto, a denúncia é parte de uma dialética na perspectiva que traçamos aqui, o que será discutido melhor quando olhando às produções literárias. No contexto periférico, onde o Estado aparece apenas como promotor de uma guerra, a ausência estatal na promoção de direitos e condições básicas de vida, exigiu novas formas de organização dos povos que habitam essas áreas. O resultado disso é que as periferias fazem o novo de tudo: nova arquitetura, novas relações sociais, novas formas de intervir na realidade, nova gestão do espaço. Há nas periferias do Brasil, de forma análoga a outros países da América Latina, a fundação de uma nova sociedade pautada na auto-organização e em saídas diferentes daquelas traçadas pelo centro.

Essas novas possibilidades organizativas conflitam com outros agentes que disputam o domínio nas áreas periféricas: o tráfico e a milícia, além das igrejas neopentecostais. Nesta pesquisa, nosso foco recai mais sobre a relação com o Estado por este se tratar de uma

estrutura de centro e que socialmente está cristalizado no exercício do seu poder, ou seja, exerce dominação. Além disso, atualmente esses três setores estão cada vez mais próximos do Estado, tendo representação ou influência em todos os níveis de governo (municipais, estaduais e federais).

Para Zibechi (2015), a milícia e o narcotráfico contribuem para a desorganização e fragmentação dos setores populares, a fim de hegemonizar esses territórios e garantir seu exercício de controle. As igrejas neopentecostais agem de forma parecida, bloqueando ações coletivas, alicerçada em alguns casos em um desses dois agentes (tráfico ou milícia). A expansão do neopentecostalismo leva consigo uma ética de ascensão individualizada, com noções próximas do empreendedorismo (BATISTA, 2015), além do choque com cosmovisões e religiões próprias da diáspora negra, como o candomblé (LEANDRO & SANFILIPPO, 2018).

Especificamente sobre o tráfico, temos distintas organizações atuando em território nacional, com destaque para o Primeiro Comando da Capital (PCC) e o Comando Vermelho (CV). Esses grupos possuem formas próprias de funcionamento interno e de prerrogativas para com as comunidades em que estão inseridos. De acordo com a etnografia elaborada por Batista (2015) na Vila Operária em São Paulo, território do PCC, as leis vigentes passam pela proibição de acionar a polícia para quaisquer conflito ou crime praticado na comunidade, delegando a resolução do conflito ao próprio comando do tráfico com a criação de tribunais específicos e extralegais que julgam os ocorridos naquela área. O tráfico, além disso, expandiu ao longo das últimas décadas sua capacidade de intervir na circulação de mercadorias, no oferecimento de serviços e nos próprios discursos que transitam nos territórios que dominam. O fortalecimento da estrutura das facções ligadas ao tráfico de drogas é uma consequência da própria forma com que o Estado lida com as áreas periféricas dos centros urbanos, pois

Para os adolescentes e jovens moradores de periferia, existe um mercado de trabalho formal que está cada vez mais seletivo, principalmente para aqueles que não têm escolaridade, para os mais pretos, para os mais pobres, para os que falam mais o dialeto das favelas, e por esse mercado cada vez mais limitado, existe outro em plena expansão que acolhe todos os inempregáveis que estão do outro lado. O crime é um mercado aberto, ou seja, não precisa de papel, escolaridade, diploma, etc. tal qual era o ambiente da fábrica nos anos 70. (BATISTA, 2015, p. 103)

Nas periferias hoje, que são cenários urbanos consolidados, encontramos em sua maioria arranjos matrifocais, uma parcela significativa frequentando espaços religiosos neopentecostais e grande parte de trabalhadoras do setor de serviços ou terceirizadas (CUNHA & FELTRAN, 2013). A partir dessas características gerais, surgem algumas específicas e que podem ser generalizadas de certa forma, como é a proposta do jornalista branco uruguaio Raúl Zibechi em seu livro *Territórios em Resistência* (2015). Para o autor, temos várias *sociedades* na sociedade, algumas delas desafiando a ordem hegemônica estabelecida e, inclusive, conceitos clássicos, como reforma, revolução e movimentos sociais. Assim, somos confrontados por *sociedades em movimento*, em que não basta apenas analisar as suas formas de organização ou repertórios, como fazemos com os movimentos sociais, mas sim as relações sociais e os territórios. Há dúvidas que sobram a essa análise feita por Zibechi e que coloco aqui por ainda não ter resposta, mas por entender também as periferias como espaço plural e do contraditório: como se dá o avanço das ideias de extrema-direita nesses espaços, a partir da tomada de um discurso anti-política que vemos pulverizado na sociedade? Qual a limitação dessas propostas de construção de base em meio ao avanço do poder coercitivo das milícias, braços do Estado, e também das Igrejas neopentecostais? Como o discurso empreendedor neoliberal se apropria dessas novas relações tecidas para a projeção do sucesso individual meritocrático?

Deixando essas perguntas soltas pela página, voltamos para destrinchar a análise de Zibechi sobre as periferias urbanas e a nova sociedade que se forma ali, tensionando o centro. Primeiramente, é importante pontuar a contribuição dos movimentos indígenas de nosso continente para a prática de novos modos de vida territorializados, visto que as grandes nações indígenas latino-americanas estão em uma luta pela terra desde a invasão e introduziram conceitos imprescindíveis à nossa agenda, como: território, autonomia, autodeterminação e autogoverno. Para Zibechi:

A maneira como se produziu a transição da terra ao território, da luta por direitos à luta pela autonomia e o autogoverno; ou seja, como se passou da dominação à resistência e afirmação da diferença, essa transição tem particular importância para as comunidades urbanas que, na passagem entre dois séculos, começaram a se enraizar nos espaços urbanos autoconstruídos. (ZIBECHI, 2015, p. 40)

Aqui, o conceito de território é importante porque, quando pensamos nas periferias urbanas e essas novas sociedades que emergem desses espaços, estamos lidando com movimentos territorializados e

Isso não se reduz à posse (ou propriedade) da terra, mas antes à organização de um território por parte de um setor social que terá características diferentes em decorrência das relações que esse sujeito encarna. Se não fosse dessa maneira, se esse sujeito não encarnasse relações sociais diferentes, contraditórias com a sociedade hegemônica, não haveria necessidade de criarem novas territorialidades. (ZIBECHI, 2015, p. 38)

E quais são essas novas relações sociais que nascem nos territórios periféricos latino-americanos? Ao analisar a formação de bairros populares na América Latina, primeiramente a partir do caso de La Victoria (fundado a partir de uma ocupação urbana em 1957 em Santiago, Chile), Zibechi destaca dois aspectos diferenciadores das lutas anteriores: a auto-organização e autoconstrução, modificando o modo habitual de relação entre o povo e o Estado a partir da ação direta. As favelas, acampamentos, ocupações urbanas, comunidades e bairros populares, portanto, são diferentes dos bairros de classe médias e alta, diferença baseada no trabalho coletivo; na forma de organização do espaço; na sustentação baseada em relações de solidariedade e igualdade, de forma recíproca; em uma relação econômica que, pela prática, contesta a capitalista; e numa lógica estatal subordinada à lógica comunitária-popular.

Isso implica diretamente no autocontrole da vida nesses espaços, pois as moradoras não só construíram suas casas, calçaram sua rua¹⁷ e espaços comunitários, mas principalmente “governaram suas vidas, governaram uma vizinhança inteira, criaram formas de poder popular ou contra-poderes” (ZIBECHI, 2015, p. 43). A ideia de poder popular é fundamental para esse trabalho e sua construção, como uma resposta ao sistema de dominação capitalista-racista-patriarcal em que estamos.

A ação direta dos povos oprimidos e o conseqüente acúmulo de força organizativa é fundamental para o processo de ruptura com a atual sociedade em que estamos e na edificação

17 Não só em La Victoria, os exemplos de autoconstrução são muitos. Em Florianópolis, em setembro de 2020, em plena pandemia de COVID-19, as moradoras do Morro do Quilombo (bairro Itacorubi, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil) fizeram um chamado de apoio financeiro para que conseguissem realizar o calçamento da rua da comunidade com as próprias mãos em uma ação coletiva. Mais informações no Repórter Popular: <http://reporterpopular.com.br/a-coletividade-e-o-caminho-da-vida-digna-para-moradores-do-alto-do-morro-do-quilombo/>

de uma realidade libertadora e autogestionária. No entanto, mesmo que a consolidação do poder popular esteja condicionada ao processo revolucionário, sua construção deve ser diária e podemos encontrar exemplos vivos nesses projetos populares, de baixo pra cima, que vêm acontecendo nas periferias latino-americanas. Reafirma-se, assim, também a coerência entre fins e meios: devemos construir espaços hoje que sejam reflexos do mundo que queremos no futuro. Discutiremos novamente, mais adiante, a dominação quando acerca da ciência moderna e a importância da tomada pra si dessa produção, porém não podemos perder esses conceitos de vista quando pensamos nas periferias e no projeto empreitado por elas, representado aqui por sua literatura.

Aproveitando que retornamos a elas, a produção literária contemporânea pelas periferias urbanas é um processo auto-organizativo, por exemplo quando olhamos para todo o processo de Ferréz com a organização das publicações da Revista Caros Amigos até os saraus e slams. Assim como auto-constutivo, visto que os espaços e as publicações são em geral feitas por fora do mercado das grandes editoras e em espaços erguidos pela própria periferia, que funcionam dentro da lógica local (como o Bar do Zé Batidão, onde acontece o Sarau Cooperifa). As literaturas são territorializadas, em sua maioria, e apresentam também essas novas formas de relação social. Entretanto, não significa que todas as literaturas contemporâneas produzidas pelas periferias tenham esse caráter, assim como aponta Zibechi (2015, p. 52) que nem “todos os bairros e cidades autoconstruídas apresentam a mesma trajetória e, em vários casos, estão muito distantes de conformar modos de poder popular ou autogoverno local”. O que ressalto é a potencialidade disruptiva que esse processo possui, que pode contribuir para que pensemos em estratégias dentro das disputas no campo da educação e também da ciência, assim como nos modelos organizativos de nossas lutas. Sobre esses espaços e aspectos das literaturas periféricas, voltaremos neles mais a frente.

Outros pontos importantes para compreender o anúncio que emerge das periferias urbanas nas últimas décadas, que são visíveis também na literatura produzida, são: 1. o lugar que ocupam as mulheres em alguns contextos periféricos; 2. a participação de jovens, principalmente nas atividades culturais. Nesse sentido, ainda sob a análise de Zibechi, as periferias urbanas constituíram um mundo próprio, primordialmente matriarcal através de uma expansão da lógica de cuidado familiar privado para o âmbito comunitário-coletivo. As

mulheres possuem um papel importante não só na gestão familiar, mas nas lutas de todo o território, chegando a representar 70% de membros em alguns movimentos sociais da América Latina. Essa importância das mulheres negras e pobres é secundarizado historicamente na maior parte dos debates em torno da luta contra o patriarcado, como aponta bell hooks (2019) em uma análise do movimento feminista nos Estados Unidos. As mulheres pobres e operárias não foram modelo de inspiração para as primeiras feministas brancas e burguesas porque eram vistas fora de qualquer âmbito de poder, nem econômico e nem que implicasse em dominação ou controle de terceiros. Como aponta o poeta Sérgio Vaz, em um trecho de *Feliz natal*,

De todos os hinos entoados em louvor
às revoluções nos campos de batalhas
nenhum,
por mais belo que seja,
tem a força das canções de ninar
cantada no colo das mães.

(VAZ, 2013, p. 91)

É uma verdadeira fissura dentro da estrutura patriarcal hegemônica e simboliza um rompimento com o centro, sem se tratar de uma ruptura histórica, mas ainda assim demonstrando certo teor revolucionário. Segundo Zibechi,

Isso tem consequências que são muito mais do que quantitativas. Com elas irrompe outra racionalidade, outra cultura, uma episteme relacional, como assinala Moreno (MORENO, 2006). Isto se vincula a uma outra ideia de movimento e de vida. Uma cosmovisão na qual as relações possuem um papel central, que abarca outra forma de conhecer, viver e sentir. Finalmente, neste mundo outro, a força motriz são os afetos: o amor, a amizade, a fraternidade. Sobre essa base, cria-se um sistema de relações econômicas paralelo e externo à economia capitalista de mercado. (ZIBECHI, 2015, p. 92)

Essa estrutura matriarcal, de extensão do cuidado da figura da mulher-mãe, além de ancestral para o povo negro da diáspora, é uma marca em alguns espaços de organização popular como o movimento Mães de Maio, por exemplo, coletivo de mães da periferia que tiveram seus filhos ou filhas assassinadas pelo Estado. Não entrarei em detalhes sobre esse movimento, infelizmente, mas creio que a força do que ele representa nas lutas populares do Brasil está bem representado em um relato de Celso Athayde em *Falcão - meninos do tráfico*

(MV BILL & ATHAYDE, 2010, p. 58) e na arte de Sidney Amaral, *Mãe Preta ou A fúria de Iansã*:

Figura 1 - Mãe Preta ou A Fúria de Iansã



Fonte: AMARAL, 2014

Essa virada matriarcal das periferias afronta os papéis sociais dados pelo olhar branco ao colonizar o corpo da mulher negra, os quais segundo Lélia Gonzalez são dois: o de doméstica e o de mulata.

O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, etc. Já o termo “mulata” implica na forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos nacionais burgueses. (...) Esse tipo de exploração sexual da mulher negra se articula a todo um processo de distorção, folclorização e comercialização da cultura negra brasileira. Que se pense no processo de apropriação das escolas de samba por parte da indústria turística, por exemplo, e no quanto isto, além do lucro, significa em imagem internacional favorável para a “democracia racial brasileira”. (GONZALEZ, 2020, p. 44)

Anos mais tarde, em um artigo lançado em 1984, Gonzalez amplia os papéis sociais atribuídos às mulheres negras, adicionando também a figura da mãe-preta – o qual destaque aqui por implicar diretamente nessas mulheres sobre as quais nos referimos quando pensamos

na guinada matriarcal de algumas periferias urbanas como território em resistência. Sobre esse papel, Lélia Gonzalez afirma:

O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como quem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí fora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve pra parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe. (GONZALEZ, 2020, p. 87-88)

Essa conclusão também coloca a figura da mãe-preta ao lado da construção da língua que falamos no país. A figura da mulher negra na história do Brasil como *mãe* afronta a estabilidade do patriarcado branco, principalmente através da análise de Gonzalez que aloca o lugar da mulher branca para a Outra – papel incomum para um grupo social que aparentemente não tem raça (brancos como sujeitos não racializados) e que, mais que isso, necessita da criação do *Outro* para reafirmar sua identidade. A figura de mãe, nesse sentido, transita entre o local de cuidado e de desestabilização, inclusive desafiando concepções mais tradicionais com que olhamos para o capitalismo e o sistema de valores atribuídos. Historicamente, o trabalho no contexto familiar foi visto como humanizador por mulheres negras, inclusive porque nele “expressam amor e carinho, justamente os gestos que a ideologia supremacista branca havia acusado os negros de serem incapazes de expressar” (hooks, 2019, p. 196). Nesse sentido, exemplifica o antropólogo branco estadunidense David Graeber em entrevista à Revista Jacobin:

Você pergunta a qualquer marxista sobre trabalho e valor-trabalho, eles sempre vão imediatamente para a produção. Bem, aqui está uma xícara. Alguém tem que fazer a xícara, é verdade. Mas fazemos um copo uma vez e lavamos dez mil vezes, certo? Esse trabalho simplesmente desaparece por completo na maioria desses relatos. A maior parte do trabalho não é produzir coisas, é mantê-las iguais, é mantê-las, cuidar delas, mas também cuidar de pessoas, cuidar de plantas e animais. (WEISSMANN, 2020)

Esse olhar para a construção de um poder popular por meio do cuidado comunitário desestabiliza a forma como compreendemos a força das mulheres. Além de contribuir para a

analisar como nos organizamos em torno na luta contra o patriarcado capitalista de supremacia branca, os direitos que ansiamos e o que consistiria em findar a dominação de gênero. Muitas pautas feministas foram cooptadas e simplificadas na presença de mulheres a frente de estruturas de dominação, como grande empresas ou o Estado. De acordo com hooks,

As mulheres precisam saber que podem rejeitar as definições sobre a realidade em que vivem oferecidas pelos poderosos, que podem fazê-lo mesmo sendo pobres, exploradas ou vivendo em circunstâncias opressivas. Precisam saber que o exercício desse poder pessoal básico é um ato de resistência e de força. Muitas mulheres pobres e exploradas, sobretudo as de cor, não teriam sido capazes de desenvolver conceitos positivos sobre si mesmas se não tivessem exercido o poder de rejeitar as definições sobre a sua realidade oferecida pelos poderosos. (hooks, 2019, p. 141)

Há também o papel que a juventude cumpre nas periferias, principalmente na criação de espaços culturais a partir da década de 1980 na América Latina, como forma também de organizar a resistência e rechaçar as ditaduras civil-militares que se instauraram em nosso território em meados do século XX (ZIBECHI, 2015). Esse processo passava por fora da maior parte dos setores da esquerda institucional, a partir de uma nova cultura horizontal que esses jovens reafirmavam, com predominância de lideranças rotativas e informais. Esse processo apontado por Zibechi em países latino-americanos, como o Chile, é pertinente para pensar a construção das literaturas periféricas e a força de jovens já nascidos nas periferias urbanas, através de novas estratégias para sua organização. Podemos observar essas marcas nos espaços auto-construídos e auto-organizados pela juventude periférica nos slams e saraus contemporâneos.

Após pensarmos inúmeros anúncios que advém das periferias, é necessário pensar que, na medida que as comunidades periféricas conseguem articular novas realidades e promover anúncios, os poderosos se movem para impedir o processo e impor sua força reacionária. Ainda, segundo Zibechi (2015, p. 18), o “controle sobre os pobres urbanos é o objetivo mais importante definido tanto pelos governos quanto pelos organismos financeiros globais e as forças armadas dos países mais importantes”. Políticas neoliberais hoje em dia são a prova dessa tentativa de controle permanente e subjugação dos povos oprimidos ao sistema capitalista hetero-patriarcal e racista, através de um projeto de atomização das trabalhadoras,

como o fenômeno de *uberização*. Essa *atomização* também das políticas de Estado, para além dos diferentes governos que tivemos no país nos últimos anos, como apontado na seguinte análise vinculada à CAB:

Se antes, por exemplo, a luta por moradia era coletiva, com a profusão das linhas de crédito imobiliário (beneficiadas por incentivos estatais que corriam diretamente para o caixa dos grandes bancos) a conquista da casa própria tornou-se uma realização individual; do mesmo modo, garantir uma geladeira ou uma televisão em casa não dependia mais de um salário digno, mas apenas da capacidade individual de manter em dia o pagamento dos boletos ou do cartão de crédito. Em suma, com a ampliação do acesso ao crédito, a luta coletiva foi substituída pela lógica do “se *eu* organizar minhas contas certinho, dá pra pagar. (MATEUS, 2020, grifo do autor)

O Estado, como já comentamos aqui, é um agente ativo no projeto colonial de genocídio do povo negro e pobre no mundo, bem como das nações indígenas, sendo no Brasil um projeto em andamento desde a invasão deste território. Ailton Krenak aponta que “a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização de nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira” (KRENAK, 2019, p. 39), se referindo à questão indígena. Porém, o apontamento de Krenak serve para pensarmos também na ação estatal sobre as novas formas de organização das periferias urbanas, procurando suprimir os anúncios produzidos por esses territórios em resistência. Essa dominação de caráter reacionário recaí com força nas periferias porque este contexto é espaço fértil para brotar novas realidades e porque, tendo em si parcela significativa do povo oprimido, “constituem fatores potenciais na luta revolucionária pela transformação social” (JONG, 2008, p. 55), porque “o sonho não é seguir o padrão, não é ser o empregado que virou o patrão”, como aponta Ferréz (2005).

Por fim, gostaria de fechar esse ponto reafirmando o local das periferias no anúncio de um outro mundo, onde a cultura popular que ali se engendra é parte importante de todo o processo. Segundo Milton Santos:

A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança. Seu quadro e seu limite são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo. (SANTOS, 2006, p. 222)

As periferias são anúncios de novos tempos e novas relações, veiculados em suas produções literárias, e nos apontam para a esperança inquieta e ativa de Paulo Freire. Fecho minhas reflexões sobre o que seriam as periferias urbanas, com o trecho do poema de Meimei Bastos, *aquarela*:

um pôr do Sol tão lindo
 pintou o céu da quebrada
 de um vermelho-alaranjado
 vibrante
 intenso,
 puro
 de esperança.

a quebrada tem dessas coisas de esperança e luta.
 aquarela

(BASTOS, 2017, p. 33)

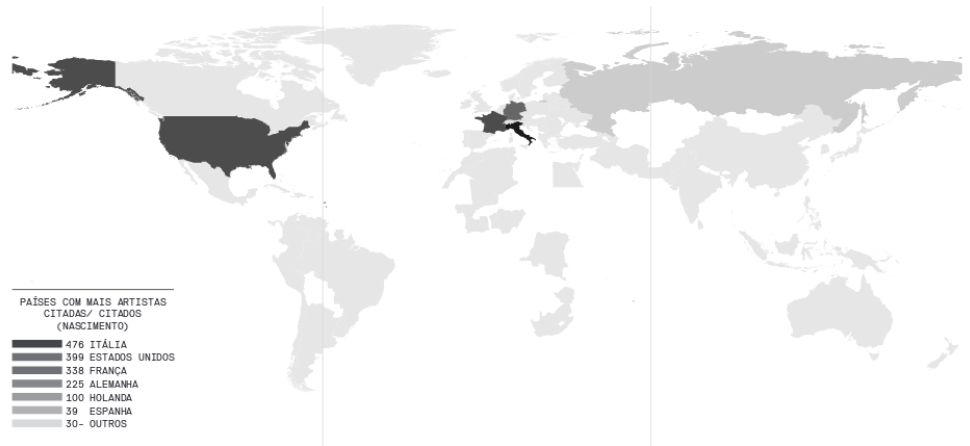
c) Arte e linguagem nas esquinas da dominação

Outros anúncios ainda se desdobram das periferias urbanas em resposta à violência do centro. Duas dimensões importantes a serem tratadas acerca do colonialismo e da colonialidade, mais especificamente em torno da produção cultural: 1. a arte foi uma personagem na história na empreitada colonial, basta olhar para as diferentes fases da arte brasileira e observar o paralelismo com a produção europeia, e a tomada das literaturas pela periferia é uma afronta ao projeto colonial; 2. junto com a invasão do território, os europeus trouxeram sua língua, essa com a qual agora nos comunicamos, sendo o português uma marca falada do processo de colonização que também é colocada à prova dentro de sua figura normativa pelas literaturas periféricas, trazendo a tona o conflito entre as variedades urbanas de prestígio (ligadas ao centro) e o *pretoquês* das quebradas.

Começando pela relação da arte com a história colonial. Quando olhamos para os estudos históricos sobre arte, encontramos dados interessantes para pensar como, dentro de uma narrativa única universalista, os sujeitos destacados são homens brancos do Norte global, reproduzindo o tipo dos espaços de poder político e econômico. Segundo o projeto *História da arte* (2017), entre os 2.443 artistas presentes nos onze livros mais comumente utilizados nos cursos de Artes Visuais no Brasil, temos: 90,9% homens-cis; 0,9% de artistas negras e negros, sendo apenas 0,08% mulheres negras (em números absolutos, duas!); e quanto aos

respectivos países citados como parte da história da arte, observamos o seguinte esquema (Figura 2):

Figura 2 - Mapa apontando a distribuição de artistas conforme seus respectivos países



Fonte: História da _rte (2017)

Muitos países não são sequer citados pela maior parte dos livros de história da arte, sendo a maioria desses países de África, Ásia ou América Latina e Caribenha. Temos, na história da arte assim como na história da ciência, um apelo aos valores gregos e a sua estética, sua concepção de beleza. Embora, muito se apaga dessa história o quanto a região que posteriormente foi chamado de Grécia, era uma terra de grande riqueza étnica, onde muitos invasores vindos do norte do continente chegaram, além da influência vinda do Egito na criação do cânone para os modelos de estátuas gregas (BELL, 2008). A própria difusão da arte grega, considerada um marco clássico, está baseada na força de conquista que aquele território impôs a outras regiões, principalmente quando “sob a liderança do carismático filho Alexandre, conquistaram subsequentemente a totalidade do antigo império persa, chegando ao Egito, à Ásia Central e ao oeste da Índia” (BELL, 2008, p. 71). A história de uma episteme, de uma certa visão de mundo que vai se tornando absoluta, é a história das conquistas de território e dos efeitos de sua dominação. Desta forma, ao olhar brevemente para toda a história da arte, compactuo com Bell (2008, p. 7) ao dizer que: “os registros de mudança

artística se relacionam de algum modo com os registros de mudança sociais, tecnológicas, políticas e religiosas, por mais invertidos ou reconfigurados que sejam os reflexos”.

É a partir dessa compreensão, assim como da reprodução do perfil de artistas do centro de poder, que o olhar para as literaturas periféricas deve partir também de um olhar político e social. Há, em qualquer ação no campo da arte, certa articulação com as disputas na sociedade, uma defesa de certas narrativas. Assim, olhar para a história da arte, mais especificamente para a literatura, deve ser olhar para a história da nossa colonização e das relações de colonialidade ainda em vigência.

Como já discutimos aqui, a colonização é marcada pela ideia de universalismo europeu, em que a “verdade como um ideal de cultura operou como ópio, talvez o único ópio sério do mundo moderno” (WALLERSTEIN, 1985, p. 69). A importância dessa dimensão está em colocar em questão sempre o que enxergamos da história, em um perpétuo questionamento sobre onde aquele saber se localiza na estrutura de poder e quem o anuncia:

Enquanto o racismo serviu como mecanismo de controle mundial dos produtores diretos, o universalismo serviu para dirigir as atividades da burguesia de outros Estados e vários estratos mundiais para canais que maximizaram a íntima integração dos processos produtivos e o funcionamento regular do sistema interestatal, de modo a facilitar a acumulação de capital. Isso exigiria a criação de um arcabouço cultural burguês mundial, que seria enxertado nas variações ‘nacionais’. (WALLERSTEIN, 1985, p. 70-71)

Na perspectiva de Wallerstein, temos dois modos do universalismo no mundo moderno: o Orientalismo e o universalismo científico. O primeiro seria uma versão específica de humanismo que não se trata de um grupo único de valores, mas da “permanência de um conjunto de particularismos essenciais” (WALLERSTEIN, 2007, p. 85). O conceito é melhor explorado por Said (2007), em livro homônimo, como empreendimento cultural encapado em grande parte pelo Reino Unido e França, na sua relação com o Oriente, embora não possa ser resumido a esses dois países. Para o autor Palestino, o Orientalismo é uma “instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o” (SAID, 2007, p. 29). Mesmo que tratando de um local distinto da América Latina, a teoria sistematizada por Said apresenta uma dimensão do universalismo europeu e tece uma análise importante acerca da dominação cultural dos países periféricos que foram colonizados em algum momento da história. Por

outro lado, o universalismo científico ganha força a partir do século XIX, tornando-se praticamente inquestionável após o fim da Segunda Grande Guerra. Em disputa com o Orientalismo, o universalismo científico representa as certezas advindas da ciência, substituindo quaisquer bases teológicas que antes pudessem fundamentar tais particularismos essencialistas. Discutiremos isso melhor no terceiro capítulo.

O arcabouço de dominação cultural-ideológica empreendido pela Europa é o que nos interessa e onde está localizado a ideia de literatura, por exemplo, imbricada em uma suposta cultura universal neutra que é pilar para o sistema-mundo capitalista desenvolvido historicamente. O imperialismo cultural é uma marca de nossos tempos e marca da colonialidade. Daí, a necessidade de pensar a colonialidade impregnada em nosso saber do Sul, promovendo espaços para o reconhecimento dos sujeitos e da memória coletiva das periferias da periferia do mundo, das quebradas.

Pensemos agora o ponto 2, acerca da língua portuguesa. A construção de uma identidade coletiva, e o conseqüente reconhecimento através dela, passa pela linguagem e pela língua. Nós nos utilizamos dela o tempo todo para criar laços, vínculos, estabelecer comunicação. Nessa linha, a língua falada por um povo delimita, em certos casos, um território e delinea uma fronteira; em outras situações, as quais acredito serem ainda mais comuns, a língua marca o encontro e rompe com a lógica de uma fronteira estática, como as bordas oeste do Brasil e fenômeno do portunhol. Em muitos casos ainda, a língua falada é parte constitutiva da identidade, fundamental para o reconhecimento dos grupos étnicos minoritários dentro de um Estado-nação, como é o caso do povo curdo e as diferentes nações indígenas no território latino-americano. Para o linguista negro Gabriel Nascimento (2019, p. 13, grifos do autor), em seu livro *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, o conceito de *língua* foi concebido pelo ocidente dentro de seu projeto de modernidade, sendo que o “combate às línguas já faladas pelos povos originários negros e indígenas fugura como um dos primeiros atos do mito da brasilidade linguística entre nós, gerando, ao mesmo tempo, epistemicídio e linguicídio”. O linguicídio se desdobra do epistemicídio “quando desapropria o sujeito do seu próprio direito de produção do saber. Ou seja, quando ao sujeito negro ou indígena é negada a possibilidade de ser sujeito da língua, e portanto, compreender e modificar dinamicamente a língua” (NASCIMENTO, 2019, p. 26).

Dentro das literaturas periféricas, a questão da linguagem, e também da língua, é um aspecto importante em nossa análise, porque desafia a imposição de cima para baixo – ou do centro para a periferia – de uma suposta norma. Além disso, lançam elementos que constituem uma identidade própria das periferias, em que “as gírias e as transgressões da gramática normativa fazem com que a experiência urbana, vivenciada a partir das periferias, invada o texto por meio da linguagem” (BARRETO, 2011, p. 34). Segundo Ferréz, poeta periférico e nome importante desse campo, no manifesto *Terrorismo Literário*:

E temos muito a proteger e a mostrar, temos nosso próprio vocabulário que é muito precioso, principalmente num país colonizado até os dias de hoje, onde a maioria não tem representatividade cultural e social, na real negô o povo num tem nem o básico pra comer, e mesmo assim meu tio, agente faz por onde ter us barato para agüentar mais um dia.

(...)

A Literatura Marginal sempre é bom frisar é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou sócio-econômicas. Literatura feita a margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja os de grande poder aquisitivo. Mas **alguns dizem que sua principal característica é a linguagem, é o jeito que falamos, que contamos a história**, bom isso fica para os estudiosos, o que agente faz é tentar explicar, mas agente fica na tentativa, pois aqui não reina nem o começo da verdade absoluta. (FERRÉZ, 2005, grifos meus)

Como estamos aqui no papel de estudiosas, vale se debruçar em torno dessa questão apontada por Ferréz em torno do vocabulário próprio e pensar as seguintes dimensões: o preconceito linguístico que emerge da variação linguística falada nas quebradas em relação às urbanas de prestígio¹⁸; a defesa da língua como algo vivo e mutante; e a importância da variação ou das variações da língua para o fortalecimento da identidade do povo periférico.

Primeiramente, então, com a presença das literaturas periféricas na sala de aula, podemos discutir o preconceito linguístico e validar as variações presentes nas periferias, para assim, segundo o linguista branco Marcos Bagno, “passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e da relação entre as pessoas que as falam” (BAGNO, 2015, p. 78). O livro *Preconceito Linguístico* (2015) é um marco nos estudos da linguística e serve como uma referência para nos ajudar a pensar a construção de

18 Para o Bagno (2015, p. 77), a norma urbana culta geral brasileira consiste, na verdade, em “variedades urbanas de prestígio”.

uma suposta norma culta, com base no dizer das classes dominantes, servindo como perpetuação de seu controle sobre as *de baixo*. Ao pensar o desdobramento disso nas literaturas, Regina Delcastagnè (2012, p. 14) destaca que “o domínio da norma culta serve como fator de exclusão e há quem se beneficie com isso. Aqueles que valorizam a si próprios por saberem usar a norma culta da língua não têm interesse em desvalorizar essa vantagem, conquistada, às vezes, com muito esforço”.

Desta forma, apontar a violência contida no discurso da língua única, e também estática, é um trabalho árduo que deve ser exercido por nós como povo oprimido, que de diferentes formas vive tal violência na carne, seja nas das pessoas periféricas com variações desalinhadas às de prestígio; ou aquelas que não cabem no binarismo da língua portuguesa, como pessoas não-binaries, pessoas trans, travestis e também as mulheres-cis excluídas de uma generalização sempre masculina. “É ser *nós vai*, mesmo quando a gente não for. É falar errado, mas agir correto”, como aponta o poeta da periferia Sérgio Vaz (2011, p. 83, grifo do autor). A batalha contra a exclusão e o preconceito linguístico é, em um país fundado pela escravização e genocídio do povo preto e indígena, uma luta antirracista, pois o que é genericamente chamado de preconceito se desdobra com bastante força em um racismo linguístico, pois “o que está em jogo aqui não é a língua, mas *a pessoa* que fala essa língua e a *região geográfica* onde essa pessoa vive” (BAGNO, 2015, p. 69, grifos do autor). O racismo linguístico, por sua vez, parte da concepção de que se

o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a *língua é uma posição nessa estrutura*. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação. (NASCIMENTO, 2019, p. 19)

Por exemplo, em seu livro, Marcos Bagno aponta como é necessário desconstruir a ideia de que um suposto domínio da *norma culta* garantiria a ascensão das mulheres negras, porque as oportunidades dadas à mulher negra e ao homem branco se diferenciam por conta da estrutura social racista-patriarcal do capitalismo.

No Brasil, temos uma relação nítida entre o analfabetismo, a evasão escolar e o genocídio do povo negro, onde os dados se sobrepõe quando olhamos que está entre as pessoas negras a maior proporação de analfabetas (duas vezes maior do que pessoas brancas)

e a menor taxa de escolarização básica. Para Nascimento (2019, p. 15), isso constituiu uma “política bem localizada na própria racionalidade do Estado brasileiro”.

A língua está submetida a um projeto de poder e é parte imaterial da dominação colonial (NASCIMENTO, 2019). Por isso, compreender a relação da língua imbricada ao sistema colonial e à estrutura social em que estamos, de modo que ela traz valores em si e diz mesmo sem dizer, abre nossos debates para entender aquilo que é tratado como *norma culta*, de forma intocada e atemporal, como apenas mais uma variação em uma repleta gama de possibilidades de como a língua se apresenta. Isso porque a língua, tal como um rio ou o vento, é algo vivo: toma diferentes formas e caminhos, molda, mas também é moldada, encontra-se com outras e forma algo novo, diferente, cambiante. Segundo Bagno:

A gramática normativa tenta nos mostrar a língua como um pacote fechado, um embrulho pronto e acabado. Mas não é assim. A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*. (BAGNO, 2015, p. 168, grifo do autor)

Na sequência, Bagno afirma ainda que há supostamente, entre professoras de química, física, biologia ou história, a noção de que aquilo que se está ensinando hoje pode ser reformulado ou negado no futuro, salientando o processo de construção do conhecimento científico. No entanto, creio que falta, nessa compreensão de Bagno, a forma com que nós, professoras de biologia, reforçamos as variedades urbanas de prestígio ou silenciemos sobre a violência que elas contêm, afinal o conhecimento científico é ensinado com a mediação da própria língua portuguesa. Mesmo que aceitemos a mudança no que ensinamos em biologia, por exemplo, a ideia de uma *norma culta* assola a educação científica e aparece muito pouco dentro de nossas problematizações, principalmente ao pensar uma educação científica que atenda nossas demandas como povo oprimido. Na educação científica, muitas vezes, evitamos tratar das “diferenças e injustiças que, através da ortografia, são observadas nos países cujo o idioma oficial é aquele que o povo não tem direito de aprender” (VAZ, 2011, p. 53).

Tal indagação é importante, porque, temos nas últimas décadas um movimento importante de articulação entre linguagem e educação científica, avançando nas discussões acerca da formação de leitoras também nas aulas de ciências. Segundo artigo das

pesquisadoras brancas Dionia Eli Dorneles e Patricia Montanari Giraldi, pensando as contribuições de Maria Carolina de Jesus para a formação de professoras, a

articulação entre leitura, literária ou outra, e ensino de ciências vêm ganhando destaque através da compreensão de que professoras(es) de biologia, química e física - bem como das demais áreas - são igualmente professoras(es) de leitura. Tal compreensão, reforça a relevância de se trabalhar com essa perspectiva na formação docente, tanto com a intenção de fomentar diálogos sobre questões pertinentes à educação/formação (objeto deste artigo), quanto para contribuir com a formação de estudantes-leitores no ensino de ciências por futuras(os) professoras(es) em suas práticas pedagógicas. (DORNELES & GIRALDI, 2019, p. 336)

Nesse sentido, a reflexão de pesquisadoras e professoras de ciências sobre a linguagem, o que esse trabalho pretende também impulsionar, é importante para romper um ciclo de violência epistêmica em sala de aula, sem ausentar a educação científica da formação de leitoras, nem da perpetuação de um mito da norma culta. Busca-se, portanto, caminhos para uma formação e consequente postura crítica, tanto de estudantes do ensino básico quanto de professoras de ciências e biologia (MACHADO & GIRALDI, 2019).

A dimensão da língua como algo vivo faz com que ela possa ser portadora de uma memória, de história, apresentando-se assim cheia de cicatrizes que nos contam algo. Quando pensamos na língua portuguesa, aquela falada pelos invasores que chegaram nesse território no século XVI, muito pouco ela se parece com a que hoje se fala nos corredores das elites brasileiras ou mesmo daquela contida nas gramáticas mais tradicionais (BAGNO, 2015). A língua mudou quando chegou aqui e ganhou novas palavras de suas recém forçadas falantes, principalmente do tronco linguístico Tupi (creio que *cumbuca* seja a mais querida à minha boca). Com o sequestro do povo negro de África para sua escravização, a língua portuguesa encontra o grupo linguístico benué-congolês, de que são parte o Iorubá e o Bantu (destaco aqui o Kimbundu e a Língua Mbunda). Desse violento encontro colonial, as línguas dos povos subalternos foram subjugadas, em certos casos e momentos foram proibidas, e o português imposto como a *redenção para os selvagens*. Todavia, por mais violento que seja o processo, o povo oprimido sempre encontrou formas de agir, ou de agência, sem ser totalmente dominado pelo conquistador. As palavras incorporadas de origem Tupi, Iorubá ou Bantu à língua portuguesa no Brasil, muitas que hoje compõe nosso léxico formal, marcam as resistências por dentro de uma língua viva que sofre intervenções constantes pelas *de baixo*,

como forma inclusive de garantir o dizer do que a língua do colonizador não permite: “o português, o lusitano, ‘não fala e nem diz bunda’” (GONZALEZ, 2020, p. 129).

Lélia Gonzalez, grande pensadora e antropóloga brasileira, chama de *pretuguês* ou *pretuguês* o português falado no Brasil marcado pela africanização (GONZALEZ, 2020), transformado pela forte influência negra na formação histórica de toda a América Latina (ou como prefere chamar a própria Lélia Gonzalez, a América Ladina). Para a autora,

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexiste. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa “você” em “cê”, o “está” em “tá” e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 2020, p. 90, grifos da autora)

O pretuguês é presença certa nas literaturas periféricas e aponta bem para o tipo de escrito que encontraremos nessas produções, bem como sua marca ancestral. O tensionamento do pretuguês nos faz olhar com atenção para a história do maior sequestro e desterritorialização forçada da história da humanidade, bem como um genocídio sem precedentes e que ainda está em curso, que foi a escravização dos povos da África negra. Esse processo foi acompanhado pelo apagamento da história desses povos e muitas vezes implicou na perda do vínculo direto com suas línguas maternas. Hoje no Brasil, são poucas pessoas negras falantes fluentes de Iorubá ou das línguas Bantu, não temos comunidades negras que as resguardam como sua língua nativa, ainda que se tenha feito o esforço de retomar o aprendizado delas em nosso território. É distinto do processo que aconteceu com os povos indígenas que, em sua maioria, ainda possuem a língua como parte fundante de suas comunidades, em que o português existe como segunda língua – mesmo que muito dele seja influência dos povos originários. No entanto, as línguas de origem benué-congolês são parte importante do vocabulário do povo negro no Brasil, onde muitos dos dizeres são herança desse grupo linguístico, influenciado também pela força das religiões de matriz africana e da educação que acontece nos terreiros. Tudo isso constrói o pretuguês, essa língua que é parte da identidade do povo periférico, mas não só: compõe a formação social brasileira e precisa ter seu local reconhecido por moldar nossa forma de comunicar através da influência negra.

Por fim, encerrando a questão em torno do pretoguês, segundo Bagno (2015) o termo muitas vezes foi usado de forma pejorativa, apontando para uma língua *menor* falada pelas pessoas negras no Brasil. O uso aqui é uma discriminação positiva, tal qual inúmeras políticas ou pautas do movimento negro. Parto da compreensão de Gonzalez, autora que muitas vezes ressignifica “termos usualmente carregados de um valor semântico pejorativo” (VIERA, 2015, p. 216).

Ao olhar para como a história do colonialismo e os efeitos da colonialidade, e também do imperialismo, penetram em nossa produção cultural reitero a grande força da literatura contemporânea produzida pelas periferias como arma anticolonial. Não só ao desestabilizar a herança colonial, através de nossa história cultural única ou de nossa língua em disputa, mas também ao promover um povo encantado com o que é seu: a rua, a palavra, o território. “Pedimos principalmente paixão pela pátria prostituída pelos portugueses”, canta GOG (2007) em *Brasil com P. P de periferia, palavra, poesia. P de povo!* Gostaria de fechar esse capítulo com uma provocação importante dos historiadores brancos Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino:

A colonização (pensamos a colonização como fenômeno de longa duração, que está até hoje aí lançando seus venenos), gera “sobras viventes”, seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro. Algumas “sobras viventes” conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem virar “superviventes”: aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, afirmando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência. Uma disputa operada apenas no campo da política e da economia pode gerar ganhos efetivos, é claro. Mas o salto crucial entre a sobrevivência e a supervivência demanda um conjunto de estratégias e táticas para que saibamos atuar nas batalhas árduas e constantes da guerra pelo encantamento do mundo. A vida, afinal, é aquilo que praticamos cotidianamente e está em constante ameaça, a partir do veneno da serpente que, uma vez inoculado, espalha a mortandade, descredibilizando o ser e os seus saberes. Para a maioria dos seres que não experimentam o mundo a partir dos alpendres da Casa Grande, das sacadas dos sobrados imperiais e das salas de reunião de edifícios de grandes corporações, cabe entender o encantamento como ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação da vida, em suma. (SIMAS & RUFINO, 2020, p. 5-6)

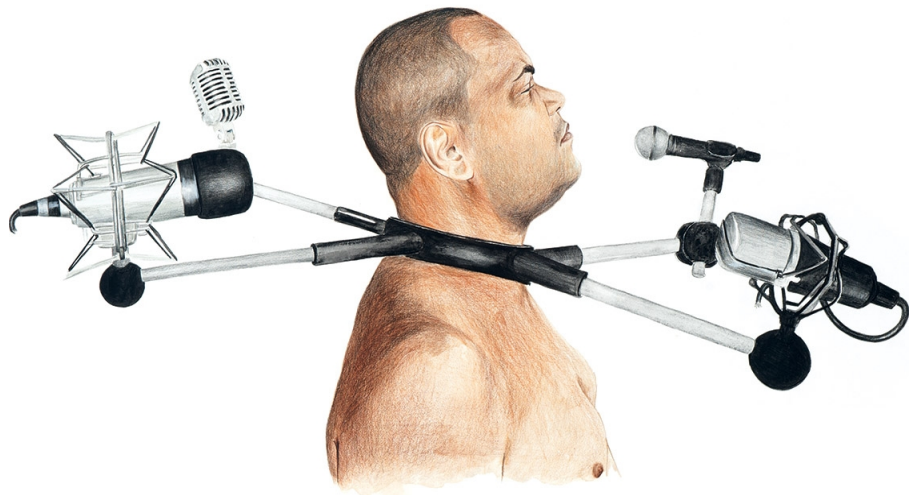
A periferia lança encantamentos, também através de sua literatura, pelo amor e pela dor. Recusa a vida vegetativa imposta pelo centro – como apontam Paulo Freire e Eduardo

Taddeo (SCHLINDWEIN, 2018), essa de sobras-viventes ou sobreviventes, ficando raiz na afirmação da vida em si. Dessa vida da rua, da quebrada, da vida que escapa ao capital.

2) LITERATURAS PERIFÉRICAS E A ESTÉTICA DA CORRERIA

Dentro do livro ou sob o cárcere do privilégio, ela [a literatura] se deita com Victor Hugo, mas não com os miseráveis. Beija a boca de Dante, mas não desce até o inferno. Faz sexo com Cervantes e ri da cara de Dom Quixote. É triste, mas a rosa do povo não floresce no jardim plantado por Drummond. Quanto a nós, capitães da areia amados por Jorge, não restou outra alternativa a não ser criar o nosso próprio espaço para a morada da poesia.

(VAZ, 2011, p. 35)



(AMARAL, 2014)

Durante esse capítulo tentaremos nos debruçar sobre as produções literárias contemporâneas produzidas pelas moradoras das periferias do Brasil, país periférico na configuração da economia-mundo europeia em que estamos inseridas. Adoto o uso de literaturas periféricas sempre no plural a partir da compreensão que estamos falando de

periferias – territórios que, apesar de um denominador comum, são diversos e compostos por grupo pluriforme e de certa forma heterogêneo.

No mais, é preciso ressaltar alguns cuidados que tentarei ter na mente e no coração durante o decorrer de toda a construção desse trabalho. Na tese de doutorado de Érica Peçanha do Nascimento (2011), pesquisadora negra pioneira sobre as produções culturais da periferia, ela apresenta a desconfiança de muitas escritoras com quem entrou em contato para a realização de seu trabalho, receios de um possível trato acadêmico marcado por um exotismo ou pela apropriação. Estou comprometida a não reproduzir nenhuma destas posturas aqui, aberta a críticas que possam vir nesse sentido. Há sempre a dúvida se cabe um trabalho acadêmico sobre as periferias, o quanto tal pode contribuir para uma postura paternalista sobre as comunidades ou reforçar a lógica que são os centros que validam a cultura da periferia com um aval de pesquisadoras brancas como eu. Porém, esse trabalho segue o horizonte que aponta o poeta periférico Ferréz sobre a importância do próprio trabalho de Nascimento:

Ela sabe do importante papel que as histórias registradas em livros e teses têm para a manutenção do poder da elite, dos racistas, dos meios de comunicação e é por isso que, quando escreve, ouve música de fundo, periferia é cheia de chiados, ecos e restos de conversas que sobem e descem os telhados cinzas. (FERRÉZ, 2009. In: NASCIMENTO, 2008, p. 15)

Além disso, nessa pesquisa, sigo uma provocação feita pela pesquisadora branca da área literária, Regina Dalcastagnè em seu artigo *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais* (2012). Ela apresenta duas diferentes formas de olharmos, e também de nos comprometermos, às literaturas periféricas como pesquisadoras. Uma delas seria a partir de uma análise pautada nos critérios tradicionais da crítica literária, procurando inserir esse campo da literatura brasileira contemporânea em um locus de importância através de uma extensa justificativa. A consequência dessa primeira opção seria, segundo a própria Dalcastagnè (2012, p. 16), “referendar estes critérios, aceitá-los em sua pretensa universalidade – e ficamos em posição pior para dar o passo seguinte, que é questionar esses mesmos parâmetros de julgamento estético, que são, eles próprios, reflexo de exclusões históricas”.

Há também outra possibilidade colocada pela pesquisadora, em que partimos do início desconsiderando os tradicionais critérios que atribuem um valor sobre as produções literárias e questionando, portanto, o conceito de literatura que está posto, que é uma definição dominante que serve também para circunscrever uma área e privilegiar quem está dentro dela. Assim, a partir dessa postura possível, pode-se

aproveitar esse momento para refletir sobre nossos critérios de valoração, entender de onde eles vêm, por que se mantém de pé, a que e a quem servem... Afinal, o significado do texto literário – bem como da própria crítica que a ele fazemos – se estabelece num fluxo em que tradições são seguidas, quebradas ou reconquistadas e as formas de interpretação e apropriação do que se fala permanecem em aberto. Ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16-17)

A partir disso, opto por essa segunda possibilidade apresentada, em que antes de iniciar um diálogo mais aprofundado sobre as possibilidades promovidas junto às literaturas periféricas, gostaria de pensar sobre alguns critérios tradicionais que permeiam nosso imaginário quando discutimos literatura. Principalmente quando esbarramos na decisão sobre quais literaturas, ou qual literatura, deve estar permeando nossa prática escolar e, mais especificamente, ser inserida em nossa educação científica.

Quando penso na literatura que atravessou minha formação escolar, muitos livros importantes compuseram esse momento. A leitura de supostos livros clássicos toma corpo na escola, principalmente ao final do Ensino Médio quando somos logo confrontadas com os processos seletivos para a entrada nas universidades, em que uma lista de livros nos é apresentada quase que como uma coleção de figurinhas: algumas muitas vezes se repetem ano após ano, como José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado, Mário de Andrade, Cecília Meireles ou Clarice Lispector. Algumas autoras alcançaram um lugar entre cânones e passaram a ser entendidas como fundamentais, não só para compreender o literário, mas também a formação-social brasileira. À exceção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que não possui indicações literárias, os

vestibulares seguem numa eterna repetição da maior parte dos livros¹⁹ e acabam influenciando no currículo escolar, o qual absorve essas leituras dentro da sala de aula.

O que acontece nesse processo é uma reafirmação do que socialmente é considerado uma boa literatura, ou *clássicos*, fortalecendo a narrativa de que alguns livros merecem, ou até devem, ser lidos por todas. A literatura como um direito é um grande debate, diria que de suma importância e que eu não pretendo esmiuçar neste momento, porém gostaria de olhar para esse grande paradigma da educação escolar problematizando o silêncio sobre os valores presentes dentro de boa parte da literatura considerada maior e ressaltar a disputa de um projeto de nação desenhado pelas elites dentro dele.

Uma ponderação importante é que não se pretende desvalorizar obras importantes e autoras que marcaram nossa história literária. Muitas contribuíram para memória coletiva dos povos oprimidos, como Euclides da Cunha na obra *Os Sertões* e o registro sobre a resistência em Canudos; ou ainda Graciliano Ramos em *Vidas Secas* e João Cabral de Melo Neto em *Morte e Vida Severina* retratando as desigualdades do sertão nordestino e o conseqüente êxodo rural. Temos a inesquecível Macabéa de Clarice Lispector e Orfeu da Conceição de Vinícius de Moraes, retratos de sujeitos periféricos nas grandes cidades, junto com o jovem Pedro Bala de Jorge Amado.

Esses livros povoaram minha vida, encheram meu coração de uma digna raiva ao sistema capitalista. No entanto, algo falta a todos eles, algo que o rap, por exemplo, proporciona: a autoria. Os povos oprimidos não como tema, mas como autores. Acredito, inclusive, que essas autoras consideradas clássicas concordariam, se vivas para presenciar essa tomada literária da periferia. Como nos diz Mário de Andrade, autor branco²⁰ importante nome da Semana de Arte Moderna de 1922 e um curioso pelo o que é do povo, em seu livro *Paulicéia Desvairada*:

Canto da minha maneira. Que me importa si me não entendem? Não tenho forças bastantes para me universalizar? Paciência. Com o vário alaúde que construí, me

19 Nos últimos anos, vivemos uma transformação nessa tendência com a inclusão de obras que passam por fora desse campo *clássico*, como a indicação de *Sobrevivendo ao Inferno* de Racionais MC's no vestibular da Unicamp e de literaturas feministas no processo seletivo da UFSC. Ainda assim, tais obras ainda são minoritárias e seguem lado a lado com as supracitadas.

20 Aqui considero Mário de Andrade um autor branco, pois é assim que é lido pela maior parte da sociedade. No entanto, destaco o livro de Oswald de Camargo, *Negro Drama: ao redor da cor duvidosa de Mário de Andrade*, lançado pela Ciclo Continuo Editorial em 2018.

parto por essa selva selvagem da cidade. Como homem primitivo cantarei a princípio só. Mas canto é agente simpático: faz renascer na alma dum outro predisposto ou apenas sinceramente curioso e livre, o mesmo estado lírico provocado em nós por alegrias, sofrimentos, ideais. Sempre hei de achar também algum, alguma que se embalarão à cadência libertária dos meus versos. (ANDRADE, 2017, p. 52-3)

Parte desse projeto nasceu dentro de um debate no grupo de pesquisa Literaciências²¹ acerca do livro de Italo Calvino, *Por que ler os clássicos* (1991). Nesse texto, o autor branco nascido em Cuba, mas filhos de italianos e assim reconhecido, tenta definir o que seriam livros clássicos e a importância de sua leitura, esboçando argumentos que passam inclusive pelo valor afetivo dessas produções. A frase que abre o primeiro capítulo do livro é “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’” (CALVINO, 1991, p. 9) para assim seguir por outros 35 capítulos em que o autor esmiuçarà em ensaios também 35 textos “clássicos” da literatura mundial, passando por Homero, Gustave Flaubert, Mark Twain e Jorge Luis Borges, seguindo a sensação do que se reconhece como um clássico por “seu lugar na genealogia” (CALVINO, 1991, p. 14).

Todos os autores citados por Calvino são homens, por isso inclusive, ao contrário do que tento fazer em todo o restante do trabalho, uso o termo em sua flexão no masculino nessa frase. Não há sequer a menção de *autora* ou *autoras* por Calvino em nenhum momento nos seus mais de trinta ensaios compilados no livro. Também não é muito estranho pontuar que quase todos os autores são europeus ou do eixo Norte global, embora Calvino (1993, p. 16) defenda que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”. Apesar da proposta interessante de que a literatura guarda a memória dos povos, tese pela qual tenho profundo apreço, a compreensão de clássicos europeus como essa fonte só nos aponta a constante tentativa colonial de construção de uma história europeia universalista. E a memória dos grupos oprimidos representa um perigo para os poderosos, como bem disse em entrevista Ailton Krenak (ALBUQUERQUE & TIBILE, 2020) sobre o genocídio do seu povo promovido pelo Estado: “Foi um processo programado para extinção de um punhado de

21 O grupo de pesquisa Literaciências foi fundado em 2018, sob coordenação da Professora Dra. Patricia Giraldi, minha orientadora e parceira nesse trabalho, e da Professora Dra. Mariana Brasil. É um desdobramento de pesquisas originadas dentro do DICITE (Discursos em Ciência e Tecnologia na Educação) com foco entre a educação em ciências e as literaturas.

gente, só porque eles eram portadores de uma memória perigosa. Como o sistema, esse demônio, consegue farejar as memórias que ele quer excluir?”.

Um dos apelos ao universalismo, segundo Wallerstein (2007), é o pressuposto de que a civilização fundada na Europa seria superior justamente por conter valores e verdades universais, isso em diferentes campos (político, econômico, social e creio que também literário). Said aponta que:

não há como escapar do fato de que os estudos literários, em geral, e os teóricos marxistas americanos, em particular, têm evitado o esforço de preencher seriamente a lacuna entre os níveis de superestrutura e da base na erudição histórica, textual; em outra ocasião, cheguei a dizer que o *establishment* literário-cultural em geral tem deixado de lado o estudo sério do imperialismo e da cultura. Pois o Orientalismo nos coloca diretamente diante dessa questão – isto é, leva-nos a perceber que o imperialismo político rege todo um campo de estudo, imaginação e instituições eruditas –, de tal maneira que torna o ato de evitá-la uma impossibilidade intelectual e histórica. (SAID, 2007, p. 42)

Tanto Wallerstein quanto Said contribuem com o que quero destacar sobre a seleção de textos de Calvino e sua compreensão dos clássicos: branca, masculina e, conseqüentemente, do Norte global. Há dentro de toda a literatura a reprodução de valores e verdades, há portanto um projeto de sociedade apresentada ali, como aponta Dalcastagnè (2002, p. 37) há “uma valoração sistematicamente positiva de uma forma de expressão, em detrimento de outras, o resultado é fazer da manifestação literária o privilégio de um grupo social”. Paulo Freire segue nos mesmo sentido:

Na verdade, é impossível pensar esta questão, a da cultura, muito menos equacioná-la, fora de uma perspectiva de classe, sem referência ao poder de classe. E em função deste poder de classe que a cultura hegemônica, expressando a forma de estar sendo da classe dominante, se entende a si mesma como a única, a válida, a expressão real, enfim, da nação. O resto é inferior, é feio. O mesmo ocorre, naturalmente, com a sua linguagem, com a sua sintaxe, considerada como a única certa - o chamado padrão culto - a que as classes trabalhadoras terão de simplesmente curvar-se. (FREIRE, 1985, p. 46)

Importante ressaltar que não defendo aqui o fim dos chamados *clássicos* por Calvino, nem que não veja neles a possibilidade de transgressão. O que me incomoda nesse sistema é perpetuar a ideia de que temos, como algo universal, um sistema de literatura clássica, algo que afeta a todas da mesma forma e que merece assim maior dedicação ou mérito.

A atenção sobre essa questão é fundamental e sustenta a justificativa deste trabalho, pois não só ressoará no campo literário, mas também dentro da escola e dos seus currículos, da mesma forma que antes ressoa na formação das professoras nos espaços universitários. Problematizar o conceito dos clássicos a partir de uma crítica ao universalismo é tentar derrubar argumentos acerca da disputa no currículo escolar como mera “tentativa de causar uma amnésia coletiva e irrestrita na população” (BRITO *et al*, 2016, p. 2). Necessário questionar: é mesmo a ausência dos clássicos que gera uma “amnésia coletiva” na população de um país periférico como o Brasil? Que histórias precisamos fortalecer em nossa partilha literária na escola? Que cultura fortalecemos quando nossa literatura é uma narrativa única da história europeia e das elites? No *Manifesto da antropofagia periférica*, de setembro de 2007, Sérgio Vaz (2011, pp. 50-51) diz que “a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”, defendendo uma produção literária que seja contra o racismo, as injustiças sociais, o capital e a arte privada, para ele “a periferia unida, no centro de todas as coisas”.

Para Milton Santos, a cultura está intimamente ligada a

expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade. Ela é uma manifestação coletiva que reúne heranças do passado, modos de ser do presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado. Por isso mesmo, tem de ser genuína, isto é, resultar das relações profundas dos homens com seu meio, sendo por isso o grande cimento que defende as sociedades locais, regionais e nacionais contra as ameaças de deformação ou dissolução de que podem ser vítimas. (SANTOS, 2002, p. 65)

Voltamos para Italo Calvino para pensar como os clássicos se doem quando perdem o local hegemônico que ocupam na tradição literária e como essa disputa assusta as elites e seu projeto. O autor sustenta seu argumento de por que ler os clássicos em 14 pontos, sendo o último deles o seguinte: “14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1991, p. 15). E o autor segue da seguinte forma: “resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista; e também em contradição com o ecletismo da nossa cultura, que jamais saberia redigir um catálogo do classicismo que nos interessa” (CALVINO, 1991, p. 15). Compreendo que, aquilo que Calvino coloca como um ecletismo cultural incapaz de gerar um catálogo de clássico, é justamente o que escapa ao universalismo europeu, ao hegemônico, a um projeto de uma elite

branca, e que incomoda pelo poder de desestabilizar que traz em si. O grito sobre as ausências dos sujeitos periféricos na literatura, como autoras e autores, não meras personagens e fora das páginas dos livros, é parte do texto *Literatura das ruas* que abre esse capítulo, do poeta da quebrada de São Paulo, Sérgio Vaz. Nessa crônica, ele nos conta um pouco da fundação do Sarau Cooperifa, no Bar do Zé Batidão, no bairro Chácara Santana no extremo da zona sul paulistana. Vaz (2011, p. 35) marca como os chamados clássicos de uma literatura hegemônica falam do povo periférico, mas “frequenta os casarões, bibliotecas inacessíveis ao olho nu e prateleiras de livrarias que crianças não alcançam com pés descalços”. O autor Marcelino Freire, no prefácio do livro de Renan Inquérito, também lança provo-questões parecidas:

Está cansada ou cansado? De tanta poesia chata? Poesia que se acha? Que a gente vê o tempo inteiro por aí e não lê? Poesia ABCD? Doutrinária? Dicionária? Poesia metida à besta? Anêmica? Acadêmica? Poesia que não vai à rua? Literatura que fica distante? Lá no alto da estante? (FREIRE, 2016, p. 8)

As literaturas periféricas seriam, ao meu ver, então uma espécie de ecletismo, uma fuga, uma disrupção. Uma literatura dissidente com o poder de desestabilizar também um projeto colonial, o que parece mais interessante para a América Latina, marcada pelo genocídio dos povos originários e pela escravização do povo preto, que ainda segue como território sangrando pela impossibilidade de conter outros ritmos de vida além daquele trazido pela invasão e consequente criação da Europa moderna.

Porém, muito bom seria se como latino-americanas tivéssemos de igual forma essa digna raiva ao sangue histórico que nos lava. Mario Vargas Llosa, escritor peruano branco que ao longo da vida deu uma forte guinada para a direita liberal, em seu livro *A civilização do espetáculo* (2012) tece uma crítica a autores (novamente somente homens) vinculados a pós-modernidade ou pós-estruturalismo e ao processo de desconstrução encabeçado por essa linha. Não pretendo entrar no mérito da análise que Vargas Llosa faz de Michel Foucault ou Jacques Derrida, mas como alguns dos argumentos apresentados em seu livro reforçam distinções violentas dentro do campo da cultura e devem, junto com o termo clássico, serem pontuadas aqui para que possamos pensar as literaturas periféricas deixando para trás também essas velhas dicotomias e certos tabus reiterados pela elite intelectual de nosso continente.

Vargas Llosa, no início de sua argumentação, aponta que

Em todas as épocas históricas, até a nossa, numa sociedade havia pessoas cultas e incultas, e, entre ambos os extremos, pessoas mais ou menos cultas ou mais ou menos incultas, e essa classificação era bastante clara para o mundo inteiro porque para todos vigorava um mesmo sistema de valores, critérios culturais e maneiras de pensar, julgar e comportar-se. (VARGAS LLOSA, 2012, p. 35)

Segundo a linha que o escritor peruano segue, essa possibilidade de dizer o que é ou não culto, o que possui ou não uma cultura superior, foi deteriorado pelo avanço de estudos antropológicos das “sociedades primitivas” (VARGAS LLOSA, 2012, p. 35) e do apelo demasiado a desconstrução pelos pós-modernos. Assim, não é mais possível definir a cultura, ampliando-a de tal forma que ninguém mais é capaz de reconhecê-la de forma explícita ou transformando-a apenas em uma questão metafórica. A consequência disso seria, para o escritor, a possibilidade de qualquer pessoa se reconhecer como culta. E isso para Vargas Llosa é um problema em nossa sociedade atual.

Essa dicotomia culto e inculto sustenta um argumento central em seu livro, o qual também se pauta em uma certa nostalgia por um sistema hegemônico de valores universais, e é o que pretendo colocar aqui em debate, a fim de já afastar qualquer intenção de leitura que queira assim classificar o campo literário ou até mesmo a arte. Não vou disputar para que ao final desse trabalho, a leitora saia acreditando que as literaturas periféricas compõem uma estética do culto ou no nível de um clássico. A questão é justamente não reproduzir esses termos, pois eles consolidam também o lugar do outro: aquilo que é outra cultura ou que é inculto; o que seria outra literatura, talvez uma literatura menor; sempre no processo de criação do outro para assim reafirmá-lo como um estrangeiro, sempre externo ou a exceção.

Mario Vargas Llosa apresenta posições que parecem com aquelas que defendo aqui, ao tratar a literatura como parte de uma resposta às vivências sociais e, inclusive, apontando que não pretende reforçar o “etnocentrismo preconceituoso” (VARGAS LLOSA, 2012, p. 35). No entanto, ele o reforça e faz isso reafirmando posturas que precisam ser destruídas em nossas vivências coletivas, como esse medo individualista de qualquer crítica vinda de um *politicamente correto*. A liberdade liberal que Vargas Llosa defende é a do homem branco que reclama a importância da experiência da vida, mas a partir da sua existência única e central, tentando se blindar de demandas identitárias fundamentais de nosso tempo, como os

debates da linguagem e da identidade *queer*, da cultura dos povos oprimidos e do racismo presente no universalismo europeu. Por exemplo, quando o escritor diz que:

uma coisa é acreditar que todas as culturas merecem consideração, visto que em todas há contribuições positivas para a civilização humana, e outra, muito diferente, é acreditar que todas elas se equivalem, pelo simples fato de existirem. E foi isso que, assombrosamente, chegou a ocorrer em razão de um preconceito monumental suscitado pelo desejo de abolir para sempre todos os preconceitos em matéria de cultura. A correção política acabou por nos convencer de que é arrogante, dogmático, colonialista e até racista falar de culturas superiores e inferiores e até de culturas modernas e primitivas. Segundo essa angelical concepção, todas as culturas, de seu modo e em suas circunstâncias, são iguais, constituem expressões equivalentes da maravilhosa diversidade humana. (VARGAS LLOSA, 2012, p. 35-6)

Acredito que a melhor resposta para Vargas Llosa seja por meio da apresentação das literaturas periféricas na caneta do próprio Ferréz (2005): “Quem inventou o barato não separou entre literatura boa/feita com caneta de ouro e literatura ruim/escrita com carvão, a regra é só uma, mostrar as caras”. Essa distinção do culto e do inculto fez, historicamente, um fosso se abrir entre a periferia e o centro, um buraco profundo que é a intenção do capitalismo para que ninguém nem tente dar o salto, para que cada uma permaneça fazendo essa roda girar. Essa roda que é um moedor para a maioria das que estão embaixo, lacrimejando entre as dores apimentadas do mundo. A maravilhosa escritora negra Conceição Evaristo, em seu poema *a empregada e o poeta* conta a história de Raimunda. Termina assim:

No entanto ela sabia, mesmo antes do poeta,
que rima era só rima.
E em meio às lacrimejantes cebolas
misturadas às dores apimentadas
nos olhos do mundo,
Raimunda entre vassouras, rodos,
panelas e pó desinventava de si
as dores inventadas pelo poeta.

(EVARISTO, 2017, p. 107)

Precisamos acabar com a divisão das dores inventadas pelos poetas e as dores reais da periferia. Lembrou-me o escritor moçambicano branco Mia Couto e seu conto “O mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial”, em que o paralelo não se dá com o poeta, mas com os futebolistas (ou fintabolistas no português moçambicano).

O que me inveja não são esses jovens, esses fintabolistas, todos cheios de vigor. O que eu invejo, doutor, é quando o jogador cai no chão e se enrola e rebola a exhibir bem alto as suas queixas. A dor dele faz parar o mundo. Um mundo cheio de dores verdadeiras pára perante a dor falsa de um futebolista. As minhas mágoas que são tantas e tão verdadeiras e nenhum árbitro manda parar a vida para me atender, reboladinho que estou por dentro, rasteirado que fui pelos outros. Se a vida fosse um relvado, quantos penalties eu já tinha marcado contra o destino? (COUTO, 2004, p. 40)

A professora bell hooks, falando de sua experiência no contexto universitário, sinaliza a falta de disposição de professoras em incluir os debates de gênero, raça e classe em suas aulas por medo de que se perca o controle do debate, pela emergência de confrontos ou mesmo relatos subjetivos que decorram de situações de violência estrutural. A fim de criar um espaço *seguro* em sala de aula, com suposta neutralidade, replicamos o silenciamento social de determinados grupos, sobretudo estudantes mulheres, negras ou pobres, que não se sentem à vontade para se colocar. A sala de aula dita *segura* é uma sala de aula branca e masculinizada, nessa lógica, sem espaço para tensionamento. As literaturas periféricas são uma porta para a inserção de debates importantes que buscam romper esse silêncio tradicional, rompendo com a estrutura de dominação que se reproduz no contexto escolar. Isso sem cair na problemática que hooks mesmo nos aponta:

Já ouvi várias mulheres brancas “se gabarem” de ter mostrado aos alunos que os escritores e escritoras negros são tão “bons” quanto os do cânone dos homens brancos, mas elas não chamam a atenção para a questão da raça. É claro que essa pedagogia não questiona as parcialidades estabelecidas pelos cânones convencionais (ou, quem sabe, por todos os cânones). É, ao contrário, mais um tipo de modificação pró-forma. (hooks, 2017, p. 55)

Com isso, rompendo com a ideia de uma literatura clássica ou culta que deveria imperar na sala de aula, entendo que as literaturas periféricas apresentam valores e verdades que escapam do universalismo europeu e estão fundadas também em certa dialética freireana de denúncia e anúncio. Em seu livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Paulo Freire aponta que são denúncia e anúncio articulados de forma crítica na leitura que fizemos do mundo que levarão ao sonho pelo qual devemos lutar, o mais insubmisso e rebelde. Essa dialetização é a base da pedagogia utópica que as literaturas periféricas podem nos ajudar a mediar e construir em nossa prática escolar docente, assim

como naquilo que Freire considera nossa “práxis revolucionária permanente” (FREIRE, 1981, p. 48).

A articulação denuncia/anúncio, essa unidade utópica inquebrável, é um dos muitos ensinamentos de Paulo Freire que guardo no coração tal qual Antônio Cícero (1996) me ensinou a guardar as coisas: olhando para ela, mirando e admirando, sendo por ela iluminada. O educador branco pernambucano trata dela em diferentes obras: em *Ação cultural para a liberdade* (1981); na supracitada *Pedagogia da indignação* (2000) e também a menciona em uma nota de rodapé em *Pedagogia do Oprimido* (2018) ao tratar de uma educação problematizadora, em contraponto à bancária, como uma educação esperançosa.

Nas literaturas periféricas, há a “descrição do estilo de vida dos membros das classes populares que habitam bairros periféricos, bem como o registro de problemas sociais ou acontecimentos históricos” (NASCIMENTO, 2006, p. 87). Nessa escrita, há o registro do que é único das vivências dos sujeitos periféricos, assim como destes territórios, como denúncia da vida violenta das quebradas, como podemos ver em *provocador* de Meimei Bastos:

provoca dor
Estado

prova a dor
nós.

(BASTOS, 2017, p. 10)

Sérgio Vaz também aponta, em os *dias que não doem*, para essa produção como um diálogo com o dia-a-dia da população, como denúncia dos dias que doem, mas também anúncio de vida:

Mas quem foi que disse que a gente gosta de literatura?
A gente gosta de Mané Garrincha, o bailarino das pernas tortas. De Cartola, Adoniram, Dolores, Sabotage. A gente gosta de roda de samba em cima da laje. De beijo na boca. De futebol na várzea. De boa educação. De casa pra morar. De trabalhar. De empinar pipa. De boteco. De cerveja gelada.
De festa na quebrada. E de uma “pá” que não dá para escrever aqui.
A gente gosta de rir, chorar, mas a gente gosta mesmo é de sorrir. Mas aí vem alguém e diz que “não pode”, então a gente escreve sobre essas coisas, dos dias que doem e dos dias que não.
A gente é casca de ferida que gosta de rir e chorar no papel, só isso. Não é literatura, é a vida.

É a vida que realmente nos interessa.
(VAZ, 2011, p. 165)

Assim, as literaturas periféricas trazem não só novas questões estéticas, também são retrato de uma sociedade racista, dividida em classes e patriarcal, sangrenta para quem está embaixo da pirâmide social que carrega nas costas. Porém, são da mesma forma representantes de novas formas de viver, de amar, de tecer relações e de acessar uma ancestralidade proibida em uma sociedade dominada pelos brancos. Essa dialética é tão intrínseca que eu ousaria dizer que a maior parte das produções da periferia apresentam ambos, inclusive sendo anúncio no próprio momento em que permite ao povo preto a autoria, o lócus de enunciação, a possibilidade de denunciar. É anúncio assim que faz da sua produção um ato rebelde e traz como proposta de ação transformadora a tomada da literatura como artigo de dominação e transmissão de supostos valores universais. Paulo Freire nos diz que

denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada. (FREIRE, 1981, p. 48)

Chamo a atenção para a palavra *rebeldia*, que me é tão cara e querida, pois o próprio Paulo Freire faz dela um passe importante na construção de um horizonte revolucionário, pois

Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2000, p.37)

A construção de outro mundo pelas mãos revolucionárias zapatistas também passa pela rebeldia, que acredito que poderíamos chamar de *revolta* como fez Mikhail Bakunin (2014). Para as zapatistas, inclusive, trata-se de uma dignidade rebelde presente nas raízes do mundo novo que floresce das lutas das montanhas de Chiapas (RVSR, 2020). A partir da luta de Emiliano Zapata cem anos antes, o levante indígena que tomou o primeiro amanhecer de

1994, fazendo dele um despertar para os povos oprimidos do mundo, acende a chama da memória dos que morreram antes que nós. A rebeldia vem de Zapata, aquele para quem *a rebeldia é a vida, a submissão é a morte*. Morreu de pé, fazendo de sua luta uma semente e hoje podemos conviver num mundo em que uma greta de esperança expande todo dia nossos horizontes, tão sem cor graças ao capitalismo. Uma greta zapatista e da mais alegre rebeldia.

Em sua Quarta Declaração da Selva Lacandona, o Exército Zapatista de Libertação Nacional anuncia que

a rebeldia, que hoje tem rosto moreno²² e língua verdadeira, não nasceu agora. Antes falava em outras línguas e em outras terras. Em muitas montanhas e muitas histórias, houve rebeldia contra a injustiça. Já foi falada em línguas nahuatl, paipai, kiliwa, cucapa, cochimi, kumiai, yuma, seri, chontal, chinanteco, pame, chichimeca, otomí, mazahua, matlazinca, ocilteco, zapoteca, solteco, chatino, papabuco, línguas mixtecas, cui, amuzgo, mazateco, chocho, izcateco, huave, tlapaneco, totonaca, tepehua, popoluca, mixe, zoque, huasteco, lacandon, maya, chol, tzeltal, tzotzil, tojolabal, mame, teco, ixil, abacate, motocinteteca, jacalteco, quiché, cakchiquel, ketchi, pima, tepehuán, tarahumara, mayo, yaqui, cahíta, opata, cora, huichol, purépecha e kikapú. Falou e fala em castelhano. A rebeldia não é coisa de língua, é coisa de dignidade e de seres humanos. (CCRI-CG-EZLN, 1996, tradução minha)

Ao anunciar o *Primer Festival Mundial de Digna Rabia*, Subcomandante insurgente Marcos, em setembro de 2008, avisa: “em território zapatista, dignidade e raiva se transformarão em arte e cultura, música e canto, porque a rebeldia também se dança. E com palavras, a dor se tornará esperança” (MARCOS, 2008, tradução minha).

A importância desse debate para a compreensão das literaturas periféricas é que, além da dialética denúncia/anúncio, essa produção literária se desdobra em rebeldia, o que muitas vezes pode soar como *simples afronta* ou um suposto espírito juvenil insubmisso e sem causa além da raiva *per se*. Quando Freire localiza a rebeldia como ponto de partida indispensável para uma postura revolucionária frente ao mundo que temos, ou ainda quando a defesa zapatista é por essa dignidade humana rebelde, negada aos povos indígenas latino-americanos, encontramos uma defesa importante também a toda insubmissão das autoras contemporâneas da periferia e sua justa raiva, sua postura afrontosa – que não é muito comum nos clássicos da

22 Aqui mantenho, em tradução livre, o uso da palavra moreno (do espanhol *moreno*), embora nos debates raciais brasileiros o termo tenha sido deixado de lado a fim de diminuir o apagamento racial e as tentativas de hegemonizar o mito da democracia racial. Não consegui encontrar um termo que coubesse no texto zapatista sem implicar também em um apagamento da identidade indígena, caso optasse pelo termo negro como se têm feito em muitos debates raciais.

literatura. Como, por exemplo, diz a poeta Ryane Leão em entrevista para a dissertação da pesquisadora branca Jéssica Balbino (2016, p. 291), “fazer poesias de afronta e não ligar pro que vai vir disso, a crítica e tudo mais”.

Balbino (2016, p. 52) cita ainda uma análise acerca das literaturas periféricas produzida pelo pesquisador mexicano Alejandro Reyes, em seu livro *Vozes de Porões*. Para o autor, essas literaturas são parte de um movimento literário de autorrepresentação com um caráter combativo e rebelde no lócus da palavra escrita, até então mecanismo de dominação desde os tempos coloniais. Isso está presente no *Poema-manifesto contra a violência do Estado* de Luiza Romão e Rafael Presto:

não queremos paz!
temos outra palavra
revolta
e organização popular
(BALBINO, 2016; grifo meu)

É uma tomada de local pela periferia, momento de ocupar a palavra escrita usada como dominação de raça, classe e gênero, para dar a letra. O modelo da literatura brasileira contemporânea produzida pelas periferias dialoga com outra arte da rua, o pixo. Não pretendo me estender no debate relacional entre ambas as expressões, porque seria um trabalho outro. No entanto, gostaria de mirar com atenção para esse caráter de ocupação de ambos, em que no caso do pixo são os muros de uma cidade vertical que não tem espaço para a periferia comunicar, principalmente no centro dominador. A pesquisadora branca Carolina de Oliveira Barreto (2011) associa uma análise de Ferréz, sobre como as literaturas periféricas não precisam ser legitimadas porque “arrombamos a porta e entramos” (FERRÉZ, 2005), com uma cena do filme *O Ódio (La Haine, 1995)* de Mathieu Kassovitz. No longa metragem francês que retrata a vida de três jovens da periferia de Paris, um árabe, um negro e um judeu, há uma cena (aos 87min; Figura 3) em que um deles faz uma intervenção em uma propaganda na rua, alterando a frase “le monde est à Vous” (o mundo é seu) para “le monde est à Nous” (o mundo é nosso). Para a pesquisadora, desta forma ele faz uma denúncia ao não pedir licença

para inscrever a sua marca e a dos seus na cidade, reservada a um “vous” que não os inclui, a qual o quer afastado de si. Desse modo, todos estão juntos na sociedade que agoniza, por tentar manter uma configuração que defende o estado-nação utópico em

um momento que assiste às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais desencadeadas pela globalização. (BARRETO, 2011, p. 45)

Figura 3 - Cena do filme *O Ódio* (Mathieu Kassovitz, 1995)



Fonte: Acervo pessoal

A mesma frase que surge da intervenção feita pelo jovem dá nome a uma música de Djonga, em que o rapper mineiro canta:

Como se fosse a noite, cê vê tudo preto
 Como fosse um blackout, cê vê tudo preto
 São meus manos, minhas minas
 Meus irmãos, minhas irmãs
 O mundo é nosso
 (DJONGA, 2017)

O mundo é nosso, assim, mais do que apontar o excludente, vemos um prelúdio, anúncio de um outro mundo por vir a partir dos povos oprimidos, seja para a minorias étnicas das periferias de Paris ou para o povo preto das quebradas de Belo Horizonte.

O pixo ocupa um local da cidade para comunicar algo antes sem espaço para ser dito. Coloca, assim, no alto de um prédio ou no lugar a priori exclusivo das propagandas de bancos, a *tag* da pixadora, o seu nome e, conseqüentemente, sua própria forma de promoção através também da autorrepresentação. Pode, ao invés da *tag*, expor uma ideia e dar a letra sobre algo. Muitos pixos expõem as contradições do centro e dos seus representantes, questionam a

estrutura do sistema e servem como denúncia. Sem desrespeitar, entretanto, a lei das ruas: por cima do pixo de outra pessoa não se passa. É paz entre nós, guerra aos senhores, ou como diria Ferréz (2005) sobre as próprias literaturas periféricas, “boa leitura, e muita paz se você merece-la, se não bem vindo a guerra”.

A partir de agora, a fim de refinar ainda mais a discussão acerca da literatura contemporânea produzida pelas periferias como elemento desestabilizador e fruto da justa ocupação das oprimidas, entraremos nos pormenores de sua história e dos elementos que a constituem. Vamos pensar essa poesia que é “árvore de raízes profundas, regada com água com que o povo lava o rosto após o trabalho” (VAZ, 2011, p. 36) procurando, nas páginas que seguem, esboçar algumas ideias, conversando com algumas autoras e autores, e se aproximar de respostas para as seguintes questões: **o que é esse campo da literatura contemporânea que foi retomado pela periferia? Seriam as literaturas contemporâneas produzidas pela periferia parte da construção de uma estética insurgente e das oprimidas, estética necessária à educação científica? Se as periferias brasileiras têm raça e classe, seriam as literaturas periféricas um afrotropo?**

A partir dessas questões, tentaremos pensar as literaturas periféricas como uma estética potente e articulada em torno de quatro facetas esperançosas: como manifestação de territórios em resistência; de caráter libertador; com marcas da luta anticolonial; e fundada na prática antirracista.

Seguimos como nos ensina o Subcomandante Insurgente Marcos, em carta aos povos oprimidos do México e também do mundo, ao dizer: “tenho que apagar a vela, mas não a esperança. Essa... nem morto” (MARCOS, 1995, tradução minha).

a) O que são as literaturas periféricas?

A literatura contemporânea brasileira produzida pelas periferias, que chamo aqui também de literaturas periféricas, se inicia em um recente capítulo da história literária e cultural. Caracteriza-se por produções desde o final do século XX, algumas autoras apontam inclusive como ainda na década de 1980, reconstruindo o olhar sobre a periferia e os conceitos em torno do que seria *marginalidade* (STELLA, 2015). Segundo a poeta branca Jessica Balbino em sua dissertação (2016), os termos literatura periférica ou literatura

marginal são usados, inclusive, para tratar de uma literatura alternativa ou divergente, também de uma literatura hip-hop. Encontramos ainda poucas publicações acadêmicas discutindo essa literatura, embora nas últimas décadas haja um número crescente de dissertações e teses sobre. Como não sou uma literária, nem sei mesmo se é assim o gentílico que se usa, vou caminhar sobre um terreno muito arenoso sobre meus pés, esses que sempre se jogaram em grandes oceanos de poesia e têm dificuldade para se atentar a um chão. Assim, um pouco instável e com medo da curvatura da vara nessa escrita (se será muito alheia aos debates mais sérios no campo dos estudos acadêmicos literários ou muito ferrenha em seu uso), gostaria de me debruçar nessa primeira questão: o que é esse campo da literatura contemporânea que foi tomado pela periferia? Para isso, será necessário um breve passeio histórico, procurando marcas temporais em nossa contação e alguns nomes importantes para esse percurso. Além disso, é necessário olhar para os desdobramentos do escrito ou falado, pensando em como essa literatura se desdobra coletivamente em saraus e slams.

Pensando temporalmente nesse campo literário recente, é difícil marcar com precisão seu início, talvez porque no fim essa literatura é herdeira de muitas outras, também filha de inúmeros movimentos sociais e territoriais. Há, no entanto, um gesto inaugural (BARRETO, 2011) em 2001 através da publicação de um primeiro número especial da revista *Caros Amigos*²³, o qual reuniu um manifesto de abertura e um compilado de produções desse recém inaugurado campo (ZIBORDI, 2004). A escrita do manifesto é assinada por Ferréz, assim como a curadoria dos textos publicados nesse primeiro número e também nos dois subsequentes, que compuseram os três *Atos* de publicações da revista em torno dessa temática, em 2001, 2002 e 2004 (NASCIMENTO, 2008), os quais eu infelizmente não tive acesso na íntegra²⁴. Ferréz, como é conhecido Reginaldo Ferreira da Silva que já era escrevia textos de forma mensal para revistas *Caros Amigos*, havia utilizado o termo *literatura*

23 A Revista *Caros Amigos* foi fundada em 1997 e teve edições impressas até 2017, com periodicidade mensal, pela Editora Casa Amarela. Curioso que essa revista atravessasse minha pesquisa de mestrado, pois foi parte importante da minha adolescência, quando colecionava suas edições que traziam Ernesto Che Guevara na capa. Figura fundamental na minha vida e na construção dos meus caminhos de militância, o revolucionário internacionalista segue até hoje exposto em minha parede em um pôster comemorativo da própria *Caros Amigos* com a eterna foto feita por Alberto Korda.

24 Para a pesquisa, visitei o Núcleo de Estudos Literários e Culturais (NELIC) vinculado ao Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da UFSC, sob a responsabilidade da Professora Maria Lucia de Barros Camargo, que possui um importante acervo da Revista *Caros Amigos*. No entanto, apesar do cuidadoso trabalho do NELIC e da forma solícita com que fui recebida, as três edições especiais não são parte do acervo.

marginal anteriormente, quando no lançamento do seu livro *Capão Pecado* em 2000 ao se referir ao estilo do que vinha escrevendo, assim como outros autores desde o final da década de 1990 (NASCIMENTO, 2006).

Segundo a dissertação de Marcos Antonio Zibordi (2004), intitulada *Jornalismo Alternativo e Literatura Marginal em Caros Amigos*, o primeiro número possuía textos majoritariamente de escritores homens e de São Paulo, estado em que esse início das literaturas periféricas é bem evidente e que possui autores importantes nesse primeiro momento. São oito, entre os dez autores, “paulistanos de locais periféricos da cidade como favela da Muvuca e Capão Redondo – de onde vieram quatro, incluindo o organizador Ferréz – e Taboão da Serra” (ZIBORDI, 2004, p. 83-84), sendo os outros dois do Rio Janeiro. Se no primeiro número quase só há paulistas, na segunda edição compareceram autores de vários estados brasileiros. A segunda edição especial da revista conseguiu fugir um pouco mais do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, já rota hegemônica nas produções culturais comerciais, e apresentou 23 autores “dos mais variados locais, de Fortaleza à Colônia de Pescadores em Pelotas, Rio Grande do Sul” (ZIBORDI, 2004, p. 84), incluindo também texto internacional do Subcomandante Marcos do EZLN, já citado neste trabalho como importante referencial teórico para minha escrita.

Esse marco na revista *Caros Amigos* é importante pois, primeiro, trata-se de uma aparição pública desse campo da literatura contemporânea, uma apresentação através de uma revista de circulação fora do eixo periférico, ainda que a tiragem de cada edição não tenha passado de 30 e 20 mil cópias respectivamente (ZIBORDI, 2004). Segundo, porque com esse gesto há justamente a demarcação de um campo emergente na literatura, assim como seus princípios e o desenho de uma estética própria. Podemos encontrar alguns princípios, por exemplo, nos dois manifestos escritos por Ferréz para abertura dos *Atos I e II* da revista. Em *Manifesto de abertura: literatura marginal* (2001) no primeiro número das edições especiais, há a importância da defesa e construção da memória coletiva dos povos oprimidos; a luta contra o esquecimento, apontado como parte do projeto colonial; a defesa de um vocabulário próprio do povo periférico e conseqüente de suas produções; e a representatividade de classe e raça. Na citação a seguir do escrito de Ferréz fiz destaque dos trechos que se desdobram nesses pontos:

O significado do que colocamos em suas mãos hoje é nada mais do que a realização de um sonho que infelizmente não foi vivido por centenas de escritores marginalizados deste país. Ao contrário do bandeirante que avançou com as mãos sujas de sangue sobre nosso território e arrancou a fé verdadeira, doutrinando nossos antepassados índios, e ao contrário dos senhores das casas-grandes que escravizaram nossos irmãos africanos e tentaram **dominar e apagar toda a cultura de um povo massacrado mas não derrotado**. Uma coisa é certa: mentirão no futuro, esconderão e queimarão tudo o que prove que um dia a periferia fez arte. Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de “excluídos sociais” e **para nos certificar de que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história** e não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, a Caros Amigos/Literatura Marginal vem para representar a **cultura autêntica de um povo composto de minorias**, mas em seu todo uma maioria. E temos muito a proteger e a mostrar, temos **nosso próprio vocabulário** que é muito precioso, principalmente num país colonizado até os dias de hoje, onde a maioria não tem representatividade cultural e social. (...) Mas estamos na área, e já somos vários, e estamos **lutando pelo espaço para que no futuro os autores do gueto sejam também lembrados e eternizados**. (FERRÉZ, 2001, grifos meus)

Seguido para o Ato II, com o manifesto *Terrorismo Literário*, Ferréz desenha um campo literário que abarca a luta histórica do povo negro e a violência do racismo; o anticapitalismo; e a mudança da realidade social como ideal.

(...) Um dia a chama capitalista fez mal a nossos avós, agora faz mal a nossos pais e no futuro vai fazer a nossos filhos, o ideal é mudar a fita, **quebrar** o ciclo da mentira dos “direitos iguais”, da farsa dos “todos são livres” agente sabe que não é assim, vivemos isso nas ruas, sob os olhares dos **novos capitães do mato**, policiais que são pagos para nos lembrar que somos classificados por três letras classes: C,D,E.

Literatura de rua com sentido sim, com um princípio sim, e com um ideal sim, trazer **melhoras para o povo que constrói esse país mas não recebe sua parte**.

(...) Somos mais, somos aquele que faz a cultura, falem que não somos marginais, nos tirem o pouco que sobrou, até o nome, já não escolhemos o sobrenome, deixamos para os donos da casa grande escolher por nós, deixamos eles marcarem nossas peles, porque teríamos espaço para um movimento literário? Sabe duma coisa, o mais louco é que não precisamos de sua legitimação, porque não batemos na porta para alguém abrir, nós arrombamos a porta e entramos.

Sua negação não é novidade, você não entendeu? Não é o quanto vendemos, é o que falamos, não é por onde nem como publicamos, é que sobrevivemos.

Estamos na rua loco, estamos na favela, no campo, no bar, nos viadutos, e **somos marginais mas antes somos literatura**, e isso vocês podem negar, podem fechar os olhos, virarem as costas, mas como já disse, continuaremos aqui, assim como o muro social invisível que divide esse país.

(...) Muitas são as perguntas, e pouco o espaço para respostas, um exemplo para se guardar é o de Kafka, a crítica convencionou que aquela era uma literatura menor. Ou seja, literatura feita pela minoria dos judeus em Praga, numa língua maior o Alemão.

A Literatura Marginal sempre é bom frisar é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou sócio-econômicas. Literatura feita a margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja os de grande poder aquisitivo. Mas

alguns dizem que sua principal característica é a linguagem, é o jeito que falamos, que contamos a história, bom isso fica para os estudiosos, o que agente faz é tentar explicar, mas agente fica na tentativa, pois aqui não reina nem o começo da verdade absoluta.

Hoje não somos uma literatura menor, nem nos deixemos taxar assim, somos uma literatura maior, feita por maiorias, numa linguagem maior, pois temos as raízes e as mantemos.

(...) Afinal um dia o povo ia ter que se valorizar, então é nós nas linhas da cultura, chegando de vagar, sem querer agredir ninguém, mas também **não aceitando desafio nem compactuando com hipocrisia alheia**, bom vamos deixar de ladainha e na bola de meia tocar o barco. (FERRÉZ, 2005, grifos meus)

Ambos os manifestos escritos por Ferréz servem como editoriais nas revistas, assim como apresentam o projeto de literatura do qual ele fez parte. Literatura essa que tem um recorte a partir de “uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social” (NASCIMENTO, 2006, p. 15). Ferréz chama para si e sua produção o conceito de “marginais” e assim aponta também, não só de onde fala, mas com quem pretende falar através de sua arte. Ao mesmo tempo, rejeita ser considerado uma *literatura menor*, como foi Franz Kafka cem anos antes e conceito que, posteriormente, Gilles Deleuze e Felix Guattari (2003), vão desenvolver como uma teoria do campo literário. É por essa rejeição feita por Ferréz que esses dois autores da pós-modernidade não entram como referencial da minha análise sobre as literaturas periféricas, sem a tentativa de encaixá-las sob esse conceito apesar de toda a tentativa de sua ressignificação – além das diferenças fundantes que possuo com esse campo do conhecimento.

A partir dos manifestos, é possível enxergar melhor uma cara para isso que é a literatura contemporânea produzida pelas periferias brasileiras, também são conhecidas como literaturas marginais, como as chama Ferréz. Entretanto, segundo a dissertação de Érica Peçanha do Nascimento (2006), nem todos os autores que foram incorporados por Ferréz na empreitada de compôr os escritos nos três atos da revista *Caros Amigos* se entenderam ou se entendem desta forma, como é o caso de Paulo Lins. Autor do livro *Cidade de Deus*, considerado por muitas um marco das literaturas periféricas e que, seguido do filme

homônimo, pelo “grande impacto na mídia, possibilitou o surgimento de Ferréz” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 69).

Há, entretanto, aquelas autoras que irão abraçar o termo e somar seus trabalhos a essa trincheira, como o autor Sérgio Vaz, por exemplo, fundador do Sarau Cooperifa, importante espaço para o fortalecimento na produção literária pelas e nas periferias. Em seu texto *Manifesto da antropofagia periférica*, já citado aqui, o escritor dá a letra:

A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.

A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade. Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula.

Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção. Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nasce da múltipla escolha.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer. Da poesia periférica que brota na porta do bar. Do teatro que não vem do “ter ou não ter...”. Do cinema real que transmite ilusão. Das Artes Plásticas, que, de concreto, quer substituir os barracos de madeiras. Da Dança que desafoga no lago dos cisnes. Da Música que não embala os adormecidos. Da Literatura das ruas despertando nas calçadas.

A Periferia unida, no centro de todas as coisas.

Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala.

Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala. (VAZ, 2011)

Nesse também manifesto, Sérgio Vaz reitera princípios e ideais apresentados por Ferréz, marcando novamente o local dessa literatura emergente e seu projeto: falar do que a arte não fala e através de um locus social e também geográfico de onde geralmente não se é escutado. Assim, coloca em xeque a literatura clássica e culta, que discuto anteriormente, pois, como aponta Regina Dalcastagnè (2002, p. 34), “não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais”. A pesquisadora continua:

Quase sempre expropriado na vida econômica e social, ao integrante do grupo subalterno lhe é roubada ainda a possibilidade de falar de si e do mundo ao seu redor. E a literatura, amparada em seus códigos, sua tradição e seus guardiões, querendo ou não, pode servir para referendar essa prática, excluindo e marginalizando. Perde, com isso, uma pluralidade de perspectivas que a enriqueceria. (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 38)

A produção literária pela periferia, em sua dimensão de luta racial e de classe, cumpre assim um importante papel ao compor outras perspectivas na literatura e mudar um perfil excludente de quem poderia ser autora e de quem só poderia ser personagem. Ainda Dalcastagnè (2012) aponta que, nas principais editoras do Brasil entre 1990 a 2004, 93,9% das publicações foram de autores brancos e mais da metade do eixo Rio-São Paulo, quase todos ainda jornalistas ou acadêmicos. Há um perfil marcadamente branco e das classes mais altas nos dados apresentados, algo que as autoras das literaturas periféricas chegam com sua própria existência questionar. Quando pensamos nesse perfil, ele tem similaridades com o de cientista, ou pelo menos do estereótipo que ainda se mantém sobre essa categoria. Mais adiante iremos pensar nos principais nomes do campo da epistemologia e filosofia da ciência, marcadamente homens brancos – como nos dados apresentados por Dalcastagnè sobre o mercado literário.

Trata-se de uma literatura com duplo papel: primeiro, o de denunciar as injustiças sociais; segundo, e concomitante, o de romper com essas injustiças ocupando um lugar até então negado. É um uso da ideia de ocupar pensado no sentido de retomada, porque não é um espaço cedido ou ofertado, é um espaço tomado pela força. O próprio Ferréz (2005) anuncia: “não batemos na porta para alguém abrir, nós arrombamos a porta e entramos”. Essa duplicidade traz a potência da inseparabilidade entre o processo de tomada da literatura pela periferia e o fim das injustiças sociais, conforme nos aponta também Dalcastagnè (2002).

Nesses processos de construção de um movimento – como são as literaturas periféricas de fato, pois não são da natureza da estagnação –, encontramos sempre contradições e, muitas vezes, elas refletem em reproduções das relações sociais hegemônicas. No caso desse campo da literatura contemporânea, vamos perceber uma forte presença de homens, principalmente em seu primeiro momento. Quando olhamos, por exemplo, para os três atos publicados pela revista *Caros Amigos*, vemos apenas 9 mulheres entre outros 47 homens periféricos (BALBINO, 2016), o que levou à dificuldade de, em muitos momentos, usar a flexão “autoras” até aqui. Um trabalho acadêmico muito importante para esse mapeamento e análise é a já citada dissertação de Jéssica Balbino intitulada *Pelas Margens: Vozes Femininas na*

Literatura Periférica (2016). O trabalho realizado pela autora nos apresenta, além de inúmeras produções de escritoras periféricas de todo o país, uma análise necessária sobre como a luta antipatriarcal e por representatividade são importantes dentro desse campo literário, mesmo que nem todas as autoras periféricas se entendam quanto feministas.

Ainda em sua pesquisa, Balbino analisa 61 obras literárias publicadas entre 2001 e 2015 e observa que a participação feminina é 21% menor: 1.173 publicações de homens e 928 de mulheres. São poucas as mulheres na periferia com oportunidade de publicação, seja em “editoras pequenas, ou por incentivo de editais, ou ainda com recursos próprios” (BALBINO, 2016, p. 146). Essa estatística geral reproduz o cenário das grandes editoras brasileiras: segundo pesquisa já citada aqui de Dalcastagnè (2012, p. 14) analisando as publicações realizadas por companhias editoriais entre 2006 e 2011, “120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%”. Já dentre as trinta pessoas vencedoras dos grandes prêmios literários do Brasil, apenas uma era mulher.

Os anos de 2014 e 2015 são a exceção, quando o número de publicações de mulheres periféricas foi proporcionalmente maior que de homens. Isso é fruto direto de “um interesse maior e uma capacidade de organização por parte das mulheres em se auto publicarem e em organizarem antologias a fim de contarem as próprias histórias” (BALBINO, 2016, p. 134-135). A organização muitas vezes resulta de situações de violência, tanto na esfera particular como na social, momentos de machismo e dominação de gênero vivenciados ou compartilhados coletivamente que levam ao surgimento de grupos ou projetos articuladores. Quando graduanda em Ciências Biológicas na UFSC, foi um episódio de assédio no encontro regional de estudantes que fez a digna raiva das mulheres do curso virar a Coletiva Feminista Mítia Bonita²⁵, contrapondo todo um cotidiano maçante de violência na recepção de calouras e as piadas misóginas em sala de aula por parte de professores.

25 Quando a Coletiva Feminista Mítia Bonita nasceu, em um 04 de dezembro de 2015 quente no Centro Acadêmico de Biologia (CABio), o nome escolhido foi o de Maria Bonita para compor nosso chamado. Rememoramos a mulher guerreira do sertão, que também em dias de calor, lutou contra os caudilhos da seca desigualdade do capitalismo que assola o país. No entanto, quando conhecemos a história da Mítia, estudante de biologia que pouco antes construiu os mesmos espaços que nós e que foi morta por feminicídio, a coletiva passou a carregar seu nome, bem como fazer ventar a sua história ([facebook.com/coletivamitiabonita/photos/a.215704572117406/362339590787236](https://www.facebook.com/coletivamitiabonita/photos/a.215704572117406/362339590787236)). Para que nunca se esqueça quem ela foi e nem se deixe dormir a luta contra o patriarcado que a matou! Mítia vive! Para mais informações sobre a Coletiva Feminista Mítia Bonita, é possível acessar o Facebook da coletiva: [facebook.com/coletivamitiabonita/](https://www.facebook.com/coletivamitiabonita/).

Situações assim são parte da história das literaturas periféricas e seus espaços de socialização. Balbino (2016, p. 135) conta que em 2011, o “abuso e desrespeito contra as mulheres nos saraus originou o protesto feminino – e feminista – MORDAÇA 48”. Esse episódio criou uma sequência de fotos e aparições nos saraus em que escritoras, poetisas e mulheres próximas do movimento vestiam uma mordança na boca. Em outro momento foi a #nãopoetizeomachismo (“não poetize o machismo”) que tentou, em 2015, evidenciar as situações de abuso dentro dos círculos de troca literária da periferia. Em um texto publicado na rede, sem autoria declarada, vemos a presença da coletividade e da organização das mulheres como um marco no campo.

você olha pro lado e vê suas iguais
 você olha pra frente, e elas estão segurando a sua mão
 você estica a mão, e puxa a de quem está vindo
 juntas, vocês formam um círculo
 e macho nenhum
 MACHO NENHUM
 é capaz de quebrar
 e todo silêncio vira voz
 e não tem volta
 a poesia agora é sua
 a poesia agora é nossa
 #nãopoetizeomachismo
 (BALBINO, 2016, p. 138-139)

O debate passa por, nas produções, fortalecer a insubmissão das mulheres e a negação de um suposto papel social determinado, tanto nos espaços públicos quanto nas relações românticas, como no trecho do poema *Revide III _ Contrapelos* referente ao icônico título de uma matéria sobre a primeira-dama (pelo acaso premeditado do golpe) Marcela Temer em 2016²⁶.

não pelos filhos de registro sem pai
 nem pelos ais das filhas sem paz
 nem pelas pás
 que cedo enterram
 crianças sem-terra
 vítimas de guerra
 não pelas mulheres

26 Em 18 de abril de 2016, a Revista Veja soltou uma matéria com o título “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”. O título, um bom resumo do caráter moralista e patriarcal da matéria, viralizou entre as redes sociais e virou o símbolo de marcação de um conservadorismo masculino-cis-branco que vinha sendo a anos confrontado nas ruas pelo avanço do feminismo. A frase virou muitas outras com compreensões menos serviçais da posição da mulher, algumas apenas trocavam o “do lar” por “do bar”, por exemplo. A matéria pode ser lida (embora não valha o tempo) no site da revista, através do link: veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/

mães solteiras
 nem pelos jovens
 sob balas certas
 que trabalham
 de segunda a segunda-feira
mas pela minha família
modelo "triunfante"
pai mãe filhos amante

não pelo avante
 das sociais melhorias
 do voto da maioria
 mas pelo meu eleitorado
 pelas empreiteiras financiado
 que transformam o público
 em interesse privado

não por el dourado
 pelo massacre dos ribeirinhos
 por canudos ou carajás
 pelo fim da violência
 sai polícia militar
 mas por deus
 o branco de longas barbas
 que investe dinheiro e usa farda
 pela minha esposa caviar
bela recatada e dor lar

não pelo fim da miséria
 qualquer proposta séria
 pela série de chacinas e repressão
 não por saúde
 não por moradia
 não por educação
 pelos indígenas
 vidas mais dignas
 não não não
 mas pelas insígnias
 pelo meu povo
 como se fossem reis
 armados de corvo
 (BALBINO, 2016, p. 202; grifo meu)

A poesia-resistência, como chamou a própria autora Luiza Romão²⁷, ainda faz referência ao modelo de anúncio dos votos pelos deputados federais quando em sessão acerca

²⁷Há uma edição de Sérgio Silva do poema de Luiza Romão, declamado por ela mesma. Está disponível em: facebook.com/coquetelmotolove/videos/780638015370696/

do *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rouseff em 2016²⁸, evento que levou Marcela Temer ao posto de primeira-dama.

A produção das mulheres periféricas funciona também como um veículo de denúncia de abusos sexuais e violências misóginas, visando não só o escracho mas também a prevenção de novas vítimas, como no trecho do poema *aviso de gatilho, nega* de Mariana Rocha Arduini:

eu não tive força pra tirar muito cara de cima
 mas aprendi com uma irmã desconstruída
 eu lambi minhas ferida
 e minha dor viro rima
 agradecida, amiga, pela paciência
 percebi nesse momento
 que eu perderia a competição do empoderamento
 eu tenho orgulho de todas as mulheres que eu fui!
 o estuprador tá na minha família
 é o amigo que divide a breja comigo no bar
 é os cara que bate no peito e afirma que faz sua parte na correria
 que curte e compartilha o post feminista do dia
 mas ó, tá faltando muito esforço viu, parceria!
 porque todo homem é um estuprador em potencial
 toda mulher já passou, passa ou vai passar coisa quase igual
 eu cansei de fazer a didática e explicar o que uzomi tem que fazer
 mas as amiga e as amiga das amiga, mana, nois tem que saber
 põe pra circular!
 é pra fazer circular o nome e a cara do cara
 pra quem vc tá pedindo pra parar
 e o escroto não para
 e eu dou minha cara pra bater se ficar um de fora
 porque quando ele não estupra seu corpo,
 ele estupra sua memória
 (BALBINO, 2016, p. 142-143)

Em Florianópolis, dentro do circuito das batalhas de rap, há a criação de um espaço exclusivo para mulheres depois de uma rima machista na Batalha da Alfândega, a mais antiga batalha da cidade e que ocorre no centro (GUIMARÃES, 2019). É assim que surge a Batalha das Mina em 2016 e de lá pra cá são muitos anos de luta e resistência na cena de rap da

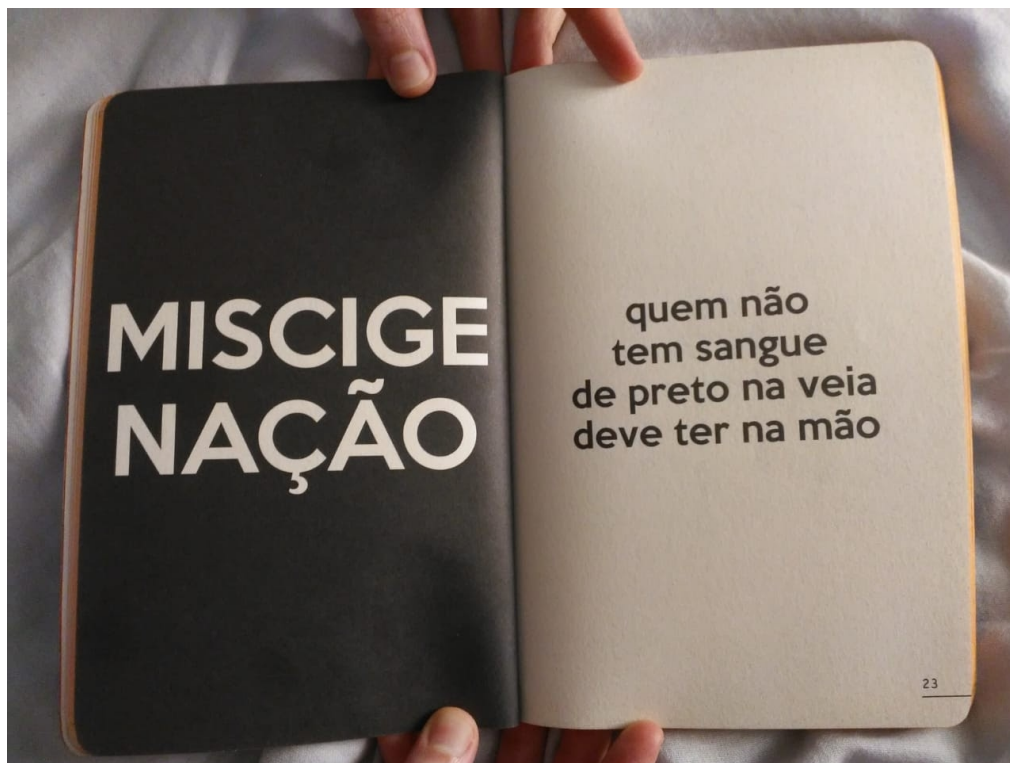
28 Quando em votação sobre o processo de impeachment da então presidenta Dilma Rouseff na Câmara dos Deputados em Brasília, em 17 de abril de 2016, as justificativas da maioria dos homens brancos que legislam no Brasil foram das mais variadas, algumas inclusive inusitadas e mentirosas. No entanto, na maioria votante de forma favorável ao processo, embalaram seu voto lembrando da família e de deus, reafirmando no seu discurso o pacto conservador que se instalava. O resultado disso é a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 para a presidência da república, que na época como deputado federal dedicou seu voto a Carlos Alberto Brilhante Ustra, torturador e assassino na Ditadura Civil-Militar. Alguns momentos da votação podem ser vistas aqui em vídeo da Revista Época: [youtube.com/watch?v=PaPvwxMF5jI](https://www.youtube.com/watch?v=PaPvwxMF5jI)

cidade, construindo um espaço por e para mulheres, pessoas trans e não-binárias (BATALHA DAS MINAS, 2020) apesar de toda a violência de Estado que tenta privar o povo de ocupar as ruas e exclui a periferia de fazer sua arte.

Não é só na organização das *manas* que as literaturas periféricas se encontram com o rap. Além de na minha história seus sabores andarem muito próximos, há uma relação entre artistas e público quase simbiótico. Em alguns canais no Youtube de literatura produzida pelas margens, encontramos registros de grandes rappers, como Djonga e Coruja BC1²⁹, declamando seus versos sem a presença de nenhum *beat* no fundo. Renan Inquérito, rapper e escritor de São Paulo, possui inúmeras obras que se dividem entre o álbum *Corpo e Alma* (2014) e o livro *Poesia pra encher a laje* (2016):

Vocês descobriram o Brasil, né? Conta outra Cabral
 É um país cordial, carnaval, tudo igual
 Preconceito racial mais profundo que o Pré-Sal
 Tira os pobre do centro, faz um cartão postal
 É o governo trampando, Photoshop social
 Bandeirantes, Anhanguera, Raposo, Castelo
 São heróis ou algoz? Vai ver o que eles fizeram
 Botar o nome desses cara nas estrada é cruel
 É o mesmo que Rodovia Hitler em Israel
 (...) É o Brasil da mistura, **miscigenação**
Quem não tem sangue de preto na veia deve ter na mão
 (INQUÉRITO, 2014; grifo meu)

29 Vídeos disponíveis no Canal Grito Filme (Youtube) através dos respectivos links: [youtube.com/watch?v=WqTsw83_Mmo](https://www.youtube.com/watch?v=WqTsw83_Mmo) e [youtube.com/watch?v=io910e8NvD4](https://www.youtube.com/watch?v=io910e8NvD4)

Figura 4 - Poema do livro *Poesia para encher a laje*

Fonte: INQUÉRITO, 2016, p. 22-23

Diferente de uma música de rap ou um *freestyle*, o poema parece quase cru ou nu, dependendo da analogia feita, mas ainda ritmado. Está aí a proximidade: ritmo e poesia, tradução literal da expressão *rap* em inglês, elementos que pulsam também nas linhas escritas ou declamadas por qualquer poeta periférico. Mesmo quando em prosa, ainda há um pulso que não escapa a escritora, o que talvez seja em razão da temática ou ainda do sujeito *per se*. O poeta periférico e o rapper são agentes comuns, comunicam com forma e conteúdo similares ou até idênticos, reafirmam sua identidade geográfico-social a fim de demarcar também um grupo específico (ZIBORDI, 2004). Para além disso, os rappers articulam também a dialética freireana de denúncia/anúncio e bradam com igual rebeldia.

Marcos Zibordi (2004, p. 84), em sua pesquisa acadêmica acerca da Revista *Caros Amigos* que já citei aqui, usa-se de um termo que Benito Martinez Rodriguez empregou na análise do livro *Capão Pecado* de Ferréz para falar das escritoras periféricas de literatura

contemporânea: *mutirão da palavra*. A partir desse conceito, o pesquisador aproxima também essa literatura do rap:

Sobrevivendo no Inferno, de 1997, mostrou para quem ainda não conhecia que, da periferia de São Paulo, do bairro do Capão Redondo, quatro "sobreviventes" dissecavam em longas narrativas seu cotidiano violento em versos e rimas. Os Racionais MC's são a ponta de lança de um movimento que está inserido nas mais diversas camadas sociais, vende consideravelmente e é o alicerce mais firme a sustentar, na área musical, o discurso do marginal fruto da exclusão social espalhada pelas periferias do Brasil. Precisa ser dimensionado o papel que esse grupo de rap desempenhou e desempenha não só na difusão de um estilo musical, mas também na propagação de um radical discurso de crítica social (e de postura comercial) que atinge a produção artística e também outros discursos, como o político e o literário. O líder do grupo, Mano Brown, e outros cantores de rap também comparecem nas edições de literatura marginal que estamos analisando – cantores e escritores, neste caso, estão em estreita ligação: de novo a idéia do mutirão. (ZIBORDI, 2004, p. 89)

O trecho supracitado reafirma a temática comum desses dois campos da cultura e afirma como os rappers e grupos como o Racionais MC's são fundamentais para a própria história das literaturas periféricas, pelo fortalecimento de novas narrativas sobre as periferias, como também na abertura de caminhos à mídia, por exemplo. Sérgio Vaz aponta isso bem no poema *na fundação casa...*:

— Quem gosta de poesia?
— Ninguém, senhor.

Aí recitei “Negro Drama” dos Racionais.

— Senhor, isso é poesia?
— É.
— Então nós gosta.

É isso. Todo mundo gosta de poesia.
Só não sabe que gosta.
(VAZ, 2016, p. 129)

A construção de um público também se dá de forma consonante, inclusive ao romper o cerco da periferia e conquistar consumidoras entre os sujeitos de centro (classes média e alta, por exemplo), aumentando a área de influência dos conteúdos produzidos, sejam eles músicas de rap ou poema e prosas.

Entre as diferenças que podemos pontuar entre as literaturas periféricas e o rap, contudo, é que no caso do segundo estamos lidando diretamente com uma produção fruto das

relações culturais da periferia, mesmo que primeiramente estadunidense, e que é nitidamente parte da cultura negra diaspórica. Com isso, no rap teremos “o rapper branco, instruído, pequeno-burguês, quem tenta mimetizar a dicção do marginalizado, mas sempre convive com o estigma de ser uma contrafação” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 70), diferente das produções literárias que passam por um processo ativo de expropriação de algo que era reservado para as elites letradas e não cabia no fazer periférico.

Já que entramos no mérito da diferenciação, há uma que é fundamental que eu faça, embora talvez até esse momento ela já tenha se estabelecido no entendimento de quem me lê até aqui por pequenas pistas e reconstrução do momento histórico da literatura contemporânea produzida pelas periferias. Há nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil o surgimento de uma literatura dissidente e insubmissa ao modelo da indústria cultural vigente, chamada por isso de *literatura marginal*. Artistas e grupos dessa nova onda literária que se formava, em plena Ditadura Civil-Militar, conseguiram produzir a partir de “vínculos específicos com o campo cultural e intelectual no bojo do debate sobre cultura e política brasileira no período ditatorial” (NASCIMENTO, 2008, p. 41). Dentre nomes importantes nesse momento estão Chacal, Cacaso e Ronaldo Bastos – esse último que em parceria com Milton Nascimento é o autor de canções que fazem meu coração dançar nos dias mais difíceis. Entretanto, a diferença e a própria não-linearidade de ambos os movimentos residem na diferença dos sujeitos, ao contrário do paralelismo com o rap. Como bem exemplifica a pesquisadora Sandra Rabelo,

Ao tratar de temas cotidianos e dos problemas sociais da época, acabavam representando também os grupos minoritários e periféricos da sociedade. Entretanto, esses escritores, não eram originários da periferia ou das margens das grandes cidades, mas, muitas vezes, representavam e retratavam esse universo, a partir de seus textos (RABELO, 2018, p. 65)

Seguindo em nossa compreensão sobre o que são as literaturas periféricas e todo o arcabouço cultural que elas reúnem, é importante pensar sobre os espaços populares auto-organizados que emergem de sua partilha. E essa creio ser uma das dimensões mais bonitas e potentes desse campo literário porque, de fato, como denunciaram muitas de suas escritoras, a estante é insuficiente e estagnada, o livro em si não faz a poesia circular e ser ouvida. Como diria o grande cantor capixaba Sergio Sampaio (1976): “lugar de poesia é na calçada”! O

anúncio nasce, portanto, nessa criação de um espaço coletivo em que a rima ganha vida e som.

O que chamo aqui de espaços populares auto-organizados são os saraus e os *slams*, em sua maioria eventos culturais com regularidade temporal e localizados territorialmente, com uma identificação nítida com o local em que ocorre. A oralidade é concreta nos saraus e *slams*, dando um ritmo e apresentando à comunidade as novas poetas. Em um registro de um diálogo presente no livro *Do campo limpo ao sintético: poesia sem miséria*, de Marco Pezão e Alai Diniz, um jovem diz que

no século XXI, na quebrada, o sarau é atitude, questionamento, estética demolidora! Um campo da literatura que se faz na oralidade, da voz o seu meio expressivo e vai-se ampliando como uma bola de fogo pela cultura periférica. (PEZÃO & DINIZ, 2019, p. 119)

Esses espaços juntos simbolizam um circuito das literaturas periféricas na cidade, que em locais como São Paulo consiste em um grande número de atividades culturais conectando o povo periférico de todas as quebradas da cidade (STELLA, 2015).

Segundo Dalcastagnè (2002), quando pensamos na literatura hegemônica há um espaço circunscrito e privilegiado para partilha das produções, que é condizente já com os modos de manifestação de quem produz essa literatura, como a publicação de livros pelas grandes editoras, por exemplo. Pensando a partir disso, e em como as literaturas periféricas expropriam o fazer literário das classes dominantes e recriam seus modos de produção, não é suficiente reproduzir os modelos nem é possível expropriar os espaços; é necessário criar algo novo e com vínculos comunitários, para que assim aquela produção tenha raízes e vínculos com a periferia, tal qual sua autora.

Primeiramente, os saraus são um modo de expressão literária ressignificado pelas periferias a partir de uma celebração das elites, que ganharam popularidade no Brasil do século XIX. Segundo Balbino,

Regados a champagne, com direito a piano de cauda e pessoas ricas, bem vestidas e culturalmente bem instruídas, os saraus do século retrasado tiveram como porta de entrada o Rio de Janeiro, mas rapidamente se espalharam pelas fazendas do interior do país, sendo realizados como eventos sociais, porém na última década, com o surgimento e a proliferação dos saraus em bares das grandes cidades, sobretudo da capital paulista e sua Região Metropolitana, houve uma ressignificação deste tipo de evento. (BALBINO, 2016, p. 49)

Os saraus promovidos em torno das literaturas periféricas tomaram bares nos bairros pobres das grandes cidades, a começar por São Paulo. É na cidade “da dura poesia concreta de tuas esquinas” (VELOSO, 1978) onde nasceu o sarau mais popular, o Sarau Cooperifa. Sobre os saraus, o fundador do Cooperifa nos conta em *primavera periférica*:

Quem poderia imaginar que a Literatura iria invadir bares e transformá-los em centros culturais, e que esses mesmos bares virariam cineclubes, espaços para teatro, debates, músicas, dança, lançamento de livros, CDs e demais práticas culturais e artísticas?

E o que seria mais importante, que viria do povo, para o povo, sem intervenção ou concessão de ninguém? Pois é, esse dia chegou.

Os trabalhadores estão praticando um outro tipo de esporte: a Literatura Falada. Aquela que não cabe nos livros, que não aceita enquadro da gramática, e que muitas vezes discorda da concordância. Mas e daí, concorda comigo? (VAZ, 2016, p. 20)

Há inúmeros trabalhos que analisam com profundidade a riqueza desse encontro para a celebração da arte e cultura da periferia, porém não é minha intenção aqui entrar no mérito com medo de deixar faltar muitos elementos e não conseguir exprimir a importância de um projeto que há 15 anos, toda terça-feira, acontece no Bar do Zé Batidão. No entanto, gostaria de marcar uma personagem importante do Sarau e que mostra sobre como as literaturas periféricas atravessam gerações e são uma resposta de todo um povo a uma histórica exclusão aos espaços culturais. Poderia ser Sergio Vaz, idealizador do projeto e grande responsável pelo seu sucesso, mas se trata de Dona Edite, de quem nem sei o nome completo. No entanto, essa senhora moradora da periferia de São Paulo, é presença confirmada no Sarau Cooperifa (Figura 5), como espectadora e poetisa. Sem conseguir enxergar por complicações relacionadas à diabetes, Dona Edite não pode ler os poemas que recita, mas escuta atentamente um a um até os tenha muito bem guardados, para depois dividir com toda a gente que habita o bar nas terças-feiras. Ela conta que tudo começou com um poema de Cora Coralina, outra senhora que tira lágrima dos meus olhos e que se chamava Ana como eu. Sobre o Sarau Cooperifa, Dona Edite diz: “é como se eu chegasse ali e um monte de gente lesse para mim”, (ALEXANDRE, 2020). É o coletivo que tanto desdobra das experiências literárias na periferia, quanto é seu agente fundante.

Figura 5 - Foto do Sarau Cooperifa no Bar do Zé Batidão, no bairro Jardim Guarujá, zona sul de São Paulo. Dona Edite está sentada no canto inferior direito.



Fonte: Facebook Oficial do Cooperifa em publicação de 12 fev. 2020.

Além dos saraus, outro espaço importante para a constituição das literaturas periféricas são os slams, diferente dos primeiros principalmente pela competição presente e pela consequente dinâmica do evento que a disputa exige (BALBINO, 2016). Essa modalidade nasceu na cidade de Chicago, Meio-Oeste dos Estados Unidos, em 1984 com o evento “*Up-Town Poetry Slam*” (NEVES, 2017) e funciona como campeonatos de poesia decididos em grandes assembleias (STELLA, 2015), com a votação em sua maioria pelo público presente, muito parecido também com a estrutura das Batalhas de Rap. No trabalho etnográfico realizado por Marcello Stella (2015) no Slam da Guilhermina, o pesquisador identifica quatro tipo-componentes: 1. as organizadoras do evento; 2. as poetas; 3. o público; 4. e as convidadas. Em 2017, só em São Paulo, havia pelo menos “25 slams, e que no Brasil somariam mais de 50 slams” (NEVES, 2017, p. 96).

Os eventos são marcados também pela defesa de princípios, que são expressos muitas vezes pelas próprias poetisas durante a competição. Assim, a competitividade não resume o *slam* em si, embora todas estejam ali para conhecer a vencedora, há algo que transcende na

razão de ser do coletivo e que identifica seus participantes como um grupo ou um bando. O Slam da Guilhermina, por exemplo, possui um manifesto que geralmente é recitado durante o slam, com referências de lutas e histórias do nosso povo:

Guilhermanos e Guilherminas
 Guilhaer MANOS (coro) Guilhaer MINAS (coro)
 Guilhaer MANOS (coro) Guilhaer MINAS (coro)
 Guilhaer MANOS (coro) Guilhaer MINAS (coro)
 Guilhermanos e Guilherminas
 Quem vencer essa noite será nomeado
 Slampião ou Slampiã
 Porém não levarás para casa
 A Maria Bonita
 Vem
 Pode chegar
 Sob a luz da lamparina
 Celebrando a poesia
 No slam mais roots da América Latina
 Ocupando a praça muito além da fumaça
 Não duvide da fé
 Porque Guilhermina é
 Esperança
 Somos o bando do Lampião
 E o nosso cangaço?
 É Cangaíba nosso pedaço
 Ermelino Matarazzo
 Da Guilhermina a São Bento é só uma questão de tempo
 Somos o Bando do Lampião
 Praticando slam como num rachão de domingo
 Só que pra gente também é balada
 É resistência. É celebração. É convívio.
 Guilhaer MANOS (coro) Guilhaer MINAS (coro)
 Guilhaer MANOS (coro) Guilhaer MINAS (coro)
 Guilhaer MANOS (coro) Guilhaer MINAS (coro)
 (ALCADE, 2014. In: STELLA, 2015; grifos meus)

Assim também as batalhas de rap na cidade de Florianópolis tem chamadas próprias que marcam aquele território e fundam o diálogo com o público. Como, exemplo, na Batalha da Central, encontro semanal no bairro Campeche, no sul da Ilha, o *sensei* (a figura do coordenador ou apresentador da batalha) pergunta e o público responde a seguinte rima:

Batalha da Central,
 tem que ter respeito!
 O que que vocês qué?
 Conhecimento!

Ou ainda a Batalha das Mina, já citada aqui, que entoa a cada intervalo:

Batalha das Mina
 é a nossa essência
 O que significa?
 Resistência!

Cada um desses manifestos e *rimas de guerra* são parte da construção de uma identidade coletiva e de identificação que contribui para que o espaço, apesar de fundado na competitividade, enalteça as dimensões de coletividade e reconhecimento presente nas literaturas da periferia. Entendo que esse campo literário é mais do que uma produção, é um projeto, com valores e princípios desde seus textos iniciais, como os manifestos de Ferréz na Revista *Caros Amigos*, até os espaços sociais que emergem dele. Projeto que, 1. é de denúncia, com base em crítica social; 2. é também anúncio de outro modo de interpretação sobre a história e o destino do povo periférico, preto e pobre e de construção das relações sociais, apresentado nos eventos coletivos (saraus e slams) ; 3. corre lado a lado com o rap, também expressão de uma periferia que sangra e luta; 4. renova os horizontes da literatura marginal da década de 1970, porém enfim com uma autoria que nasce na periferia e não só fala sobre ela.

Esse ponto 4 é importante pois entra no campo da importância de maior diversidade de vozes na produção literária nacional. Para Dalcastagnè (2002) tal preocupação tem relevância política por permitir acesso a novas perspectivas antes silenciadas nos discursos, partindo do pressuposto que a esfera ideológica-cultural é parte do que configura a estrutura social, conseqüentemente o capitalismo e todo seu arcabouço de dominação. Segundo Rocha (2009), a luta ideológica-cultural tem importância, tanto quanto as esferas política e econômica, no processo de transformação revolucionária da sociedade, visto que é onde a estrutura recai sobre o subjetivo e circulação de ideias ou crenças. Said (2011) corrobora com essa análise ao pensar como se articulam os processos imperialistas e coloniais, abandonando um economicismo simplista da estrutura social:

Nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos precisam e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento liadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica está repleto de palavras e

conceitos como “raças servis” ou “inferiores”, “povos subordinados”, “dependência”, “expansão” e “autoridade”. E as ideias sobre a cultura eram explicitadas, reforçadas, criticadas ou rejeitadas a partir das experiências imperiais. (SAID, 2011, p. 30)

Nesse sentido, a disputa ideológica-cultural das pessoas “ganha dimensões estratégicas para a produção de um novo sujeito histórico. É neste momento que a capacidade de representação de um conjunto de ideias materializáveis pode ser capaz de confrontar a tais concepções dominantes com base na ação direta” (ROCHA, 2009, p. 177-118), rompendo inclusive com a sensação premeditada de que estaríamos fadadas ao capitalismo como parte da cultura humana.

A expropriação da literatura pela periferia contribui nessa longa guerra que travamos contra o capitalismo que mata o povo pobre e preto nas quebradas. Produz incômodos na parte ideológica-cultural da estrutura social a partir do momento que reconhece, através da legitimidade que a literatura possui, “o valor da experiência e da manifestação desta experiência por trabalhadores, mulheres, negros, índios, gays, deficientes” (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 71). Tomar o que era artigo de luxo das elites ou ferramenta de dominação, para fazer da literatura uma pedra nas vidraças do sistema capitalista e para que ela possa enfim correr livre pelas calçadas.

b) A estética decolonial é a estética do oprimido

Pensando o histórico das literaturas periféricas, entendemos que estamos frente a frente com um novo campo literário, uma produção que nos apresenta novas autoras e uma forma específica de comunicar, inclusive no uso da linguagem, como discutimos aqui a partir do pretoguês pensado por Lélia Gonzalez. Esses elementos apontam para a fundação de uma nova estética, uma forma de sentir e sensibilizar através de elementos únicos. Em uma análise acadêmica sobre uma estética presente na produção do grupo de rap Racionais MC's, o pesquisador Walter Garcia aponta que o grupo

enxerga e descreve a relação de violência, que estrutura dois lados da sociedade brasileira, novamente situando-se no lado dos oprimidos. Para o ouvinte, esse ponto de vista abre duas possibilidades: ou identificar-se com o rapper, o que no limite levaria a combater opressão; ou sentir-se ameaçado, o que no limite levaria a combater o rap (GARCIA, 2013, p. 97)

A estética presente no grupo de rap, segundo a pesquisa supracitada, desta forma, não só afeta a ouvinte, mas a coloca em movimento, em processo de inquietação em relação à realidade dada. Segundo Barreto (2011), as literaturas periféricas possuem também uma natureza parecida com essa apontada sobre o grupo de rap: uma estética questionadora do sistema de dominação da sociedade atual.

Todavia, o que é *estética*? Como um campo da filosofia, é marcada pelas discussões dos gregos Platão e Aristóteles; do romano Horácio; e dos alemães Johann Joachim Winckelmann, Gotthold Ephraim Lessing, Alexander Gottlieb Baumgarten, Friedrich Schiller e Georg Wilhelm Friedrich Hegel³⁰. Esse último, na introdução do primeiro volume do *Cursos de Estética*, aponta que:

Estas lições são dedicadas à *estética*, cujo objeto é o amplo *reino do belo*; de modo mais preciso, seu âmbito é a *arte*, na verdade, a *bela arte*.
O nome *estética* decerto não é propriamente de todo adequado para esse objeto, pois “estética” designa mais precisamente a ciência do sentido, da *sensação* [*Empfinden*]. (...) A autêntica expressão da nossa ciência é, porém, “*filosofia da arte*” e, mais precisamente, “*filosofia da bela arte*”. (HEGEL, 2001, p. 27, grifos do autor)

A limitação do campo da estética como a *filosofia da bela arte* é um discurso presente, inclusive, fora do imaginário filosófico sobre as produções no campo da arte e o que elas deveriam causar. Pedro Pablo Gómez Moreno e Walter Mignolo, pesquisadores latino-americanos do campo decolonial, possuem um livro intitulado *Estéticas Decoloniais* (2012), onde apontam que ocorreu uma colonização da *aisthesis* pela *estética*, com parte importante na colonização do subjetivo, o que já discutimos aqui como parte do imperialismo cultural e também da colonialidade do ser. O que seria, antes do século XVII para os gregos e romanos, a filosofia da sensação, passa a ser exclusivamente a sensação do que é belo, como apontado por Hegel no trecho citado anteriormente, requerendo também uma normatização sobre os gostos. Para Mignolo, em seu texto *Aisthesis decolonial*, “a transformação da *aisthesis* em *estética* estabeleceu as bases para a construção de sua própria história e para a desvalorização de qualquer experiência *aistética* que não teria sido concebida nos termos em que a Europa conceituou sua experiência sensorial própria e regional” (MIGNOLO, 2010, p. 14, tradução minha). A importância de olhar para os estudos da estética é reafirmar a problemática do

³⁰ Esses eram os autores da bibliografia básica da disciplina FIL5650 (Estética) do curso de Filosofia da UFSC no primeiro semestre de 2017. Todos homens e do eixo europeu.

universalismo europeu e como ele foi incorporado nas mais variadas dimensões da nossa vida, procurando conscientemente, desta forma, caminhos para descolonizar (ou decolonizar) nosso território, nossos corpos e nossas produções.

Com isso, chegamos na questão de que

a estética e a arte moderna são constituídas e constitutivas do problema da modernidade e de sua maior premissa – o eurocentrismo – na medida que forma parte de seu sistema-mundo, cuja lógica medular está determinada pelo capitalismo e pela racionalidade científico-tecnológica. (GÓMEZ MORENO & MIGNOLO, 2012, p. 15, tradução minha)

A partir dessa compreensão, precisamos produções no campo da arte que rompam com a premissa universalista da europa e afrontem o arcabouço colonial. Na análise que fizemos até aqui, as literaturas periféricas trazem na sua estética própria a denúncia do sistema de dominação, com marcas próprias e regionais da quebrada, como o uso que se faz da língua. Podemos concluir, então, que esse campo da literatura contemporânea possui marcas de uma estética decolonial. Mais do que isso: são a marca de uma estética das oprimidas.

Nas provocações do grande teatrólogo branco Augusto Boal, fundador do Teatro do Oprimido, as ideias dominantes em uma sociedade são aquelas vinculadas e propagadas pelas classes dominantes, que adentram pelos “canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores!” (BOAL, 2009, p. 15). Abdias Nascimento (2016, p. 112) faz o mesmo apontamento que Boal sobre como as classes dominantes brancas possuem a sua disposição, com a finalidade de controle social e cultural, o “sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a impressão, o rádio, a televisão – a produção literária”. Criar trincheiras de batalha nesses canais é uma tarefa primordial das classes oprimidas, inventando novos mundos por ali. Em seu livro *Estética do Oprimido* (2009), Boal constrói um grande manifesto nos impelindo à luta por nossa estética, por uma disputa essencial pelo pensamento sensível, por uma produção de arte e cultura a partir de nossas realidades e sensações. O autor aponta que

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a *multiplicação de cópias* nem a *reprodução da obra*, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o *acesso à cultura* – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo.

Queremos promover a *multiplicação dos artistas*. (BOAL, 2009, p. 46, grifos do autor)

Por isso, anteriormente, quando iniciamos nosso debate acerca da literatura, apontei que nosso intuito não seria discutir sua democratização, mas pensar a partir de uma literatura que já é direito do povo que a produz, que é literário, artista. “Ser humano é ser artista!”, branda Boal (2009, p. 19). As poetas da periferia sabem da força de sua arte, promovem nesse lócus de produção uma trincheira contra as classes dominantes e sua arte anestésica; contra o Estado racista e genocida que vê a carne do pobre e preto como a mais barata do mercado (VAZ, 2011); contra a ideia de que nas quebradas não há cultura.

Gostaria de retomar Hegel, no seu trecho acerca da estética como a filosofia da bela arte. Sobre isso, Boal aponta que o belo, da qual a estética em suposição trataria, não seria apenas o que nos alegra ou agrada, mas o que nos deixa assustadas, consternadas. A estética estaria melhor como a “ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade” (BOAL, 2009, p. 31), inserida na realidade política e social, assim como dialeticamente partindo dela. Como diria Sérgio Vaz, “a verdadeira arte não embala os adormecidos. Desperta-os” (VAZ, 2011, p. 45).

c) A periferia tem cor: literatura periférica como afrotropo

Como já analisamos aqui anteriormente, a constituição das periferias urbanas no Brasil é fruto do êxodo rural forçado, por meio da coerção física ou da construção de um discurso atrativo sobre os grandes centros urbanos. No entanto, outro elemento constitutivo do perfil periférico brasileiro são os efeitos do processo de término da escravização do povo negro, principalmente após o marco legal de 1888. De acordo com Abdias Nascimento:

As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Em 1888, se repetiria o mesmo ato “liberador” que a história do Brasil registra como nome de Abolição ou Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres”. (NASCIMENTO, 2016, p. 79)

Uma representação que simboliza bem como a abolição da escravidão de 1888 ficou fixada imaginário popular, com esse ar de festa pelas mãos dos brancos, é a obra *Libertação dos escravos* de Agostinho Batista de Freitas³¹:

Figura 6 - *Libertação dos escravos*



Fonte: FREITAS, 1978

Uma consequência do modo real como se deu esse episódio no país é que o povo negro, dada sua pauperização, acabara por ocupar as áreas menos valorizadas dos conglomerados urbanos - os morros, em contextos geográficos com essa característica física, ou apenas locais distantes e sem infra-estrutura. Desta forma, as periferias urbanas tem classe social nítida e também tem cor, o que é refletido nos dados de assassinatos pelas mãos de policiais em todo o país: em sua esmagadora maioria, jovens homens negros periféricos. “Por uma periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor”, como diz Sérgio Vaz (2011, p. 52).

31 Agostinho Batista de Freitas foi um grande pintor, um dos poucos de origem popular, que vendia suas obras nas ruas do centro de São Paulo antes de chegar às exposições do Museu de Arte de São Paulo (MASP). Essa obra, numa análise breve, parece-me uma boa representação de como, mesmo nas camadas pobres da população, o racismo e a narrativa branca são incorporados. Tal incorporação não diminui a força da dominação de classe sobre o povo pobre, mas indica como um olhar interseccional sobre formas de dominação é importante. De acordo com a dissertação de Azânia Nogueira (2018, p. 25): “falar de classe sem falar de raça é negligenciar um dos aspectos estruturantes daquela categoria. Essa ausência é política”.

Necessário destacar como o racismo, e a escravização advinda desse arcabouço criado para a organização social, foi pilar ideológico do capitalismo histórico, assim como o universalismo que já discutimos anteriormente. Wallerstein discute que

sempre houve uma alta correlação entre etnicidade e papel econômico-profissional, em todas as várias regiões espaço-temporais do capitalismo histórico. (...) a etnização arraigou a hierarquização dos papéis econômicos-profissionais (...). Essa foi a mais minuciosamente elaborada e formou um dos pilares mais significativos do capitalismo histórico: o racismo institucional. (...) O racismo era a justificação ideológica para a hierarquização da força de trabalho e suas distribuições enormemente desiguais do rendimento. (...) Considerava-se que os que eram econômica e politicamente oprimidos eram culturalmente “inferiores” (WALLERSTEIN, 1985, p. 65-66)

Racismo que não é apenas institucional. Como nos aponta Silvio Almeida (2019), a expressão racista das instituições é apenas a materialização da estrutura social racista através dessas mesmas instituições. A inversão se dá na compreensão de que não são as instituições que criam e emanam o racismo para a sociedade, mas o modo de socialização, que possui o racismo como elemento orgânico, faz com que as instituições o reproduzam. Quando estrutural, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, (...) não sendo patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50), afirmando-se como regra na atual estrutura social, não mera exceção de um indivíduo ou instituição. Isso não retira quaisquer responsabilidades individuais no combate ao racismo, porém reclama por uma postura crítica acerca de diferentes âmbitos da vida social, a partir de um ponto de vista também histórico.

Abdias Nascimento (2016, p. 112), discutindo o embranquecimento como uma estratégia de genocídio do povo preto, diz que a “assimilação cultural é tão eficiente que a herança cultural africana existe em estado permanente de confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas”. São as marcas na cultura e na constituição do sujeito negro que repercutem tanto na sua posição econômica na sociedade e também no espaço (como nas periferias da cidade), mas também na sua cultura e produções artísticas.

Na esteira da luta contra a assimilação cultural e em prol da reafirmação da memória de luta desde a escravização, há elementos na produção artística diaspórica que reforçam a identidade do povo negro. Para isso, trazemos o conceito de *afrotropo*, tal qual proposto pelo

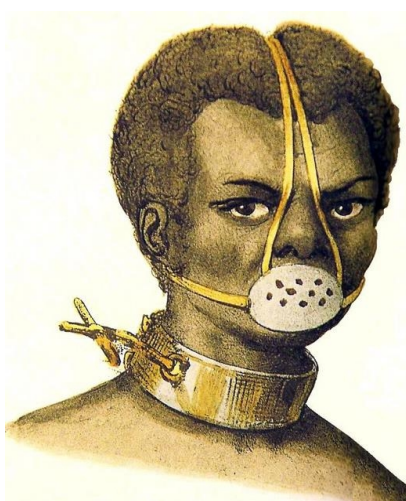
pesquisador estadunidense negro Huey Copeland. No texto *Relatando condições: rumo a uma história da arte afrotrópica* (2017), o autor elabora o conceito de *afrotropo* como “formas visuais que tornam a ocorrer ao longo do tempo e de diferentes lugares na diáspora africana, influenciando como sujeitos negros imaginam a si mesmos e negociam tecnologias de transmissão visual” (COPELAND, 2017, p. 513). A compreensão em torno dos *afrotropos* teria sido possível graças ao avanços das lutas sociais em torno dos direitos civis nos Estados Unidos, principalmente em meados do século XX, e também por meio da ascensão de teorias como o multiculturalismo. Isso abriu um precedente único para que artistas negras tivessem acesso à memórias e itens ligados a própria história, principalmente a história de escravização de seus antepassados. Tal ascenso “faz ressoar uma série de tentativas afrocêntricas de redefinir o humano na linguagem que registra a intensidade tanto da pele quanto da cultura negras e sua crítica persistente às noções ocidentais de subjetividade.” (COPELAND, 2017, p. 515).

Para Copeland, isto pode ser observado nas instalações que ele analisa com mais atenção em seu texto, das artistas negras Renée Green, Lorna Simpson, Fred Wilson e Glenn Ligon, mas também em outras formações visuais que funcionam no campo da imagética diaspórica como “economias de resistência” (COPELAND, 2017, p. 513): como a imagem de Anastácia³², mulher negra escravizada no Brasil, exposta e cultuada em 1968 (Figura 7); e na fotografia de Huey Newton³³, em cartaz oficial do Partido dos Panteras Negras (Figura 8).

32 A imagem também é conhecida popularmente como *Escrava Anastácia*. Foi feita por Jacques Etienne Arago e reencontrada em 1968, levando a criação de um verdadeiro culto à imagem dessa mulher escravizada.

33 Newton era Ministro da Defesa do Partido dos Panteras Negras. No inferior da foto, que é também o título da imagem, lê-se: “O cão racista policial precisa se retirar imediatamente de nossas comunidades, parar com o assassinato desenfreado, a brutalidade e a tortura de pessoas negras ou enfrentar a ira do povo armado” (tradução minha).

Figura 7 - Litogravura de Anastácia



Fonte: Wikipedia

Figura 8 - Fotografia feita por Eldridge Cleaver de Huey Newton



Fonte: New-York Historical Society

Esses símbolos que rondam uma arte afrotrópica, como indica Copeland, são reintroduzidos em outras obras subsequentes e possuem uma relação, em alguns casos, de ancestralidade, vinculados muito fortemente a cultura negra e seus sujeitos, como formas de agência (ou ação) – como a cadeira sobre a qual Newton está sentado³⁴. Além disso, na litogravura de Anastácia apresentada acima, podemos observar uma gargalheira em torno de seu pescoço. Esse instrumento de ferro, utilizado para prender as pessoas escravizadas umas às outras e evitar as temidas fugas, pode ser observada também na obra de Sidney Amaral que abre esse capítulo, intitulada *Gargalheira ou quem falará por nós?* (2014). Esse elemento, deslocado e ressignificado, mas também portador de uma história, seria um *afrotropo*.

Mesmo que o conceito elaborado por Copeland estivesse restrito ao campo da produção visual, gostaria de tensionar o termo, porque acredito que ele cabe em nossa compreensão das literaturas periféricas. Segundo a pesquisadora branca, Laeticia Eble, acerca das produções da periferia:

em contraposição a uma história oficial que se lembra do negro apenas como escravo, ao buscar as suas origens e comparando-se a seus “heróis”, o eu-lírico, reconhece-se como negro, condição na qual vai buscar toda uma conformação para sua arte.

É preciso entender a produção periférica enquanto permeada por uma experiência diaspórica africana, que aqui, em função do contato, sobretudo, com a experiência europeia, foi submetida a uma ruptura. (EBLE, 2014, p. 135)

Isso vai ao encontro do que aponta Said:

A ideia principal é que, mesmo que se deva compreender inteiramente aquilo no passado que de fato já passou, não há nenhuma maneira de isolar o passado do presente.(...) Nem o passado, nem o presente, como tampouco qualquer poeta ou artista, tem pleno significado sozinho. (SAID, 2011, p. 24)

Cito aqui três produções, duas delas periféricas, como exemplos do que compreendo que são os “afrotropos” nesse campo literário (*Irmãos Guerreiros de Angola* de Sérgio Vaz e um trecho de *Ancestral* de Meimei Bastos). Através da palavra, formam-se imagens e, por isso, acredito que usar o conceito de Copeland na literatura seja um tensionamento oportuno e

34 Em 2019, tivemos o caso em que a cadeira foi utilizada pela então diretora da revista Vogue Brasil, Donata Meirelles. Branca, a diretora postou fotos sentada em uma cadeira de vime, como a de Newton, rodeada por mulheres negras. A repercussão da cena levou a um grande debate nacional sobre a violência racista perpetuada pela diretora da revista, bem como sobre o símbolo em torno da cadeira, e é apresentada de maneira mais aprofundada no Trabalho de Conclusão de Curso de Thyse Soares Fernandes Ribeiro (2019).

não forçado. Além disso, trago um poema de Conceição Evaristo (*O banzo renasce em mim*), autora que não compreendo como parte das literaturas contemporâneas produzidas pelas periferias, mas por se tratar de uma mulher negra e parte da literatura contemporânea, já citada aqui como referencial teórico, creio que é pertinente citá-la novamente nesse contexto. A autora possui outras marcas estéticas, que ora se aproximam, ora se distanciam das periféricas.

No Brasil,
a África escorre na pele,
nos olhos, na alma e nos pés
desse povo que vive
nesse **quilombo** chamado periferia.
A dança,
que a luta disfarça,
tem na alma a mesma sintonia
das mãos espalmadas
de mestre Bimba e Pastinha,
maestros da sinfonia.
Canta **Zumbi**,
os extintos **navios de além-mar**,
que **Palmares** crava seu canto
nos corpos retintos
da corda-solo do berimbau.
Não muito longe daqui,
os irmãos guerreiros de Angola
giram no compasso da história
que nem Rui Barbosa foi capaz de apagar.
(VAZ, 2013, p. 170, grifos meus)

(...)
ancestralidade
é a teimosia da sabedoria
e do brio de um povo

passou pelos meus
veio pra mim.
por mais que não queiram,
ela não se oculta,
nem se apaga.
no coração reside,
resiste.
bate **tambor**
pulsa **maraca**.
(BASTOS, 2017, p. 26, grifos meus)

A voz da minha bisavó
ecoou criança

nos **porões do navio**.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho **revolta**
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2017, pp. 24-25, grifos meus)

Nas três obras, podemos encontrar referência a símbolos com forte apelo a história da escravização, como “navios além mar” e “porões de navios” referindo-se ao tráfico de pessoas negras no Atlântico sul, e também elementos de sua resistência quando já no território latino-americano. Nesse aspecto, podemos encontrar referências a Zumbi dos Palmares e aos quilombos construídos pela insubmissão do povo preto ao sistema escravocrata, marcas da revolta que muitas vezes é silenciada na narrativa histórica sobre o período. Há também os símbolos vinculados a capoeira e seus mestres, a música ancestral dos tambores e do maraca (ou maracá) – esse último instrumento musical vinculado também aos povos originários. Nos

três poemas, as marcas ancestrais se vinculam às periferias e favelas brasileiras, de certa forma quilombos urbanos em que resistem a sabedoria e a cultura negra. Formam-se, portanto, imagens importantes na construção da identidade negra, de sua cultura e luta histórica, elementos ressignificados positivamente e em plena disputa, como são os *afrotropos*.

Essa noção se soma a proposta de Renato Nogueira (2012) de denegrir a educação, reforçando a tese aqui sustenta de que as literaturas periféricas contribuem para uma educação antirracista. Nessa proposta, a partir de uma filosofia afroperspectivista, denegrir seria revistar o caráter negativo atribuído ao termo para enegrecer nossas práticas contra a invisibilidade e o epistemicídio promovidos pelo patriarcado capitalista de supremacia branca, como “esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma” (NOGUEIRA, 2012, p. 71). Essa mudança na perspectiva não seria só de interesse do povo negro, nem mesmo resume-se a esse o seu efeito, mas visa toda a sociedade brasileira, sem delegar uma educação antirracista apenas a pessoas negras ou indígenas, da mesma forma que as políticas públicas em torno das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (NOGUEIRA, 2012). Essa perspectiva apresentada por Nogueira se encontra com a educação libertadora de Paulo Freire, discussão que retomaremos mais à frente.

Para concluir uma discussão que ainda há muito para se avançar, entendo o “afrotropo” como essa intensa e imensa capacidade de reinventar e seguir contando uma história, resguardando a memória de um povo. “E a minha provocação é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2019, p. 27).

3) TOMADA DA LITERATURA A UMA CIÊNCIA PERIFÉRICA

Até este momento, percorremos os caminhos das literaturas periféricas e compreendemos como esse campo literário contemporâneo se constrói a partir de um elemento antes exclusivo do centro, através da dialética freireana de denúncia e anúncio, subvertendo uma literatura que antes era utilizada pelas classes dominantes para transmissão de seus valores ou apenas para falar sobre os sujeitos periféricos, mantendo-os como um *objeto* de escrita. Se partimos desse projeto literário como uma demonstração de virada no jogo das forças sociais e possíveis indícios da construção de poder popular, ele pode nos servir de inspiração para que pensemos em caminhos possíveis para que o mesmo seja feito com a ciência moderna e a tecnologia.

Essa discussão é importante, inclusive, dado o atual momento que vivemos, em que a pandemia de covid-19 nos coloca em uma posição nova frente à ciência. Vimos um novo vírus tomar o mundo, matar milhões de pessoas e uma corrida pela vacina se estabelecer. Isso provocou debates sobre a importância dos conhecimentos científicos e os perigos do discurso anti-ciência, os quais colocam em xeque toda a comunidade de cientistas e reclama pela ampliação de um diálogo, que ainda é limitado, em prol da popularização científica. Além disso, mais uma vez nos vemos nas mãos das grandes indústrias farmacêuticas, o que faz urgir a discussão em torno de quebra de patentes - monopólio que recai principalmente sobre as áreas periféricas do globo. É um momento paradoxal de defesa da ciência e necessidade de um debate crítico acerca de sua natureza, bem como da tecnologia por ela produzida – tais quais as vacinas ainda insuficientes no Brasil. Isso se soma na justificativa deste capítulo e faz ser ainda mais necessário que, enquanto pesquisadoras em educação científica, estejamos produzindo um conhecimento localizado nas necessidades do nosso tempo e do nosso espaço latino-americano, sobretudo em prol de uma ciência voltada aos interesses das periferias da periferia global. Discussão que passa por pensar sobre as ciências, interesses que a sustentam dentro do sistema de dominação, seus métodos ou estratégias, da mesma forma que questionar a suposta neutralidade de suas aplicações. Mais uma disputa que se abre e que somos atrizes convidadas à trama.

A pesquisadora Denise Moura de Jesus Guerra (2012), em um livro resultado de seu doutorado junto à educação comunitária periférica, aponta que, pautado na racionalidade clássica, temos um conhecimento de linguagem monocultural na ciência, que se pretende universal por achar que tem sentido em cada canto do mundo com seu modelo experimental-matemático. O campo da filosofia da ciência sempre foi pra mim uma monocultura: grande área com quase exclusividade de homem-branco-cis-hetero-europeu³⁵, como os latifúndios de produção de soja do agronegócio brasileiro – outra monocultura de homens brancos. Não muito diferente de como são representados cientistas nos livros de ciências que cresci vendo na escola: um festival de homens-cis, heterossexuais e brancos com suas grandes descobertas, como também aponta a professora negra Bárbara Carine Soares Pinheiro (2019). Descobrir é paleta de cores que só vai de bege ao branco: a descoberta do Brasil também não foi por um desses homens brancos de livro? “Não me leve a mal, mas quem descobriu o Brasil não foi Cabral”, o funk de MC Carol de Niterói (2015) salva a indignação da história. Descoberta é como fica a terra explorada pela monocultura, exposta e pobre; descoberto é o corpo negro e indígena vítima do estupro colonial. O resto é tudo invasão: da terra, da memória, da possibilidade de criar. Escrevo no anseio da hora da grande invasão das monoculturas do capitalismo, de forma literal e simbólica, da retomada do que fora roubado. Nesses escritos, esse anseio pulsa na tentativa de pensar uma ciência nossa e a serviço dos anseios do povo periférico. Tudo isso ganha ainda mais força quando olhamos para as literaturas periféricas e damos de cara com um processo que pode nos apontar que é possível encontrar caminhos nessa direção.

Ao decorrer da disciplina de *Ensino de Ciências: contribuições da Epistemologia*³⁶, muitas discussões nutriram as ideias reunidas aqui, tanto para as denúncias, quanto para os anúncios. Durante as aulas, além das elaborações dos tradicionais epistemólogos, pensamos no coletivo sobre o fazer científico através de outros discursos, como a crítica das feministas brancas estadunidenses (HARDING, 2007) e do silenciamento de outros conhecimentos e seu

35 Das 29 pessoas citadas como expoentes da filosofia da ciência na página em português da Wikipedia, apenas uma é mulher <pt.wikipedia.org/wiki/Filosofia_da_ci%C3%Aancia>. A esmagadora maioria são europeus.

36 A disciplina faz parte do rol de disciplinas obrigatórias do Mestrado do Programa de Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da UFSC, realizada no primeiro semestre de 2019 sob responsabilidade então do Professor Dr. branco Juliano Camillo.

consequente epistemicídio (MARTINS E MOIRA, 2018). No entanto, ainda ficaram em mim muitas questões: **como contribuir para a construção de um discurso crítico de dentro da epistemologia, mas que também seja propositivo? Como inserir debates comprometidos com a luta antirracista nos dizeres sobre ciência? É possível, para além de expandir o restrito conceito atrelado ao pensamento racionalista europeu, disputar a ciência moderna desde abaixo, junto com as periferias e a partir de suas necessidades?**

A partir de tantas questões, o objetivo deste capítulo é compreender como a ciência moderna se construiu, e ainda se constrói, como parte da estrutura de dominação e como romper com essa lógica dentro da construção do poder popular. Assim, faz-se necessário pensar, primeiramente, se a ciência moderna em si é dominadora e, para isso, uma análise histórica é importante para compreender como a ciência é apropriada pelo capitalismo produtivo, assim como sua relação com o racismo estrutural. Na sequência, tentarei expor porque acredito ser importante romper com a epistemologia colonial branca e ampliar a demarcação do que se compreende como ciência junto com os conhecimentos tradicionais. Conceber outros conhecimentos como válidos é de extrema importância, mas não pretendo me ater a essa análise no âmbito da demarcação, pois proponho que pensemos essa questão em um duplo movimento: não só ampliar a área científica demarcada, mas propor a retomada da ciência moderna e sua aplicação tecnológica das mãos da classe dominante, essa ciência hegemônica que segue sendo fonte de lucro, mesmo quando produzida em instituições públicas. Com isso, pensar o que podemos compreender como uma ciência periférica ou uma ciência com estratégias periféricas a partir da luta das de baixo e de suas necessidades materiais.

Para isso, é necessário organizar alguns termos que serão importantes neste capítulo. Dentro de nossa discussão, partiremos de contribuições do epistemólogo branco australiano Hugh Lacey, principalmente com base em seus livros *Valores e atividade científica 1 e 2* (2008, 2010). Esse filósofo da ciência, em seu discurso sobre a mesma, indica que há “valores” (LACEY, 2008, p. 47) distintos passíveis de permear a atividade científica, dentre eles os “valores cognitivos” (LACEY, 2008, p. 84)³⁷ e os “valores sociais” (LACEY, 2008, p.

³⁷ Entre alguns desses valores, podemos citar “a adequação empírica, o poder explicativo e a consistência interteórica” (LACEY, 2010, p. 35). Além disso, são aplicáveis somente a hipóteses e teorias, não “a métodos, práticas sociais e estruturas de comunidades” (REIS, 2019, p. 37).

60), evidenciados em três distintos momentos do fazer ciência. Lacey questiona se a ciência pode ser livre de valores a partir da análise da imparcialidade, neutralidade e autonomia, sendo necessário que ela atenda a esses três componentes para que seja, de fato, livre de valores - como apresenta Claudio Ricardo Martins dos Reis (2019) em sua tese que discute as ideias do epistemólogo australiano. De acordo com Lacey

Apenas a imparcialidade pode ser sustentada sem restrições. Simplificando, ela expressa o valor de aceitar uma teoria (a respeito de um domínio de fenômenos) se e somente se ela manifestar os valores cognitivos em grau elevado à luz dos dados empíricos relevantes, e de rejeitar uma teoria se e somente se ela for inconsistente com outra teoria corretamente aceita. Assim, não há um papel apropriado para os valores sociais, ao lado dos valores cognitivos, quando está em jogo a aceitação de uma teoria. A *autonomia* não é um valor realizável; e a *neutralidade*, embora comprometida nas práticas científicas atuais, poderia manifestar-se mais completamente se as pesquisas científicas fossem conduzidas de acordo com um adequado pluralismo de abordagens metodológicas. (LACEY, 2010, p. 16)

A imparcialidade, desta forma, é observada no momento do aceite ou não de uma teoria pela comunidade científica como um item do pensamento científico, implicando que, tendo ou não valor social agregado, tal teoria será aceita conforme valores cognitivos, por se adequar empiricamente e apresentar tais valores cognitivos em alto grau ou em grau mais alto que em outras teorias que versam sobre o mesmo fenômeno ou assunto. Imparcialidade é algo atingível na ciência, porém não se trata de uma constante, podemos observar teorias aceitas fora da imparcialidade – o que é menos comum. A neutralidade, por sua vez, diz sobre as aplicações e prevê que os resultados da atividade científica não favoreçam uma perspectiva de valor específica. Não está atrelada à imparcialidade, visto que a neutralidade é rara³⁸, “pois não acontece em geral que as aplicações das teorias científicas corretamente aceitas possam ser feitas de maneira equitativa, de modo que elas tenham valor social comparável para todas as perspectivas de valor viáveis” (LACEY, 2010, p. 25). A ciência moderna, a qual discutiremos mais a frente, tem sua aplicação predominantemente atrelada a uma perspectiva de valor. Por isso, pelo fato da ciência não ser neutra que, historicamente, suas teorias são aceitas de maneira imparcial, mas beneficiando interesses específicos. Por fim, temos a autonomia – a qual já acusamos como impraticável na perspectiva de Lacey – implicada no momento de escolha do que se vai investigar e quais as metodologias ou estratégias serão

³⁸ Tanto a imparcialidade quanto a neutralidade podem ser observadas em maior grau nas práticas de pesquisa de base, o que cai na área da ciência aplicada (LACEY, 2010).

adotadas na pesquisa. Esta que deveria se guiar apenas por valores cognitivos para ser autônoma.

Outro conceito de Lacey é importante para nossas discussões aqui: *estratégias*. Elas teriam o papel de “*restringir* os tipos de teorias que podem ser consideradas e *selecionar* os tipos de dados empíricos aos quais se devem adequar as teorias aceitáveis” (LACEY, 2010, p. 45, grifos do autor). Para ajudar a exemplificar esse conceito, permitam-me uma analogia: temos uma garrafa repleta de teorias ou dados esperando para extravasar ao meio externo; a boca da garrafa seria a estratégia adotada, de modo que ela restringe que tudo venha aos olhos – imaginando que poderíamos controlar o que sai por seu buraco por meio de um filtro. Toda a investigação científica está implicada na adoção de uma determinada estratégia e tal escolha precede o desenvolvimento da própria pesquisa (REIS, 2019), que para Lacey (2010, p. 49) deve “apelar para fatores distintos e suplementares aos valores cognitivos”. O conceito de estratégia adotado por Lacey é filiado ao termo *paradigma*, elaborado por Thomas Kuhn (1978) em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*³⁹. Dentro de cada paradigma, portanto, a pesquisa se dará com a predominância de determinada estratégia – no caso da ciência moderna, esta está “integralmente impregnada de valores (morais e sociais), mas acima de tudo o valor do controle” (LACEY, 2008, p. 195).

A “valorização moderna do controle” (LACEY, 2010, p. 81) é parte da adoção quase exclusiva de estratégias materialistas (E_m) pela ciência moderna⁴⁰, reafirmando a relação de controle entre o ser humano e o restante do conjunto de objetos naturais, alicerçada sobretudo na expansão tecnológica. De acordo com o epistemólogo, cada vez mais se busca respostas para uma quantidade cada vez maior de perguntas através de E_m , reforçando o valor de controle do ser humano sobre o mundo. Surge aqui uma aproximação desse valor com uma

39 Na abertura do capítulo 4 de seu livro, Kuhn (1978, p. 67) aponta que a “investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são os paradigmas da comunidade revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório”. Para Kuhn, a ciência normal tem seu paradigma único vigente de forma segura, sem que haja novos acordos acerca dela ou mesmo sua racionalização. No entanto, em um momento pré-paradigmático, ou seja, que precede o estabelecimento de um novo paradigma, somos confrontadas por debates recorrentes e profundos em torno do método, culminando em uma revolução científica.

40 Embora a ciência moderna seja quase tomada por estratégias materialistas, Lacey (2010, p. 70), em uma nota de rodapé, aponta que, embora a “ciência moderna é investigação conduzida por E_m ”, a ecologia não possui estratégias reduzíveis a este tipo e ainda assim é parte da ciência moderna.

estrutura de dominação, tal qual o capitalismo. Essa relação entre ciência moderna, dominação e a valorização do controle discutiremos melhor mais à frente, aprofundando também a noção de estratégias materialistas.

Segundo Reis (2019), Lacey não vislumbra uma ciência autônoma, pois entende o lugar de valores sociais no momento da adoção de uma estratégia. No entanto, para o filósofo, uma ciência que seja capaz de adotar distintas estratégias na sua produção, aproxima-a da neutralidade – pois torna mais provável (ou possível de fazer acontecer) a igualdade entre distintos valores sociais na obtenção de benefícios das aplicações. Acaba, assim, por defender “estratégias sensíveis ao contexto, tais como estratégias feministas e estratégias agroecológicas” (REIS, 2019, p. 23), que o aproxima de discussões importantes levadas a cabo por Harding e Donna Haraway⁴¹. Ao que Lacey se refere como uma estratégia sensível ao contexto, Harding dirá que é “metodologia da perspectiva” (HARDING, 2019). Isto é importante para a autora, mas também para esta pesquisa, pois como nosso horizonte de discussão

é a metodologia ou a teoria do método que nos interessa. A questão é como fazer pesquisa de tal forma que simultaneamente promova a compreensão e a confiabilidade dos resultados da investigação e ao mesmo tempo responda os tipos de questões que mais importam ao grupo oprimido. Nos escritos das autoras que propõem as teorias de perspectiva, tais questões referentes a assuntos metodológicos são geralmente chamados de “métodos” da pesquisa, mas sempre se deixa evidente que o que está em jogo não são as técnicas de obtenção de dados, mas, ao contrário, a forma e o propósito do projeto de pesquisa. (HARDING, 2019, p. 148)

O debate sobre o método, metodologia ou estratégia adotada, ou a disputa sobre tais, é importante e tem paralelo com o que foi feito nas literaturas periféricas. As periferias tomaram para si parte da literatura: escrevem e publicam livros, resignificaram os saraus no chão dos bares e são assumidamente autoras, mantendo ritos e ferramentas que são próprias da literatura. Porém, funda-se uma nova estética, com jeito próprio de escrever e temas pertinentes ao povo periférico. Da mesma forma, o vislumbre que queremos lançar com esse capítulo é que isso é possível com a ciência, a partir de uma estratégia própria das periferias.

41 Harding e Haraway são pensadoras feministas dos Estados Unidos, que em suas pesquisas são capazes de se localizar globalmente no sistema-mundo capitalista, como moradores de um país central e imperialista, bem como se racializar e olhar para as vantagens sociais das pessoas brancas. Possuem extenso trabalho pensando a ciência a partir de uma perspectiva crítica e, sobretudo, de gênero.

Haraway (1995) retrata uma ciência pautada no reducionismo limitado ao homem-branco, o que normaliza certas estratégias que atendam a seus valores de controle, fazendo com que, nos discursos sobre a ciência, apenas as estratégias que fujam a essa regra velada sejam consideradas não-neutras. Isso é consequência e também é reforçado, dada a estrutura de dominação histórica, pela

homogeneidade das comunidades acadêmicas, que são tanto “naturais” (por exemplo, apenas homens) quanto treinadas (a partir da instrução específica de cada disciplina). Quer dizer, tais comunidades atraem e admitem apenas cidadãos de um conjunto específico de valores e interesses sociais da elite e os treina para práticas de pesquisa que levam adiante tais valores e interesses específicos. (HARDING, 2019, p. 146)

A partir do que as filólogas estadunidenses retrata,, também junto aos conceitos e elaborações de Lacey, temos uma disputa importante dentro da ciência historicamente hegemônica, atrelada aos postulados do universalismo europeu, e que rompe com a qualquer neutralidade com a presença de valores sociais íntimos aos interesses do centro e suas classes dominantes, masculinizada e branca. Necessário pautar estratégias que atendam às demandas do povo periférico, tal qual a estética fundada no campo literário. Retornaremos a esse ponto mais à frente em nossa discussão. Agora é necessário elaborar um outro conceito, derivado da reestruturação da atividade científica atual que, imbricada nas demandas neoliberais, tem seu foco sobretudo nas aplicações, principalmente de caráter tecnológico. Lacey refere-se a *aplicação* com um duplo caráter:

Uma teoria pode ser aplicada *a* fenômenos significativos da experiência e da vida cotidianas; e pode ser aplicada *em* atividades práticas. Uma teoria aplica-se *a* fenômenos quando é utilizada para representá-los com suas categorias e princípios, a fim de gerar entendimento a respeito deles. (...) Uma teoria é aplicada *em* atividades práticas (frequentemente tecnológicas) quando suas proposições informam assuntos práticos, tais como os modos de funcionamento das coisas, os meios e os fins, a possibilidade de realização dos fins, e as consequências de realizar o possível. (LACEY, 2010, p. 76, grifos do autor)

O contínuo corte de verbas para a ciência de base, atrelado aos valores sociais com interesses em tecnologia, fortalece cada vez mais uma ciência aplicada *em* atividades práticas tecnológicas (GUERRA, 2012), voltada ao *inovacionismo* e à emissão de *patentes*. Infelizmente não pensaremos atentamente sobre esses dois últimos conceitos, todavia é necessário ressaltá-los dentro da disputa que emerge no campo científico.

Como consequência dessa forte relação entre ciência e tecnologia, recorremos à compreensão do pesquisador brasileiro Renato Dagnino (2019) em seu livro *Tecnociência Solidária: um manual estratégico*, em que ele se utiliza do termo *tecnociência*. A fusão palavresca de ciência e tecnologia é derivada da junção de ambas como uma característica do modo de produção no capitalismo neoliberal, o que se constituiu propriamente como “tecnociência capitalista” (DAGNINO, 2019, p. 39). Com isso, na

realidade do capitalismo, onde os valores e interesses da minoria que detém maior poder se encontram tão entranhados na tecnociência que ele engendra preocupação, por ser pouco plausível, a ideia de uma separação e de uma precedência como propunha o senso comum. E, com ela, a noção de que primeiro a ciência, sem valores e interesses, seria gerada e, depois, a tecnologia, que a aplicava, seria colocada a serviço do capital, (...). (DAGNINO, 2019, p. 41)

Esse esquema conjuntivo de Dagnino dialoga com a perspectiva que trazemos a partir do epistemólogo Hugh Lacey, pensando na relação entre as estratégias materialistas, preponderantes na ciência moderna, e a valorização moderna do controle – conjunto de valores que sustentam e são sustentados por essa estratégia específica, muito voltada a tecnologia. Aprofundaremos melhor esses preceitos de Lacey quando na discussão sobre dominação e ciência, mas é importante anunciar que, ocasionalmente, utilizaremos o termo proposto por Dagnino – mesmo que nosso horizonte não seja o de uma ciência aplicada apenas.

Agora com algumas discussões iniciadas, podemos adentrar com maior cuidados as nossas discussões acerca da ciência, sobretudo mirando os discursos sobre ela e as brechas que podemos encontrar através deles – tendo as literaturas periféricas como a concretude de que é possível construir desde as periferias.

Em suma, é necessário lembrar que entendo que a *ciência escolar* se distingue da ciência que discutimos aqui com maior atenção, o que não exime a importância do debate para a educação científica. Quando nos debruçamos sobre a educação em ciências nos dias de hoje, urge a reflexão sobre a natureza histórica do conhecimento que ensinamos em espaços formais ou não-formais, assim como sua relação com saberes não-científicos ou não reconhecidos historicamente como ciências; e o impacto social da atividade científica no dia-

a-dia das educandas (GUERRA, 2012), principalmente se em uma educação libertadora onde nosso foco está na formação crítica e interventiva na realidade. Retomando novamente Lacey:

A tarefa da educação científica, sugiro, não consiste apenas na formação dos estudantes no conhecimento, nas teorias, nas habilidades, nas metodologias e nas práticas apropriadas à pesquisa e à sua aplicação; nem consiste apenas em ensiná-los a ser competentes para avaliar quais teorias são corretamente aceitas em relação a determinados domínios dos fenômenos e para aprender o que a ciência nos diz acerca do mundo em geral. A tarefa da educação científica é também desenvolver a *autoconsciência crítica* sobre o caráter da atividade científica e de suas aplicações e sobre as escolhas com as quais se defrontam seus participantes responsáveis. (LACEY, 2008, P. 187, grifos do autor)

Nesse sentido, é que o epistemólogo aponta para um processo importante e segue propondo formas de construir essa autoconsciência crítica, passando por um debate na educação científica sobre os valores presentes no fazer ciência, colocando-o na perspectiva do bem-estar humano, ou como prefiro colocar aqui, das demandas do povo oprimido e periférico. Esse capítulo não chegará em uma resposta para como efetivamente travar esse debate na educação científica. No entanto, as literaturas periféricas, como já apresentamos aqui, não só nos mostram um paralelo e apontam caminhos possíveis, mas também podem mediar esse debate a partir de um lócus da periferia como autora de sua narrativa - literária e quem sabe científica.

a) Ciência, universalismo e dominação

Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.

(FREIRE, 1996, p. 63)

Pensar epistemologicamente a ciência, na perspectiva que aqui adoto, é pensá-la historicamente. Paul Feyerabend (2011, p. 271) aponta que é necessária uma “fundamentação histórica da ciência” sem abandonar a relação entre ciência e política, pois não há autonomia

entre elas. Da mesma forma que Wallerstein (2007, p. 122) nos aponta como historicizar nosso debate é colocá-lo numa visão mais ampla, compreendendo “o que está mudando, como está mudando e por que está mudando”. Fazamos um caminho breve sobre a história da ciência, procurando observar como chegamos na ciência moderna e as estratégias materialistas por ela adotadas, assim como seu pretens universalismo aliado à expansão do que conhecemos como Europa e possíveis efeitos de dominação que ela exerce no mundo moderno.

Primeiramente, olharemos para a ciência como “todas as formas de *investigação empírica sistemática*” (LACEY, 2010, p. 17, grifos do autor), porque tal definição possibilita a ampliação da demarcação das ciências, de forma que incorpore as produções das ciências sociais e de outros saberes sistematizados por povos tradicionais ou originários. No entanto, quando me referir a ciência, em grande parte, estaremos mirando para o que hoje é chamado ciência moderna, principalmente no dizer em torno dela. Hugh Lacey em um artigo publicado recentemente, aponta para quatro eixos definidores do que essa constituição atual da atividade científica:

- (i) O conhecimento, estabelecido com as abordagens metodológicas da ciência moderna, tem credenciais epistêmicas exemplares.
- (ii) A ciência moderna dá origem ao conhecimento com significado e aplicabilidade universal e é a única fonte de conhecimento confiável dos objetos do mundo.
- (iii) Outras reivindicações (p. ex., aquelas dos saberes tradicionais) não têm credenciais epistêmicas sólidas, ao menos se forem certificadas à luz dos padrões da avaliação da ciência moderna.
- (iv) Para serem racionais, a ação e as práticas humanas precisam ser informadas pelo conhecimento científico estabelecido (e não informadas por reivindicações que contradizem o conhecimento científico estabelecido). (LACEY, 2019, p. 95)

Entretanto, como se estabeleceu esse conhecimento? Quando pensamos no início da tradição científica, somos remetidas a priori à Grécia antiga, com muitos “exemplos de gênese epistêmica grega” — como nos aponta a crítica elaborada por Pinheiro (2019, p. 331), bem parecido com a história da arte que conhecemos. Encontramos já em Sócrates uma preocupação com um método para compreender o conhecimento humano, de forma a introduzir, inclusive, os “conceitos universais e da indução” (ANDERY *et al*, 1994, p. 70). Platão, aluno de Sócrates e seguindo seus debates, preocupou-se com a busca do conhecimento verdadeiro e de verdades essenciais, sempre universal e não particular:

o conhecimento referente ao mundo das ideias era o verdadeiro saber, o verdadeiro conhecimento científico (*episthème*), filosófico, um conhecimento apenas contemplativo, mas que levaria o homem a ter possibilidade de transformar e melhor governar a cidade. (ANDERY *et al*, 1994, p. 75).

Refletindo sobre essa gênese do que é o pensamento científico, desde seu berço grego branco e platônico, parece que, de fato, esse conhecimento serviu para o homem, literalmente o homem, governar a cidade e de alguma forma transformá-la. O conceito de universalismo fixado na construção da ciência desde os gregos, espalhou-se por todo o pensamento europeu e fundou o que hoje é marca colonial: o universalismo europeu que já discutimos aqui. Novamente, segundo Wallerstein (2007, p. 27), o universalismo europeu seria “promovido por líderes e intelectuais pan-europeus na tentativa de defender os interesses do estrato dominante do sistema-mundo moderno”. A noção de universalismo, tão presente na definição de conhecimento para Sócrates e Platão, é pungente dentro da estrutura moderna e da relação moderno-colonial. Assim, a modernidade, como encarnação dos verdadeiros valores universais, não seria meramente um bem moral, mas uma necessidade histórica, uma mistura de costumes, normas e práticas que floresceram na economia-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 2007).

Atualmente, o universalismo europeu possui uma face específica vinculado ao conhecimento produzido pela ciência. O universalismo científico é um dos lados em disputa no campo do universalismo europeu. Ele tem sua raiz no Iluminismo – passando alguns séculos à frente da Grécia de Platão – e no rechaço ao subjetivismo apresentado inclusive pelo Orientalismo e seu caráter essencialista. Parte do sistema-mundo capitalista, esse universalismo compõe parte de sua estrutura cultural-intelectual, a qual possui três elementos principais segundo Wallerstein (2007, p. 89):

- 1) normas universalistas e práticas sexistas-racistas;
- 2) geocultura liberal de centro;
- 3) “estruturas de saber, raramente notadas mas fundamentais, baseadas em divisão epistemológica entre as duas culturas”⁴².

42 As duas culturas a que Wallerstein se refere são as ciências naturais e as humanidades, fruto de uma cisão na ciência após a reconfiguração global após a Segunda Grande Guerra.

É esse terceiro ponto que relaciona o sistema-mundo capitalista e a ciência, visto que essas estruturas de saber não estão fora de seu funcionamento básico e foram desenvolvidas historicamente para sua manutenção. Tal estrutura de saber, junto com os sistemas universitários e apoiada no universalismo científico, contribuem para a reorganização da mão de obra, por exemplo, na tentativa de ampliação do lucro e maior acúmulo de capital, enfrentando hoje o que Wallerstein considera uma crise do sistema-mundo capitalista, dada a desruralização do mundo e o colapso ambiental eminente pela exploração predatória de recursos finitos. Essas necessidades impostas pela reconfiguração do sistema-mundo, sobretudo após 1945, rachou a produção de conhecimento em duas culturas, sendo as ciências naturais encaradas de forma universalista por apresentar respostas necessárias à centralidade de tecnologias novas para suprir demandas da economia-mundo capitalista. Essa é a cisão entre o Orientalismo e o Universalismo Científico, disputa em que se encontra o universalismo europeu e que põe a ciência no meio do arcabouço de dominação atual. Além disso,

O conceito de uma ciência externa à “cultura”, em certo sentido mais importante que a cultura, tornou-se o último terreno da justificativa da legitimidade da distribuição de poder no mundo moderno. O cientificismo foi o modo mais sutil da justificativa ideológica dos poderosos. Afinal, apresenta o universalismo como ideologicamente neutro, desinteressado da “cultura” e até da arena política, e extrai sua justificativa principalmente do bem que pode oferecer à humanidade por meio da aplicação do saber teórico que os cientistas vêm adquirindo. (WALLERSTEIN, 2007, p. 116)

Nessa linha, o universalismo científico reforça a lógica meritocrática e de que a ciência sempre preveria o melhor para todas as pessoas, além de ser a única forma possível de resolver os problemas decorrentes das polarizações internas do patriarcado capitalista de supremacia branca – o que Lacey já havia nos alertado acerca da centralidade às estratégias materialistas. O avanço do universalismo científico impossibilita quaisquer críticas destinadas à ciência que venham de áreas que perderam seu prestígio com a reorganização do sistema-mundo, como é o caso das humanidades.

Retomando o percurso histórico, ao analisar como a ciência entra em sua era moderna e se alia a esse discurso colonial, temos que dar um salto desde a Grécia antiga, com sua

proposta de ciência um tanto mais contemplativa, para um novo momento histórico de acordo com as demandas que a nova sociedade de classe exigia. O declínio do sistema feudal em parte do continente europeu e a ascensão da burguesia, a partir do século XVI, demanda uma ciência mais prática e que pudesse servir aos interesses de produção do capitalismo comercial que se instalava e se encaminha para seu momento industrial, bem como com a modernidade fundada na Europa a partir da invasão da América Latina. Para esse momento, o paradigma aristotélico, com uma “ciência contemplativa, de método como atividade quase exclusivamente teórica de conhecimento, como algo que se refere a um mundo acabado, fechado e finito, de verdades imutáveis” (ANDERY *et al*, p. 101), não era mais suficiente. Além disso, de acordo com Feyerabend (2011), a ciência moderna surge em contraponto a visões anteriores, sobretudo o pretense racionalismo científico se apresenta como forma de objeção global ao senso comum que vigorava até então na Europa.

Havia a necessidade de transformar a realidade e de incrementar a produção material, o que impactou no interesse por um desenvolvimento técnico: “a época moderna é aquele em que as exigências que se apresentam sobre a Ciência adquirem grande amplitude e um caráter mais rigoroso” (ANDERY *et al*, p. 171). Era a ciência sendo utilizada para fins práticos e para os interesses do Estado, sobretudo militarmente, e das classes dominantes. Desta forma, a ciência moderna

surgiu com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a este fato: o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a destruição da visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contra-Reforma. (ANDERY *et al*, 1994, 173-4)

Inclusive a própria possibilidade da economia-mundo capitalista ter se efetivado a partir do século XVI está fundada nos avanços tecnológicos promovidos pela ciência, principalmente no âmbito da comunicação e transporte (WALLERSTEIN, 1974), em um sistema de retroalimentação positiva. Segundo a análise de Sérgio Torlai Pereira e Marcelo Lambach (2017), a ciência moderna é conduzida por uma estratégia particular, as E_m , a qual acaba por não permitir que outras importantes rotas de pesquisa possam ser exploradas - partindo dos conceitos de Lacey que começamos a discutir na abertura do capítulo, em que

“os valores fortalecidos pela forma como a Ciência moderna é produzida são aqueles da sociedade capitalista” (PEREIRA & LAMBACH, 2017). Por isso, a dominação da natureza também compõe pilares dessa ciência, parte do seu moderno esquema de valor do controle, com consequências para os povos originários e tradicionais que possuem uma relação outra com o meio ambiente – passando por fora do sistema de dominação da natureza e mesmo da cisão entre ser humano e ambiente natural. Como também apontam Andery *et al* (1994, p. 170): “o que antes tinha foco na relação deus-ser humano no teocentrismo medieval, com a fundação da Ciência moderna e a mudança nas relações de dominação, foi substituída pela relação entre ser humano e natureza”. Sobre essa relação e as pesquisas científicas realizadas no Brasil hoje, Lacey aponta que

No momento atual, as práticas de controle da natureza estão nas mãos do neoliberalismo e, assim, servem a determinados valores e não a outros. Servem ao individualismo em vez de à solidariedade; à propriedade particular e ao lucro em vez de bens sociais; ao mercado em vez de ao bem-estar de todas as pessoas; à utilidade em vez de ao fortalecimento da pluralidade de valores; à liberdade individual e à eficácia econômica em vez de à libertação humana; aos interesses dos ricos em vez de aos direitos dos pobres; à democracia formal em vez de à democracia participativa; aos direitos civis e políticos sem qualquer relação dialética com os direitos sociais, econômicos e culturais. A primeira é uma lista de valores neoliberais; a segunda, de valores do movimento popular. Hoje em dia, a ciência moderna – e o aumento da nossa capacidade de controlar a natureza – serve aos interesses do neoliberalismo. (LACEY, 2008, p. 43)

Novamente de acordo com Lacey, “a pesquisa científica é sempre empreendida segundo uma *estratégia*” (2010, p. 20, grifo do autor) e a ciência moderna tem adotado quase que exclusivamente as estratégias materialistas, que

restringem as teorias àquelas que representam fenômenos e arrolam possibilidades conforme possam ser geradas a partir de *estruturas, processos, e interações subjacentes, e das leis que os governam (em geral expressas matematicamente)*; e estipulam que os dados empíricos sejam expressos em termos de categorias descritivas tipicamente quantitativas, aplicáveis em virtude de operações de medida, instrumentais e experimentais (2010, p. 21-22, grifos do autor)

Essa estratégia está intimamente ligada à valorização moderna do controle, que privilegia as inovações tecnocientíficas. Ademais, essa estratégia é também considerada uma abordagem descontextualizada ou, utilizando os termos das epistemologias feministas, sem

quaisquer perspectivas em sua enunciação - o que reforça a suposta neutralidade da ciência moderna e esconde os sujeitos no lócus de sua produção.

De acordo com o que foi discutido até aqui, desde a Grécia antiga e atenuado durante o período de consolidação do capitalismo na Europa, a ciência foi usada em prol dos interesses do grupo dominante, como forma ou de governar determinada pólis ou de aumentar o lucro do sistema produtivo. Nesse último aspecto, penso em Paulo Freire e a ética do lucro do sistema neoliberal, com “os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo” (FREIRE, 2000, p. 54). Se não fosse só isso, para além da ética perversa da dominação de classe, estamos olhando para uma ciência apropriada pelo sistema capitalista como instrumento de dominação de raça, da invenção de um *outro* para contribuir ainda mais com a acumulação de capital, aproveitando-se do poder que esta possui em “produzir um discurso de autoridade”, como aponta o filósofo Silvio Almeida em seu livro *Racismo Estrutural* (2019). Estamos, portanto, frente a frente à violência que a ciência permite e garante: as relações de dominação construídas a partir do projeto de colonização europeia na América articulou o “colonialismo imperial e a Ciência ocidental, através da ideia de raça como instrumento de classificação hierárquica e controle social” (PINHEIRO, 2019, p. 334). Nesse mesmo sentido, o Subcomandante Insurgente Marcos aponta que o pensamento científico embasa a noção do *eu* como centro e do *outro* como periferia, repercutindo práticas neoliberais em torno do indivíduo, não do coletivo.

Podemos aprofundar ainda mais essa relação íntima entre a ciência moderna e os Estados-Nação como no controle da população, resultando em episódios como o que já apresentamos aqui, através das considerações de Nego Bispo dos Santos (2015), sobre a tecnologia empregada contra o Quilombo de Palmares. Podemos citar ainda como, na entrada dos ideais positivistas no Brasil no final do século XIX e fundamentais na construção da jovem república, vemos o caráter dominador da ciência em prol de uma suposta modernização do Brasil. Como consequência disso temos guerras travadas contra o povo pobre, de caráter étnico-racial. A Revolta da Vacina é um emblema disso. Em Santa Catarina, temos a Guerra do Contestado: no recém território independente da dinastia colonial portuguesa, a república brasileira reúne o positivismo de Augusto Comte com o emergente Estado-nação, utilizando-se da ciência como uma necessidade de supressão do suposto misticismo popular, além do uso

de tecnologias para fins militares no controle da rebeldia do povo caboclo – foi no Contestado a primeira tentativa de uso de um avião em conflito armado dentro do Brasil (CORREIA & GUEDES, 2014).

Há ainda o papel que a ciência cumpre dentro do Racismo Estrutural. Sobre esse último aspecto, na realidade brasileira,

o racismo contou com a inestimável participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural, (...). Já no século XX, na esteira do Estado Novo, o discurso socioantropológico da democracia racial brasileira seria parte relevante desse quadro em que a cultura popular e a ciência fundem-se num sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana. (ALMEIDA, 2019, p. 71)

Desta forma, observando a imbricada relação entre as estratégias materialistas e o controle da natureza, temos uma hegemonia na produção científica atual que atrela seus resultados tecnológicos sobretudo a determinados interesses de classe, raça e gênero, principalmente porque o próprio financiamento decorre de setores do centro (HARDING, 2019). Assim, perpetua-se através da tecnociência capitalista, um sistema de dominação. Feyerabend (2011, p. 317, grifos do autor) nos diz que “uma ‘visão científica do mundo’ uniforme pode ser útil *para as pessoas fazendo ciência* - dá-lhes motivação sem amarrá-las. É como uma bandeira. Embora apresente um único padrão, faz que as pessoas façam muitas coisas diferentes. Contudo, *é um desastre para os de fora*”.

Porém, quem são *os de fora*, ou melhor, os deixados de fora? Qual a importância da demarcação para o sistema de dominação e para o universalismo científico? Seguimos para nosso próximo ponto.

b) A ciência para além do fazer branco europeu

Após o esboço da edificação da ciência moderna, na perspectiva da tradição europeia de construção do conhecimento a partir do pensamento dos pensadores gregos clássicos, gostaria de tensionar nesse momento a restrição do que é considerada ciência atualmente, salientando os discursos que promovem uma revisão do que está inserido nesse campo. Primeiramente, isso corrobora para contestar a história anteriormente apresentada, onde todo o processo se deu dentro das fronteiras europeias, sem nem compreender o intercâmbio da

produção com outras partes do mundo (a história da humanidade é marcada pelo intenso e corriqueiro fluxo de gentes, ideias, tecnologias). Não se trata só de pensar a demarcação da ciência, mas refletir sobre a totalidade da humanidade, questionando mais a fundo o universalismo científico europeu que já discutimos anteriormente, e os diferentes métodos desenvolvidos para a construção de conhecimentos válidos. Isto porque

Em uma sociedade que se apresenta como globalizada, multicultural e constituída de mercados livres, “o racismo já não ousa se apresentar sem disfarces”. É desse modo que o racismo passa da destruição das culturas e dos corpos com ela identificados para a domesticação das culturas e dos corpos. Por constituir-se da incerteza e da indeterminação, é certo que o racismo pode, a qualquer momento, descambar para a violência explícita, a tortura e o extermínio. Porém, assim que a superioridade econômica e racial foi estabelecida pela desumanização, o momento posterior da dinâmica do racismo é o enquadramento do grupo discriminado em uma versão de humanidade que possa ser controlada, na forma do que podemos denominar de *sujeito colonial*. Em vez de destruir a culta, é mais inteligente determinar qual seu valor e seu significado. (ALMEIDA, 2019, p. 72-73)

Cada realidade local emerge um método para sua análise, o que é conivente com a análise da pesquisadora branca estadunidense Sandra Harding (2007, p. 167) sobre a própria ciência moderna, a qual possui uma “diversidade de ontologias, epistemologias, e métodos” – embora privilegia as estratégias materialistas. Sobre essa questão, destaco o debate das pesquisadoras Simone Ribeiro, Suzani Cassiani e Celso Sánchez partir de Conceição Evaristo sobre a questão hídrica:

a decolonização é uma forma de desaprendizagem e aprendizagem, a estrutura inclui todas e todos e se constrói a partir dos distintos lugares. Desta maneira as aprendizagens se dão de maneiras distintas em distintos territórios, é importante olharmos para os conceitos e conteúdos partindo das realidades locais com o desafio de pensar desde um lugar resistindo e (re)existindo. (RIBEIRO; CASSIANI; SÁNCHEZ, 2019, p. 397)

Penso ser importante se debruçar rapidamente sobre a questão do método científico, partindo das ideias de Feyerabend⁴³, em contraste com a instauração da ciência moderna

43 Dada a uma brincadeira do também epistemólogo branco, húngaro, Imre Lakatos, Feyerabend adota o termo *anarquismo epistemológico* em sua teoria, o que merece uma reflexão em minha escrita, quanto militante anarquista. Para Feyerabend (1977, p. 34), “o anarquismo favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos que a ele se decida emprestar. Mesmo uma ciência que se paute pelo bem ordenado só alcançará resultados se admitir, ocasionalmente, procedimentos anárquicos”. O conceito de anarquismo utilizado por ele se dá de forma equivocada, pois diz “respeito tão somente ao campo da teoria e não compartilha o conjunto dos princípios político-ideológicos anarquistas” (CORRÊA, 2015, p. 131). Mais equivocada ainda está o entendimento dos pesquisadores brancos Felipe Damasio e Luiz Peduzzi (2016, p. 99) sobre as correntes dentro

pautada na criação do método científico (VIDEIRA, 2006). Feyerabend é inserido no campo do relativismo radical, abordando a “impossibilidade do estabelecimento de regras e critérios universais para avaliação de uma teoria científica” (DAMASIO & PEDUZZI, 2016, p. 101), inclusive ao tensionar o campo, para além do que me proponho aqui, na equiparação da ciência com a astrologia, por exemplo. O epistemólogo, no livro *Contra o método*, afirma que o avanço do pensamento científico se dá porque algumas pensadoras “*decidiram* não se deixar limitar por certas regras metodológicas ‘óbvias’ ou porque *as violaram inadvertidamente*” (FEYERABEND, 2011, p. 37, grifos do autor) e que qualquer metodologia, mesmo aquelas tratadas como óbvias dentro da tradição científica, possuem limites. Importante destacar que não se trata da defesa da ausência total de métodos, mas da compreensão de que um só não poderá resultar no fazer científico como um todo, pois “não existe apenas um método universal” (DAMASIO & PEDUZZI, 2016, p. 100). Essa defesa é também feita por Lacey (2008, 2010), fora do debate sobre demarcação, para quem uma diversidade de estratégias poderia implicar em uma *neutralidade aplicada*⁴⁴.

O relativismo de Feyerabend rompe com o pressuposto do universalismo europeu e contribui para a ampliação da narrativa científica, pois segundo o próprio autor o fazer ciência fundada na europa já é fruto do trabalho de cientistas que

procedem de muitas maneiras diferentes, que regras de método, se explicitamente mencionadas, ou não são obedecidas de modo algum ou funcionam na maior parte dos casos como práticas de proceder, e resultados importantes surgem da confluência de realizações produzidas por tendências separadas e frequentemente conflitantes.” (FEYERABEND, 2011, p. 307).

anarquismo serem “todas centradas na defesa contínua da liberdade individual” e que o uso do termo anarquista na epistemologia de Feyerabend depreciaria sua obra. Creio ser importante conceituar o anarquismo, seguindo a definição apontada pelo pesquisador branco Felipe Corrêa no livro “Bandeira Negra: discutindo o anarquismo”, sendo este “uma ideologia socialista e revolucionária que se fundamenta em princípios determinados, cujas bases se definem a partir de uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão; em termos estruturais, o anarquismo defende uma transformação social fundamentada em estratégias, que devem permitir a substituição de um sistema de dominação por um sistema de autogestão” (CÔRREA. 2015, p. 117). Assim, o anarquismo se funda na luta e organização popular, com estratégias que passam por uma luta anticapitalista, antipatriarcal e antirracista, contra o sistema de dominação que vivemos, conforme olhar que tento apontar durante todo esse trabalho. Para além disso, na citação de Feyerabend que abriu a discussão quanto ao conceito de anarquismo, ousou questionar também a ideia de progresso que ele apresenta, a qual soa, em minha leitura rasa sobre a obra do autor, consonante com uma lógica linear de desenvolvimento eurocentrado, não condizente com sua crítica ao universalismo.

⁴⁴ *Neutralidade aplicada* seria a concepção de que a atividade científica poderia se ver neutra, através de uma gama de estratégias variadas, pelas aplicações atenderem diferentes valores sociais.

Assim, a pergunta é: seria compreender a ciência dentro de um pluralismo metodológico o problema ou romper com a supremacia branco-européia na produção do saber? Pois, como mesmo aponta o epistemólogo, se o interesse de cientistas fosse “obter o máximo de conteúdo empírico” (FEYERABEND, 2011, p. 59), optaria por um pluralismo metodológico, comparando diferentes tradições e aperfeiçoando sua teoria em desenvolvimento, sem de restringir a apenas *experiências, dados e fatos* da tradição científica.

Pensaremos Feyerabend como um *dadaísta epistemológico*⁴⁵ a partir de suas contribuições necessárias sobre a tradição científica assumida. O racionalismo seria uma dessas tradições, com maior impacto social especial porque as decisões tomadas a partir dela constituem uma decisão coletiva por troca guiada, ou seja, em “uma sociedade baseada na racionalidade não é inteiramente livre; tem-se que jogar o jogo dos intelectuais” (FEYERABEND, 2011, p. 289). Para o autor, uma sociedade livre não parte de nenhuma tradição em particular, pois condiciona a escolha de uma em detrimento de outra (como no caso do racionalismo) pelo recurso ao poder, sendo necessário um debate de troca aberta. Como vivemos em uma sociedade de dominação, em que o poder está cristalizado em determinado grupo social e suas ideias, temos certas tradições imbricadas nesse processo e que subjagam às demais. Novamente retomamos que Feyerabend não propõe o abandono de toda e qualquer regra na produção de conhecimento, mas aponta a insuficiência dos métodos estabelecidos pela tradição científica para uma abstração do mundo:

Seria certamente tolo desconsiderar *aspectos físicos* que não concordam com noções espirituais profundamente arraigadas. Mas é igualmente sinal de visão acanhada trincar *fantasias* que não parecem se ajustar ao universo físico. Fantasias e, de fato, toda a subjetividade dos seres humanos fazem tanta parte do mundo quanto pulgas, pedras e quarks, e não há razão pela qual deveríamos modificá-las para proteger os últimos. (FEYERABEND, 2011, p. 300)

Após essa breve reflexão em torno da narrativa do método científico único e suas implicações, gostaria de pensar como podemos abarcar outros métodos para entender a

45 O dadaísmo foi um movimento artístico ligado às vanguardas modernas europeias do início do século XX. Essa corrente procurava romper com pressupostos da arte até ali, numa espécie de contra-método da arte. Inclusive em seu livro *Contra o Método*, Feyerabend cria extensos paralelos entre ciência e arte, tornando o termo ainda mais apropriado ao meu ver, mesmo que o epistemólogo use-se do anarquismo como uma figura de referência também.

ciência, rompendo ainda mais com o discurso do universalismo europeu. A pesquisadora Júlia Figueredo Benzaquen (2012), ao analisar diferentes experiências de universidades nos movimentos sociais a partir de conceitos do português branco Boaventura de Souza Santos, aponta que essa deslegitimação de outros saberes por serem locais é comum dentro da *epistemologia da cegueira* ligada à ciência tradicional hegemônica — o que aqui estou chamando, dado o contexto atual, de ciência moderna. O saber local seria, nessa ótica, limitado e circunscrito, monolítico e cristalizado. Porém, esconde que a suposta universalidade da ciência moderna é enunciada de um ponto muito específico, também limitado e circunscrito, diria até que mais monolítico e cristalizado, dada a monocultura que é o campo dos cientistas. “Esse local de enunciação determina a audição e ouve-se só aquilo que é conveniente, tornando as outras vozes-saberes irracionais” (BENZAQUEN, 2012, p. 22). Isso é reforçado em como o “uso da linguagem científica está ligado ao apagamento do autor e a algo de caráter impessoal e neutro” (CASSIANI, 2008, p. 236), algo também criticado por Haraway (1995) e Harding (2007, 2019).

O que foge do padrão europeu, desta forma, não desenvolve ciência: é saber popular, senso comum, relegando corpos negros e indígenas apenas aos trabalhos braçais (PINHEIRO, 2019), sem produção de tecnologia. Pirâmides no Egito ou no território inca? Coisa de extraterrestres, tecnologia importada de outra galáxia, porque se o branco não é pioneiro, não pode ser coisa desse mundo. Um apagamento de produções fora da Europa, como destaca Aimé Césaire:

Restam alguns fatos menores que resistem, a saber: a invenção da aritmética e a geometria pelos egípcios; o descobrimento da astronomia pelos assírios; o nascimento da química entre os árabes; a aparição do racionalismo no seio do Islã em uma época na qual o pensamento ocidental tinha uma aparência furiosamente pré-lógica. (CÉSAIRE, 2010, p. 71)

A fundação da *norma branca* e do *outro* na edificação da violência colonial e do capitalismo, estabelece dentro da ciência moderna o paradigma dominante pautado na diferenciação fundamental entre o que entendemos como conhecimento científico, muitas vezes sinônimo de conhecimento válido, e os conhecimentos populares e do senso comum (BENZAQUEN, 2012). Barbara Carine Soares Pinheiro (2019, p. 336) nos diz: “se levarmos em consideração que a humanidade surgiu na África e, com ela, as primeiras civilizações, é

extremamente plausível se pensar que foram estes primeiros humanos que desenvolveram formas de produção e reprodução de conhecimento”. Como observamos acerca do universalismo presente na narrativa histórica da literatura, há um paralelo no apagamento das produções científicas fora da Europa, da mesma forma que os *clássicos* literários mundiais se resumem a escritos do eixo Norte global.

A história construída pela classe dominante e colonial parece parar e esperar os acontecimentos advindos da Europa, sem antes, nem depois, muito menos um durante. Esbarramos em um silenciamento quanto a produção de conhecimento científicos por uma única perspectiva epistemológica hegemônica (MARTINS E MOITA, 2018). Pensaremos nesse momento em dois fundamentos para isso: o epistemicídio e o racismo epistêmico.

Para a filósofa negra Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio consiste na anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, mas não só: passa também por um processo persistente de produção da indigência cultural, por um desdobramento fundamental no campo educacional, de negação a esses sujeitos de acesso a educação. É um um complexo de deslegitimação do negro ou indígena como “portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo” (CARNEIRO, 2005, p. 97). O epistemicídio é um desdobramento do racismo epistêmico, sendo este último a vinculação da produção de conhecimento a uma única epistemologia, dominada pelo racionalismo europeu de intenção universalista, marcando o local como a tendência global (MARTINS E MOIRA, 2018).

Através desses mecanismos da cultura racista dentro do dizer sobre a ciência e o consequente apagamento de outras formas de produzir conhecimento, a ciência moderna se consagra como o único conhecimento válido e transforma tudo que está fora do limite do imponente rigor científico como ignorante (PINHEIRO, 2019). Para as autoras Mireile Martins e Julia Moira (2018), tais mecanismo se articulam ao racismo institucional, com “mecanismos de manutenção de estatutos de privilégio racial nas instituições”. Não só institucional, mas estrutural da sociedade branca eurocentrada. Porém, mesmo com todos os mecanismos de violência, os povos oprimidos construíram suas ciências e, além disso, contribuíram ativamente para a construção do conhecimento científico moderno

(BENZAQUEN, 2012). De acordo com Barbara Carine Soares Pinheiro (2019, p. 335), durante séculos nesse país, pessoas negras foram as principais cientistas e técnicas porque conseguiram manter um modo de produção, cujos detalhes técnicos eram por eles pensados e executados. A sociedade brasileira herdou a riqueza oriunda da ação técnica e científica de pessoas escravizadas”⁴⁶.

Na última década acompanhamos uma mudança em como a educação encara essas narrativas, como aponta a pesquisadora negra Carolina Cavalcanti do Nascimento (2020), pois com a implementação Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 há uma transformação, ou pelo menos, um tensionamento no dizer sobre a história da ciência. Isso, todavia, “não significa endossar uma não ciência, mas reconhecer que a ciência hegemônica e colonizadora foi e é produzida pela branquitude” (NASCIMENTO, 2020, p. 84).

A compreensão aqui apresentada, sobre a necessidade de uma ampliação no que é considerado ciência e no que dizemos em torno de sua história, procura romper com o universalismo científico, enraizado na Europa, e nos lança a uma pluriversalidade. Esta seria uma reconfiguração dos saberes, valorizando também as perspectivas específicas e contextualizadas, “apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUERA, 2012, p. 64). Essa noção, oriunda de uma filosofia afroperspectivista, visa denegrir a educação e, porque não, a ciência; Essa proposta vai no sentido do que defendemos aqui, porque procura superar centro e periferia, descentralizar por meio de uma produção policêntrica. Há elementos nesse conceito apresentado pelo filósofo Renato Nogueira que são caros à nossa proposta e também a disputa que abrimos, sobretudo porque relaciona a questão da demarcação com a necessidade de lutar por estratégias contextualizadas ou metodologias de perspectiva de dentro da produção científica moderna - como faremos logo a partir de agora.

Para fechar nossa discussão sobre esse ponto, resumidamente, é necessário apontar que a disputa por uma outra história da ciência, aliada a denúncias sobre seu caráter de dominação dentro da estrutura social da modernidade, é fundamental para que a ciência seja

46 Segundo Barbara Carine Soares Pinheiro (2019, p. 331), escravo é “um termo profundamente equivocado, pois remete a uma vinculação ontológica, a uma condição de existência. No entanto, pessoas não nascem escravas, elas são escravizadas”.

compreendida como empreitada cultural inacabada, dinâmica e parte da cultura humana (GUERRA, 2012), com falhas e mudanças ao longo de sua história, em constante disputa entre os setores sociais e seus valores. Da mesma forma, é fruto do encontro entre povos e de um acúmulo humano sobre o manejo do mundo, não necessariamente como controle e não partindo de uma episteme única.

c) Disputa da ciência moderna e poder popular: uma questão de estratégia

A questão da demarcação é também uma questão metodológica, mas prostrada sobre o racismo, o patriarcado e a dominação de classe. É impossível discutir ampliação do que consideramos como ciência – e, por consequência, o que cabe à educação científica – sem olhar para a filiação que a atividade científica tem a determinados valores sociais, sobretudo de controle, reforçando, de dentro da estrutura de saber, a dominação histórica do sistema-mundo capitalista, impossibilitando sujeitos negros e pobres a fazer ou debater ciência. Entretanto, será importante entender que apenas a retomada histórica e o reconhecimento de formas divergentes ao universalismo científico europeu não será suficiente para superarmos a denúncia e anunciarmos novos caminhos para a ciência a partir de demandas periféricas.

Hugh Lacey apresenta uma discordância com Boaventura de Sousa Santos quando este prevê a transição para um *paradigma emergente*, dada a “(1) a dissolução gradual interna das E_m , que lhe parece já bem encaminhada e (2) o reconhecimento de uma multiplicidade de formas de conhecimento e do processo de sua aquisição, refletindo a diversidade cultural e as necessidades e interesses dos movimentos de emancipação” (LACEY, 2010, p. 118). Para o epistemólogo australiano, o primeiro ponto não é uma realidade, na verdade segue com força crescente; e ambas as situações não estão implicadas: é possível que tenhamos caminhado em reconhecer múltiplas formas de conhecimento, mas seguir com os recursos e geração de lucro através de E_m e da valorização moderna de controle, consequentemente. E é justamente isso que proponho que pensemos a partir de agora: como podemos elaborar formas de pensar na ciência moderna implicando-a em um projeto libertador e voltado às periferias?

Creio que avançamos muito no ponto (2), e é talvez por esse avanço que tenhamos força em pensar o (1). Concordo com Lacey (2010) quando o autor defende não abandonar pesquisa conduzida segundo E_m , porque de alguma forma essa estratégia possibilita aplicações

às atividades ou em situações e contextos que melhoram nossa vida cotidiana, podem diminuir os trabalhos necessários na estrutura social, garantindo uma vida mais digna para o povo. Historicamente, entre guerras e patentes, a ciência proporcionou isso de alguma forma mínima através de E_m . Possibilitou que vivêssemos mais, com menos doenças, permitiu encontros e novos saberes. Ainda de acordo com Lacey, a problemática está no fato de E_m serem quase que exclusivas na ciência moderna, o que deveria ser rompido a partir de uma gama de estratégias aliadas a ela, seguida por três pressupostos:

em primeiro lugar, os valores não desempenhem um papel camuflado na aceitação ou rejeição de teorias; em segundo lugar, que controvérsias sobre valores tornem-se parte do debate na comunidade mundial dos cientistas, tendo os cientistas liberdade de optar por abordagens que lhes permitam identificar possibilidades que servem aos interesses de movimentos como o FSM; e terceiro, que a ciência não seja excluída do âmbito da discussão democrática. (LACEY, 2010, p. 117)⁴⁷

Mesmo concordando com Lacey, vendo a importância na E_m , é necessário disputar o valor do controle a ela vinculado. Primeiramente, porque controle e dominação não coexistem com uma democracia de base e a noção de um poder desde baixo ou das periferias – o poder popular. Precisamos que os valores sociais vinculados a E_m sejam disputados e pautados a partir de nossas demandas populares. Para o educador Paulo Freire,

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica. O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levem milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. (FREIRE, 1996, p. 130-131)

Freire nos fala que essa disputa é uma questão ética e política – assim como Haraway (1995). Trata-se de compreender a ciência, entre cientistas e o restante da sociedade, para além de valores meramente epistêmicos, que já estão consolidados dentro dessa produção,

⁴⁷ Refere-se ao Fórum Social Mundial (FSM), evento organizado por movimentos sociais desde 2001 em resposta ao Fórum Econômico Mundial, encontro que ocorre em Davos, na Suíça.

elevando como legítimos dentro da comunidade científica valores sociais, morais ou estéticos nas tomadas de decisão sobre sua prática (REIS, 2019). No mesmo sentido, Feyerabend (2011) aponta que a ideia de que apenas *especialistas* têm competência para julgar os assuntos científicos oblitera o fato de que problemas importantes não se restringem aos limites da ciência e os cientistas não possuem todas as qualificações ou respostas necessárias para demandas complexas que se colocam no tecido social. Desta forma, ainda para Feyerabend (2011, p. 318), a "competência do público geral, contudo, poderia ser grandemente melhorada por uma educação que expusesse a falibilidade dos especialistas, em vez de agir como se ela não existisse", compromisso crítico necessário a uma educação científica libertadora.

Há, na América Latina, um campo que vem debatendo com propriedade a relação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) nas últimas décadas e tem contribuído muito para discussões que são caras a esse capítulo do trabalho. De acordo com as pesquisadoras brancas Maíra Caroline Defendi e Irlan Von Linsingen:

Esse movimento se configurou como Pensamento Latino Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS), na década de 1960, sendo contemporâneo das vertentes europeia e norte-americana. Segundo Linsingen (2007), o PLACTS propunha a promoção do conhecimento científico e tecnológico vinculado ao desenvolvimento econômico e social dos países da América Latina. (...) O PLACTS tinha suas especificidades, já que era oriundo de países com dependência política de tipo metrópole-colônia, caracterizada por uma dependência científica e, sobretudo, tecnológica, (...). (DEFENDI & VON LINSINGEN, 2019, p. 181)

O PLACTS terá efeitos grandes na educação científica, principalmente articulado junto com o pensamento freireano (DEFENDI & VON LINSINGEN, 2019). Dagnino é um dos pesquisadores importantes vinculados a esse campo com contribuições que buscaram rearticular a produção tecnocientífica com demandas da sociedade. Em seu livro mais recente, já citado neste capítulo, o autor atualiza a proposta das *Tecnologias Sociais* incorporando a noção de *Economia Solidária* e assim propõe o conceito de *Tecnociência Solidária*, substituindo a capitalista em vigência. Essa proposta introduz uma nova forma de empregar os conhecimentos, incluindo aqueles próprios da comunidade, vislumbrando produção e consumo de bens e serviços, através de redes de economia solidária, a partir dos valores e interesses coletivos (DAGNINO, 2019). É intrínseca a um estilo de desenvolvimento

alternativo e de caráter solidário, por isso, contra-hegemônico na estrutura da tecnociência capitalista.

Todavia, a proposta de Dagnino parece esbarrar em uma intervenção do Estado como garantidor de direitos e mediador de funcionamento de uma tecnociência solidária. Isto pode ser observado no seguinte trecho:

Ele [o conceito de Tecnologia Solidária] supõe uma estratégia de consecução que envolve a conscientização, mobilização, participação e empoderamento dos movimentos populares e dos coletivos contra-hegemônicos emergentes agrupados em torno de causas identitárias, que têm em comum um elemento aglutinador: o fato de que a maioria de seus integrantes não tem e não vai ter um emprego; eles muito provavelmente jamais participarão da economia formal. Acredito que é através dessa estratégia que se poderá materializar a intenção que nos anima: por meio da ação do Estado, gerar um conhecimento para a produção de bens e serviços (a Tecnociência Solidária) capaz de promover a sustentabilidade dos empreendimentos solidários que estão emergindo no âmbito da economia capitalista periférica brasileira. (DAGNINO, 2019, p. 19)

Mais à frente, referindo-se às redes de economia solidária que baseiam sua proposta de tecnociência, novamente, Dagnino afirma que é

caracterizada pela propriedade coletiva dos meios de produção, autogestão, relações horizontais, solidariedade, distribuição do excedente material ou econômico decidida pelos seus integrantes; viabilizada mediante estratégias de - trabalho e renda elaboradas (formuladas, implementadas e avaliadas) pelo Estado. (DAGNINO, 2019, p. 65-66)

Como apontamos aqui quando na discussão em torno da relação entre centro e periferias a partir de Zibechi (2015), quando sob tutela do Estado, os espaços auto-organizativos e auto-construídos são, muitas vezes, sabotados porque impulsionam novas forças de relações sociais divergentes das hegemônicas de centro e de seus interesses representados pelo Estado-nação. O Estado, em suma, está engendrado dentro dos interesses de classe, sendo não só arbitrariamente violento nas áreas periféricas, mas responsável por sua marginalidade. Não compreendo que essa estratégia possa ter grande fôlego, pois ao se vincular ao Estado e depender de sua vontade de elaboração, quaisquer promoções nos espaços fora da economia capitalista serão reprimidas, seja por ação violenta ou simbólica (discurso, redução ao assistencialismo etc) no curto ou médio prazo.

Gostaria de defender uma estratégia distinta, aquela que observamos na construção das literaturas periféricas e pautada na construção de poder popular, a partir da auto-organização e da autoconstrução. Isto porque acredito que podemos retomar a ciência moderna, ou a tecnociência capitalista, disputando esse instrumento de dominação para edificar assim uma atividade científica a partir dos anseios do povo. Anteriormente já definimos o conceito de anarquismo, partindo dos estudos realizados por Corrêa (2015). Na perspectiva anarquista de transformação social, a mudança de um regime de dominação para uma sociedade autogestionária é imprescindível, o que passa também por uma mudança na relação entre o povo e a produção científica. A disputa por algo — no caso da reflexão que teço neste ensaio, sobre a ciência — só cessará no momento em que, neste conflito, se estabeleça uma relação nova de poder (LÓPEZ LÓPEZ, 2013). Como discutimos até aqui, através da análise histórica da construção do fazer científico, atualmente temos a ciência como instrumento de dominação, em que é utilizada para controle da força social das pessoas pobres, negras, indígenas e mulheres, assim como da natureza. No entanto, para uma tecnociência de caráter popular, é necessário um povo capaz de sobrepor sua força social e, para isso, é necessário construir o poder popular – o que encontra na educação libertadora solo fértil para brotar, como discutiremos no próximo capítulo.

Se a saída que encontramos for paliativa ou apenas parcial, como entendo ser a proposta de Dagnino (2019) e o aspecto (2) apresentado por Boaventura de Sousa Santos através de Lacey, seguiremos enxugando gelo. Isto porque, majoritariamente, a atividade científica tem sido produzida na atualidade nas instituições públicas, partindo de editais cada vez mais focados nas E_m e na valorização moderna de controle, precarizando e dificultando pesquisas das humanidades; e com investimento privado e através de parcerias com empresas interessadas nas aplicações tecnológicas. Atualmente, essa conjuntura é agravada pelos cortes

no ensino superior⁴⁸ e pelo projeto Future-se⁴⁹, um porta de entrada ao financiamento privado por precarização. Soma-se a isso o caráter *inovador*:

tipo de conhecimento necessário para a produção de bens e serviços. É assim que se adiciona ao binômio, já em pleno neoliberalismo, o conceito de inovação para convencer-nos de que existia um conhecimento cuja geração só poderia ocorrer na empresa. E que ele deveria ser, como efetivamente vem ocorrendo, o foco da política cognitiva do Estado capitalista. (DAGNINO, 2019, p. 42)

Outro aspecto é a produção de patentes: esta garante monopólio de um conhecimento ou do resultado dele, muitas vezes por roubo (biopirataria, por exemplo) ou transformando produtores em consumidores de determinados produtos (LACEY, 2010). O que nos importa, nesse momento, é compreender de que forma uma patente é entendida como retorno do investimento do centro, inclusive quando ela é um ataque aos conhecimentos tradicionais de um povo ou mesmo ao seu direito à vida. Isto está evidenciado no debate em torno da quebra ou não das patentes da vacina de covid-19 (NAVAS, 2021). Entra aqui o debate acerca do comum (DARDOT & LAVAL, 2017), não como direito ampliado à propriedade, mas um direito de uso que seja contrário a qualquer propriedade, lutando pela ideia de construção do comum e não apenas de coisas comuns – o qual definiremos melhor quanto no tocante à educação. Essa compreensão de comum casa com nossa defesa de poder popular para a disputa científica, sobretudo no caso das patentes.

O conhecimento científico, bem como suas aplicações tecnológicas ou de outra natureza, precisa ser *comum*, procurando inclusive brechar o investimento privado interessado no lucro advindo posteriormente das aplicações científicas. Quando analisando a experiência do Banco Mundial de Sementes e as críticas propostas por Vandana Shiva, Laval & Dardot (2017, p. 508) dizem que é necessário que a “‘guarda’ de um comum” seja feita por quem se dedica ao seu uso comum”. Poderíamos ampliar essa questão para pensar de que forma, ou

48 Os cortes na educação foram anunciados no dia 30 de abril de 2019 pelo governo federal e vem como uma intensificação da precarização da educação pública e também da vida das trabalhadoras. Nesse artigo do Justificando, é possível entender melhor essa relação: <justificando.com/2019/06/12/o-que-os-cortes-na-educacao-tem-a-ver-com-a-permanencia-dos-trabalhadores-nas-universidades/>.

49 O programa Future-se foi lançado pelo Ministério da Educação em meados de julho de 2019 <portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78211>. Trata-se de uma reforma universitária, com mudança na forma de obtenção de recursos e alteração em quem fará a gestão. Organizações Sociais (OSs) são parte do projeto. Atualmente, em 2021, o projeto está parado.

mais precisamente, quais instituições poderiam *guardar* a ciência e a tecnologia? Se são aquelas que se dedicam ao seu uso comum, é necessário reavaliarmos toda a concepção que temos em torno da ciência para que a concebamos, bem como suas aplicações, como de direito de uso comum, apropriadas pela sociedade. Essa última é a única interessada em um uso comum da tecnociência, inclusive desvinculando-a do seu hífen aglutinador, produzindo de acordo com as demandas sociais e periféricas. Esta é a “única forma de lidar com o inapropriável” (DARDOT & LAVAL, 2017, p. 509). Para tornar comum, é necessário autogestão, fortalecendo o povo em sua auto-organização e na construção de um poder próprio que contraponha a dominação.

Nessa perspectiva, é necessário olhar para outras formas de organização mundial que temos pelo mundo, nas brechas do sistema-mundo capitalista. Como nas montanhas do sudeste mexicano, nos territórios livres zapatistas. Nesses territórios autônomos,

revolucionaria-se totalmente a função do mando, despossuindo-a de todo caráter despótico, discriminatório, autoritário, imperativo e urgente, para convertê-la em uma simples e elementar função de instrumentalização e posta em prática nas grandes decisões coletivas e nas distintas soluções definidas por todo o povo. E, concomitantemente transforma-se na raiz a função da obediência, a qual perde igualmente o sentido passivo, reprimido, marginal e pejorativo, para converter-se em simples *autodisciplinamento* da comunidade, a qual a medida que vai definindo e transformando continuamente a figura de sua organização social, se *autogoverna* e se autorrecria permanentemente, obedecendo as *suas* próprias decisões coletivas e gerais. (ROJAS, 2019, p. 38-39)

Esse é um aspecto fundamental: compreender que é necessário, para o debate em torno da ciência moderna, reavaliar toda a estrutura social em que ela está imbricada – inclusive as relações de mando-obediência entre povo e aquelas em cargos de gestão.

Para fechar a importância de disputar os valores sociais implicados nas E_m , temos uma urgência planetária envolvida. Além da dominação capitalista, patriarcal e racial, a ciência moderna está vinculada à valorização moderna do controle, sobretudo do controle da natureza. Tal relação com os *objetos* naturais está nos levando ao colapso (TAIBO, 2017). Essa dimensão toma importância porque, como observamos junto a Wallerstein (2007), o sistema-mundo capitalista está em fase de reorganização, tendendo a reafirmar seus valores universais de dominação racial e patriarcal, podendo tornar-se ainda mais cruel do que atualmente com o estreitamento das possibilidades ambientais. Nessa inflexão que nos

encontramos, é necessário que façamos uma análise crítica para abrir novos caminhos de organização social. Em pleno colapso ambiental e de guerra de classes, em um patriarcado capitalista de supremacia branca, temos uma resposta a ser dada sobre para onde queremos nos lançar, sobretudo de dentro da ciência moderna e de sua participação até aqui no sistema de dominação. Como pesquisadoras de educação científica, trata-se de acolher a urgência de uma educação libertadora – que discutiremos com mais atenção no capítulo seguinte.

A partir de agora, vamos abrir caminhos para uma ciência a serviço dos interesses da periferia, sobretudo das periferias da periferia global, e a necessidade de construir outras estratégias dentro da ciência moderna em paralelo com as E_m , estratégias que chamo de periféricas. Essas devem ser pensadas a partir dos valores sociais do povo periférico e de sua localização no mapa do sistema-mundo capitalista, em áreas também periféricas do mundo. As estratégias periféricas, como as literaturas, nasceriam variadas e múltiplas, localizadas mas sem serem supraparticularista, desde perspectiva de baixo.

Partimos da defesa de Lacey (2008, 2010), de que uma variada gama de estratégias, parte estrutural das metodologias científicas, pode nos aproximar de uma neutralidade aplicada, com garantias de resultados condizentes com os valores sociais periféricos, nesse caso. A proposta de Lacey se diferencia da compreensão de Kuhn sobre os paradigmas, pois o epistemólogo branco estadunidense “poderia defender o pluralismo estratégico apenas em momentos de crise. Após as propostas de paradigmas alternativos, a comunidade científica tem o papel de aderir ao paradigma que indica maior fecundidade e que lida melhor com as anomalias” (REIS, 2019, p. 47).

Necessário só contextualizar que, de alguma forma, a pesquisa realizada no Brasil, área semiperiférica ou até mesmo periférica do sistema-mundo capitalista, está em um tempo-espço diferente daquela dos países centrais, ao mesmo tempo que necessita se inserir na comunidade internacional para ter parte no pretenso universalismo científico europeu. Nesse sentido, destaco as discussões de Pablo Kreimer, pesquisador branco argentino que discute propriamente a questão da internacionalização da ciência e a comunidade científica local da América Latina. A ciência produzida nas áreas periféricas, como a América Latina, está implicada no eixo central, muitas vezes, em que

a definição das agendas de pesquisa é feita muitas vezes no seio dos grupos centrais e é logo adotada pelas equipes satélites, como uma condição necessária a uma integração de tipo complementar. Mas essas agendas respondem, em geral, aos interesses sociais, cognitivos e econômicos dos grupos e instituições dominantes nos países mais desenvolvidos. (KREIMER, 2011, p. 57)

Há duas formas possíveis de se imaginar o que seria uma ciência vinculada aos interesses das periferias. Primeiramente, como área periférica da economia-mundo capitalista, onde infra-estrutura e produção de insumo básicos são limitados, muitas vezes dependendo de materiais ou dados vindos de países centrais⁵⁰. Há um limite, premeditado pelo centro, de avanço tecnocientífico das áreas periféricas ou semiperiféricas, a fim de garantir sua dependência. Essa situação leva não só a certa estagnação da produção científica, como uma consequente fuga de cérebros.

No entanto, caso consigamos romper com tal situação periférica criada e o Brasil, ou mesmo toda a América Latina, atingisse certa soberania na produção científica, chegaríamos à segunda questão, a qual me interessa neste trabalho. Se a ciência produzida no Brasil se equipasse a de países ricos, teríamos uma ciência a favor das periferias brasileiras? Quando geralmente se fala de ciência periférica, a análise se dá sobre a relação entre os Estados-nação, sob a perspectiva da dependência. Porém, é sobre esse segundo aspecto que reside o debate de nosso interesse aqui: uma ciência que se entenda periférica porque, além de ser feita em áreas pobres do globo, esteja a favor das periferias da periferia, nas mãos dos povos que são oprimidos tanto pela elite capitalista internacional, e seus interesses de acumulação, mas vivem também a opressa da classe dominante local replicante dos interesses globais – que mesmo que se distancie da elite internacional em certos contextos, ainda é dominadora.

A proposta de uma ciência periférica esboçada a partir de agora é a disputa por estratégias dentro da produção científica nacional, pautada na objetividade forte ou corporificada elaborada pelas epistemologias feministas. A objetividade forte

é, de fato, “a verdadeira objetividade”: ela é mais competente em ser justa em relação a tais objetivos que a versão de objetividade que é ligada ao ideal de neutralidade de valores. Manter um foco na objetividade das metodologias de pesquisa chama atenção para como um certo tipo de ideal político e intelectual de diversidade pode avançar em direção a uma estratégia de pesquisa específica que simultaneamente promove o crescimento do conhecimento abrangente e confiável. (HARDING, 2019, p. 148)

50 Na produção de vacinas contra covid-19 por laboratórios brasileiros, o IFA deve ser importado.

Para Donna Haraway (1995, p. 22), trata-se de produzir um “conhecimento situado e corporificado e contra várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis e, portanto, irresponsáveis. Irresponsável significa incapaz de ser chamado a prestar contas”. Relacionando com o discurso sobre a ciência que adotamos, sobretudo a partir de Lacey, seria construir estratégias contextualizadas, que são traçadas com valores sociais enunciados na sua escolha, sem tentar esconder valores ou sujeitos. Para Harding (2019), trata-se de romper com o patriarcado e o caráter androcêntrico que sempre moldaram todas as etapas da investigação científica, colocando uma perspectiva nítida no momento de nossa escolha metodológica e de toda a estratégia adotada em nossa atividade científica.

Não é uma defesa de que vale tudo na ciência, da mesma forma como Paul Feyerabend formulou em relação à questão metodológica. Ao contrário, trata-se de um conhecimento situado, para usar as palavras de Donna Haraway (1995), em que a objetividade forte traz à tona o conflito de interesses que emergem da produção de conhecimento. Por exemplo, como aponta Harding (2019), todo o empreendimento científico possui uma missão intrínseca a ele, seja o lucro, o sucesso militar ou a criação de um novo medicamento pela indústria farmacêutica. Todos possuem objetivos e não invalidam-se os resultados das pesquisas erguidas sobre esses propósitos. Todavia, eles tendem a ser escondidos sobre suposta neutralidade científica ou tratados como norma – o que também os esconde. De toda a forma, os objetivos se fazem presentes e é necessário, na construção de uma ciência voltada aos interesses das classes oprimidas, partir de objetivos próprios de forma nítida. Como afirma Harding:

Precisamos lembrar que a falta de confiabilidade de um conhecimento produzido não pode ser defendida mostrando que os pesquisadores possuem alguma motivação ou interesse particular ao produzi-lo. Como dito anteriormente, muito conhecimento confiável foi produzido por pesquisas financiadas por corporações e pesquisas militares, para não mencionar a saúde, meio ambiente e outras questões que são altamente motivadas. (HARDING, 2019, p. 164)

Quero trazer um caso específico para análise, para que seja possível pensar a partir de um caso prático sobre como o povo pode moldar a produção do conhecimento científico e colocá-la a seu favor, para a emancipação das oprimidas, e a partir de uma objetividade forte e

de uma estratégia própria. Desde 2012, em uma área de conflito entre os Estados-nação da Síria, Turquia, Irã e Iraque, o povo curdo vive uma experiência de governo descentralizado, sem Estado e sem hierarquias (ÖCALAN, 2015; STRANGERS IN..., 2016), no que conhecemos como a Revolução Curda. Além de ter enfrentado o Estado Islâmico, saindo vitoriosas desse conflito, a resistência curda vive na luta contra o imperialismo dos Estados vizinhos e das grandes forças dos países centrais da economia mundial. Na linha de frente na resistência, a auto-organização das mulheres é uma peça fundamental para a luta de resistência popular curda (MOVIMENTO DAS..., 2016), inclusive como o exército armado YPJ (Yekîneyên Parastina Jin) – exclusivo de mulheres. Seu lema é *Jin Jîyan Azadi*: mulher, vida, liberdade.

Nesse contexto, temos a Academia de Ciências Sociais da Mesopotâmia, localizada em Cizîrê, um dos cantões autônomos da região livre de Rojava (AYDIN, 2016), onde se constrói um novo paradigma científico: a *jinealogia*. A ciência da mulher “consolida suas análises científicas sobre a base de que as atuais estruturas do conhecimento estão radicadas nas relações desiguais de poder” (RIBEIRO, 2015, p. 79). Desta forma, no chão de uma das revoluções mais significativas das últimas décadas, surge uma crítica elaborada através da perspectiva das mulheres para a ciência masculina e patriarcal, aproximável dos debates tecidos por Harding e Haraway, procurando desde as demandas desse grupo subalternizado produzir uma nova forma de conhecimento que rompa com a dominação de gênero. A *jinealogia* é um paradigma, por consequência, uma estratégia na nossa narrativa a partir de Lacey.

Para Gönül Kaya, jornalista e representante do movimento das mulheres curdas, a *jinealogia* não é só uma nova estratégia na atividade científica, mas um processo epistemológico com o objetivo de garantir o acesso das mulheres e da sociedade ao conhecimento e à ciência, atualmente na mãos dos governantes. Para Kaya, trata-se das mulheres criarem “suas próprias disciplinas, chegar às suas próprias interpretações e significados e compartilhar isto com toda a sociedade” (RIBEIRO, 2015, p. 101), sendo assim uma metodologia da perspectiva também. As curdas apontam para novas possibilidades de pensar a ciência, de transformação desde abaixo. Assim, como nos diz Paulo Freire (2000, p.

56), em *Pedagogia da indignação*, “nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim”.

A jinealogia pode ser entendida como uma opção por uma estratégia centrada nas mulheres e suas demandas, guiada por valores próprios. A imparcialidade dos trabalhos segue, porém antevendo que a neutralidade só será obtida se os resultados obtidos por sua aplicação forem de todo o povo curdo, mesmo que marcada por valores sociais caros à nova realidade curda. Esse exemplo aponta um horizonte possível de construção de uma ciência desde abaixo, pensada nos interesses e demandas materiais do povo, não das grandes indústrias ou do Estado.

No entanto, pensando na realidade brasileira e das nossas grandes periferias urbanas, como isso pode se dar a construção de estratégias em prol do povo periférico? Quais ações concretas podemos tomar imediatamente, para além da auto-organização do povo? Essa pesquisa não pretende responder essa pergunta, visto que ela é por si um tema que merece aprofundamento e reflexão, dada a sua importância em um projeto real para a disputa da ciência. A construção de estratégias periféricas me parece um trabalho longo e multifacetado. Entretanto, podemos lançar alguns caminhos, alguns deles já desbravados.

Sandra Harding (2019) aponta que as ações afirmativas nas universidades e centros de pesquisa são uma ferramenta importante na promoção de uma comunidade científica mais diversa, passível de abranger distintas estratégias, com benefícios para a atividade científica e as comunidades de onde as estudantes são oriundas. A implementação das ações afirmativas para pessoas negras, indígenas, com deficiência e oriundas da educação pública vigora nacionalmente desde 2012 para a entrada em cursos de graduação nas instituições públicas, sobretudo desde a Lei das Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711/12). Na pós-graduação, o marco é a Portaria Normativa Nº 13/2016 do MEC, a qual induz à implementação de ações afirmativas na pós-graduação, sem força de lei. Sobre esse último nível, maior responsável pelas pesquisas no país, dos 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas, mestrado e doutorado, analisados por Anna Carolina Venturini e João Feres Júnior (2020), 26,4% apresentavam algum tipo de ação afirmativa em janeiro de 2018, a maior parte programas de ciências humanas. Há a adoção de ações

afirmativas para outros grupos além daqueles mencionados pela lei federal, como para pessoas trans e travestis.

Soma-se a isso uma educação científica crítica e que contribua na formação de educandas cientes que podem intervir sobre a realidade, que nem elas nem mesmo a ciência estão terminadas. As literaturas periféricas contribuem com essa perspectiva educacional como elemento de denúncia da realidade social. Por consequência, elementos que fortaleçam a narrativa periférica podem ampliar as fileiras de estudantes oriundas das classes oprimidas nas universidades e institutos de pesquisa, impulsionadas pelas ações afirmativas.

Estratégias da natureza que defendemos aqui afrontam o moderno da ciência, porque tal modernidade implica no colonial e na dominação. Para negar a história de sangue e anunciar um futuro construído em mãos coletivas, na escuta e na auto-organização, chegamos a uma ciência periférica, verdadeiramente coletiva e, por isso, heterogênea. Como nas literaturas, fundar uma ciência periférica a partir do *dizer* do povo.

4) EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E AS PERIFERIAS

Entre literatura e ciência, qual o caminho que as conecta nessa escrita? Quando ainda estava no Ensino Médio, os meus dois lugares favoritos dentro da escola eram a biblioteca e o laboratório. Em uma escola-residência, que mais parecia uma vila de interior, a distância entre os dois prédios era uma travessia. Como se indo de um lugar a outro, você fosse deixando pelo caminho a ciência, despindo-se de certo ceticismo, para entrar no edifício literário já nua, esperando tudo o que se podia vestir desde as páginas dos livros. Ou vice-versa. Por muito tempo, a distância entre a biblioteca e o laboratório fez sentido pra mim, até o momento que não fez mais. É na tentativa de dobrar o mapa da minha escola de Ensino Médio, fazendo com que os dois prédios habitem lado a lado, ou mesmo um dentro do outro, que esse trabalho hoje vive no papel. E assim, como o que conectava laboratório-biblioteca era o perímetro da escola, nesse trabalho é também a sala de aula e a educação científica em espaços formais que une literatura e ciência.

Essa pesquisa se soma a um campo recente da educação em ciências no Brasil. O debate sobre a presença de textos literários nas aulas de ciências surgiu há três décadas (PALCHA & CABRAL, 2015) com figuras pioneiras como João Zanetic (1997) e Luís Carlos Piassi (2007), principalmente em torno da ficção científica e na tentativa que esse tipo de literatura motivasse a aprendizagem de conteúdos específicos, muitas vezes de difícil abstração (PIASSI, 2013). Como apontado por Palcha & Cabral (2015, p. 144), a presença de literatura nas aulas de ciência aparece, de forma geral, para “melhorar a aprendizagem de conteúdos científicos, mas não para questionar a ciência e a tecnologia. Nesse sentido, acabam por assumir uma perspectiva de trabalho mais conteudista do que de uma formação crítica da realidade social”.

Destaca-se o trabalho de Bruna Zilli e Luciana Massi (2017) que discutiu 42 trabalhos publicados, classificando-os em “literatura infantil, infanto-juvenil, ficção científica, divulgação científica, literatura universal, cordel e obras variadas” (ZILLI & MASSI, 2017, p.3). De acordo com essa categorização, a discussão aqui apresentada se soma ao quadro de literatura universal, por se tratar também de uma produção “normalmente voltada a um

público jovem e adulto e que abordam temas variados, não apresentando uma intenção explícita de trabalhar a ciência ou seus conceitos no texto” (ZILLI & MASSI, 2017, p. 8), embora já tenhamos traçado uma crítica a esse conceito de *universal* neste trabalho.

Em artigo analisando as intenções por trás do encontro entre literatura e educação científica, Palcha & Cabral (2015, p. 6) indicam que, no uso de obras literárias com o Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, a tendência são atividades “visando a despertar a imaginação, criatividade e curiosidade dos alunos sobre os conhecimentos da ciência” de forma interdisciplinar. No caso do Ensino Médio, as literaturas surgem como mediação crítica, colaborando para abordar aspectos sócio-históricos, filosóficos ou políticos da ciência. A tentativa nesta pesquisa é de uma via intermediária entre despertar a curiosidade e tecer a crítica. Ao conceber a obra literária como uma narrativa sobre a história, ela se torna elemento de denúncia e possível ruptura com a realidade social. No entanto, que seja anúncio de novas formas de organização, sendo elemento constitutivo dos sonhos e utopias para a transformação social a partir da demanda popular e, para isso, toda a criatividade é bem vinda.

Ainda de acordo com Palcha & Cabral (2015), a maior parte dos trabalhos analisados se restringiu ao uso da literatura como mediador para o ensino de ciências e poucos analisaram a prática de leitura em si. E esse é outro ponto importante na consolidação do campo: a formação de leitoras. Na educação escolar, a leitura e escrita são tarefas a serem assumidas pelo coletivo de educadoras, abandonando a velha compreensão de que apenas é interesse das linguagens ensinar a ler e desenvolver a escrita, como muitas autoras já buscaram demonstrar (MACHADO & GIRALDI, 2019; SUISSO & GALIETA, 2015; GIRALDI, 2013; CASSIANI, GIRALDI & VON LINSINGEN, 2012; CASSIANI & ALMEIDA, 2005). Como país periférico dentro do sistema-mundo capitalista, marcado pela invasão das terras e pela violência colonial, carregamos a marca da desigualdade de classe, raça e gênero, onde os números do analfabetismo funcional são altos, principalmente quando olhamos para os sujeitos que acumulam esses marcados, como mulheres negras e pobres. Assim, soma-se uma razão importante para a presença da literatura nas aulas de ciências. Segundo as pesquisadoras Sabrine Lino Pinto e Sônia Cristina Vermelho (2017, p. 120), “a leitura caracteriza-se como um fator potencial da democracia e da cidadania para que esse

sujeito compreenda o mundo que o cerca e também compreenda, absorva e reflita sobre o conhecimento aprendido na escola”.

Essa noção da literatura para a cidadania também está presente em Palcha & Cabral (2015). A partir dessa compreensão, a formação de leitores é uma contribuição na formação de cidadãos e na edificação de uma realidade mais democrática. Há acordo com as pesquisadoras sobre a literatura contribuir na leitura do mundo, principalmente se partirmos do ponto de vista que a literatura é uma narrativa sobre a história, memória coletiva de um povo de algum lugar. Também é um potencial mediador na aprendizagem, pois navega no simbólico e pode criar novas conexões entre o conteúdo específico e questões sociais. Porém, é possível sonhar mais com o nosso objetivo na educação científica e fisgar algo além da cidadania, porque aqui estaríamos ainda presas à estrutura neoliberal e pouco contestatória, em que se crê ser possível que o capitalismo tolere um mundo de cidadãos plenos. Como nos dizem as pesquisadoras brancas Suzani Cassiani e Yonier Marín ao sistematizar os sentidos de se ensinar biologia: “a cidadania aparece mais como uma promessa discursiva, do que como um exercício vivo dentro das aulas desta disciplina” (CASSIANI & MARIN, 2020, p. 34).

A noção de cidadania que circula nos espaços de educação em biologia, não necessariamente supõe a formação de agentes que coletivamente procurem questionar e transformar a realidade social (CASSIANI & MARIN, 2020). O artigo ainda apresenta críticas que passam pela ideia de que cidadania surge parecendo ignorar a estrutura social marcada pelo processo de desumanização de tudo o que se considerou *outro* – aspecto que como veremos em Paulo Freire é importante no bancarismo e fundamenta as hierarquias de uma educação para a dominação. A violência histórica imbuída na desumanização é fruto do universalismo europeu para o sucesso do sistema-mundo capitalista e base para da colonialidade do ser, causadora de processos como o epistemicídio.

Sendo assim, a relação que tecemos entre literatura e educação em ciências não visa a formação de cidadãs nem mesmo a mera mediação na aprendizagem de conteúdos. Procuramos formar leitoras em nossas aulas, mas, através das literaturas periféricas, não só leitoras do conteúdo-programático: leitoras do mundo. Além disso, em uma produção literária imbricada na forma da periferia estar no mundo, procuramos constituir autoras ao passo que se formam leitoras e enxerguem possibilidades de reconhecimento no seu *dizer* sobre o

mundo, talvez também sobre a ciência. Isto implicado na compreensão de que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador” (FREIRE, 1981, p. 35) e que essa pesquisa é um convite a uma nova postura por parte das educadoras, com um olhar atento a dominação sobre a qual a periferia está submetida e a vocação de sua gente para *ser mais*.

As perguntas às quais me lançarei neste capítulo são: **qual a educação em Ciências devemos construir para fortalecer o povo periférico e romper com as relações de dominação? Como as literaturas periféricas podem colaborar com a construção de uma educação libertadora das ciências? De que forma uma educação para o povo constrói tensionamentos na produção científica?** A importância desse capítulo é costurar todos os debates que traçamos até aqui: as relações centro-periférica, o patriarcado capitalista da supremacia branca, as literaturas contemporâneas produzidas pela periferia que desestabilizam a conformação do sistema e as implicações disso para a edificação de um ciência também periférica.

Vamos pensar os caminhos de uma *pedagogia das periferias*⁵¹, uma reunião daquilo que as periferias nos ensinam e tem a contribuir para a educação científica, nos marcos da educação libertadora de Paulo Freire. Uma *pedagogia das periferias* tem como base o ousar dizer sobre sua realidade e os horizontes de outros mundos possíveis, em que o próprio foco do como educar nas instituições de ensino partam de uma crítica ao centro e ao que ele representa no esquema de dominação. Para isso, primeiramente, é necessário ter uma panorama geral sobre a educação escolar nas periferias do Brasil, estabelecendo uma relação entre os investimentos públicos em contextos periféricos e as diretrizes das agências internacionais, de interesse central, para os países periféricos. Trata-se de olhar para as nossas periferias brasileiras dentro do contexto do sistema-mundo e das demandas do capital internacional para a educação, seguindo nesse capítulo a dialética da denúncia e anúncio.

Pois, se organizamos a denúncia, mesmo que de forma breve, seguimos conceituando qual a educação que temos como horizonte neste trabalho e porquê, dentro da perspectiva das *pedagogia das periferias* e através da construção de educação popular em contextos de

51 A *pedagogia das periferias* que apresentarei nesse capítulo estão alinhadas com outros debates recentes no campo decolonial, pela edificação de pedagogias outras. Um paralelo, já mais elaborado e maduro, seria a pedagogia das encruzilhadas apresentado pelo pesquisador branco Luiz Rufino. O debate é tecido em sua tese de doutorado e também está publicado em livro recente.

educação-formal. Com isso, defendemos a importância de construir uma educação para a autonomia do povo oprimido, procurando articular novas formas de pensar a educação com outros modos de organização social. Com nossos horizontes bem estabelecidos sobre a educação científica que esperamos construir com esse trabalho, podemos articular essa educação científica com novas possibilidades de se olhar e dizer sobre a Ciência a partir das demandas periféricas, atentas para como a disputa com que nos deparamos no campo científico se trata do mesmo projeto do Centro para a educação escolar dos países periféricos. Nesse ponto, pensaremos muito sobre a postura docente nos contextos periféricos e pode soar como se toda a educadora fosse agente externo à comunidade, quando sabemos que a maior parte das professoras são filhas da classe trabalhadora. O caráter externalizante se dá, principalmente, por compreender que toda educadora passa por uma formação externa a sua comunidade, nas instituições de ensino superior – que ainda são lócus de enunciação do centro e onde a formação inicial também está em disputa. Além disso, a classe média de forma geral, e por consequência estrutural, tende a replicar os discursos da classe dominante, já que se usa de sua pequena vantagem econômica para se desvincular do povo pobre.

É necessária apenas uma reflexão acerca do referencial teórico, principalmente quando nos anúncios. Ao iniciar essa pesquisa, e também um pouco antes da escrita desse capítulo tomar seu rumo, outros referenciais teóricos eram vislumbrados para a discussão da educação que queremos construir. Porém, nos dias em que me encontrei com Paulo Freire, fui tomada por sua escrita de um modo que não encontrei razão para buscar outras autoras: tudo o que buscava dizer, o senhor das barbas brancas já havia dito décadas antes. Cheguei até a me perguntar do porquê em ainda dizer o que já foi dito – não repetir, *dizer*. Sigo através de Freire por duas razões, importantes de serem compartilhadas com quem me lê. A primeira é que enfrentamos atualmente uma reorganização das forças conservadoras e um ataque direto a Paulo Freire, assim como a todo seu legado. Para quem acredita na luta do povo oprimido, e em todas aquelas assassinadas por sua luta ou que se mantiveram comprometidas com ela até o fim de seus dias, defender Paulo Freire é reafirmar sua força e toda uma postura dentro da educação, que assusta os de cima – por isso também os ataques a ele. Segundo, porque relendo Freire dessa vez, sinto que há algo na forma como ele escreve sobre educação que perdemos (ou que a academia matou). Não sinto em Freire um meio tom ao falar de

revolução, de tratar a rebeldia como parte de ser humano, nem mesmo em defender a esperança ou a utopia. Freire é disruptivo e sonhador como se deve ser dentro dessa estrutura social que nos sufoca, algo que temos suavizado em nossos trabalhos recentes, por medo de parecer ingênuas ou mesmo descoladas da realidade. É preciso retomar esse caráter em nossas produções se almejamos mesmo pôr um fim ao sistema de dominação e construir outros mundo possíveis, dentro e fora da academia.

É necessário dizer ainda que nem tudo o que Freire me conta é do meu agrado, há lugares em que não nos encontramos. Porém, sinto que a cada esquina de sua escrita que esbarra na minha, fazemos festa e não me sinto só em tantas angústias nesse mundo de morte. Para fechar e retomar nosso rumo na escrita, trago Freire nesse texto com a certeza que Mario Benedetti fala da pessoa amada no poema *Te Quero*⁵²: por teu olhar semear futuro e porque tua boca semeia rebeldia. E assim somos muito mais que dois.

Por fim, antes de adentrarmos na denúncia e anúncio da educação que embasa essa pesquisa, a pergunta que nos guia é como ir além, como construir uma relação em que não apenas se formem leitores, mas que seja possível formar *dizedores*? Literaturas periféricas são marcas de reconhecimento. Não só marcas de outra narrativa, pensando numa perspectiva de memória coletiva como a poesia palestina (SCHLINDWEIN, 2018), mas como desestabilzadora de um tempo presente de guerra – que não se trata de uma de guerra territorial como o genocídio palestino por Israel, mas sim de uma guerra de classe, com o marcador social de raça. A literatura periférica ela não só diz da dor, mas também da festa, do céu, da cor da periferia. Propicia interlocutores de seu local, na sua linguagem. As literaturas, e essa é a grande tese desse trabalho, são ponto de estranhamento na educação científica, sobretudo as periféricas que geram além do estranhamento, um possível dupla ação: reconhecimento estudante-leitora e autora; e olhar sobre a própria realidade na dialética denuncia/anúncio. Penso que se Paulo Freire ainda vivesse, em carne mais do que em nossos escritos e corações docentes, o educador se arrepiaria ao ver um vídeo de slam nas quebradas de São Paulo. Sucumbiria com tantas senhoras já de idade avançada e pouca visão, declamando poesias nos bares das capitais. Paulo Freire, estou muito confiante, ficaria como

52 Poema de 1956 do poeta uruguaio Mario Benedetti (1920-2009), disponível na voz do próprio poeta em vídeo do Youtube através do link <https://www.youtube.com/watch?v=zxSTezwQ0ak>.

eu, repleta de esperança, na inquietude das canetas dessas poetisas contemporâneas e em tudo o que podemos construir com esse pé na porta. A literatura periférica é a materialidade do poder de agência, da ação intencionada das populações periféricas, muitas vezes subjugadas quando analisadas a partir de uma perspectiva de centro ou apresentada sem contradições. Quando pensamos no esquema aqui apresentado, quanto no debate acerca da ciência, pensamos na distinção entre poder e dominação, assim como nas formas de construção do poder popular. Essa compreensão do poder do povo como consequência do aumento de sua força social, da nossa capacidade quanto povo oprimido em dizer e pautar nossas necessidades, nosso poder de agência está ali nas literaturas contemporâneas que aqui analisamos. Está ali o dizer do povo, impresso em páginas tal como foi Camões, dizendo aquilo que se *quer* dizer.

a) Sobre a denúncia: a educação nas periferias dos países periféricos

A educação como prática de dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo.

Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca.

(FREIRE, 2018, p. 92)

Quando pensamos nas redes públicas de ensino, vinculadas aos municípios ou aos estados, nosso olhar se dá de forma sistêmica sobre todo um grupo de escolas organizadas da mesma forma e balizadas pelos mesmos documentos, salvo a Educação Indígena, do Campo e Quilombola – as quais possuem suas especificidades e maior autonomia conquistada através da luta organizada desses povos. Fora do campo-floresta, a educação nos centros urbanos tem

suas peculiaridades desdobradas no trabalho das equipes pedagógicas de cada escola e no orçamento destinado à cada uma delas, sem diferenciação dos contextos pelo poder público ou nos documentos oficiais. Se pensamos a educação desta forma, como se todas as escolas em uma rede de ensino fossem as mesmas, deixamos de lado importantes discussões que já nos atentamos anteriormente neste trabalho, sobretudo na relação estrutural de dominação dos centros com as periferias. Como estamos dialogando principalmente com um recorte sobre o conceito de periferia como “aquelas classes sociais e grupos que fazem parte do centro num sentido econômico, mas são periféricos num sentido social, cultural e/ou político” (DE JONG, 2008, p. 37), no Brasil também portadoras de marcadores raciais, a discussão sobre educação deve conter uma reflexão sobre como a escola pública se apresenta nas periferias urbanas.

Além disso, debruçar-se sobre quais as consequências disso na formação das estudantes oriundas desse espaço, principalmente na atual fase do neoliberalismo e das metas impostas pelas agências internacionais para os países periféricos. O que pretendo esboçar aqui, através de outros trabalhos que refletiram sobre o tema com maior profundidade e com pesquisas de campo, é como a educação nas periferias precisa ser disputada e construída junto com o povo oprimido, porque é ponta de lança nos ataques à construção de novas formas de organização social, minando possibilidades de auto-organização das populações periféricas e reforçando o discurso de responsabilidade individual sobre os fracassos nas quebradas brasileiras, endossando a narrativa meritocrática.

Para iniciar esse bloco de denúncia sobre a realidade no qual estamos, faz-se necessário retomar de forma breve as raízes de nossa educação pública, gratuita e, mesmo que só documentalmente, laica. No Brasil, o processo de modernização e a expansão dos grandes centros urbanos, principalmente na década de 1920, favoreceu a criação de uma luta por educação para todas, que para o educador popular Carlos Rodrigues Brandão (2012) é a luta a favor de uma primeira educação popular, de caráter liberal e em prol de uma sociedade democrática. Seria o nascimento de uma “educação estendida a todos através de uma mesma escola” (BRANDÃO, 2012, p. 41). Tratava-se de um combate ao analfabetismo em um momento em que as expulsas do campo chegavam às grandes cidades para se tornar mão de obra nas indústrias recém formadas no país, processo de migração forçada (de forma violenta ou simbólica) que também levou à formação das primeiras comunidades periféricas urbanas,

sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo. No entanto, como aponta o próprio Brandão (2012), tal processo não culminou em uma educação compatível com as necessidades do povo.

Entra aqui um outro debate que já iniciamos, porém em todos os âmbitos discutidos nesse trabalho se faz presente: o universal e coerção do universalismo europeu na atual configuração do sistema-mundo. A proposta de uma educação pública, gratuita e laica tinha, e tem, como horizonte universalizar a educação, como já mencionamos, torná-la algo para todas. Segundo a resenha *A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios*, escrita pela então professora na Universidade de Lille (França), Maria Drosila Vasconcellos Vasconcellos, e tratando mais especificamente da história francesa,

É preciso salientar que, na França, a institucionalização de um sistema educativo centralizado nasceu da inspiração da Filosofia das Luzes e foi implementada pelos responsáveis da Terceira República, para dar a todas as crianças as mesmas condições de aprendizagem. Isso se justificava pela desconfiança para com os poderes locais que, no final do século XIX, eram considerados imbuídos de idéias obscurantistas e de religiosidade, o que possibilitava clientelismos ou outras formas de favoritismo. Desse modo, a construção do sistema de ensino ocorreu de modo centralizado e vertical, fechado, como um lugar sagrado, a qualquer intrusão do exterior. Essa organização institucional dos estabelecimentos escolares continua muito valorizada pelos diversos funcionários e professores, e mais particularmente pelos sindicatos de docentes, que vêm nessa estruturação educativa todas as virtudes da escola pública e laica, pois permite que todas as crianças tenham acesso aos mesmos saberes escolares. (VASCONCELLOS, 2004, p. 274)

O nascimento das escolas públicas se dá nesse contexto, na França após a Revolução Burguesa contra o regime aristocrático em 1789, em uma disputa contra a Igreja Católica – esta última historicamente responsável pela educação na estrutura social europeia e, conseqüentemente, nas terras invadidas mais ao sul. A criação de uma educação pública na França do século XIX, portanto, era um rompimento com a Igreja, então apoiadora do sistema aristocrático que estava sendo abandonado para a criação de um Estado-nação, republicano e burguês. Para o pensador branco Christian Laval (2019), a criação de um sistema educacional que não dependia nem da família, nem do local de trabalho necessariamente, foi uma das grandes transformações do Ocidente e marcou o Estado como o grande educador da Nação, “em luta contra a Igreja para assegurar sua hegemonia simbólica e ideológica, e que, para

realizar essa grande obra, não hesitou em copiar o adversário tanto no plano organizacional como no plano pedagógico” (LAVAL, 2019, p. 32).

A concepção de escola pública, gratuita e laica, hegemônica pelo Estado, é o que teremos implementado no Brasil do século XX, marcando a também transição do país de sua era aristocrática-imperial para um Estado republicano e industrial, como uma burguesia local em formação. Segundo Carlos Brandão e Raiane Assumpção:

É uma longa luta de educadores, políticos, intelectuais e grupos organizados de nosso primeiro operariado, que vai forçar o Estado a tomar a seu cargo uma educação laica, pública e, pelo menos em tese, “universal”, estendida a todos. É preciso lembrar que não foi apenas o trabalho político pela escola pública, nem uma súbita tomada de consciência do poder de Estado, o que, nas primeiras décadas do século 20, provocou o advento do ensino escolar oficial. Interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias foram também fatores muito importantes. (BRANDÃO & ASSUMPÇÃO, 2009, p. 17)

Mesmo que parte do ideal ocidental e construída dentro de uma nova organização do sistema-mundo, uma rede de educação pública é um importante passo para as periferias, tanto locais quanto globais. É necessário questionar o universalismo levando em conta que há algo no universal que é indispensável para que, também, não caiamos no que Immanuel Wallerstein chama de *posição supraparticularista*:

A luta entre o universalismo europeu e o universalismo universal é a luta ideológica central do mundo contemporâneo e o resultado será fator importantíssimo para determinar como será estruturado o sistema-mundo futuro, (...). E não podemos recuar para uma posição supraparticularista na qual invocamos a validade equivalente de todas as ideias particularistas apresentadas no mundo inteiro. Afinal, o supraparticularismo não passa de uma rendição disfarçada às forças do universalismo europeu e aos poderosos do momento, que buscam manter o sistema-mundo não democrático e não igualitário. Se quisermos construir uma alternativa real ao sistema-mundo vigente, teremos que encontrar o caminho para enunciar e institucionalizar o universalismo universal: um universalismo possível de conseguir, mas que não se concretizará de modo automático ou inevitável.” (WALLERSTEIN, 2007, p. 27)

No caminho que nos aponta Wallerstein, não se trata de abandonar a luta por ideias ou práticas universais, mas disputar atentamente, contra o centro, quais são os universalismos coerentes com o mundo que queremos construir. Abandonar o universalismo europeu, trata-se de, ao mesmo tempo, observar quais práticas fazem sentido de forma universal. A educação como um princípio de direito universal foi uma luta de educadoras que vieram antes de nós e deverá seguir sendo uma forma de conceber a disputa que se dá entre centro e periferia, atentas ao que Wallerstein nos coloca como uma ação dirigida e ativa, sem esperar que automaticamente uma educação para todas nos leve onde esperamos chegar. Essa disputa tem sido anunciada por muitas autoras progressistas em seus trabalhos e por educadoras comprometidas em uma educação libertadora, entretanto uma educação universal é um empreitada dos países centrais e das classes dominantes, como descrito pela pesquisadora Carolina Roig Catini:

Parte dos predicados positivos da escola diz respeito aos seus princípios universais, que se desenvolvem em oposição às situações particulares. Tal universalização do atendimento educacional se materializa na forma da tendência à generalização do alcance da escola, fomentado pela iniciativa privada e perseguida pelos Estados por meio da expansão dos sistemas de ensino e das disposições legais que fomentam o acesso à educação escolarizada, tornando-a obrigatória. Isso contribuiu de maneira definitiva também para a generalização de uma maneira específica de educar e, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a forma escolar torna-se, progressivamente, o que podemos chamar de um modo de educar socialmente necessário, já que trata-se de um dos principais meios de se efetivar a inserção de crianças, jovens e adultos na vida social.” (CATINI, 2014, p. 208)

Nesse sentido, qual seria o modo de educar socialmente necessário? É possível indicar, dado tudo o que já foi exposto neste trabalho, que encontraremos interesses diferentes entre o centro e as periferias, tornando necessário uma disputa aberta. Se temos hoje uma educação pública, esta é baseada em documentos oficiais, normas e leis, redigidas sobretudo pela esfera legislativa do Estado brasileiro para balizar a estrutura física, política e cultural das instituições de ensino. Esse campo das políticas públicas é um terreno de disputa em torno da educação que será oferecida na rede pública, onde estão também atuando as agências

internacionais que possuem interesse no *produto* gerado pela escola dos países pobres. A esse ponto, retornaremos mais a frente.

Outro ponto de disputa que podemos enunciar aqui é mais localizado e tenta ser menos generalista. Sabemos que a escola dos documentos oficiais é muito diferente da escola que encontramos no dia-a-dia (SANTOS, 2011). Talvez porque, dada a estrutura representativa e centralista que temos com o Estado, as decisões acerca da escola descrita e prevista nos documentos sejam feitas por burocratas e políticos de carreira, que muito pouco conhecem sobre a realidade das escolas. Se olharmos ainda mais atentamente, vemos que as redes públicas de ensino são, na verdade, um grande cordão de individualidades que emergem de cada território sobre o qual uma escola é construída.

Segundo Santos (2011), Ferréz cita muitas vezes em sua obra a falta de identidade da escola nas periferias, como em seu livro *Manual prático do ódio* de 2003. No entanto, mesmo que sem uma identidade que emergja do contexto e guie propostas que fortaleçam esse espaço, há uma identidade estigmatizada sobre as escolas públicas de periferia, construída socialmente pela extrapolação da relação de domínio entre centro e periferia, que como já discutimos necessita da desigualdade para manter periferia em perfeita condição de exploração. Brandão (2012, p. 42-43) afirma que, mesmo em uma análise apenas entre as escolas públicas, vemos “em uma cidade como São Paulo, nos bairros de periferia, os índices de retenção na série (repetência) e de exclusão da escola (evasão escolar) são sempre muito mais altos do que os dos bairros centrais”. Sem a reafirmação de uma identidade de *fracasso* individual das estudantes ou de um estigma de precariedade, os espaços poderiam se equivaler em possibilidades, o que não é interessante para a manutenção do sistema de dominação a qual estamos submetidas:

Um simples andar pela cidade revela aquilo que a fala oficial justifica: a educação do povo é deficiente e desvela aquilo que ela oculta: a deficiência aparentemente acidental sustenta a necessidade de que a educação seja desigual. (...) ela [a educação] se realiza como um rito, onde as posições estão demarcadas de modo antecedente e desigual, e os resultados, portanto, são conhecidos antes de serem cumpridos pelos atores da escola. (BRANDÃO, 2012, p. 50-51).

Retornaremos na relação dessa identidade de *fracasso* com a dominação do centro mais a frente, quando na discussão acerca da influência da Teoria do Capital Humano na lógica da educação como mercadoria. Sobre esse estigma e seu desdobramento concreto no cotidiano escolar, destaco o trabalho de Torres *et al* (2006) através de entrevistas com professoras da rede pública em São Paulo:

Para os professores, as escolas centrais são menos “problemáticas”, seja em função do tipo do alunado, seja em função da localização mais conveniente em termos do sistema público de transporte ou por serem escolas mais organizadas, contando, inclusive, com recursos financeiros extras. (TORRES *et al*, 2006, p. 13)

Importante destacar que a compressão de *central* das autoras é espacial, por proximidade dos locais onde são tomadas as decisões política e econômica, conseqüentemente com maior infra-estrutura (serviços e transporte público, por exemplo). Por isso, na análise das autoras, surgem importantes elementos que colaboram de antemão para o estigma sobre as escolas de periferia: a organização espacial das cidades. O trabalho docente já seria dificultado, de imediato, pela ausência de transporte público até essas regiões mais afastadas ou de difícil acesso (como morros, por exemplo), o que impacta também na menor presença de estagiárias e professoras em formação, visto que a escola estaria afastada também de centros de ensino superior. A organização das cidades, portanto, recai nessas escolas analisadas implicando em alta rotatividade dos cargos, proporção menor de um corpo docente com contratação efetiva, menor estrutura física, assim como professoras com menor capacitação e também mais jovens (TORRES *et al*, 2006). A consequência disso são, na maioria dos casos, trabalhos descontínuos e a impossibilidade de ações permanentes ou melhores coordenadas junto com a comunidade.

Quando olhamos para escolas de periferia, teremos estudantes oriundas de famílias pobres e da classe trabalhadora urbana, muitas hoje trabalhadoras informais ou terceirizadas, quando não em situação de desemprego. Além disso, a periferia no Brasil é majoritariamente negra, sendo o racismo estrutural um atravessamento importante na análise das escolas nessas localidades. Quando esse perfil prevalece em uma escola, e ela está espacialmente distante

dos centros do exercício de poder da cidade, reforça-se um estigma⁵³ de impossibilidade de sucesso e vemos o *periférico* pesar sobre o desempenho dessas estudantes (TORRES *et al*, 2006). Consequentemente, se não há expectativa de um bom desempenho, projetado também no menor ânimo de educadoras e de educandas, as possibilidades futuras se fazem ainda mais estreitas em relação ao futuro das crianças e jovens que frequentam as escolas nas periferias.

Lélia Gonzalez, em seu ensaio *A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica*, aponta que, na época de sua publicação em 1979, a maior parte das estudantes encaminhadas para serviços psicológicos ou psiquiátricos eram negras. Gonzalez (2020, p. 59) ainda afirma como isso recai nas mulheres negras, constantemente convocadas à escola para tratar o “mau comportamento” de suas filhas, tratando-as como “desajustadas”, “dispersivas” ou impossibilitadas de um “bom rendimento escolar”.

Assim, chegamos a um paradoxo: “ao conseguir incluir alunos muito pobres, a escola pública tal como existia até então, não parece saber muito bem o que fazer com eles” (TORRES, 2006, p. 18). Se a escola é para todas, ainda assim ela está mais para algumas do que outras, resultando em uma lógica perversa de que apenas a aplicação de normas comuns, destinação de recursos e alocação de profissionais poderia contornar as diferenças entre o centro e as periferias. No entanto, segundo estudos como o de Torres *et al* nos mostram sobre a realidade de São Paulo, a igual distribuição de recursos e documentos balizadores comuns não é o suficiente.

Necessário apontar, no entanto, que mesmo que o artigo citado apresente a percepção do corpo docente sobre as escolas de periferia em determinado tempo-espaço e que não se trata de culpar essas trabalhadoras pelas desigualdades ou mesmo pelo estigma que reproduzem. Tratamos como um traço estrutural e programado pelo centro, inclusive na esfera cultural-ideológica, o qual impactará na narrativa que a sociedade – portanto, também uma parcela de professoras – sobre um suposto desempenho limitado inerente às estudantes periféricas. Porém, mesmo sem culpa, há uma responsabilidade que temos enquanto sujeitos sociais. Este trabalho e a reflexão tecida até aqui são, justamente, um convite às professoras

53 Chamaremos de *estigma* e *estigmatização*, por reunir questões de raça e classe com fatores espaciais, sem tentar reunir o preconceito de classe e o racismo a uma *sensação* pessoal e por fora da estrutura. Entendemos que, sim, esse estigma é permeado por racismo e uma cultura de ódio à pobreza, ambos com presença no tecido social brasileiro e em disputa na esfera cultural-ideológica.

para que tenhamos uma postura crítica à estrutura, como posteriormente pensaremos junto com Paulo Freire e a educação necessária a ser adotada nestes tempos de morte que enfrentamos.

Feito esse adendo, retomamos a reflexão sobre as periferias, olhando agora para nosso campo de ensino mais especificamente. Sobre a educação científica em escolas periféricas, destaco o trabalho de Garcia-Silva & Lima Junior (2020) intitulado *A Educação Científica das Periferias Urbanas: Uma Revisão sobre o Ensino de Ciências em Contextos de Vulnerabilidade Social (1985–2018)*. Nos sentidos sobre a educação científica desenvolvida nessas escolas, foram encontrados quatro tipos entre os trabalhos analisados: 1. para justiça social; 2. para participação democrática; 3. vislumbrando currículo e desempenho; 4. para a construção de uma identidade investigativa. Dentro desses sentidos colocados, é importante situar que as discussões aqui caminham mais próximas da compreensão de participação democrática, quando “é preciso proporcionar, no ensino de ciências, espaços de contestação favoráveis ao engajamento político das comunidades” (GARCIA-SILVA & LIMA JUNIOR, 2020, p. 231), inclusive no que tange às políticas científicas e decisões sobre o fomento. Porém, dialoga também com uma educação científica para a justiça social, embora esse termo não seja suficiente para a perspectiva libertadora e na compreensão de que não há possibilidade de justiça no patriarcado capitalista de supremacia branca que vivemos, paralelo ao que já discutimos sobre cidadania.

No artigo de Garcia-Silva & Lima Junior (2020), duas percepções se destacam quanto à forma como as escolas de periferia são apresentadas na literatura acadêmica revisada:

O que se observou no contexto geral dos artigos é que a escola de periferia é vista principalmente a partir de dois pontos de vista frequentemente hibridizados: o primeiro aborda a periferia como um espaço de carências, onde a maioria dos estudantes pode ser considerada em situação de risco educacional por serem uma população muito pobre (...). Sob outro ponto de vista, a periferia é abordada como espaço, no qual, os potenciais são silenciados. Sob essa lógica, oposta à anterior, os alunos são encorajados a trazer seus conhecimentos para a sala de aula, ao invés de confiar apenas na experiência de cientistas ou escritores de livros didáticos.” (GARCIA-SILVA & LIMA JUNIOR, 2020, p. 232-233)

No artigo anteriormente analisado, de Torres *et al*, vemos que a primeira concepção é a mais presente, embora neste trabalho nos aproximamos mais do segundo caso. Em ambas as situações, entretanto, a possibilidade de identificação entre as estudantes como praticantes legítimas do fazer científico nem sempre é possível, por falta de experiências que possibilitem tal reconhecimento (GARCIA-SILVA & LIMA JUNIOR, 2020). Isto pode ser uma consequência da falta de questionamento da relação entre ciência e o centro, bem como em torno dos avanços tecnológicos e as demandas do povo oprimido na melhoria de sua vida cotidiana, afastando essas estudantes de um porquê pensar sobre a ciência e de se apropriar desse conhecimento sistematizado. Além disso, retornando a um ponto que deixamos em aberto, acredito que essa impossibilidade, muitas vezes, resida na responsabilização individual das estudantes por seu sucesso escolar ou *bom* desempenho, conseqüentemente na sua busca por capacitação para atender os requisitos vindos de cima para adentrar o mercado de trabalho, sem restar espaço para uma reflexão crítica ou deslocamentos para se pensarem cientistas.

Porém, o que seria esse *fracasso* esperado nas escolas em contextos periféricos? Como pensar nesse estigma que atravessa muitas vezes o corpo docente, como foi observado em algumas escolas de São Paulo? Para pensar melhor sobre essas questões, devemos olhar para o nosso sistema Centro-periferia de forma global, pensando na relação do Brasil, e de toda a América Latina, frente aos países ricos e suas agências multilaterais.

O debate em torno da educação nas escolas públicas das periferias brasileiras está fortemente atrelada aos caminhos do projeto educacional para os países periféricos, por isso retomamos o primeiro terreno em disputa que enumeramos: o das políticas públicas para a educação e os documentos balizadores.

A cada ano, com o avanço das políticas neoliberais nas últimas décadas, vemos recair sobre a América Latina e outros países pobres os planos dos organismos internacionais⁵⁴,

54 Sobre as agências internacionais, é necessário fazer a mesma ponderação que o pesquisador francês Bernard Charlot (2007): esses organismos possuem apenas o poder conferido a eles pelos Estados-nação que os financiam, em sua maioria países centrais. Mesmo que haja a tomada de decisão específica por essas agências, elas sempre irão de acordo com a lógica e os interesses desses países. Ainda segundo Charlot (2007), para se ter uma noção acerca do financiamento, a OCDE recebe cerca de 25% do seu orçamento do Estados Unidos. No BM, assim como no FMI, o número de votos de cada país depende do valor total de seu investimento, ou seja, quem dá mais, manda mais. Em 2005, 17% dos votos do FMI eram dos EUA; enquanto isso, Brasil, Indonésia e Índia tinham menos votos do que a França (CHARLOS, 2007).

como o Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No caso dos países periféricos, as duas de maior impacto no nosso sistema educacional são o FMI e o BM (CHARLOT, 2007). Como já discutimos anteriormente, a formação e a realidade das periferias do Sul do mundo estão condicionadas a mesma relação centro-periferia do capitalismo global, impactada diretamente pelos países ricos e sustentada por “classes dominantes [que] não ‘falam’ – refletem a voz imperial” (FREIRE, 1981, p. 57).

Essa intervenção se dá no ensino superior, observada no processo de Bolonha (BIANCHETTI, 2014), e também na educação básica, nível que nos interessa nesse trabalho e que discutiremos com mais cuidado a partir de agora. Na síntese de Brandão (2012, p. 73), “a empresa colonizadora moderna reinventa projetos de ‘organização e desenvolvimento’ para as colônias”, inclusive subjugando formas de organização da vida social popular a uma proposta externa vinda do centro, mediada pelo Estado, inclusive incorporando experiências autônomas e populares em programas institucionais dentro dos parâmetros previstos pelos interesses do Capital.

Acerca da educação pública no nível básico (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio):

O sistema educacional brasileiro já é muito mais ‘neoliberalizado’ do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do ‘capitalismo escolar e universitário’, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. (LAVAL, 2019, p. 13)⁵⁵

Faz-se necessário traçar um breve panorama histórico para compreender como chegamos até a situação retratada por Laval em seu livro *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019). Com o desmonte gradual e assistido da Ditadura-Civil Militar, marcado pela Constituição Cidadã de 1988, temos uma maior

⁵⁵ Atualmente a Kroton atende por Cogna Educação.

participação de setores organizados da sociedade no cenário político brasileiro, sobretudo pela pressão dos movimentos sociais e a tentativa de construir um clima de *redemocratização*. Se internamente, vivemos momentos inéditos em nossa história política – como o discurso⁵⁶ de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte –, a aproximação do fim da guerra fria entre Estados Unidos e a União Soviética, demandava um novo arranjo mundial, assim como novas estratégias para garantir a hegemonia estadunidense e capitalista. Abre-se, desta forma, a expansão do modelo neoliberal, marcada pelo Consenso de Washington⁵⁷ de 1989, do qual o Brasil é um dos signatários. Segundo Roberto Leher (1999), os governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso são a marca da entrada desse modelo no Brasil. A fundação de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (GONÇALVES, 2020, p. 23) a nível internacional aponta para o final do século XX, principalmente a década de 1990, como o apogeu dos debates e orientações educacionais das agências multilaterais para a América Latina, de caráter reformador de nossas políticas para a educação. Além disso, “a reforma educacional contribuiria para a estabilidade política, na medida em que garantiria oportunidades iguais a todos os cidadãos” (MOTA JÚNIOR & MAUÉS, 2014, p. 1141), pois com uma melhora no serviço educacional oferecido, assim como em outras áreas sociais, preveniria-se a indignação popular e se abriria a possibilidade de arrocho em outros âmbitos.

O interesse do BM sobre a educação e a centralidade dada à ela em suas políticas foi “mais acentuadamente, na presidência do estadunidense Robert McNamara⁵⁸, quando a ênfase no problema da pobreza fez a educação sobressair entre as prioridades do Banco” (LEHER, 1999, p. 26). Desta forma, as reformas educacionais, condicionadas pelo BM aos países periféricos, teriam o intuito de promover a inserção desses países ao processo de globalização

56 Em 04 de setembro de 1987, Ailton Krenak fez um discurso histórico na Assembleia Constituinte. A articulação entre as nações indígenas e sua ação na época culminou em direitos fundamentais conquistados na Constituição de 1988. Um trecho do discurso de Ailton está disponível no Youtube, através do link: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q. Maiores informações sobre a luta indígena no processo constituinte e de redemocratização, estão no documentário “Índio Cidadão?” de 2014, também disponível no Youtube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>.

57 Segundo artigo de Gonçalves (2020, p. 27), o “Consenso de Washington foi uma reunião em que se registrou oficialmente a mensagem neoliberal. Estiveram presentes no encontro representantes dos organismos internacionais, o FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”.

58 Robert Strange McNamara foi presidente do Banco Mundial entre 1968 e 1981. Antes disso, o estadunidense foi Secretário de Defesa dos Estados Unidos, grande responsável pelas ofensivas na Guerra do Vietnã (1955-1975).

neoliberal, realizando os ajustes macroeconômicos necessários à agenda (MOTA JÚNIOR & MAUÉS, 2014). Chegamos então a um modelo de escola neoliberal, que para Christian Laval consiste na

designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (LAVAL, 2019, p. 17)

Esse debate é pertinente quando pensamos quaisquer áreas da educação, porém tem relação mais íntima com o debate tecno-científico e, portanto, demanda ainda mais atenção de nós, professoras de ciências e comprometidas com uma educação científica libertadora. Isto porque, com o interesse econômico das agências internacionais sobre a educação, sobretudo nos países periféricos, esta passa a ser um determinante na capacidade de competição entre os países, e a formação fica atrelada a lógica de qualificação profissionais das trabalhadoras, difundida pelo avanço tecnológico e a substituição da mão de obra não-qualificada (GONÇALVES, 2020). A educação passa a ser pensada na lógica de mercado, se é ou não rentável para as empresas usuárias daquele *capital humano*, visto que uma economia eficiente é pautado no domínio da tecno-ciência e em um orçamento público enxugado ao máximo – seja por uma reorganização das políticas públicas e investimentos ou na transferência do prejuízo às famílias (LAVAL, 2019). Nessa lógica, aprender se torna uma burocracia, na linha do que foi dito por Paulo Freire (1978, p. 18): “A escola, não importa o seu nível, se transforma em ‘mercado de saber’, o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um ‘conhecimento empacotado’; o aluno, no cliente que compra e ‘come’ este conhecimento”.

Segundo Mota Júnior & Maués (2014), em análise dos documentos do BM, o sistema educacional deve desempenhar três papéis para atender as exigências no capitalismo do século XXI, em relação ao Estado e seu orçamento, assim como à iniciativa privada: 1. desenvolver habilidades que atendam ao mercado de trabalho e sustentem crescimento econômico; 2. reduzam a pobreza e as desigualdades internas, garantindo a universalidade da oferta de ensino escolar; e 3. que os gastos retornem como resultados. Destaco aqui que a

palavra utilizado pelo documento do BM é *gastos* e não *investimentos*, escolha que demonstra a perspectiva adotada pela agência sobre a educação.

Na linha traçado pelo BM, uma crise de aprendizagem, como a apontada por muitas professoras de contextos periféricos no artigo de Torres *et al*, seria consequência de uma incapacidade de retorno ao mercado produtivo (GONÇALVES, 2020) e, por consequência, resultaria em uma crise econômica. Não haveria razão para quaisquer gastos, de acordo com o BM, se não a retorno ao trabalho competitivo.

Essa relação entre *gastos* e a formação de mão-de-obra qualificada para atender às demandas do mercado, necessitam de uma teoria que explique a causalidade entre educação e crescimento econômico. A concepção para educação do BM é impregnada da Teoria do Capital Humano (MOTA JÚNIOR & MAUÉS, 2014), concebida por economistas da Escola de Chicago⁵⁹, a mesma queridinha do Ministro da Economia Paulo Guedes, e que possui origem em teóricos liberais como Adam Smith e Alfred Marshall (CABRAL, MELO SILVA & SILVA, 2016).

Sobre a Teoria do Capital Humano,

Trata-se, em primeiro lugar, de qualificações adquiridas dentro do sistema de ensino ou por experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os vários triunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte principal de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo. (...) Embora não seja inteiramente original, a concepção de capital humano faz enorme sucesso nos organismos internacionais e entre governos ocidentais, não só porque propõe uma estratégia de ‘crescimento duradouro’, como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às despesas com educação, a única válida para os ‘decisores’ de hoje. (LAVALL, 2019, p. 51)

Podemos questionar como esta teoria se desdobra na prática, levando em conta questões estruturais que impulsionam certo sujeito em detrimento de outro. Por exemplo, com

⁵⁹Escola de Chicago é uma denominação que surge na década de 1950 e se refere “às idéias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao Departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana” (COSTA, 2009, p. 174).

o racismo estrutural, a *aparência física* esperada pode ser a de uma pessoa branca, entendendo que a branquitude normatiza relações dentro de uma sociedade racista⁶⁰; ou como no quesito *estado de saúde*, pessoas com útero podem não ser prioridade pela possibilidade de gravidez.

Para essa teoria, a trabalhadora não só produz, mas também é produzida, possuindo determinado valor de troca. “A nova ideia de capital compreenderia então as aptidões e habilidades pessoais, que podem ser características naturais intrínsecas da pessoa ou adquiridas no decorrer do tempo. Isso levaria o indivíduo a auferir vantagens e a tornar-se mais produtivo” (CABRAL, MELO SILVA & SILVA, 2016, p. 36). Trata-se, portanto, de um investimento de quem emprega, sobre si mesma ou do Estado – ou um gasto público, se na concepção do BM (COSTA, 2009). Nesse esquema, “o investimento básico no capital humano é a educação” e a “escola é um aspecto da reprodução da divisão capitalista do trabalho” (CABRAL, MELO SILVA & SILVA, 2016, p. 37-38).

A relação, seguindo uma lógica desenvolvimentista, é proporcional: o aumento do capital humano resultaria em mais desenvolvimento para o país (CABRAL, MELO SILVA & SILVA, 2016). Países periféricos, ditos também *subdesenvolvidos*, *em desenvolvimento* ou *economias emergentes*, são o bode expiatório perfeito para essa teoria, ou melhor, são os compradores mais fáceis de se seduzir com essa mágica. A moeda de troca são os seus sistemas educacionais. Uma América Latina inteira com sua educação sendo pensada por banqueiros gringos, sangrando desde abaixo pelas mãos do mesmo colonizador. No Brasil, a entrada da Teoria do Capital Humano se dá em meados do século XX (CABRAL, MELO SILVA & SILVA, 2016), antes mesmo da adoção com maior afinco dos marcos do BM na década de 1990.

Essa discussão acerca da Teoria do Capital Humano ganha destaque nessa pesquisa por duas razões: a primeira é que, todo marco estipulado pelos países ricos para a periferia global, recairá com maior intensidade nas periferias dessa periferia. Qualquer crise financeira do Capital é sentida, em algum momento, com mais força pelo povo oprimido dos países periféricos. Da mesma forma que iniciativas para a educação que visam um suposto *desenvolvimento* dos Estados-nação, pesará nas escolas periféricas, materializada, por

60 Lélia Gonzalez (2020, p. 42) afirma, em seu ensaio *Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher*, que “as expressões ‘boa aparência’, ‘ótima aparência’ etc. constituem um código cujo sentido indica que não há lugar para a mulher negra”.

exemplo, na cobrança por índices altos em avaliações internacionais, como no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Desde meados da década de 1990, para consolidar o neoliberalismo no Brasil, temos um horizonte para a educação pública, de cima para baixo, fincado no “financiamento per capita, avaliação sistêmica e gestão local” (MOTA JÚNIOR E MAUÉS, 2014, p. 1150), visando o Pisa e os padrões dos países da OCDE, organismo internacional mais influente entre os países centrais (CHARLOT, 2007). Se pensamos aqui, portanto, uma educação que faça sentido nas periferias urbanas brasileiras, é necessário nomear e descrever as estratégias de nossos inimigos.

Segundo, porque tal teoria se desdobra em outras lógicas que atacam formas históricas de organização das comunidades periféricas. Se já discutimos aqui, quando analisando as periferias e sua produção literária, da possibilidade de auto-organização e auto-construção coletiva das periferias que vemos no último século em toda a América Latina, observamos que essa possibilidade disputa hoje com o empreendedorismo individual e com o discurso meritocrático de *quem quer, consegue*. É desse aspecto que a lógica de *fracasso* emerge, porque não se trata assim da estrutura, mas de uma suposta falta de investimento sobre si – visto que o investimento do Estado, assim como o da iniciativa privada, é tratado como suficiente pela elite. Segundo a pesquisa de Costa, partindo de Michel Foucault e seus escritos sobre biopolítica, com a Teoria do Capital Humano

esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (COSTA, 2009, p. 177)

Atomização característica do neoliberalismo, a qual podemos observar também na romantização dos trabalhos sem carteira assinada, como motoristas e entregadores de aplicativo, individualizando toda e qualquer responsabilidade. A posição social de cada uma de nós seria definida a partir do nosso conjunto de habilidades inatas ou adquiridas, do que foi ou não investido com sucesso por nós mesmas, ampliando nosso capital intelectual ou nossa

formação educacional e profissional (CABRAL, MELO SILVA & SILVA, 2016). A educação, dentro dessa Teoria, é algo *útil*, ou seja, torna-se mercadoria. Para Laval:

Essas concepções ultrautilitaristas da educação têm hoje grandes influências sobre as representações dominantes. Não é infundado o receio de que apenas contribuam para reforçar o ensino em velocidades diferentes que já conhecemos, no qual os alunos mais “rentáveis” recebem mais investimentos que os destinados aos que têm “desempenho pior” (LAVAL, 2019, p. 54)

Novamente, as imposições advindas da Teoria do Capital Humano se aproximam de narrativas sobre as escolas de periferia que vimos anteriormente. Surge aí mais uma ideia imbricada nessa teoria: as competências a serem obtidas através do processo educacional. Além disso, trataria-se de competências fundamentais para a conquista de um emprego no futuro, embora seja importante destacar que

no período global em que vivemos, os postos de trabalho são modificados pelo próprio desenvolvimento científico essencial para o século XXI. Nesse sentido, não há como desconsiderar as determinações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), especialmente para os países da América Latina e Caribe, tendo em vista que a mesma estabelece políticas para o desenvolvimento produtivo de empregos, a fim de gerar crescimento “mais inclusivo”. (GONÇALVES, 2020, p. 64)

Nesse aspecto, é importante ressaltar a relação entre os pressupostos para a educação, sob o ponto de vista dos organismos internacionais, e a produção científica. Se aqui debatemos quais as formas que as periferias do capitalismo podem disputar e se impor sobre a produção científica e sua aplicação em tecnologia, é porque tais consequências tecnológicas do conhecimento científico reconfiguram as expectativas para a educação do povo oprimido, sobretudo da classe trabalhadora. Estamos olhando para uma figura retroalimentativa, sobre a qual raramente olhamos de forma holística: é necessário compreender o impacto de nossa pouca força na disputa de uma produção científica que atenda às demandas populares e o impacto direto da tecno-ciência capitalista nas políticas educacionais. Compreendendo que, como pesquisadoras da educação científica, inseridas em um debate CTS, temos as melhores condições para trazer esse olhar sistêmico para as políticas para a educação e a produção tecno-científica, tornando mais visíveis esses caminhos já bem compreendidos pelo aparato de dominação das elites globais.

Retornando às competências, é importante frisar que as previstas e reforçadas são aquelas instituídas, demarcadas, mediadas e comparadas com o que tem valor mercadológico (COSTA, 2009), vinculadas à teoria encabeçada pelo BM e a cultura do empreendedorismo. Como nos aponta Gonçalves (2020, p. 33): “uma vez que a noção de competência pode ser entendida como uma dimensão simbólica de uma determinada realidade, logo, ter competência significa a mobilização subjetiva, bem como a atualização necessária de qualificação conforme as perspectivas do capital”. Isso afeta diretamente os currículos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respaldada pelos princípios que essas agências e organismos internacionais possuem para a educação (GONÇALVES, 2020) e que vêm na esteira da pressão da OCDE para políticas unificadoras de currículo (SANTOS, SANTOS & SOUZA FILHO, 2020).

Especificamente sobre a BNCC, algumas questões devem ser levantadas para pensar de que forma esse novo documento federal recaí sobre a educação pública em contextos urbanos periféricos, atrelada a compreensão de seu papel no movimento pró-políticas neoliberais no Brasil. É importante dizer que se trata de um “documento normativo basilar ao conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento do aluno, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (SANTOS, SANTOS & SOUZA FILHO, 2020, p. 3) e que não é uma proposta recente, visto que seu marco legal é a própria Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ganhando força após o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (FRANCO & MUNFURD, 2018). Na base da base, temos o que já viemos discutindo até aqui como os princípios que guiam os interesses centrais internacionais: a noção de formação como um investimento de caráter técnico, individual e meritocrático, relegando os fracassos na educação para o próprio indivíduo (SANTOS, SANTOS & SOUZA FILHO, 2020). A BNCC, portanto, é resultado de uma reconfiguração curricular que vem ocorrendo desde 1990, principalmente no que tange a noção de “competências gerais” (GONÇALVES, 2020), conectada com o processo iniciado no mesmo momento de adesão do Brasil ao modelo neoliberal.

Tivemos um intenso debate nacional, com grande quantidade de produção acadêmica, em torno da BNCC e sua construção, bem como suas consequências. De forma sumarizada, a

defesa da base parte da ideia de que era importante traçar um currículo mínimo comum, para garantir acesso à todas, assim como garantir certa eficiência da educação pública através da uniformização e do controle; enquanto, na oposição, temos o receio de que a proposta cria uma identidade única, passando por cima das realidades locais (FRANCO & MUNFURD, 2018).

No que se refere a parte de Ciências da Natureza da BNCC, desde o início da elaboração da base, houve críticas por parte de associações e pesquisadoras da área, principalmente ao modo como o Ministério da Educação (MEC) tratou das contribuições sobre o tema (FRANCO & MUNFURD, 2018). As críticas eram referentes à ausência de infraestrutura nas escolas para lidar com o modelo (falta de laboratórios, por exemplo) ou ao impacto que ela gera na formação inicial e continuada de professoras da área. Além disso, o conhecimento produzido e acumulado pelo campo de pesquisa em Educação Científica não foi devidamente reconhecido no documento final, principalmente em suas versões finais, o que só aumenta a resistência da área acerca da base.

Aquilo que vem sendo indicado como relevante, por exemplo, contextualização histórica e social do conhecimento, práticas investigativas e linguagem da ciência perderam terreno. Tais aspectos não são mais entendidos como eixos em torno dos quais o conhecimento científico escolar estrutura-se. O que acontece é que, na terceira versão, esses aspectos diluíram-se como “pinceladas de inovação” em meio ao conhecimento conceitual que, no fim das contas, é o que passou a nortear a proposta. Assim, aquilo que estava sendo avaliado de modo positivo, apesar de adequações necessárias, é justamente o que desapareceu na versão atual. (FRANCO & MUNFURD, 2018, p. 165-166)

Aqui surge mais um termo importante quando pensamos a agenda atual da produção científica brasileira e como ela afeta a educação escolar: o termo *inovação* presente na BNCC é também a nova sensação entre as agências de fomento à pesquisa no Brasil e tem dado a linha na alocação de recursos, sobretudo na produção realizada em universidades e instituições públicas. Por fim, ainda segundo Franco & Munfurd (2018, p. 166), o modelo de “código alfanuméricos (EF08CI03, por exemplo)” em que a BNCC é pautada, facilita a empreitada mercadológica sobre a educação. Isto porque, segundo as autoras, abre as portas da escola para as avaliações externas da instituição e de seu corpo docente.

Outro aspecto afetado pelas políticas das agências internacionais é a formação de professoras. A ingerência na formação docente é fundamental para a adoção local da teoria e estratégias aqui apresentadas, a fim de garantir uma educação em prol da formação de mão de obra qualificada e para ajustar às estudantes ao modelo capitalista de desenvolvimento econômico (CABRAL, MELO SILVA & SILVA, 2016).

Da mesma forma, a resistência e subversão por parte das professoras, no chão da escola, podem desestabilizar as prerrogativas vindas das agências de interesse central. Devemos disputar a escola pública, principalmente quando em áreas periféricas, na tentativa de torná-la um espaço comum, a revelia dos interesses do centro na formação das crianças e dos jovens, compreendendo também que é insuficiente, em um plano popular, que o Estado determine os caminhos da escola, sem a participação ativa da comunidade. Caso contrário, entendendo os interesses que hoje vigoram hegemonicamente na concepção de nossa educação pública dado décadas de governos atrelados às medidas neoliberais, o que encontraremos nas periferias são *escolas-embaixadas* dos centros de poder.

A crítica de escola como uma embaixada do Estado foi apresentada para descrever a relação entre escola pública e as aldeias indígenas e

tem raízes históricas, mas também contemporâneas. Apesar de serem consideradas “escolas indígenas” e contar com amparo legislativo, sua gestão segue os mesmos procedimentos que a escola não indígena, e quase sempre os conteúdos são organizados de acordo com as normativas nacionais uniformizantes ditos perdões “universais”. (BRIGHENTI & CÁRDENAS, 2017, p. 463)

Da denúncia da forma como a escola se mostrava nas comunidades, procurou-se um anúncio, compreendendo que havia na escola um importante instrumento, “um revelador de caminhos, das estratégias e perspectivas tomadas por esses povos ao longo desses últimos anos quanto à relação com a sociedade nacional e com o mundo moderno” (LUCIANO, 2011, p. 256). Através de anos de intensa formação de professoras e educadoras, de luta por ensino superior voltado aos interesses das nações indígenas e de sua organização em coletivos ou entidades, locais, regionais ou nacional, foi possível disputar uma escola antes ocupada quase que exclusivamente por professoras e uma equipe pedagógica não-indígenas.

Dentro do debate acerca da educação indígena, foi fundamental a denúncia histórica realizada por lideranças e educadoras indígenas sobre a limitação de viver de forma autônoma, com garantia de direitos, mas sem a intervenção tutelar do Estado – que muitas vezes é violenta. Não só física, mas simbolicamente. Há, de alguma forma, paralelos possíveis a se fazer entre a forma como o Estado brasileiro age em relação aos povos originários e ao povo periférico das cidades, principalmente por ambos contextos serem periféricos (DE JONG, 2008). Portanto, possuem relações aproximáveis de exploração, violência e silenciamento com o centro. O Estado-nação promove um genocídio contra os povos originários desde antes de se firmar como Brasil ou como um Estado. Desde a invasão dessas terras, que são todas terras indígenas, e da chegada do colonizador europeu, promovendo mortes, estupros e saques. O projeto necropolítico contra os povos indígenas, extinguindo nações inteiras, é direcionado também ao povo periférico urbano – pobre e preto em sua maioria. Através de um paralelo simples, entendendo as nuances de cada processo, o Estado possui uma postura parecida com as periferias e a mesma política de morte. Sendo assim, é possível olhar para as escolas aproximando a crítica indígena com o que ocorre nas escolas em territórios periféricos.

Há de se destacar a importância social que a escola ocupa, pois em alguns casos pode ser a garantia de alimento através da merenda ou ainda servir como espaço de assistência para toda a comunidade, não apenas a escolar. Já vi situações em que a escola, na periferia de São José, era ponto pacificador entre duas facções rivais do bairro, em que os muros mantinham para fora quaisquer rivalidades. Porém, é necessário levar a reflexão além, como aponta Gersem José dos Santos Luciano, em sua tese de doutoramento sobre os dilemas da educação escolas indígenas na Terra Indígena Alto Rio Negro (Amazonas),

foi necessário, aprofundar o papel da escola no imaginário atual dos povos indígenas em seus projetos etnopolíticos e conseqüentemente o papel da família e da comunidade indígena na formação de seus membros. Este aprofundamento analítico possibilitou chegar a algumas conclusões preliminares que fazem parte do processo histórico atual vivido. A principal conclusão é de que para esses povos a escola é um instrumento privilegiado de empoderamento técnico, acadêmico e político que os habilitem ao acesso e interação com o mundo moderno, a partir de relações menos assimétricas. Essa é a principal diferença da escola colonial, que ao contrário, servia como instrumento de dominação, exatamente por que não possibilitava compreender o mundo dominante em sua complexidade e totalidade. Mas o

acesso à modernidade não significa abdicar de seus modos próprios de vida, mas a possibilidade e necessidade de que os bens e serviços da ciência, da tecnologia e de outros valores de outras culturas, possam aperfeiçoar e melhorar a capacidade das tradições em satisfazer as demandas e necessidades atuais. (LUCIANO, 2011, p. 336)

Tal qual nas aldeias, as escolas na periferia, apresentam-se com currículo e estrutura semelhante a locais de centro, servindo em certas situações como local para a manutenção da intervenção do Estado sobre a comunidade ou na revalidação de meritocracia e necessidade de esforço individual para ascensão social, como vemos nas prerrogativas das agências internacionais para a educação pública no Brasil. Em alguns casos ainda, a escola pode estigmatizar certos sujeitos como não merecedores do convívio social, empurrando à evasão aquelas que não serviram a um formato universal previsto, sem habilidades a serem desenvolvidas ou sem adquirir competências específicas. Retornando ao artigo de Torres *et al* (2006, p. 18), “existe entre os professores atitudes e percepções negativas sobre o aluno pobre e sobre a periferia em geral e que esta percepção pode pré-determinar a performance desses alunos”. É para romper esse estigma observado pelas pesquisadoras em São Paulo, reforçado pelas políticas neoliberais que guiam a educação para caminhos mercadológicos, que devemos olhar para as escolas nas periferias e disputar o que for possível, desde currículo e organização interna à espaços de cultura dentro da escola, para a construção de autonomia junto com a comunidade. Enxergar a escola como local de encontro e de possibilidades, atenuando assimetrias e promovendo não só acesso a tecno-ciência ou a cultura do centro, mas também um olhar crítico a ela (denúncia) e o vislumbre de novas possibilidades (anúncio). Ressignificar o local da escola nas periferias, para que não seja apenas embaixada do Estado e das agências internacionais a que ele serve, onde educamos seres humanos e produzimos capital humano.

Como professoras, trata-se também de disputar o orçamento público, condições de trabalho adequadas e ampliação de contratação em caráter efetivo, o que vimos que recaem diretamente sobre as periferias. Essas demandas estão atreladas a luta de toda a categoria docente e coloca nossa ação impossível fora da luta organizada lado a lado com nossas colegas e companheiras de profissão. Como nos diz Paulo Freire (1996, p. 67): “A minha

resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores”.

Em âmbito nacional, os ofensores são muitos. A reconfiguração e disputa dentro da escola teve influência de setores conservadores e de extrema-direita. Temos nos últimos anos ofensivas como a Escola sem Partido, a Emenda Constitucional (EC) 95/2016 – mais conhecida como o PEC (Projeto de Emenda Constitucional) do Teto de Gastos ou PEC do Fim do Mundo, a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/17 e o contínuo corte de verbas para as instituições de ensino, sobretudo de nível superior. Nesse pacote, somam-se assim reformas que mexem com a estabilidade do serviço público e a crescente criminalização das greves. Essa agenda do parlamento e executivo brasileiros mostra o avanço do conservadorismo e do neopentecostalismo sobre os governos, assim como a pressão do empresariado nacional sobre o campo educacional – embora nem sempre os interesses de ambos os grupos seja o mesmo. Coalizões empresariais, como o movimento *Todos pela Educação*, reúnem banqueiros, empresários de grandes conglomerados de comunicação e o “Terceiro Setor” empresarial (LEHER, VITTORIA & MOTTA, 2017), a fim de pautar nas políticas públicas educacionais do Brasil seus interesses, ligados aos anseios dos organismos internacionais e as demandas de mercados (GONÇALVES, 2020).

No governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, temos a educação no meio de uma disputa ideológica, na linha do *Escola sem Partido*. Isso se alia a defesa do ensino à distância (amplificado durante a pandemia de covid-19 pela implementação do ensino remoto emergencial) e também do chamado *homeschooling*, da BNCC e do empreendedorismo, sem mencionar a guerra contra a memória de Paulo Freire (CISLAGHI *et al*, 2019). Como dito por Leher, Vittoria & Motta (2017, p. 23), o “ataque contra o posicionamento político na educação é realmente dirigido contra o caráter emancipador, laico, secular, crítico e reflexivo da educação”.

O medo que Paulo Freire causa aos poderosos reafirma nosso pacto com o patrono de nossa educação⁶¹. Porém, Freire nunca se propôs a ser o defensor de qualquer educação e sim

61 Em 13 de abril de 2012, por proposta da então Deputada Federal Luiza Erundina (PSOL), é instituída a Lei nº 12.612/12 que declara Paulo Freire patrono da educação brasileira. Atualmente, há Projetos de Lei (PL) endereçados à Câmara dos Deputados pedindo a revogação da lei aprovada em 2012, como o PL 3.033/19 do Deputado Carlos Jordy (PSL) que além de retirar o título de Paulo Freire, entrega-o ao jesuíta José de Anchieta.

de uma de caráter emancipador e inquietante, de uma educação libertadora que nos coloque, enquanto professoras, em constante postura viva de quem sabe que está em guerra. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996, p. 100, grifo do autor), Freire aponta que “é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os de *mercado*”. Convida-nos, assim, a abandonar a inevitabilidade das coisas e a nos colocar na vida quanto sujeitos históricos, que ativamente constroem sua realidade e são conscientes de que nada está dado, mas tudo está em disputa. A denúncia até aqui apresentada é um chamado à inquietação, é uma análise do que o centro está impondo à educação de nossas periferias e a certeza de que muitos anúncios são necessários para que haja mudança ou qualquer vitória. Porém, entre cada denúncia e anúncio, precisamos de gente indignada para compor as fileiras de nossa luta. E só assim poderemos virar a mesa nessa guerra. Para que possamos abrir nossos anúncios, termino convocando mais uma vez nosso patrono, em uma das citações mais marcantes da minha vida como professora:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (FREIRE, 1996, p. 102-103)

A justificativa do PL é mais um episódio do devaneio conservador que tomou a política nacional, citando o marxismo-cultural da obra de Freire, Vigostki e Piaget, assim como a suposta decadência que representam os péssimos resultados do Brasil nas provas internacionais. Esse é o nível de desconforto e medo que Paulo Freire gera nos poderosos, mesmo passados quase 25 anos de sua morte.

b) Anúncio: horizontes de uma educação libertadora e popular

Essa pesquisa tenta ser um convite à todas as professoras, companheiras de profissão, para que pensemos juntas novas possibilidades dentro da educação pública e possamos construir outros caminhos como povo oprimido, rompendo com o patriarcado capitalista de supremacia branca em que nos encontramos. Não tenho receita pronta, nem linhas óbvias de se seguir. Tento reunir leituras e escritos que me moveram a estar aqui e que podem, em medidas diferentes, atingir outras professoras. Após a denúncia de como a educação pública, sobretudo nas periferias da periferia global, está sendo desenhada por uma elite econômica mundial e guiada localmente pelo empresariado e Estado brasileiros, é hora de apresentar anúncios. Ventos de outros mundos possíveis já em prática ou brechas de onde seja possível mirar novos horizontes. Pensaremos, a partir de agora, em como a educação popular pode ser ferramenta importante quando apropriada pela educação formal na escola; de que forma ela se articula com uma *pedagogia das periferias*, a partir dos princípios que já observamos estar presente nas quebradas de nossa América Latina e da educação como prática de liberdade; e a importância de educar para a autonomia, se nosso intuito é construir uma realidade desde a periferia. Tudo isso articulado com a potência que há nas literaturas periféricas para a educação em ciências e para a disputa da produção tecno-científica.

A educação pública, dada a forma como ela está organizada e centralizada hoje em dia, é quase sinônimo de estatal, visto que é o Estado o garantidor deste direito e também gestor da pasta. Gostaria de iniciar os anúncios, debruçando-me sobre a noção de estatal e público, debate fundamental para que possamos seguir posteriormente cientes de qual será nossa postura frente a educação pública. Para isso, vamos olhar para as contribuições de Pierre Dardot e Christian Laval em torno do termo *comum*:

“(…), a forma estatal não esgota o significado histórico dos serviços públicos, de modo que devemos considerá-los não só como instrumento de dominação política, mas como *serviços comuns* da sociedade que só encontraram historicamente meios de se desenvolver pelo poder administrativo encarregado da ordem e da segurança pública geral. Daí sua dupla natureza: instrumento do poder público e instituição social a garantir satisfação dos direitos de uso e necessidades da população. Isso significa que esses serviços são lugares de tensão e luta, e que não podem ser vistos unilateralmente nem como ‘aparelhos do Estado’ a serviço da dominação burguesa nem como órgãos plenamente a serviço da sociedade”. (DARDOT & LAVAL, 2017, p. 545-546, grifo dos autores)

Atualmente temos grande dificuldade de compreender as distinções entre o público e o estatal, atrelando muito mais o primeiro com um dever do Estado unicamente, em que o povo não tem muito lugar nas concepções nem mesmo na divisão de seus resultados. O que concebemos como público, e isso vale para espaços na cidade também (praças e parques, por exemplo), não é entendido como algo de dever e direito de todas. Compreender, desta forma, o público como espaço de tensão e luta muda a nossa postura diante da educação e, conseqüentemente, da escola. Torna-se muito mais fácil se sentir pertencente a um lugar se nos colocamos como responsáveis por ele de maneira direta, inclusive na tomada de decisão sobre suas prioridades e estrutura. Ao entendermos que a educação pública é um lugar *comum*, não há espaço para que o Estado arbitrariamente opte pelo cronograma das agências e organismos neoliberais, pelo menos não sem certa resistência ou debate de base.

Segundo Zibechi (2015, p. 116), em análise dos governos nos países latinoamericanos do início do século XX, é “a recuperação da centralidade estatal que implica a marginalização dos movimentos”. Esses governos, entre eles os governos do PT de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) no Brasil, são resultado da organização popular e do crescimento dos movimentos sociais, muito em resposta à investida neoliberal do Consenso de Washington em 1989. No entanto, quando no governo, não fugiram da agenda neoliberal e desenvolvimentista (por exemplo, adesão à Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional da América do Sul – IIRSA e as grandes obras desenvolvimentistas cortando o continente, como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte) e corroboraram com a criminalização dos movimentos sociais (como na promulgação da Lei 13.206/16, chamada Lei Antiterrorismo, pela então presidenta Dilma Rousseff). Os movimentos sociais, nesse período dos governos petistas, entraram em um momento de estagnação, sem conseguir sobrepor suas necessidades aos interesses do Estado, nem manter uma política de oposição ou enfrentamento nas ruas. A impressão de que se tinha certa força estatal, impediu a construção de uma noção de comum, relegando a centralidade da ação a governos supostamente aliados ao povo oprimido organizado. É necessário analisar criticamente nossa história recente para pensar em estratégias que nos levem a novos caminhos, fortalecendo a lógica da autogestão

do público e da construção do comum, evitando o centralismo e a simplória transferência do se pensar a vida pública para a maquinaria burocrática do Estado.

Dardot e Laval ressaltam a importância da luta pelos serviços públicos, principalmente com o avanço neoliberal sobre essas pastas, porém sem reduzir essa pauta a defesa do Estado. Para os autores, o *comum*, que sofreu uma institucionalização através do Estado, não seria apenas “o *ressurgimento* de uma Ideia comunista eterna, mas o *surgimento* de uma nova forma de contestar o capitalismo, ou mesmo de considerar sua superação” (DARDOT & LAVAL, 2017, p. 17, grifo dos autores). A dimensão do comum na nossa vivência do que é público nos coloca em terreno em disputa, independente de quem ou qual grupo está no poder. O *comum* é lugar ocupado, por gente e ideias. Não se trata de construir algo novo, mas reconstruir nossa postura perante o que temos e que é fruto da histórica luta da sociedade organizada. Isso é um passo importante para a autonomia do povo periférico e fortalecimento de sua identidade, porque “a identidade não está ancorada ao lugar físico, mas aos afetos, ao vivido em *comum*” (ZIBECHI, 2015, p. 44, grifo meu).

A educação pública é defendida aqui nesta ótica de campo em disputa, no qual devemos nos lançar e nos apropriar de forma ativa. Não é suficiente apenas de defender o que é público,

pois este último foi profundamente transformado pela construção de uma sistema hierarquizado do qual ele é apenas uma parte. É preciso lutar contra dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas da escola pública. E, por outro lado, não se deve esquecer que esse sistema hierarquizado não é nacional, mas mundial. Resistência local e contramedidas são necessárias, especialmente as que visam mais igualdade entre os estudantes, mas o que aparece cada vez mais claramente é que a lógica de conjunto do neoliberalismo só pode ser combatida em um terreno mundial” (LAVAL, 2019, p. 14)⁶²

Indo além do que Laval nos diz, somando a essa compreensão o debate que já apresentamos inicialmente sobre a disputa de centro-periferia: é necessário olhar para as medidas do centro – ou seja, para as políticas públicas tomadas a partir delas – imbricadas

62 O texto original está redigido desta forma, provavelmente por erro de digitação na tradução do original em francês. Manteve-se a citação tal qual no livro, entendendo que o correto seria: (...), especialmente as que visam mais igualdade entre os estudantes, mas o que aparece cada vez mais claramente é (...).”

dentro do processo dos *de cima*. Desta forma, não se trata apenas de defender o público, mas compreendê-lo dentro de uma necessária disputa para que seja popular, e nesse contexto em que estamos discutindo, periférico. E dentro dessa lógica que a educação popular dentro das instituições escolares parece ser uma forma de desestabilizar o sistema do centro, construindo uma educação pública-popular e não pública-estatal. O que é considerado *comum* nessa compreensão, portanto, surge nessa proposta para educação como um projeto de educação popular e que supere a intervenção do Estado, encontrando brechas de contestação por dentro da instituição escolar formal.

No entanto, o que seria uma educação popular? Há historiadores que defendem que o embrião de uma educação popular tenha sido a catequização de pessoas indígenas pelos padres jesuítas logo após a invasão portuguesa à Pindorama⁶³ (BRANDÃO & ASSUMPÇÃO, 2009, p. 13). Segundo a dissertação de Ian Gabriel Couto Schlindwein (2020), o termo já era utilizado desde a Reforma Protestante na Europa do século XVI e ganha força na Revolução Francesa e seu ideário de educação para todas, ruptura histórica que influenciou muito as lutas por independência na América Latina.

A educação popular, nesse primeiro momento, funda-se com a necessidade de criação das novas repúblicas, o que demandava inclusive a inclusão da população mais pobre no ideário civilizatório, garantindo uma educação nacional, gratuita e obrigatória, mesmo que isso se desse de forma passiva. Ainda que não um movimento homogêneo, era o ideal liberal de igualdade, advindo das mudanças na Europa do século XVIII, convertido para os territórios mais ao sul, assimilado sem levar em conta especificidades de nosso continente (SCHLINDWEIN, 2020). Esse momento atrela a concepção de uma educação popular a consolidação de uma educação oficial nos recém Estados-nação latinoamericanos, independentes politicamente do colonizador europeu. Isso já mostra “uma relação que será constante na história do continente entre a educação popular, em sentido amplo, e a educação formal, sendo por vezes mais próxima e, por outras, mais tensionada e conflitiva” (SCHLINDWEIN, 2020, p. 36).

63 Designação, do que hoje se considera território brasileiro, pelos povos indígenas que já estavam aqui antes da chegada do colonizador português.

Dando um salto temporal, chegamos no Brasil do final da década de 1940, quando a educação popular foi concebida como “a extensão da escola elementar às crianças das camadas pobres” (BRANDÃO, sem data, p.5) em extensas campanhas de alfabetização tocadas pelo Estado, com apoio de agências internacionais da época, como UNESCO (SCHLINDWEIN, 2020) sob o ideal de modernização do país. De acordo com Pinheiro (2014), trata-se de uma concepção de educação popular, predominante na época, em que as classes oprimidas eram sujeitos da prática educativa, não agentes, em um momento que uma educação universal seria sinônimo de alfabetização, em um ideário liberal de educação popular embebido na luta por educação pública (BRANDÃO & ASSUMPÇÃO, 2009).

A virada se dá na década de 1960, onde o conceito de popular se apresenta da forma que nos interessa nesse trabalho, colocando o povo oprimido como vetor do projeto educacional, com vistas à construção do poder popular (BRANDÃO & ASSUMPÇÃO, 2009). Segundos as autoras:

Surgiu como um *movimento de educadores*, que trouxeram, para o seu âmbito de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular* e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente. (BRANDÃO & ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27-28, grifo das autoras)

A educação popular, nesta perspectiva, tem íntima relação com a cultura do povo e parte dela para pensar os pilares de seu ensino, quais caminhos e sentidos tomar. É um projeto político-social vinculado à uma classe social e a forma como se “organizam, formulam e expressam as vontades socialmente organizadas” (PINHEIRO, 2014, p. 12-13). Seria a partir deste momento, no Brasil, que veríamos pela primeira vez uma proposta educacional vinculada aos interesses da classe oprimida, regida pela diferença, para o fortalecimento de um saber popular e para a subversão da ordem social vigente, ao contrário do que acontecera anteriormente no país e na América Latina - em que a educação popular estava vinculada apenas ao trabalho junto às camadas oprimidas e excluída da educação formal seriada (BRANDÃO, 2012; BRANDÃO E ASSUMPÇÃO, 2009).

É aí que se abrem os caminhos que nos interessam, nessa vinculação do processo educativo com os interesses do povo oprimido ou da periferia. É importante destacar, no entanto, que as experiências de educação popular passaram por fora da educação formal escolar, em sua maioria, em alguns casos em conflito com essa modalidade institucionalizada. Há autoras que defendem a incompatibilidade entre a educação popular e a formal, pois a escola não seria capaz de absorver as metodologias e pedagogias populares por estar imbricada na estrutura e hegemonizar a educação em prol das classes dominantes (SCHLINDWEIN, 2020).

No entanto, seguindo a disputa do público-comum, trata-se de transformar o que consideramos como educação formal, atrelada a instituição escolar e ao Estado, em educação popular, preenchendo cada tanto que pudermos de nossa prática docente, principalmente nas escolas em contextos periféricos, com uma educação voltada para o que é do povo e com o povo. Sem tentar resumir, obviamente, a educação popular à prática em sala de aula. Após o fim das ditaduras civil-militares na América Latina, há uma institucionalização da educação popular, principalmente com o advento dos governos dito progressistas no continente (ZIBECHI, 2020). Nesse momento, essa proposta desempenha um papel na engrenagem do Estado e suas políticas sociais, perdendo o vetor de subversão da ordem vigente. Nilma Lino Gomes, em seu livro *O movimento negro educador* (2017, p, 42-43), aponta que os “projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses [do Movimento Negro] e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos”. Assim, é importante pontuar que não se trata desse movimento, de incorporar as práticas por dentro do Estado, mas de disputar no chão da escola, junto com movimentos sociais e entidades de classe, espaços e possibilidades para uma educação popular.

Para isso, devemos compreender qual seria a missão de uma educadora popular. Para Brandão (2012), consiste na participação e reprodução de um saber popular, aliando a ele o saber próprio de formação da educadora. Ou seja, como professoras de Ciências, procuramos construir práticas que permitam o fortalecimento da cultura do povo oprimido, com a possibilidade de incluir o conhecimento sistematizado pela ciência, sem sobrepor-se um ao outro. Trata-se também de denunciar a dominação, mirando a saída no poder popular como

consequência e horizonte vivo na prática docente, quando comprometidas com uma educação libertadora, já que “a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular” (BRANDÃO, 2012, p. 95). Educadora que, para isso, inventa e reinventa cotidianamente os caminhos traçados para a educação, de forma que corrobore a problematização e a postura crítica, inquieta e rebelde das estudantes (FREIRE, 1978).

Atualmente, temos discussões na Educação Científica que fortalecem essa postura docente, como a discussão em torno da demarcação do que é ciência, denunciando o racismo científico e com vistas à uma educação para as relações etnico-raciais (FONSECA & MOREIRA, 2019; VERRANGIA, 2014); da relação com saberes populares (XAVIER E FLÔR, 2015); e também no campo decolonial, denunciando a colonialidade impregnada no conhecimento científico e apontando para uma postura docente crítica (CASSANI, 2020; MARÍN, 2017). Não há, portanto, novidade nesta proposta, nem pioneirismo. O que se propõe aqui é uma tomada consciente da educação popular dentro das escolas, aproximando qualquer projeto com o intuito de uma educação questionadora e à serviço do povo, com uma perspectiva libertora e que rompa assertivamente com o patriarco capitalista de supremacia branca, sem se resumir a políticas públicas ou de horizonte fatalista acerca da realidade social.

Para conceber uma educação popular, Brandão nos aponta possíveis caminhos:

- 1) a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular no sentido de saber das classes populares que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular; 2) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente ‘dominados’ e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe; 3) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito de sujeitos populares, de agentes econômicos para agentes políticos; 4) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de prática pedagógica entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares). (BRANDÃO, 2012, p. 96-97)

É no ponto 2 que se engendra as literaturas periféricas, como a cultura popular da qual se inicia os trabalhos docentes. Essa tomada literária, como já discutimos, é a expressão da

cultura popular periférica na contemporaneidade e a base de toda a tese que sustenta esta pesquisa. Ainda segundo Brandão, sobre a cultura:

Separando-se por vezes do mundo e dos domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas ‘determinações sociais’, o pensamento do educador não raro se esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura - o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui. (BRANDÃO, 2012, p. 14)

Esse ponto de partida dialoga com o que as zapatistas têm pensado em seu projeto educacional autônomo:

(...), uma tese central do projeto político neozapatista é o de *devolver o protagonismo central ao próprio povo* e ao conjunto das classes e grupos subalternos, então a consequência lógica desta tese política no plano cultural, será também de devolver o *protagonismo central à cultura popular*, ressitando numa posição nuclear e estruturadora da totalidade a arte indígena (...) (ROJAS, 2019, p.163)

Sobre as ações do ponto 3 e 4, já mencionamos aqui a importância de enxergarmos que há uma *pedagogia das periferias* que tem muito a nos ensinar. Importante destacar que é uma a pedagogia *das* periferias e não *para* as periferias, pois será eficiente somente se partir desse contexto e não pensado de fora para que o atenda. Essa segunda opção apenas reafirmaria uma ideia de embaixada. O que seria, no entanto, tal pedagogia?

Retomando a sistematização feita por Raúl Zibechi (2015), em uma análise do retorno das *classes perigosas* na América Latina desde meados do século XX, temos um espaço-tempo nas periferias que desafia o mundo estatal-masculino, de valores de troca, polarizados, assentado nas instituições e regulado via relações binárias (mando-obediência, por exemplo). Nas sociedades em movimento, que emergem de diferentes periferias latinoamericanas, vemos um mundo “feminino, de valores de uso, comunitário, autocentrado, espontâneo no sentido profundo do termo; ou seja, natural e autodirigido, que cresce através da expansão” (ZIBECHI, 2015, p. 92) de suas próprias dinâmicas internas. Esse outro mundo, autogovernado e auto-construído desde baixo, é a expressão de relações próprias de cuidado, em que as relações sociais possuem papel central, inclusive porque são elas as garantidoras da

vida em contexto de escassez individual. Nesse contexto pandêmico, por exemplo, “a proposta ‘Fique em casa’ não funciona e é substituída pela de ‘Fique no bairro’ nas aldeias argentinas, ou de ‘Fique na comunidade’ dos camponeses e dos povos originários e negros” (ZIBECHI, 2020, p. 27). A *pedagogia das periferias*, portanto, nos ensina que “os povos organizados criam seus *próprios poderes*” (ZIBECHI, 2020, p. 76, grifo do autor) e que, a partir da denúncia de uma realidade de exploração em relação aos centros de poder, podemos criar também anúncios, como práticas sociais que garantam nossa sobrevivência, ao passo que são também uma afronta a estrutura do patriarco capitalista de supremacia branca. Uma educação popular não pode se sobrepôr a *pedagogia das periferias*, mas partir dela em comunhão para uma proposta libertadora do que é educar. Desta forma, compreendendo a partir de Paulo Freire (FREIRE, FREIRE & OLIVEIRA, 2018) que a educação é uma necessidade dada nossa natureza humana inconclusa e nossa ânsia de *vir a ser*, cada prática educativa é um evento histórico, mutante no tempo-espaço tal qual os seres humanos. As periferias demandam uma educação de acordo com sua historicidade e seus sujeitos, mirando sua própria pedagogia como início de partida.

Para além de novas formas de organização social que afrontam as esferas econômica e política, a *pedagogia das periferias* é fundada no antirracismo e disputa noções culturais-ideológicas de nossa formação enquanto sujeitos e docentes, assim como estudantes. Ela nos obriga, enquanto educadoras, a uma postura antirracista, visto que parte da crítica ao sistema social baseado na supremacia branca e no genocídio da população negra. Segundo a tese de Carolina Cavalcanti do Nascimento (2020, p. 91), “o antirracismo corresponde ao conjunto de práticas contra o racismo, pois, as mudanças ocorrem através de atitudes, de ações contrárias que o desafiam, enquanto um sistema de composição de crenças, em seu aspecto estrutural, determinista, normativo, institucional e cotidiano”.

Fundamental que no desenrolar de uma pedagogia a partir do povo periférico e seus modos de organização, partindo de um país em que a periferia urbana é majoritariamente negra, tenhamos nitidez em compreender como a educação foi historicamente negada ao povo negro e se tornou uma de reivindicações em sua luta por direitos. Após a abolição legal da escravidão, em 1888, o Movimento Negro no Brasil tinha a educação como prioridade em sua pauta, principalmente pela alta taxa de analfabetismo e o lento ingresso de pessoas negras

nas escolas oficiais, o que gerava impacto também em sua inserção no mercado de trabalho (GOMES, 2017). Temos aí o surgimento de experiências de auto-organização do povo negro a fim de garantir educação aos seus, como a Frente Negra Brasileira, que tocou seus trabalhos entre 1931-1937. Nilma Lino Gomes (2017, p. 30) conta que a frente era “Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos”.

Além da Frente, destaco aqui o grande Teatro Experimental do Negro (TEN) que, fundado em 1944, cumpriu até 1968 um papel fundamental na disputa da cultura brasileira, assim como para a formação de atores e atrizes negras. O TEN foi importante também na luta por educação, alfabetizando seus primeiros participantes e exigindo ensino gratuito para todas, assim como a entrada de estudantes negras nas escolas e universidades de forma assistida pelo Estado (GOMES, 2017) – como hoje ocorre com a implementação das ações afirmativas para pessoas pretas e pardas. O TEN tinha ainda um caráter de “desmascarar como inautêntica e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura que a pretexto de estudo sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista (...), cujos interesses estavam muito distante dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade” (NASCIMENTO, 2016, p. 162), importante sob o ponto de vista teórico e de produção acadêmica, parte também do horizonte educativo.

O mesmo ocorreu nos Estados Unidos, onde durante o processo de escravização, a educação era vetada às pessoas negras nos estados do sul, o que levou a criação de diversas escolas e universidades negras pela auto-organização do povo negro, junto com companheiras brancas dispostas à luta antirracista. Sobre esse período no final do século XIX, Angela Davis (2016, p. 116) pontua: “O sonho de possuir um pedaço de terra estava ora destruído, e a esperança de obter igualdade política esmaeceu. Mas o farol do conhecimento não seria facilmente apagado – e essa era a garantia de que a luta pela terra e pelo poder político continuaria sem trégua”. Há a ênfase na educação como elemento essencial para a libertação do povo negro nos EUA, vislumbre anunciado ainda nos tempos de escravização e que segue até hoje (hooks, 2017).

Essa organização do Movimento Negro no Brasil e nos EUA, ambos contextos diaspóricos, em torno da educação é uma marca importante para que possamos conceber uma *pedagogia das periferias*. São esses projetos históricos, baseados na auto-construção e na auto-organização, que nos servem de exemplo também para vislumbrar horizontes e práticas a serem incorporadas em nosso cotidiano escolar, disputando as narrativas hegemônicas que silenciam a agência do povo negro na história e renovando as referências de nossas educandas. Isso se torna ainda mais importante quando somos educadoras brancas em contextos periféricos e procuramos, cientes de nossa branquitude, abandonar nossa identidade racial para derrubar a estrutura racista. Essa

(des)identificação com a identidade branca, trata de aspectos que dizem respeito às experiências pessoais das(os) sujeitas(os) brancas(os) diante do racismo e da branquitude, mas, também, do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o contexto racial, pressupondo: a percepção da relação entre a estrutura social e a formação de identidades raciais; a ressignificação de símbolos e sentimento de pertencimento; e (re)avaliação das experiências raciais. (NASCIMENTO, 2020, p. 94)

Se somos educadoras brancas sem disponibilidade contínua em compreender os significados sociais de nossa identidade racial, reforçamos o racismo performando falsa neutralidade, “reforçando o lugar de ‘exótico’ atribuído à negritude e o lugar de ‘normalidade’ autoatribuído pela branquitude e, quando estendida à educação das ciências, mantém o silêncio em torno da relação simbiótica entre o eurocentrismo e a branquitude” (NASCIMENTO, 2020, p. 102). Paulo Freire nos diz que

a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença *neutra*. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 17, grifo meu)⁶⁴

64 É necessário questionar brevemente, mais uma vez: quem pode exercer sua cidadania? Não me sinto confortável com tal termo e não acho que ele deve estar no nosso horizonte, o que é recorrente na área de educação, como já discutimos quando no uso da literatura na educação científica. Porém, no patriarcado capitalista de supremacia branca em que estamos, e de onde esse termo emerge, nem todas são esperadas de se tornarem cidadãs. Lélia Gonzalez (2020, p. 240), em uma breve intervenção, questiona a “cidadania estraçalhada” da pessoa negra e

Nessa mesma linha do que Freire e Nascimento nos colocam, há de se pensar que o racismo é efeito de nossa omissão, como aponta Lélia Gonzalez (2020, p. 221) observando uma situação junto ao Programa do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1983: “É a isto, justamente, que se chama racismo por omissão. E nada mais é do que um dos aspectos da ideologia de branqueamento que, colonizadamente, quer nos fazer crer que somos um país racialmente branco e culturalmente ocidental, eurocêntrico”.

Portanto, nossa prática educativa deve ser política, nunca neutra (FREIRE, 1996). É fundamental que como educadoras brancas e comprometidas com uma educação libertadora de cunho popular, embebida nessa perspectiva desde baixo que chamo de *pedagogia das periferias*, estejamos atentas e prontas a nos colocar contra o racismo, procurando nos informar e nos formar a partir de um intenso debate que o Movimento Negro tem nos propiciado há muito anos, principalmente no campo da branquitude crítica. Destaco aqui a tese de Carolina Cavalcanti Nascimento que pensa a branquitude no contexto da educação científica, com o título *Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação das Ciências* (2020). Além disso, temos historicamente relatos da presença de educadoras brancas apoiando a luta antirracista nas trincheiras das escolas, lado a lado com as companheiras negras, como relatado melhor por Angela Davis (2017) e a experiência do sul dos EUA no final do século XIX.

Retomando a noção de *pedagogia das periferias*, importante notar que emerge dos contextos periféricos a partir de sua organização de base, é libertadora e insubmissa, verdadeiramente comunitária e popular. Não é uma tentativa de romantizar o que é construído pelas periferias, mas entender que são as realidades mais duras, em que o capitalismo não é nada além de um fracasso, onde é possível reinventar o mundo. Não só possível, mas necessário. Nem todas as periferias urbanas possuem esses traços de forma nítida ou organizada, algumas experiências mais consolidadas e duradouras são melhor exploradas por Zibechi (2020; 2015). Entretanto, a forte base comunitária e de apoio mútuo é uma dinâmica

como ela é concedida apenas às pessoas negras que se encaixam ao modelo de democracia racial. Não abrirei esse debate aqui, mas fica a reflexão mais uma vez sobre o termo, visto que ele aparece na citação de Paulo Freire e também em algumas de suas ideias.

mais ou menos constante, o que torna todas as demais possibilidades latentes a emergirem conforme o contexto e a organização – sem universalizar ou tratar no supraparticularismo. Assim, a *pedagogia das periferias* é um panorama geral da potência desse contexto, assim como ponto inicial para se pensar quaisquer trabalhos junto a essas realidades. É uma tentativa de romper com o estigma negativo criado pelo centro, com o qual muitas educadoras externas àquele contexto chegam nas escolas periféricas. Desta forma, não mais antever o fracasso, visto que isso é o que os de cima pregam sobre nós mesmas, mas, sim, chegar na escola compreendendo que há algo para com o qual nós, educadoras, podemos aprender. Uma pedagogia própria e desafiadora, com grande potencial de subversão da ordem social dominadora vigente.

Dependemos, para isso, de uma postura dialógica das educadoras. Por isso, é necessário pautar uma educação libertadora aliada às *pedagogia das periferias*. Pois, “enquanto educa, é educado, em diálogo, com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2018, p. 95-96). Lendo assim parece até um trava-língua que Freire nos deixou de presente. Porém, passado o estranhamento cacofônico, está ali uma mensagem linda, reescrita nas linhas subsequentes pelo próprio autor, em uma de suas frases célebres: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”⁶⁵ (FREIRE, 2018, p. 96).

O rompimento com o estigma que recai sobre a periferia e sua identidade de fracasso é urgente dentro da formação docente. “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. (...) Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2018, p. 112). Trata-se de uma importante disputa sobre os sentidos atribuídos às periferias e as estudantes nesse contexto para que, primeiramente, eu possa vislumbrar um futuro em cada uma das educandas, “o desejo de responder ao seu único de cada um” (hooks, 2017, p. 25) diferentes do foi observado por Torres *et al* (2006) em

65 Paulo Freire, em boa parte de seus escritos, utiliza “homem” para se referir a ser humano ou humanidade, uso que aprendi a desdenhar e quase fingir que não é comigo, que sou mulher. O que foi difícil eu fazer com o Freire. Felizmente, em publicações tardias, o educador pernambucano já faz uso da expressão “homens e mulheres”, como em *Pedagogia da Autonomia* (1996). bell hooks (2017, p. 70) conta que “O sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. Não é preciso pedir desculpa pelo sexismo. O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra”.

algumas escolas de São Paulo. Essa expectativa que carrego no peito quando entro em sala de aula é essencial para que minha postura seja de quem está lutando lado a lado de cada uma das estudantes e que as respeito enquanto seres humanos. Caso contrário, caímos no ato de desumanização. E desumanizar é parte da educação *bancária*⁶⁶ dos opressores e é ação fundamental no processo de dominação, distorcendo a chance de se *ser mais* das oprimidas (FREIRE, 2018).

Precisamos estar dispostas ao amor, o que pode soar um pouco piegas na sociedade do ódio em que estamos. Porém, o amor prevê escuta e, como em um carrossel lógico, a escuta possibilita falar com as educandas. É apenas escutando criticamente que aprendemos a falar sem impor (FREIRE, 1996). Abre-se, desta forma, a experiência verdadeira do diálogo.

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 2018, p. 111)

Amar a vida ganha um sentido ainda mais pertinente no momento em que nos encontramos, que além da já mortífera máquina do capitalismo, vivemos a pandemia de covid-19 que está levando a morte de milhares de nós todos os dias, em uma empreitada deliberada pelo atual governo brasileiro.

No processo de uma educação libertadora, o conteúdo programático é fruto do diálogo e não da imposição de determinado programa (FREIRE, 2018), como esses que discutimos que surgem dos organismos internacionais e da agenda do empresariado. Abandonando,

66 Segundo Freire (2018, p. 79-80), em uma prática educativa *bancária* “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”. Tal educação está a serviço da dominação visto que as educandas se tornam “vasilhas” que devem ser cheias por meio de “depósitos” da professora.

assim, quaisquer teoria que transforme o sujeito da educação em capital humano ou que o adeque à realidade e reafirme o fatalismo das coisas.

Quando nós pensamos numa situação educacional, nós talvez possamos descobrir que em toda situação educacional, além dos dois lados, dos dois polos, estudantes e professores, há um componente mediador, um objeto de conhecimento, a ser ensinado pelo professor e a ser apreendido pelos estudantes. Essa relação é, para mim, mais bonita quando o professor tentar ensinar o objeto, a que nós podemos chamar de conteúdos de programa, de uma forma democrática. (FREIRE; FREIRE & OLIVEIRA, 2018, p. 30)

Por isso, a necessidade de pautar uma educação popular que, no chão da escola, resista aos projetos do centro-dominador e encontre na postura docente uma brecha de diálogo, passível de instaurar uma educação problematizadora e inquietante. Atenta, como educadora, ainda ao saber sistematizado pela ciência, compreendendo que cumprimos um papel em sala de aula de partilha e troca: temos algo para ensinar também e que devemos estar comprometidas com a importância de compartilhar aquele saber sobre o qual nos formamos academicamente. Isso é uma prerrogativa importante para que nossa ação educativa não se perca em uma prática fundada apenas na realidade da estudante, privando as educandas de acessarem outras formas de conhecimento – visto que, como já foi dito antes, a educação foi uma bandeira histórica e prioritária para setores dos povos oprimidos. Com atenção de que, “o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto” (FREIRE, 1978, p. 17).

Se devo ter o compromisso de partilhar o saber sistematizado do qual sou professora, no caso aqui das Ciências, é fundado no diálogo que essa educação acontecerá, pois nenhum saber vale mais que o outro – diferente do que nos coloca uma educação bancária. Construir uma prática em que a autoridade fuja do autoritarismo (FREIRE, 1996) e sejamos reconhecidas como professoras através de uma postura questionadora e verdadeiramente generosa, em um ato de amor e coragem. Isto porque a

autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no

alvorço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p. 93, grifos do autor)

bell hooks (2017, p. 24), inspirada no nosso educador popular, festeja um ensino que “permita transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade”. Que procuremos na educação maneiras de expôr a diferença, problematizar, partindo de toda a teoria aqui apresentada como forma de lançar primeiros passos para um longo caminho a se percorrer. A teoria aqui é fundamental, principalmente porque ela tenta partir da realidade concreta, da denúncia e dos anúncios possíveis, do olhar sobre contextos que particularizam as experiências ao questionar “em favor de quê, em favor de quem, em favor de que sonho” (FREIRE; FREIRE & OLIVEIRA, 2018, p. 32). hooks (2017), analisando a importância da teoria feminista, destaca a importância da teoria para que possamos dar nome a dor e nos aproximarmos em nossa prática. No entanto, a intelectual estadunidense nos alerta: “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária” (hooks, 2017, p. 87), assim como Freire:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem deter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 2018, p. 1968)

A teoria tem efeito concreto quando imersas na luta coletiva, algo que a *pedagogia das periferias* nos ensina. Além do mais, uma educação libertadora é aquela em que se educa pelo exemplo, em que buscamos minimizar as contradições entre o que defendemos e a forma como agimos, encontrando aí nossa *ética docente*. Sobre a ética, destaco a seguinte proposição de Freire:

Por isso mesmo a capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabado mas conscientes do inacabamento, seres de opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética. (FREIRE, 1996, p. 56)

Essa união dialética entre teoria e prática tem um paralelo importante na história da educação: manual e intelectual. Através da história, essa divisão se estruturou a partir da divisão social em classes (LAVALL, 2019), em que certo trabalho intelectual se restringe a uma elite, ou formaria uma elite (como no caso a intelectual, que não necessariamente se resume a econômica), e o trabalho manual seria delegado a classe pobre (ou as periferias do sistema). Essa divisão maniqueísta está por trás do epistemicídio, pois se tira o direito de trabalho intelectual a certos grupos sociais; e também do elitismo vinculado historicamente ao ensino superior, que serviria para apenas classes sociais ditas *pensantes*.

Mikhail Bakunin (2009), militante anarquista do século XIX, diz que a divisão entre o trabalho manual e o intelectual é historicamente uma forma de subjugar a classe trabalhadora. O argumento de que seria impossível que todo o povo produzisse ciência ou arte e fosse apto a contribuir no debate intelectual sem que o mundo parasse de produzir materialmente por meio do trabalho manual é mais uma dos discursos engendrados pelo centro para a manutenção da exploração das periferias. Para Bakunin

O mesmo vale para os progressos modernos da ciência e das artes. Esses progressos são imensos! Sim, é verdade. Todavia, quanto maiores eles são, mais se tornam uma causa da escravidão intelectual, e, por consequência, também, material, uma causa da miséria e inferioridade para o povo; pois eles ampliam cada vez mais o abismo que já separa a inteligência popular daquela das classes privilegiadas. (BAKUNIN, 2015, p. 156)

Ao pensamos que a periferia *virou a mesa do centro e arrombou a porta* das literaturas, temos um rompimento com a ideia de que o centro produz trabalho intelectual, e a periferia, material. Quando a periferia faz poesia e prosa, quando ela diz sobre sua realidade, ela reafirma seu local de produtora de saberes e de uma narrativa sobre a história. Nas diretrizes internacionais para a educação nas periferias do capitalismo, fazer ou dizer poesia não compõe capital humano. Mesmo que o manual tenha sofrido alterações, passando a ter uma conotação também mental, de “aprender a aprender”, ainda é manual porque de certa forma segue repetitivo e restrito. Se pode até pensar, mas não resta força criativa para que a classe periférica pense seus próprios rumos, pense a ciência e faça arte.

À época da Associação Internacional dos Trabalhadores a qual Bakunin estava vinculado, a defesa se deu sobre uma *educação integral*, vislumbrando uma realidade em que

“cada uma dessas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida” (BAKUNIN, 2015, p. 161). Na defesa do militante anarquista, essa apropriação coletiva do trabalho e do pensar, levaria a uma apropriação coletiva das necessidades em torno da aplicação das tecnologias, por exemplo, visto que todas teriam vantagens nos avanços que reorganizariam o trabalho - diferente de hoje em que uma elite econômica se beneficia do avanço tecno-científico, usando-se deste para reorganizar seu lucro e as teorias acerca do aperfeiçoamento da mão de obra. Para as zapatistas, por exemplo, na construção de *Outra Educação e Outra Pedagogia* “se nega conscientemente a separar o trabalho manual do trabalho intelectual, a prática da teoria, prefigurando assim a futura e muito próxima sociedade pós-capitalista” (ROJAS, 2019, p. 174).

A *educação integral*, desenvolvida nos debates acerca de uma pedagogia libertária, tem contribuições para pensarmos uma educação libertadora e popular, visto que reorganiza a formação escolar para que reconheçamos nas educandas essa necessidade de formação não só para o trabalho manual, mas para a ciência e as artes, quaisquer trabalhos intelectuais que façam parte da experiência de ser gente, de se *humanizar*. Brandão (2012) nos fala de uma *educação permanente*, uma articulação entre escola e sociedade que nos ajude a produzir valores, conhecimentos e técnicas que façam sentido em nossa ação e em nossa reflexão sobre a prática. bell hooks (2017, p. 33), por sua vez, defende uma *educação engajada, progressiva e holística*, onde não seja oferecidas “informações sem tratar também da ligação entre o que eles [educandos e educandas] estão aprendendo e sua experiência global de vida”. Na perspectiva traçada pela autora e professora universitária, essa pedagogia valoriza a experiência das estudantes e coloca as educadoras em pleno processo de auto-atualização, abrindo espaço para que nos coloquemos subjetivamente, aprendendo com mundo. Acredito que essas três perspectivas se encontram e fortaleçam uma educação libertadora popular, compreendendo que é necessário educar para se pensar o mundo, não só para garantir um bom emprego, refletindo permanentemente sobre nossa prática e nossa presença enquanto sujeitos afetados pelo sistema de dominação do patriarcado capitalista de supremacia branca.

Com isso, humanizando nossa prática docente e construindo uma educação para *ser mais*, podemos fortalecer a autonomia das periferias desde sua própria pedagogia,

compreendendo *autonomia* como “retomada do manejo do mundo” (LUCIANO, 2011, p. 339) e, segundo a perspectiva zapatista:

é definida como o esforço de criar uma vida nova, uma sociedade *muy outra* que a capitalista, que seja *edificada e decidida, movida e impulsionada* por seus próprios criadores. Ideia da autonomia como autogestão e auto-impulso constante de uma *nova figura* da organização social e de uma nova configuração da vida como um todo”, culminando na compreensão de uma *autonomia global*, ou seja, “a restituição ou o resgate integral da capacidade para decidir. (ROJAS, 2019, p. 32-33, grifos do autor)

A razão de ser da educação libertadora é que as oprimidas tenham autonomia na sua luta, que a periferia estrangule o centro e dê fim a essa guerra empreitada a séculos, retomando sua liberdade para ser - e por isso, apenas por isso, é libertadora essa educação que propomos. Segundo Freire,

“Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Lutar que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida”. (FREIRE, 2018, p. 43)⁶⁷

A educação é um processo histórico humano ligada a sua formação contínua ao longo de sua história. Nada está dado, tudo está aí a ser construído. Freire (FREIRE; FREIRE & OLIVEIRA, 2018) aponta que “Nós somos precisamente porque nós estamos nos tornando”. Uma educação para autonomia é construída vislumbrando duas rupturas, quando dizemos sobre as periferias latino-americanas: uma é interna, na edificação de novas formas de relação de base comunitária, na denúncia das violências e auto-construção. A segunda é nas relações de subalternidade com o centro global, com as relações de autonomia de um povo inteiro fruto

⁶⁷ Nesse ponto, é interessante pensar a partir de Freire como essa suposta generosidade cerca as periferias nesse momento pandêmico e antes mesmo dele no plano educacional. Empresas que lucram com a exploração da mão de obra periférica, e mesmo com seu desemprego, ou a branquitude que se usa das trabalhadoras negras para o trabalho doméstico e para o cuidado maternal, surgem nesse momento como doadoras de dinheiro e exercendo o que Freire (2018, p. 42) também chama de “falsa caridade”. Ou ainda os institutos empresariais que vêm se “solidarizando” com a educação pública nos últimos anos. O filme “Nunca me sonharam” (Maria Farinha Filmes, 2017, 84min), por exemplo, é patrocinado pelo Instituto Unibanco que, através de uma narrativa emocionante sobre a realidade escolar no Brasil com depoimentos de estudantes do Ensino Médio, corrobora com o discurso do Instituto sobre a flexibilização do Ensino Médio, na linha da Lei nº 13.415/2017. Para uma discussão mais aprofundada sobre o filme, há o texto de Fernando Cássio para a Carta Educação, disponível em <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>.

de um continente invadido, rompendo com a norma que paira sobre modernidade e com a intervenção imperialista cotidiana, inclusive em nossa produção literária e cultural. Por isso, é necessário sempre pensar os contextos periféricos do Sul global atentando-se para seu duplo caráter periférico. Como educadoras, não temos o dever de mudar o mundo. A educação está imbricada em uma estrutura social que seria ingenuidade esperar que apenas uma categoria se responsabilize por sua mudança. Se educamos para a autonomia, devemos “demonstrar que é possível mudar” (FREIRE, 1996, p. 112).

Retornamos a ideia de educação popular, visto que a autonomia é ponto de chegada e partida de suas práticas, segundo documento que analisa tal modalidade no Chile. A educação popular representa

a vontade de criar espaços autônomos, espaços nos quais o manejo do poder se realize em forma compartilhada, dentro de uma crescente relação entre iguais. Nesta perspectiva as opções metodológicas adquirem relevância especial... A busca de formas educativas de caráter participativo, de reflexão coletiva da prática dos próprios atores, do desenvolvimento de relações de solidariedade entre os membros, a superação dos dogmatismos e preconceitos etc. (BRANDÃO, 2012, p. 99)

Para Freire ainda o “ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto” (FREIRE, 1996, p. 124). Nesse momento em que a autoria surge, começamos a vislumbrar a autonomia da qual falamos que, ao passo que se torna coletiva, tem poder de mudança social. Aquilo que defendemos aqui, com as literaturas periféricas, é a construção de autoras, reconhecimento de quem narra a própria história ao passo que se reconhece com agente vivo dela. Sendo assim, o enraizamento das literaturas de periferia em um cultura do povo, aliada a seu caráter dialético de anúncio/denúncia, torna essa produção importante na edificação de uma educação libertadora e popular, voltada à autonomia e à retomada do mundo pelo povo oprimido.

Assim posto, o papel da educação é tido como pilar para a criação de povos autônomos. Quando falamos do inacabamento do ser humano e sua capacidade de intervir no mundo, rompendo a noção de fatalidade, ajuda-nos a pensar na necessidade que as educandas vejam assim a ciência e a tecnologia em disputa, produção humana que não tem destino

fatalista. Uma educação para a autonomia, alça às educandas a essa postura crítica perante o mundo e também perante a ciência. Desta forma, essa retomada do mundo passa pela literatura e deve ser vislumbrada também à ciência. Como observamos na denúncia da educação proposta pelos países centrais, e sustentada pela elite nacional, surgem termos que estão presentes nos projetos de centro para a ciência. Importância de, quanto pesquisadoras pensando a educação científica, estejamos atentas à essa aproximação, compreendendo que as investidas dos capitalistas na educação e na produção científica-tecnológica é parte do mesmo projeto do capitalismo neoliberal, de precarização das nossas vidas e reafirmação de domínio das periferias. A disputa da ciência inicia-se, portanto, em nossa reflexão enquanto pesquisadoras da educação científica e em nossa postura quanto educadoras, sempre estimulando a postura crítica das educandas e vislumbrando com elas a necessidade de nossa organização para pautar o futuro, que não está dado. Freire (1996), inclusive, fala constantemente de uma curiosidade epistemológica, uma postura que devemos fortalecer em nossa prática educativa e que pode contribuir para a disputa da ciência e sua aplicação tecnológica.

Paulo Freire (1996, p. 59-60) nos ensina que a educação exige respeito à autonomia das educandas, dizendo que “o professor que desprezita a curiosidade do educando o seu *gosto estético*, a sua inquietude, a sua *linguagem*, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia” se furta de do seu dever de ensinar. Desta forma, se as literaturas periféricas não couberem em sala de aula, que se manifestem no momento da formação docente, para que sejamos educadoras que respeitem a estética vinda das estudantes periféricas, sua linguagem e a forma como dialogam com o mundo. Fomentar em nossa formação de professoras, inicial ou continuada, não só o *clássico*, o *culto* ou o *erudito*, mas que em nossa formação cultural nos leve a inquietude de *ser mais*. “O desprezo à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador” (FREIRE, 1996, p. 123) Trata-se, portanto, de olhar para essa forma de resistência cultural do povo periférico, aliada a compreensão dos futuro como um problema e a vocação humana para ser sempre mais, como fundamentos de nossa rebeldia docente. Que a poética periférica, com os ventos de uma educação libertadora, nos coloque em movimento, no processo eterno de estar sendo, e para edificação de um mundo novo.

A palavra é um ato de poder. Na sociedade em que estamos, ainda, a palavra muitas vezes é um ato de dominação, pois está retida de forma cristalizada nas mãos de algumas classes, alguns grupos, que *podem* dizer. Historicamente, defendeu-se que é preciso *dar voz ao povo*, como se ao povo faltassem as cordas vocais – o que seria um grande problema médico - ou palavras por desconhecimento. Entretanto, a própria literatura periférica nos mostra que tem palavra de sobra nas quebradas, que tem muita palavra na boca do povo. O que talvez seja necessário é que os gritos vindo de baixo, as palavras que às vezes engasgam na garganta da classe trabalhadora ou roncam nos pratos vazios, sejam colocadas sobre a mesa da dominação. Não é necessário que sejam escutadas pelos de cima, porque a classe dominante sabe bem o que o povo clama e precisa seguir fingindo que dorme durante essa longa noite de 500 anos de genocídio. O povo precisa falar entre si, usar a palavra feito caminhos que nos conectem umas às outras. A palavra como um ato de poder é a vida que carregamos e transmitimos ao nos comunicar. A educação é um ato de comunicação e, por isso, é uma das ações intermediadoras de qualquer processo de transformação da estrutura social, por um trabalho coletivo na esfera cultural-ideológica. Talvez a grande força da educação esteja em ser uma atividade invariavelmente coletiva e por aí já contradizer todo os pressupostos neoliberais individualizantes, de sucesso do indivíduo empreendedor solitário. E coletivamente é que somos capazes de materializar os mais audaciosos e preciosos anúncios:

É importante salientar que o novo momento da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (FREIRE, 1996, p. 82-83)

As grandes transformações não começam acima nem como feitos monumentais e épicos, e sim com movimentos pequenos em sua forma e que aparecem como irrelevantes para o político e analista de cima. A história não se transforma a partir de praças cheias ou multidões indignadas, e sim, como assinala Carlos Aguirre Rojas, a partir da consciência organizada de grupos e coletivos que se conhecem e se reconhecem mutuamente, abaixo e à esquerda, e constituem outra política. (MARCOS, 2008, p. 57)

As literaturas periféricas são um ponto de início de uma nova coletividade das periferias, que além de tudo é pedagógica e aponta para uma *outra política*. Os caminhos até

essa literatura, podem nos levar a construir também uma ciência com uma estratégia que atenda às necessidades materiais da periferia. Não há caminhos para o povo oprimido nessa guerra empreendida pelo centro, apenas a resistência de quem se recria a cada dia. Como segue nos ensinando Paulo Freire (1996, p. 78), “as resistências - a orgânica *e/ou* a cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”. E de manha em manha é que se tecem manhãs. Outras manhãs em outros dias cheios de vida. Seguimos por aí, porque *um galo sozinho não tece uma manhã*⁶⁸.

68 Esse é o primeiro verso do poema “tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto, parte do seu livro “educação pela pedra” (2008). Escolhi fechar esse capítulo com o autor pernambucano para de alguma forma fechar também meus caminhos do TCC até aqui. Além disso, esse é um poema *luz balão*, desses bem curtos que nos faz pensar de forma longa. É sobre ser coletivo e tecer novas manhãs, quase um devir-galo ao qual João Cabral nos chama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quanto mais pessoas estiverem comigo no pelotão de frente da legião dos esfomeados, mais fácil será para todos compreenderem, que a nossa missão no plano carnal não é a de ser serviçal do homem de posses. Quanto mais pessoas estiverem comigo no pelotão de frente da legião dos esfomeados, mais fácil será para todos compreenderem, que não é natural permanecermos na condição de geradores de fortunas e de carne sem valor, triturada em linhas de produção e presídios e exposta em IMLs.

(TADDEO, 2016, p. 14)

Há muitas formas de se encontrar com a literatura: prazer ou lazer, em alguns casos é obrigação, em outros súplica. Na minha vida foi pelo sonho. Neste trabalho é pela rebeldia. As literaturas periféricas, como demonstramos aqui, são a insubmissão de um povo periférico que não aceita o destino que lhe foi imposto pelo centro. As periferias do mundo – as urbanas, mas também os grupos considerados periféricos (DE JONG, 2008) – ergueram castelos, cidades, prédios, abriram estradas, construíram o mundo tal qual é, assim como o mantém em movimento por sua força. Já era hora de impor a narrativa periférica sobre a história: “Literatura de rua com sentido sim, com um princípio sim, e com um ideal sim, trazer melhoras para o povo que constrói esse país mas não recebe sua parte”, é a letra dada por Ferréz (2005).

Essa pesquisa *discutiu contribuições das literaturas contemporâneas produzidas pela periferia para a educação científica de caráter libertador*, nos termos de Paulo Freire (2018, 1996, 1981, 1978). Nessa recente produção literária, encontramos a dialética da denúncia e do anúncio (FREIRE, 2000), em que não apenas a crítica à dominação imposta pelo patriarcado capitalista de supremacia branca e pelo Estado se faz presente, como também anúncios de periferias urbanas que reinventam o viver, construindo, através da auto-organização, territórios em resistência (ZIBECHI, 2015). Em meio a desumanização imposta pelo centro, as periferias organizam saraus e slams, espaços em que tecem suas narrativas acerca da história e permitem que os sujeitos se reconheçam mutuamente. Não apenas isso, as poetisas de periferia publicam suas produções em livros, usando-se de uma ferramenta antes pouco

acessível aos seus, tomando para si uma parte importante do arcabouço cultural. Trata-se de um campo literário estruturado, sobretudo, nas últimas duas décadas, como *comprendemos no histórico das literaturas periféricas que traçamos* durante a pesquisa. Assim, não há distanciamento histórico para algumas análises e outras ficam imbricadas em episódios contemporâneos ou em andamento. Se impactou a pesquisa de alguma forma, é por se tratar de uma pesquisadora muito recente lidando com um material quente, fresco, em chamas! É a estética da correria: as poetisas estão no jogo, produzindo em tempo integral desde as quebradas e é tudo pra ontem.

As literaturas periféricas apresentam uma *pedagogia das periferias*, articulando um horizonte de humanização com uma educação anticolonial e antirracista, fundamentos necessários a uma educação libertadora e popular. *Relacionamos, portanto, as literaturas periféricas com discussões pertinentes a uma educação científica libertadora*. Não temos outras pesquisas realizadas que apontem para essa literatura na educação científica, embora os estudos entre ensino de ciências e obras literárias venham crescendo com o decorrer dos anos. Dada a novidade no campo, e na tentativa de convencer quem me lê da grande quantidade de produções e temas abordados, esse trabalho incluiu autoras de distintos estados do país, sobretudo de São Paulo – onde esse campo é inaugurado e com mais trabalhos publicados nos estudos literários. É necessário, futuramente, localizar essa pesquisa territorialmente – em Florianópolis, por exemplo –, aprofundando a análise sobre os laços comunitários em torno dessa literatura e também com um olhar voltado às práticas já realizadas na educação básica. Com os caminhos das literaturas periféricas que percorremos, realizei uma breve reflexão sobre a possibilidade de construir uma ciência periférica, *buscando paralelos entre o processo de construção das literaturas periféricas e a disputa da produção da ciência moderna*. Encontrei possibilidades a partir da disputa dos valores sociais presentes nas estratégias materialistas (E_m) na ciência moderna, como apontado por Hugh Lacey (2010, 2008), e da construção de novas estratégias, pautadas na metodologia da perspectiva e da objetividade forte das epistemologias feministas estadunidenses - a partir principalmente de Sandra Harding (2019, 2007). O paralelo reside na fundação de uma nova estética pelas literaturas periféricas, que foi capaz de desestabilizar uma literatura antes associada a *clássicos* ou a uma *cultura erudita*, uma estética decolonial e do oprimido. Com esse panorama, é possível

vislumbrar que, com estratégias próprias, como uma estética, seria possível desestabilizar a ciência moderna vinculada a valorização moderna de controle e caminhar rumo a uma ciência periférica.

Mesmo que ainda de modo incipiente, trata-se de abrir caminhos para uma disputa urgente dentro da produção tecnocientífica (DAGNINO, 2019), sobre a qual podemos ter contribuições importantes como pesquisadoras da educação em ciências, ressaltando pressupostos importantes desde a educação escolar. Nessa perspectiva, é a partir da construção de uma educação libertadora e popular, pautada nas literaturas periféricas como eixo cultural de ponto de partida e aliada à *pedagogia das periferias*. Com isso, é um resgate da educação popular como possibilidade em espaços formais, compreendendo que como educadoras não há espaço para neutralidade em nossa prática.

Apresentamos, logo no início dos capítulos, as formas de dominação impostas à periferia - tanto as urbanas, quanto às áreas periféricas do sistema-mundo capitalista, *conceituando as relações centro-periferia*. Toda a conceituação é para chamar a atenção na forma como as investidas capitalistas globais recaem com mais força sobre os contextos periféricos brasileiros, em uma guerra travada ao povo pobre e negro no Brasil. Como por exemplo quando observamos as diretrizes para a educação das agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), adotadas por distintos governos no Brasil desde da década de 1990, articulando com análises anteriores sobre a realidade da educação em escolas públicas nas periferias urbanas. Dessa análise destacam-se as relações de empreendedorismo e sucesso ou fracasso individual com a Teoria do Capital Humano fomentada por essas agências. Isso ainda está implicado na reorganização da força de trabalho e na formação de mão de obra, pautada principalmente em mudanças da tecnociência capitalista.

Necessário pontuar que esse trabalho começou a ser construído antes da pandemia de covid-19 e conseqüente da entrada do ensino remoto na nossa realidade escolar. Uma dúvida me rondou a todo o momento durante a escrita acerca da educação: qual será o impacto desse momento na escola, para sua estrutura e para as relações tecidas em seu interior? Conseguiremos algum dia encontrar a mesma escola de antes? Ficam dúvidas que podem, inclusive, levar à revisão de algumas propostas apresentadas aqui. Ou mesmo a incorporação

de novos tensionamentos e disputas dentro da educação pública, a partir de um arrocho ainda maior de centro, que tentará recompor o que perdeu na conjuntura pandêmica atual.

Além disso, procurei mostrar que não vivemos em um sistema de normalidade, mas em uma guerra empreitada pelo centro contra a periferia. Uma guerra não declarada, mas sangrenta. A pandemia de covid-19, contexto em que termino essas linhas finais e tento concluir caminhos para um futuro que só parece incerto, escancarou a morte em nosso cotidiano. Entretanto, o genocídio do povo negro e pobre de periferia é projeto de Estado, como o genocídio do povo indígena em andamento desde a fundação dessa nação. É necessário falar em guerra para que localizemos a digna raiva necessária em nosso peito, o local da tristeza e do ódio por tantas perdas evitáveis. É necessário falar de guerra para que estejamos acordadas nessa longa noite, mesmo que o sono pareça mais encantador e tranquilo. Eduardo Taddeo, rapper e escritor que abre nossas considerações finais, diz que

Guerreamos contra o terrorismo imposto aos bairros miseráveis pelos capitães do mundo, a mando da burguesia. **Guerreamos** contra os que discriminam o grupo populacional desfavorecido, com base na posição social, na cor da pele e em traços físicos. **Guerreamos** por terras e pelos recursos e riquezas naturais subtraídos do povo e distribuídos de forma desigual. **Guerreamos** contra o separatismo de classes, que nos expulsa dos centros nobres, científicos, comerciais e industriais das capitais e nos aprisiona em favelas localizadas em zonas distantes das grandes metrópoles. No modelo de segurança global verde e amarelo, os hectares dissolvidos pela **Guerra Não Declarada**, para os quais fomos e ainda somos enviados, não são protegidos pela ONU. A proteção a pólvora vem de outras siglas, das iniciais nascidas em celas de presídios, em consequência de sessões de abusos e maus-tratos. Por fim, **guerreamos** diariamente contra a fome e a favor do direito universal à vida. (TADDEO, 2012, p. 97)

Nessa guerra, o centro se usa de todas as suas ferramentas: violência coercitiva e imposição da força repressiva, assim como o monopólio na elaboração e difusão de ideias, como discutimos aqui acerca das distintas esferas que compõem a estrutura social. Chamam de *guerra às drogas*, mas se trata de uma guerra não declarada ao povo pobre e negro das periferias. Enquanto escrevo essas linhas finais, em um dia ensolarado de maio no extremo sul da Ilha de Santa Catarina, a covid-19 matou quase três mil pessoas ontem; a polícia do Rio de Janeiro matou mais de vinte em uma operação na comunidade do Jacarezinho, na zona norte carioca. O dia é ensolarado, mas não tem sol.

Temos a covid-19 transformada em um projeto genocida, mortes e mais mortes evitáveis somam-se aos números diários. Junto disso, uma chacina policial: a operação mais letal da história fluminense. O chão das casas e as ruas tomados por sangue, uma verdadeira cena de guerra. Quando Taddeo nos diz que guerreemos pelo direito universal à vida, é disso que ele está falando: não basta nascer quando se é pobre ou negro no Brasil, porque para permanecer vivo é preciso vencer uma guerra.

Como seres humanos, somos história: precisamos reencontrar nossa capacidade de enxergar que a realidade não está dada, que a morte não precisa ser cotidiana. Por isso trouxemos Freire com tanta importância e de forma tão visceral. Paulo Freire não está mais entre nós, da mesma forma que já perdemos outras lutadoras do povo, assassinadas pelo agronegócio ou pelo Estado, como também já perdemos tanta gente pela covid-19 e pelo extermínio policial. De alguma forma, no entanto, ninguém se vai totalmente. As ideias seguem, a poesia fica, as sementes deixadas brotam.

Essa dissertação não é um trabalho de paz, é parte de um chamado para que todas abram o olho para essa guerra que está acontecendo, para a anomia que toma as ruas e vielas nas periferias brasileiras, para o genocídio empreitado pelo Estado nessa longa noite. Quando se está em guerra, todo o lugar vira trincheira: nossos trabalhos acadêmicos, nossa sala de aula, nossa atividade científica, nossa literatura. Não há espaço para omissão, como Lélia Gonzalez (2020) nos ensina sobre o racismo. Ferréz (2005) termina seu texto *Terrorismo Literário* dizendo: “Boa leitura, e muita paz se você merecê-la, se não bem vindo a guerra”. Novamente, o poeta dá a letra.

Poderiam me perguntar se é um convite para falar apenas de *tragédias*, então. Porém a resposta é dada pelas próprias literaturas periféricas: a denúncia é parte de uma dialética, o anúncio segue sempre ao seu lado. Por isso, queria fechar esse trabalho com a esperança zapatista, do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena dos territórios autônomos nas montanhas do sudeste mexicano:

A flor da palavra não morrerá. Poderá morrer o rosto oculto de quem hoje a nomeia, mas a palavra que veio desde o fundo da história e da terra já não poderá ser arrancada pela soberba do poder.

Nós nascemos da noite. Nela vivemos. Nela morreremos. Porém, a luz será manhã para os demais, para todos aqueles que hoje choram a noite, para quem o dia é

negado, para quem a morte é uma dádiva, para a dor e a angústia. Para nós, a alegre rebeldia. Para nós o futuro negado, a dignidade insurrecta. Para nós, nada.
Nossa luta é para fazer-nos escutar, e o mau governo grita soberba e tapa com canhões os seus ouvidos.
Nossa luta é contra a fome, e o mau governo oferece balas e papel aos estômagos de nossos filhos.
Nossa luta é por uma moradia digna, e o mau governo destrói nossa casa e nossa história.
Nossa luta é pelo saber, e o mau governo reparte ignorância e desprezo.
Nossa luta é por terra, e o mau governo oferece cemitérios.
Nossa luta é por trabalho justo e digno, e o mau governo compra e vende corpos e vergonha.
Nossa luta é pela vida, e o mau governo oferece a morte como futuro.
Nossa luta é pelo respeito ao nosso direito de governar e nos governarmos, e o mau governo impõe à maioria a lei da minoria.
Nossa luta é por liberdade para o pensamento e o caminhar, e o mau governo impõe cárceres e túmulos.
Nossa luta é por justiça, e o mau governo está cheio de criminosos e assassinos.
Nossa luta é pela história, e o mau governo propõe o esquecimento.
(CCRI-CG-EZLN, 1996, tradução minha)

As literaturas periféricas são parte da nossa luta pela história nessa guerra do esquecimento. Estão junto com as oprimidas na luta pela vida nesse contexto de morte. Do povo que do México ao Brasil conhecem a noite mais escura, mas seguem atentas tecendo cada fio de um nova manhã, como bons artistas. Nossa pesquisa finda aqui, mas sei que este trabalho está apenas no início.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, Hugo; TIBLE, Jean. “A História também pode se repetir como tragédia”: Uma entrevista com Ailton Krenak. **Jacobin Brasil**. 26 mar. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/03/a-historia-tambem-pode-se-repetir-como-tragedia/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

ALEXANDRE, Gisele. Sem enxergar, Dona Edite declama poesias em saraus da zona sul de SP. 2019. **Agência Mural**. 21 nov. 2019. Disponível em: <https://www.agenciamural.org.br/sem-enxergar-dona-edite-declama-poesias-em-saraus-da-zona-sul-de-sp/>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

AMARAL, Sidney. **Gargalheira ou quem falará por nós?**. São Paulo: Museu Afro, 2014.

AMARAL, Sidney. **Mãe Preta ou A fúria de Iansã**. São Paulo: Pinacoteca, 2014.

ANDERY, Maria Amália; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria Pires; RUBANO, Denize Rosana; MOROZ, Melania; PEREIRA, Maria Eliza; GIOIA, Sílvia Catarina; GIANFALDONI, Mônica; SAVIOLI, Márica Regina; ZANOTTO, Maria de Loudes. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1994.

ANDRADE, Mário de. **De pauliceia desvairada a Lira paulistana**. São Paulo: Martin Claret, 2016.

AYDIN, Derya. O sistema educativo em Rojava: uma entrevista com Dorsin Akif. In: COMITÊ DE SOLIDARIEDADE À RESISTÊNCIA POPULAR CURDA DE SÃO PAULO. **Soresa Rojavayê: revolução, uma palavra feminina**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, p. 155-161, 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKUNIN, Mikhail. **Educação, ciência e revolução**. São Paulo: Intermezzo, 2015.

_____, Mikhail. **Deus e o Estado**. São Paulo: Hedra, 2014.

_____, Mikhail. **Catecismo revolucionário**: programa da sociedade da revolução internacional. São Paulo: Imaginário/Faísca. 2009.

_____, Mikhail. **Estatismo e Anarquia**. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário. 2003.

BALBINO, Jéssica. **Pelas margens**: vozes femininas na literatura periférica. 2016. 358 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Divulgação Científica e Cultural, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARRETO, Carolina de Oliveira. **Narrativas da "frátria imaginada"**: ferréz, sérgio vaz, duguetto shabazz, allan da rosa. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

BASTOS, Meimei. **Um verso e mei**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

BATALHA DAS MINAS. **Sobre**. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/pg/batalhadasminas/about/?ref=page_internal. Acesso em: 17 jul. 2020.

BATISTA, Liniker Giamarim. **A grande cidade e a vida no crime**: uma etnografia dos mercados do crime em uma periferia de São Paulo. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

BELL, Julian. **Uma nova história da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Universidades dos Movimentos Sociais**: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais. 2012. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio. O processo de bolonha ea submissão de ensino superior à formação para o mercado. **Constelaciones**: Revista de Teoría Crítica, n. 6, p. 426-435, 2014.

BIRMAN, Patricia. Apresentação. In: CUNHA, Neiva Vieira da; FELTRAN, Gabriel de Santis (org). **Sobre periferias**: novos conflitos no brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, p. 7-8, 2013.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com o povo**. Rio de Janeiro: Vozes. 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense. 2012.

_____, Carlos Rodrigues. **Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”, quando a Educação tornou-se “popular”**: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos. Sem data. Disponível em <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/EDUCA%C3%87%C3%83O%20POPULAR/QUANDO%20A%20PEDAGOGIA%20TORNOU-SE%20DO%20OPRIMIDO%20-%20escrito%20coletivo%20-.pdf>. Acesso em 28 mar. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPTÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/82/FPF_PTPF_12_065.pdf. Acesso em 2 abr. 2021.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; CÁRDENAS, Linda Osiris González. Educação escolar Guarani em contexto transfronteiriço. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz [org]. **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político = Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político. Bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, p. 449-482, 2017.

BRITO, Letícia. **Antes que seja tarde para se falar de poesia**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

BRITO, Wesley Pereira; DAMIÃO, Maria Helena da Silva; SOUZA E SILVA, Maria de Fátima. A Literatura Clássica e seu espaço no ambiente escolar. **Revista Eletrônica do ISAT** (Instituto Superior Anísio Teixeira), v. 7, ed. 1, 2016.

BUARQUE, Chico. Meu Caro Amigo. In: BUARQUE, Chico. **Meus Caros Amigos**. Faixa 10. 1976.

BUENO, Samira; MARQUES, David; PACHECO, Dennis; NASCIMENTO, Talita. Análise da letalidade policial no Brasil. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário de Segurança Pública 2019**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. p. 58-71.

CAB - Coordenação Anarquista Brasileira. Nossa concepção de popular. **Socialismo Libertário**, 2012.

_____. Capitalismo, Estado, luta de classes e violência. **Socialismo Libertário**, 2020.

CABRAL, Antônio; MELO SILVA, Claudia Luciene de; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**. Dez. p. 35-41, 2016.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CAPRIOLI, Mariana da Silva. **Análise do discurso literário**: proposta de metodologia no processo de análise documental de textos narrativos de ficção. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências a Informação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAROL, M. C. Não foi Cabral. Rio de Janeiro: **Niteroi Records**, 2015.

CASSIANI, Suzani. Para Resistir, (Re)Existir, (Re)Inventar a Educação Científica e Tecnológica: buscando caminhos em prol dos Direitos Humanos e da Terra. **Boletim da AIA-CTS**, n. 13, 2020.

_____, Suzani. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.

CASSIANI, Suzani; ALMEIDA, Maria José Pereira Monteiro de. Escrita no ensino de ciências: autores do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 3, p. 367-382, 2005.

CASSIANI, Suzani; MARIN, Yonier Orozco. Outras respostas para uma velha pergunta: por que e para que ensinar biologia?. **Revista Perspectivas Educativas**, v. 10, n. 1, 2020.

CASSIANI, Suzani; MONTANARI GIRALDI, Patrícia; VON LINSINGEN, Irlan. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? Contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 40, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Buenos Aires, p. 80-87, 2005.

CATINI, Carolina. Para um estudo marxista da escola como forma social. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, p. 205, 2014.

CCRI-CG-EZLN - Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. **Cuarta declaración de la Selva Lacandona**. 1996. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Education and Globalisation**: an attempt to bring order to the debate. **Sísifo**, n. 4, 2007.

CÍCERO, Antônio. **Guardar**. São Paulo: Record, 1996.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; CRUZ, Julia Barros; SANTOS, Maria Carolina Correa dos; MENDONÇA, Thaisa Souza de; FERREIRA, Fernando Gonçalves. Não é uma crise, é um projeto: A política de educação do governo Bolsonaro. **16º CBAS**. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2017.

COPELAND, Huey. Relatando condições: rumo a uma história da arte afrotrópica. In: **Histórias Afro-atlânticas**. São Paulo: MASP/Tomie Ohtake, 2017.

CORRÊA, Felipe. **Bandeira Negra**: discutindo o anarquismo. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

_____, Felipe. **Teoria bakuniana do Estado**. São Paulo: Intemezzo Editorial/Imaginário. 2014.

_____, Felipe. Da periferia para o centro: sujeito revolucionário e transformação social. In: JONG, Rudolf de. **A concepção libertária da transformação social revolucionária**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, p. 9-32, 2008.

CORREIA, Marcos Antonio; GUEDES, Dinara Izabel. A região do Contestado no Ensino de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 5, n. 8, p. 67-84, 2014.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

COUTO, Mia. **Fio de Missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CUNHA, Neiva Vieira da; FELTRAN, Gabriel de Santis. Novos conflitos nas margens da cidade. In: CUNHA, Neiva Vieira da; FELTRAN, Gabriel de Santis (org). **Sobre periferias**: novos conflitos no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, p. 9-15, 2013.

DAGNINO, Renato. **Tecnociência Solidária**: um manual estratégico. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberic@I**: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines, Paris, v. 2, p. 13-18, 2012.

_____, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 20, p. 33-77, 01 set. 2002.

DAMASIO, Felipe; PEDUZZI, Luiz. O pior inimigo da ciência: procurando esclarecer questões polêmicas da epistemologia de Paul Feyerabend na formação de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 20, n. 1, p. 97-126, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEFENDI, Máira Carolina; VON LINSINGEN, Irlan. Reflexões acerca da Educação CTS Latino-americana a partir das discussões do grupo de pesquisa DiCiTE da UFSC. In: CASSINI, Suzani; VON LINSINGEN, Irlan (org). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 178-193, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

DJONGA. O mundo é nosso. In: DJONGA. **Heresia**. Faixa 10. Ceia Ent. 2017.

DJONGA; PAIGE. Corra. In: DJONGA. **O menino que queria ser deus**. Faixa 7. Ceia Ent. 2018.

DORNELES, DIONIA ELI; GIRALDI, PATRICIA MONTANARI. Carolina vai à Escola: contribuições do livro Diário de Bitita para a Formação Docente em Ciências Biológicas. In: CASSINI, Suzani; VON LINSINGEN, Irlan (org). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 334-351, 2019.

EBLE, LAETICIA JENSEN. A ancestralidade e o contemporâneo: disputa pelo real em poemas da literatura marginal/periférica. VI Simpósio Internacional sobre Literatura Brasileira Contemporânea: **Anais do Fórum dos Estudantes**, Brasília, 2014.

EVARISTO, CONCEIÇÃO. **Poemas da Recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, FRANTZ. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERRÉZ. Coração de mãe. In: ANACAONA, Paula (org). **Eu sou favela**. São Paulo: Editora Nós, p. 68-72, 2015.

_____. Terrorismo literário. In: FERRÉZ (org). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

_____. **Manifesto de abertura: Literatura Marginal**. Revista Caros Amigos (Suplemento Literário). **Literatura Marginal: a cultura da periferia: Ato I**. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2001.

FEYERABEND, PAUL. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FONSECA, SUELLEN SOUZA; MOREIRA, MARIA APARECIDA RITA. Saberes ancestrais e educação: Ciências Naturais sob os olhares da diáspora. In: CASSINI, Suzani; VON LINSINGEN, Irlan (org). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 314 -333, 2019.

FRANCO, LUIZ GUSTAVO; MUNFORD, DANUSA. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018.

FREIRE, Marcelino. Poesia de verdade. In: INQUÉRITO, Renan. **Poesia pra encher a laje**. São Paulo: LiteraRUA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros ensaios. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 3ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1978.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Agostinho Batista de Freitas. **Libertação dos escravos**. São Paulo: Coleção Orandi Momesso, 1978.

GARCIA DA SILVA, Sullyvana; LIMA JUNIOR, Paulo. A Educação Científica das Periferias Urbanas: Uma Revisão sobre o Ensino de Ciências em Contextos de Vulnerabilidade Social (1985–2018). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 221-243, 2020.

GENNARI, Emilio. **EZLN**: passos de uma rebeldia. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GIRALDI, Patricia Montanari. Discursos de professores de ciências: leitura e escrita como foco de diálogo. **IX ENPEC**. 2013.

GOG. Brasil com P. In: GOG. **Cartão Postal Bomba!**. Faixa 6. 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUADAGNIN, Marcelo Frizon. **O Regionalismo na Literatura Brasileira**: o diagnóstico de antonio candido. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. **Ciências e educação popular comunitária**: outros saberes, apropriações outras. Salvador: Edufba. 2012.

GUIMARÃES, Paula. **Batalha das Mina há três anos na resistência à repressão em Florianópolis**. 2019. Disponível em: <https://catarinas.info/batalha-das-mina-ha-tres-anos-na-resistencia-a-repressao-em-florianopolis/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, Sandra. Objetividade mais forte para ciências exercidas a partir de baixo. **Em construção**, n. 5, p. 143-162, 2019.

_____, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da ciência. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.163-168, 2007.

HEGEL, Georg Willheim Friedrich. **Cursos de Estética 1**. 2 ed, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HISTÓRIA DA RTE. 2017. Disponível em: https://files.cargocollective.com/c26505/AHistoriada_rte-finalPortugues.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da Margem ao Centro. São Paulo: Perspectiva. 2019.

_____, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-44, 1998.

INQUÉRITO, Renan. **Poesia pra encher a laje**. São Paulo: LiteraRUA, 2016.

_____, Renan. Eu só peço a deus. In: INQUÉRITO, Renan. **Corpo e Alma**. Faixa 5. 2014.

JONG, Rudolf de. **A concepção libertária da transformação social revolucionária**. São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2008.

Kreimer, Pablo. Internacionalização e tensões da ciência latino-americana. **Ciência e Cultura**, vol. 63, n. 2, p. 56-59, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LACEY, Hugh. Ciência, valores, conhecimento tradicional/indígena e diálogo de saberes. **Desenvolvimento & Meio Ambiente**, v. 50, p. 93-115, 2019.

_____, Hugh. **Valores e atividades científicas 2**. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2010.

_____, Hugh. **Valores e atividades científicas 1**. 2. ed. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia/Editora 34, 2008.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em pleno ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEANDRO, Marcos Eduardo; SANFILIPPO, Lúcio Bernard. Deus e o diabo na prateleira do mercado: reflexões e narrativas de um racismo religioso vigente. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 89-99, 2018.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto; VITTÓRIA, Paolo; MOTTA, Vania Cardoso. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017.

LIMA, LARISSA DE MELLO. **Modelo de Análise Documental de textos literários pela perspectiva da Análise do Discurso**: um estudo dos contos de Clarice Lispector. 2021. 101 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise Documental como percurso metodológico na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p. 36-51, 2021.

LINDEN, Marcel van der. **Trabalhadores do mundo**: ensaios para uma história global do trabalho. Campinas: Editora da Unicamp. 2013.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LÓPEZ LÓPEZ, Fábio. **Poder e Domínio**: uma visão anarquista. São Paulo: Faísca. 2013.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 f. Tese (doutorado), Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MACHADO, Iara Mares; GIRALDI, Patricia. Leitura e saber: reflexões a partir de um encontro com estudantes de biologia em uma perspectiva de educação em ciências pós-abissal. In: CASSINI, Suzani; VON LINSINGEN, Irlan (org). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 104-137, 2019.

MARCOS, Subcomandante Insurgente. **Comunicado del CCRI-CG del EZLN**. Comisión sexta-comisión intergaláctica del EZLN. 2008. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2008/09/15/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-comision-sexta-comision-intergalactica-del-ezln/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

_____, Subcomandante Insurgente. **La flor será para todos o no será**. 1995. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1995/03/17/la-flor-sera-para-todos-o-no-sera/>. Acesso em: 03 dez. 2019.

_____, Subcomandante Insurgente. **Nem centro e nem periferia**: sobre cores, calendários e geografias. Porto Alegre: Deriva, 2008.

MARIN, Yonier Alexander Orozco. O que podemos aprender professoras e professores cisgênero de professoras e professores trans? Respostas e críticas tecidas em uma perspectiva decolonial. In: CASSINI, Suzani; VON LINSINGEN, Irlan (org). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 244-273, 2019.

MARTINS, Mireile Silva; MOIRA, Julia Francisca Gomes Simões. **Formas de silenciamento do colonialismo e epistemícidio: apontamentos para o debate**. Semana de História do Pontal, 2018.

MATEUS, Vitor. **A dominação pela relação devedor-credor no capitalismo financeiro – Parte 1**: a produção de subjetividades individualizadas. A produção de subjetividades individualizadas. 2020. CAB - Coordenação Anarquista Brasileira. Disponível em: <http://cabanarquista.org/2020/08/27/a-dominacao-pela-relacao-devedor-credor-no-capitalismo-financeiro-parte-1/>. Acesso em: 21 set. 2020.

MELO NETO, João Cabral. **Educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2008.

MIGNOLO, Walter D. Aiesthesis decolonial. **CALLE 14**: revista de investigación en el campo del arte, v. 4, n. 4, p. 10-25, 2010.

MORTE de jovem na periferia de SP provoca protestos contra violência policial. S.I.: Tv Globo, 2020. (7 min.), son., color. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8641737/programa/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

MOVIMENTO DAS MULHERES DO CURDISTÃO. O movimento feminista curdo. In: VÁRIOS AUTORES. **A revolução ignorada**: feminismo, democracia direta e pluralismo radical no Oriente Médio. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

MV BILL, ATHAYDE, Celso. **Falcão**: meninos do tráfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti de. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: Branquitude e Educação *das* Ciências. 2020. 143 f. Tese (doutorado), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **É tudo nosso! Produção cultural na Periferia paulistana**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____, Érica Peçanha do. Vozes Marginais na Literatura. In: BUZO, Alessandro. **Favela toma conta**. Coleção Tramas Urbanas. Rio de Janeiro : Aeroplano, 2008.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. "**Literatura Marginal**": os escritores da periferia entram em cena. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NAVAS, María Elena. **Vacinas contra covid**: por que países ricos não quebram patentes para acelerar vacinação contra covid-19?. 2021. BBC News Mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56454630>. Acesso em: 4 maio 2021.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'água**, v. 2, n. 30, p. 92-112, 2017.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73, 2012.

O GLOBO. **Polícia pedirá prisão de sargento suspeito de executar adolescente de 15 anos em SP**. **O Globo**. São Paulo. 16 jun. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/policia-pedira-prisao-de-sargento-suspeito-de-executar-adolescente-de-15-anos-em-sp-24484419>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ÖCALAN, Abdullah. **Confederalismo Democrático**: otro mundo es posible. Montevideo: Ateneo Hebert Nieto, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, p. 275-303, 2013.

PALCHA, Leandro Siqueira; CABRAL, Wallace Alves. Literatura e Ciência: projeções possíveis nas pesquisas da área de ensino. **X ENPEC**. 2015.

PEREIRA, Sergio Torlai; LAMBACH, Marcelo. A revolução industrial e a influência do valor do controle da natureza no desenvolvimento da termodinâmica. **XI ENPEC**. 2017.

PESSAN - Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf. Acesso em: 27 abril. 2021.

PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. A ficção científica e o estranhamento cognitivo no ensino de ciências: estudos críticos e propostas de sala de aula. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 19, n. 1, p. 151-168, 2013.

_____, Luis Paulo de Carvalho. **Contatos: a ficção científica no ensino de ciências em um contexto sociocultural**. 2007. 462 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 329-344, 2019.

PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. **Dos Comitês Populares Democráticos (1945- 1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964): uma História Comparada**. 2014. 265 f. Tese (doutorado), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Claudio Ricardo Martins dos. **Ciência e Valores: em defesa de um pluralismo sensível ao contexto**. 2019. 73 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2019.

REPÓRTER POPULAR (Florianópolis). **Mocotó se mobiliza contra execuções policiais na comunidade. Repórter Popular**. S.I., p. 00-00. 30 abr. 2020. Disponível em: <http://reporterpopular.com.br/mocoto-se-mobiliza-contr-execucoes-policiais-na-comunidade-2/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

RIBEIRO, Simone dos Santos; SÁNCHEZ, Celso; CASSIANI, Suzani. Encontros com Maria Nova e os desencantos com o racismo ambiental. In: CASSINI, Suzani; VON LINSINGEN, Irlan (org). **Resistir, (re)existir e (re)inventar a educação científica e tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 387-399, 2019.

RIBEIRO, Thayse Soares Fernandes. **O racismo e o discurso jornalístico**: o acontecimento Donata Meirelles. 2019. 120 f. TCC (Graduação) - Curso de Jornalismo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RIBEIRO, Maria Florencia Guarche. **A Revolução em Rojava**: Jin, Jiyan, Azadî (Mulheres, Vida, Liberdade). 2015. 150 f. TCC (Graduação) - Curso de Relações Internacionais, Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2015.

ROCHA, Bruno Lima. **A Interdependência Estrutural das Três Esferas**: uma análise libertária da organização política para o processo de radicalização democrática. 2009. 321 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Mandar obedecendo**: As lições políticas do neozapatismo mexicano. São Paulo: Editora Entremares, 2019

RVSR - Red Contra La Represión y Por La Solidaridad. **El paramilitarismo "campesino y democrático" contra las comunidades zapatistas**. 2014. Disponível em: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/08/22/rvsr-el-paramilitarismo-campesino-y-democratico-contra-las-comunidades-zapatistas/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAMPAIO, Sergio. Cada lugar tem sua coisa. In: SAMPAIO, Sergio. **Tem que acontecer**. Faixa 3. 1976.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI. 2015.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. **Ensino paralelo na periferia**: uma visão da educação à luz de Ferréz. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____, Milton. **País Distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

_____, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos Teórico e metodológico da geografia.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Deyse Queirós; SANTOS, Denise Queiroz; SOUZA FILHO, Alcides Alves de. A Educação Freireana na Contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1-11, 2020.

SAPIÊNCIA, Rincon. A coisa tá preta. In: SAPIÊNCIA, Rincon. **Galanga Livre.** Faixa 09. 2017.

SCHLINDWEIN, Ana Lara. **Caminhos decoloniais às margens do ensino de Ciências através do poema *Morte e Vida Severina*.** 2018. 117 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha do Desterro, 2018.

SCHLINDWEIN, Ian Gabriel Couto. **A Educação Popular sob o céu da História: um estudo a partir da rememoração em Walter Benjamin.** 2020. 188 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento sobre política de vida.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

STELLA, Marcello Giovanni Poci. A Batalha da Poesia... O slam da guilhermina e os campeonatos de poesia falada em São Paulo. **Ponto Urbe: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, São Paulo, v. 17, p. 1-18, 2015.

STRANGERS IN A TANGLED WILDERNESS. O rio de uma montanha tem muitas curvas: uma introdução à revolução de Rojava. In: COMITÊ DE SOLIDARIEDADE À RESISTÊNCIA POPULAR CURDA DE SÃO PAULO. **Soresa Rojavayê: revolução, uma palavra feminina.** São Paulo: Biblioteca Terra Livre, p. 13-47, 2016.

SUISSO, Carolina; GALIETA, Tatiana. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 991-1009, 2015.

SZLENYI, Iván; LADANYI, Janós. **Patterns of exclusion**: constructing Gypsy Ethnicity and the making of an Underclass in transitional societies of Europe. Colorado: East European Monographs, 2006.

TADDEO, Carlos Eduardo. **A guerra não declarada na visão de um favelado - volume II**. São Paulo: “Edição do Autor”, 2016.

_____, Carlos Eduardo. **A guerra não declarada na visão de um favelado - volume I**. São Paulo: “Edição do Autor”, 2012.

TAIBO, Carlos. **Colapso**: capitalismo terminal, transición ecossocial, ecofascismo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros de Anarres, 2017.

TEIXEIRA, Eduardo Tomazine; BARTHOLL, Timo. Apresentação. In: ZIBECHI, Raul. **Territórios em Resistência**: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas. Rio de Janeiro: Consequência Editora, p. 11-15, 2015.

TORRES, Haroldo da Gama; PAVEZ, Thais Regina; GOMES, Sandra; BICHIR, Renata Mirandola. **Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais?**. Apresentado em “Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies”, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Haroldo-Torres-2/publication/266042975_EDUCACAO_NA_PERIFERIA_DE_SAO_PAULO_OU_COMO_PENSAR_AS_DESIGUALDADES_EDUCACIONAIS/links/56ca1fe008ae96cdd06df839/EDUCACAO-NA-PERIFERIA-DE-SAO-PAULO-OU-COMO-PENSAR-AS-DESIGUALDADES-EDUCACIONAIS.pdf. Acesso em 21 mar. 2021.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 273-278, 2004.

VAZ, Sérgio. **Geografia da dor**. 22 fev. 2018. Facebook: poetasergio.vaz2. Disponível em: <https://www.facebook.com/poetasergio.vaz2/posts/1621075351305209>. Acesso em: 28 abr. 2021.

_____, Sérgio. **Flores de Alvenaria**. São Paulo: Global Editora, 2016.

_____, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global Editora, 2013.

_____, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global Editora, 2011.

VELLOSO, Caetano. Sampa. In: VELLOSO, Caetano. **Muito - De dentro da estrela azulada**. Lado 2, Faixa 2. Rio de Janeiro: CBD Phonogram, 1978.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, p. 882-909, 2020.

VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, v. 10, n. 31, 2014.

VIDEIRA, Antônio. Breves considerações sobre a natureza do método científico. **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**, p. 24-40, 2006.

VIEIRA, Pedro Antonio. A inserção do “Brasil” 1 nos quadros da economia-mundo capitalista no período 1550-c.1800: uma tentativa de demonstração empírica através da cadeia mercantil do açúcar. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 19, p. 499-527, dez. 2010.

VILAIN, Éric. Bakunin fazia política?. In: BERTHIER, René; VILAIN, Éric. **Marxismo e Anarquismo**. São Paulo: Intermezzo Editorial, p. 107-143, 2016.

WEISSMANN, Suzi. A ascensão dos empregos de merda: uma entrevista com David Graeber. Tradução de Fábio Fernandes. **Jacobin Brasil**. 04 set. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/09/a-ascensao-dos-empregos-de-merda/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, Immanuel. **O capitalismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____, Immanuel. **The modern world-system I: capitalist agriculture and the origins of the european world-economy in the sixteenth century**. New York: Academic Press. 1974.

XAVIER, Patrícia Maria Azevedo; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 308-328, 2015.

ZANETIC, João. Física e literatura: uma possível integração no ensino. **Cadernos Cedes: ensino da ciência, leitura e literatura**, v. 41, p. 46, 1997.

ZIBECHI, Raúl. **Movimentos sociais na América Latina**: o “mundo outro” em movimento. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2020.

_____, Raúl. **Territórios em Resistência**: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

ZIBORDI, Marcos Antonio. **Jornalismo Alternativo e Literatura Marginal em Caros Amigos**. 2004. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ZILLI, Bruna; MASSI, Luciana. Uma revisão bibliográfica sobre a utilização de obras de literatura na Educação em Ciências. **X ENPEC**. 2017.