PENSAR EM MOVIMENTO

Pensadores latinoamericanos para a sala de aula

Alonso Bezerra de Carvalho e José Alejandro Tasat
(coordenadores)



PENSAR EM MOVIMENTO

Pensadores latinoamericanos para a sala de aula

Ficha catalográfica: Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

P418 Pensar em movimento : pensadores latino-americanos para a sala de aula / Alonso Bezerra de Carvalho e José Alejandro Tasat (coordenadores). – Marília : Lutas Anticapital, 2020.

52 p. : il.

Esta obra é resultado da parceria entre a UNTREF, UNESP e UNISC

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-86620-00-9

1. Educação – Filosofia – América Latina. 2. Teoria do conhecimento. 3. Sabedoria. 4. Identidade. 5. Raças. I. Carvalho, Alonso Bezerra. II. Tasat, José Alejandro.

CDD 370.1098

Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

Programa Pensamento Americano

Projeto Pensar em Movimento

Coordenador
José A. Tasat

Assistente de Coordenação
Julieta Pachano

EQUIPE
Conteúdo Didático
Ignacio Soneira
Ana Julia Bustos

Desenhos e Ilustrações
Javier Nobile

Correção
Mariana Ortiz

http://untref.edu.ar/pensamientoamericano/programa.php
http:/untref.edu.ar/pensarenmovimiento/
Sede Caseros II. Valentín Gómez 4752
Caseros (B1678ABH)
Província de Buenos Aires
Tel. 4575-5012/14/15

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade – GEPEES

EQUIPE
Tradução e Revisão
Alonso Bezerra de Carvalho (coordenador), Genivaldo de Souza Santos, Cláudio Roberto Brocanelli, Ana Lúcia Pereira, Sinésio Ferraz Bueno, Fabiola Colombani, Mateus de Freitas Barreiro, Marina Casadei Barbosa da Silva, Drielly Adrean Batista, Manuel João Mungulume, Adão Alves de Araújo, Ricardo Francelino da Silva, Elói Maia de Oliveira, Jaqueline Rodrigues Ferreira e Karen Villanova.

Diagramação e Editoração
Gláucio Rogério de Morais

Apoio
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação/Faculdade de Ciências e Letras – Assis

Departamento de Didática/Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília

2016

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Maurício Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Editora Lutas anticapital
Marília –SP
edlutasanticapital@gmail.com
www.lutasanticapital.com.br

2020

Processo CAPES nº. 23038.000985/2018-89

Índice

Apresentação à edição Brasileira..... 05
Apresentação à edição Argentina 07
À maneira de apresentação das historietas educativas 09
Conhecimento e Sabedoria – Rodolfo Günter Kusch 11
Historieta Conhecimento e Sabedoria 13
Fragmentos Conhecimento e Sabedoria 17
Bibliografia 22
Quem é Rodolfo Günter Kusch? 22
Você quer saber mais? 22
Atividades 22
Raça e Colonialidade na América – Aníbal Quijano 25
Historieta A cor da diferença 27
Fragmentos A cor da diferença 31
Bibliografia 35
Quem é Aníbal Quijano? 35
Você quer saber mais? 35
Atividades 36
Identidades Americanas – Silvia Rivera Cusicanqui 39
Historieta Enredados 41
Fragmentos Identidades Americanas 45
Bibliografia 48
Quem é Silvia Rivera Cusicanqui? 48
Você quer saber mais? 48
Atividades 49

Apresentação à edição brasileira

É com grande alegria que apresentamos ao público brasileiro este material que inicialmente foi publicado e divulgado aos professores e alunos argentinos. Resultado de uma parceria e de uma caminhada que estamos fazendo com os colegas daquele país, especialmente da Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), assumiu a responsabilidade de traduzi-lo e colocá-lo à disposição dos docentes e estudantes das escolas públicas brasileiras.

Inserido no projeto *Pensar em Movimento*, desenvolvido na UNTREF, a proposta é consolidar essa parceria através da publicação de materiais com pensadores brasileiros. Esse trabalho envolve outras universidades brasileiras, nomeadamente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

O desafio e o objetivo que nos propomos enfrentar com a elaboração deste material e de outros que virão a seguir visa promover a visibilidade de pensadores e educadores que contribuíram e são expoentes da história e da cultura de um lugar situado, a América Latina. O que eles pensaram e o que fizeram mostra o compromisso e a dedicação na construção e na elaboração de ideias e alternativas com vistas ao objetivo republicano e democrático de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso continente.

Ademais, ao iniciar a nossa caminhada com esse material, pretende-se aprofundar o debate acerca das possibilidades de emancipação abertas ou em vias de abertura nas políticas educacionais do Brasil e da América Latina, como também contribuir para que seja concretamente possível a articulação entre a teoria e a prática, especialmente em momentos desafiadores, mas também promissores que vivemos atualmente em nossos países latinoamericanos.

Por fim, manifestamos os nossos agradecimentos aos colegas da UNTREF pela gentileza e gratuidade com que ofereceram e colocaram à nossa disposição a oportunidade de contribuir na resistência, na luta e na construção de uma América Latina livre, justa e democrática. São atitudes e gestos dessa natureza que desperta, promove e nos motiva a continuar o nosso trabalho no campo da pesquisa educacional e da prática pedagógica. Gratidão!

Alonso Bezerra de Carvalho
UNESP

Apresentação à edição argentina

"Trata-se de descobrir um novo horizonte humano,
menos colonial, mais autêntico e mais americano"
R. Kusch

"Pensar é esquecer as diferenças, é generalizar, abstrair", afirma Jorge Luis Borges, em "Funes el memorioso". Se seguirmos a lógica da sua afirmação, pensar é lembrar semelhanças. A presente proposta, intitulada "Pensar em Movimento: pensadores americanos para a sala de aula", como uma caixa de ferramentas para os professores, parte do pressuposto de que pensar não se reduz a uma analítica conceitual, uma disputa entre argumentações ou a uma simples abstração acadêmico-literária, cristalizando o conhecimento como algo estável, determinado e fixo. O pensar está sendo vivo no solo que ocupamos e aqui nos interessa possibilitar o encontro com autores que não são trabalhados em nosso currículo e que pertencem a outras latitudes continentais. É certo que ninguém escapa de sua sombra, mas na América, no campo educativo, muitas vezes são escondidos e ocultados e não são visíveis pensadores com uma grande obra, que simbolizaram nossas culturas, identidades e a nossa forma de viver.

Portanto, trata-se de pensar em movimento, traçando um andar educativo que supõe incertezas, acertos, apostas, programas e jogos na sala de aula. Trajeto educativo que, por meio do encontro com os pensadores contemporâneos americanos pretende, por um lado, conhecer, analisar e comparar diferentes perspectivas, enfoques e horizontes do nosso pensar situado em nossa atualidade; e por outro lado, por meio do trabalho em sala de aula, com o recurso didático das historietas educativas, favoreça a produção e a criação de novos caminhos do pensar, outros enfoques, perspectivas de análise e noções comuns.

O Guia Docente foi projetado juntamente com os Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP) nas Ciências Sociais. Nesta primeira edição, apresentamos 3 pensadores latinoamericanos. Rodolfo Kusch, com o trabalho conceitual acerca da dualidade entre conhecimento e sabedoria; Silvia Rivera Cusicanqui com sua abordagem acerca de nossas identidades americanas. E Aníbal Quijano com sua abordagem sobre raça e colonialidade. Tais pensadores abriram novas discussões nas ciências sociais, tão eurocêntricas e antropomórficas que são.

A proposta está organizada com textos selecionados de cada autor, sugestões de atividades, orientações para pesquisas sobre os autores e uma pequena bibliografia dos mesmos bem como com o suporte de historietas educativas ilustradas para serem trabalhadas como disparadoras das atividades sugeridas.

Quero agradecer e reconhecer a construção desta publicação:

Do lado da Argentina, a nosso Reitor Aníbal Jozami, por seu apoio institucional e ao Vice-Reitor Martín Kaufmann, que nos deram permanentemente a possibilidade de viabilizar caminhos acadêmicos, ante os insistentes requerimentos que fizemos, para gerar novas formas de aprendizagens significativas para a sala de aula.

A Gabriel Asprella por seu apoio incondicional na Secretaria de Extensão da UNTREF.

E à equipe de conteúdos: Ana Bustos, Ignacio Soneira e ao nosso cartunista ilustrador Javier Nobile, à assistência de coordenação realizada por Julieta Pachano e a nossa corretora Mariana Ortiz.

E à comunidade educativa e escolar, por permitir que apresentássemos a nossa proposta em suas aulas.

Trata-se de "caminhos do pensar", não de "autores e obras", cristalizados e fixos. O encontro entre estes pensadores com a comunidade educativa pretende contribuir e amadurecer, de maneira a mostrar nossas formas de pensar, nossas culturas que gravitam entre o fedor e a pulcritude de uma América que insiste em surgir de outra maneira à hegemonia imperial, cuja vinculação com a práxis não remeta apenas à teoria, mas que tornem-se, em exercício e produção, criadoras de novos sentidos no diálogo na sala de aula.

José Alejandro Tasat
UNTREF

A maneira de apresentação das historietas educativas

Historietas Educativas, cujos personagens são pensadores críticos de Nossa América é algo mais do que um mero recurso didático para introduzir o conhecimento desses pensadores a alunos em suas séries finais do ensino fundamental e anos iniciais do ensino médio. Trata-se, além disso, e sobretudo, de aproximar o rosto e os gestos humanos daqueles que colocaram suas vidas a serviço do pensar, resistindo a um suposto pensamento único e hegemônico.

Fazer isso, como assim conseguem as historietas, com imagens e pondo em jogo a "seriedade do humor", permite compreender melhor que as ideias fecundas estão sempre gravitadas pelo solo que habitamos, e que a pressão da América Profunda permite abrir alternativas para encontrar "acertos fundantes de sentidos à vida" sem se submeter à suposta "seriedade pulcra" de uma dominação excludente de uma colonialidade no pensar, no sentir e no instituir contextos de relações.

É parte de um "pensar em movimento" justamente sem a ilusão de se apresentarem uma figura única, que pretende "ser sem estar".

Estas historietas educativas são apresentadas de maneira que vão fazendo falar nas diversas cenas desenhadas a humanidade desses pensadores com as frases do seus livros juntamente com gestos que podem adequar-se a seu sentido, sem pretender e nem esgotar e nem excluir outras possíveis interpretações. E isto é outro mérito pedagógico desta forma de apresentar o que dá o que pensar.

Por que não pensar que alunas e alunos que irão trabalhar com essas historietas educativas não possam inventar e desenhar e agregar comentários em novas e fecundas historietas?

É que aprender é colocar em movimento o pensar, incluindo as emoções e imaginando gestos e atitudes, palavras e silêncios, que habitam e gravitam as ideias, porque "o pensamento não se vê e nem se toca, mas pesa", como nos ensina R. Kusch.

Abrir esta série de historietas educativas com pensadores de Nossa América alenta a esperança de um pensamento crítico tecendo a vida cotidiana com os fios de verdades muitas vezes negadas para que cada aluna e aluno possa tecer seu próprio texto, sempre aberto a novos personagens e aconteceres.

Celebramos a sua aparição e apostamos na fertilidade do seu uso na sala de aula.

Carlos A. Cullen
UBA - Universidade de Buenos Aires

Conhecimento e sabedoria

Rodolfo Kusch

Conhecimento e Sabedoria

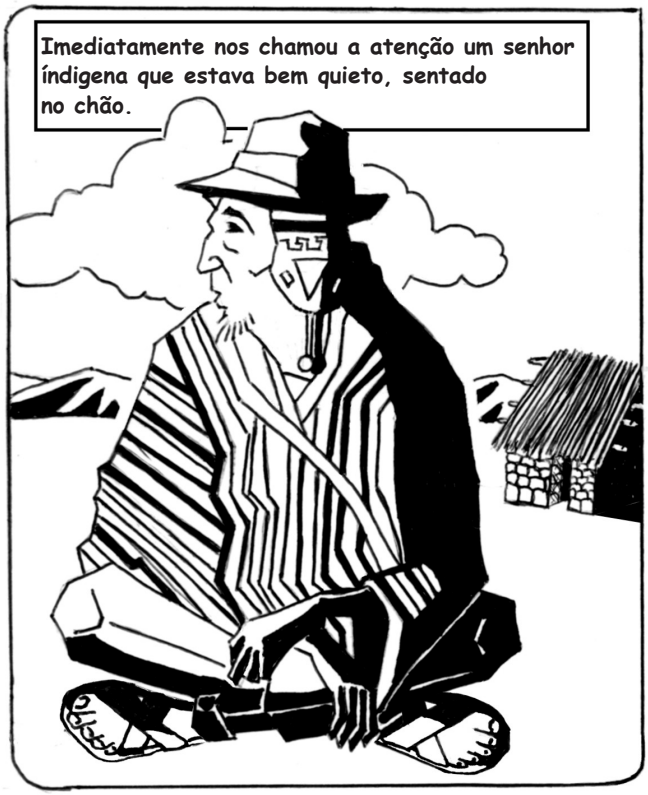
Roteiro:
Ignacio Soneira
Desenhos:
Javier Nobile
Coord:
José A.Tasat



Continuávamos a nossa viagem. Agora pelas terras de Oruro. Julieta e Mariano nos acompanhavam. Não conseguíamos nos aquecer com o chimarrão naquela manhã tão fria.



Paramos numa comunidade que ficava próxima da estrada.



Imediatamente nos chamou a atenção um senhor índigena que estava bem quieto, sentado no chão.



Bom Dia! Meu nome é Rodolfo Kusch


O filho dele serviu como tradutor, já que ele não falava castelhano.
O senhor mal nos olhava e permanecia contemplativo.
Ao ver a plantação seca e os animais tão magros, um dos meus companheiros sugeriu conseguir uma bomba de água para melhorar a irrigação.
Não preciso disso. Eu consigo fazer chover com algum ritual.
Ele disse que não precisa da sua máquina. Ele consegue fazer chover.
Já na viagem de volta fiquei pensando na resposta daquele senhor.


Está pensando em que, Rodolfo?
Que diante de um mesmo problema, a nossa resposta e a daquele senhor são diferentes.
Nós acreditamos na ciência e na tecnologia e ele na magia.
disse irritado em seu idioma.
Mas a ciência e tecnologia nos levaram a explorar a natureza.
A arrasar os bosques, a poluir as águas, a encher os campos de veneno, a destruir e transformar o que nos dá o sustento.


Você tem razão Rodolfo.
Mas, por outro lado, talvez não haja tanta distância entre nós e ele.
Às vezes, acontece que nós estamos vendo algum jogo na TV e vestimos uma camiseta com a qual nosso time sempre ganha....
Ou nos sentamos no mesmo lugar de sempre; ou não convidamos um amigo pé frio...
Aí, por um instante, acreditamos que por causa do nosso ritual individual vamos mudar o resultado do jogo. Isso não é muito distante de acreditar que alguém pode fazer chover.
Paramos a caminhonete. Era uma linda tarde para parar e contemplar. Talvez como aquele senhor fazia...
FIM

Conhecimento e sabedoria

Historieta baseada no livro *El pensamiento indígena y popular en América* de Rodolfo Kusch.

Fragmentos

A estância ou comunidade indígena *Kollana* era um *ayllu* ou comunidade *aymará*, que dependia de Toledo, situada próximo de Oruro (Bolívia), em plena puna[1]. Estava integrada apenas por uma casa quadrada de adobe e dois *putucus* ou construções cilíndricas do mesmo material, todos unidos por uma *pirca*[2] ou parede, também de adobe. Havíamos chegado ali com alguns alunos para realizar nosso trabalho de campo, e conseguimos contato com a família Halcón que nela habitava e, estava composta por um avô, seu filho, a mulher deste e três crianças.

Chamou-me atenção o avô. Ele estava recostado sobre a parede de adobe e olhava distante, enquanto o assediávamos com perguntas. Quem na realidade falava conosco era seu filho. Sabia castelhano, aprendeu enquanto cumpriu o serviço militar, e demonstrava certa confiança em si mesmo. A entrevista em si foi satisfatória, ainda que bastante pesada. De vez em quando, o avô dava voltas e respondia às nossas perguntas com certo sorriso. Um sorriso pode ser útil quando não se quer dizer o que realmente cortaria pensa e, geralmente, quando não se quer falar. Porém, demonstrava boa vontade. Diria inclusive que, a partir de nossas perguntas, ele ia penetrando com certo esforço em zonas de esquecimento, de onde retirava as informações que necessitávamos.

Assim nos informou sobre o sistema de prestação ou *ayni*[3], o *ayllu* ou comunidade. Porém, na realidade não queria falar. Mais para o final, começaram a aparecer as simplificações do caso. Recordo seu olhar quando se voltava para as camadas da parede de adobe. Parecia estar dizendo para si, com certo ar de suficiência, por que nós perguntávamos tanto. Além disso, parecia estar concentrado em sua própria atividade, materializada no trabalho em sua estância, porque antes, por exemplo, notava-se que a terra dava a eles batatas bem grandes e que isso hoje já não ocorria mais, que antes chovia mais que agora e que tudo era muito melhor. O mundo havia envelhecido com ele.

Realmente não valia a pena seguir perguntando. Ficou evidente. Um indígena, como esse avô, não tinha porque tomar consciência de seus costumes, porque nem sequer sabia de onde provinham, e pensaria que somente havia que cumpri-los quando as circunstâncias requeriam. Daí, então, que a entrevista passou a ter uma certa e natural descontração. O avô, como acontece entre eles, se cansou. É natural, quando se entende que as perguntas os obrigam a um grande esforço.

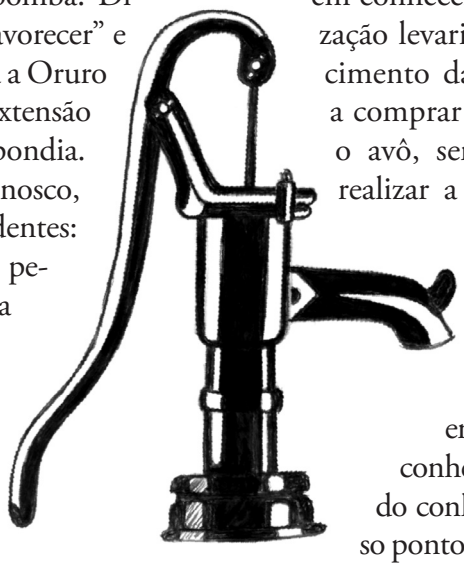
[1] N.T. De difícil tradução para o português, o termo *puna* tem origem quechua e significa 'região de altiplano', com pouca pastagem e pouca água, localizada na Cordilheira Central dos Andes.

[2] N.T.: Do quéchua *pirqa*, parede, muro, vala cercada de pedra ou outro material de construção.

[3] N.T.: Do quéchua *ayni* pode se referir ao conceito de reciprocidade ou mutualismo entre as pessoas das comunidades montanhosas andinas ou à prática desse conceito.

Porém, neste momento apresentou-se uma situação peculiar, provocada por alguns integrantes de nosso grupo. Alguém tomou a frente e perguntou ao avô por que não comprava uma bomba hidráulica. O rosto do avô se tornou mais impenetrável. Havia várias instituições que o ajudariam. Seguramente colocando-se em acordo com seus vizinhos podiam entre eles comprar uma bomba em parcelas cômodas, compartilhadas por todos e a quitariam em curto prazo.

Olhei ao entorno. A *puna* estava seca e árida, as ovelhas fracas. Motivo suficiente para comprar a bomba. Dizíamos a ele que ela "vai favorecer" e "vai engordar o gado". "Vá a Oruro e visite o escritório de Extensão Agrícola". O avô não respondia. O filho, para ficar bem conosco, dizia um pouco entre os dentes: "Sim, vamos". Logo, um pesado silêncio. O avô seguia olhando a *puna*. O que estaria olhando?



Já não havia mais nada que perguntar, nem o que propor. Fomos embora. Ao longe vimos como o céu pesava sobre os *pucutus*. Que pensava o avô? Talvez o filho trataria de convencê-lo, dizendo-lhe: "Vovô, estamos em outra época, estas coisas devem ser feitas. Os estrangeiros têm razão". Porém, o avô mascaria um pouco de folha de coca, beberia seu aguardente e não responderia. E mais, seguramente pensaria que para fazer chover era muito mais barato, como alguns dos rituais tradicionais como a *Gloria Misa* ou a *huilancha*[4], e ademais, é muito mais seguro.

Realmente, o que pensar? O avô pertence a um mundo no qual a bomba hidráulica carece de significado, já que ele contava com recursos próprios como é o rito. Agora, se isto é assim, a fronteira entre ele e nós parecia incontornável. Evidentemente nossos utensílios não chegam ao outro lado. Recordo que a distância entre ele e nós era de apenas um metro, porém era muito maior.

Alguém, escandalizado com a atitude do avô, o qualificaria de ignorante. É o que costumamos dizer nestes casos. Por quê? Porque é natural que se ele conhecia ou simplesmente visse a realidade que o rodeia, forçosamente teria que comprar a bomba. A questão para nós se fundava em conhecer. Daí uma boa alfabetização levaria o avô a tomar conhecimento da realidade e, portanto, a comprar a bomba, no caso. Mas o avô, sem dúvida, insistirá em realizar a *Gloria Misa* ou a *huilancha* para propiciar o melhoramento de sua terra e de seu gado.

Evidentemente, o avô não cumpre, então, todas as etapas do conhecimento. O problema do conhecimento, segundo nosso ponto de vista ocidental, parece ter quatro etapas. Primeiro, uma realidade que se manifesta fora. Segundo, um conhecimento dessa realidade. Terceiro, um saber que resulta da administração dos conhecimentos ou ciência, e quarto, uma ação que se volta sobre a realidade para modificá-la[5].

Esta é, no final das contas, a atitude ocidental entre os séculos XIV e XVI, passando pelo *Novum Organum* de Bacon até a revolução industrial europeia, e é também sentido nos Estados Unidos atualmente, assim como se apresenta como o ideário de qualquer classe média situada no litoral atlântico da América do Sul. Trata-se de quatro momentos que en-

[4] *Huilancha* provém de *huila*, sangue em *Aymara* e designa em geral um sacrifício de sangue. Analisaremos mais adiante este ritual, assim como também o da *Gloria missa.*

[5] Esta classificação é própria do assim chamado *cientificismo*, que se espalhou no final do século XIX, e que hoje rege o pensamento do cidadão médio da américa.

cerram o ideal de que é no mundo externo que as coisas ocorrem e nós devemos recorrer ao mundo exterior para resolver nossos problemas.

Agora, por que o avô não fazia isso? É que não encontrava uma solução fora? Se queremos fazer teoria, diríamos que seu conhecimento não termina na ação; ou seja, que não finaliza no mundo exterior, porque substituía a bomba hidráulica por um ritual mágico. Não cumpre com esses quatro momentos do problema do conhecimento que enunciamos acima. Porém, o que entende então o índio por realidade, por conhecimento, por saber e por ação?



Para nós a realidade está povoada de objetos. Este termo por sua etimologia parece vincular-se com um projetar adiante, *ob-jacio*, o qual implica a colocação, de um certo modo voluntária, de uma realidade diante do sujeito. E no mundo indígena? Parece que é diferente. Bertonio[6] em seu vocabulário *aymará* do século XVI assinala como tradução de coisa, os termos *yaa* e *cunasa. Cunasa* se refere a "qualquer coisa". *Yaa* diferentemente se vincula com "coisa de Deus, de homens, etc.". E mais, faz uso também quando é "coisa abominável" *huati yaa*. Diria então que para o indígena não existe coisas propriamente ditas, senão que elas se referem sempre ao aspecto favorável ou desfavorável das mesmas. Não interessam os objetos senão somente os aspectos benéficos ou ameaçadores dos mesmos.

E isto não é de estranhar. Parece atribuir-se ao *aymará*, assim como ao *quéchua,* o mesmo que o investigador Whorf disse a respeito dos *hopi,* ou seja, que o idioma deles tende a registrar acontecimentos antes que coisas, enquanto as línguas europeias registram coisas e não acontecimentos. Isto, por sua vez, confirma Bertonio quando diz no prólogo de sua primeira parte do vocabulário *aymará* que o índio não olha "tanto o efeito como ao modo que se faz". Por exemplo, a forma do verbo levar na língua *aymará* depende de "se a coisa que se leva é pessoa ou animal bruto ou se a coisa é grande, se é pesada ou leve".

Agora, o que significa que em um idioma se registre o acontecer antes que as coisas? A menção de Bertonio "ao modo que se faz" algo e não ao fazer propriamente, como conceito abstrato, indica um predomínio do sentir emocional sobre o ver cortaria, de tal modo que vê para sentir, já que é a emoção que confere a tônica a ser seguida frente à realidade.

O indígena toma a realidade não como algo estável e habitado por objetos, mas como um tela sem coisas, porém com um intenso movimento na qual ele adverte, antes de tudo, o signo dos benefícios ou ameaças de cada movimento. O registro que o indígena faz da realidade está relacionado à afeição que esta exerce sobre ele ao invés da simples conotação perceptiva. Há de ser esse o motivo pelo qual o vocábulo "conhecimento" possui distintos significados na língua *aymará* do que na nossa. Bertônio registra como conhecimento o termo *ulltalha,* (conhecer) porém vincula *ullsutha* com "aflorar" e agrega logo *ullttatha* como "conhecer algo", e por sua vez como "apontar com arcabuz". É provável, também, que a este vocábulo se vincule *ulli-*

[6] N.T.: Trata-se de Ludovico Bertonio (1557-1625), que elaborou uma dicionário aymará, entre outros materiais sobre as línguas andinas. Um artigo sobre ele está disponível em https://tinyurl.com/tckbj9a**.** Acesso em 11 de fevereiro de 2020.

naca. "O semblante, figura, aspecto, cara, rosto". Do mesmo modo, é possível que na língua *aymará* se dê uma distinção parecida àquela que existe na língua dos *náhuatl* entre um saber de rosto e outro de coração. Assim parece ocorrer também com o *quéchua.* Holguín registra em seu vocabulário o termo *riccini,* referido geralmente a um conhecimento de pessoas, antes que a um conhecer de coisas. Como se tratasse de um conhecer de publicidade, como diria Heidegger, referido à comunidade, o que é certo, tendo em vista que o indígena está sempre profundamente ligado à esta. Mas é natural que onde não haja uma ordem conceitual para os objetos, tampouco exista um conhecer com todas as implicações daí decorrentes, tal como ocorre no pensar ocidental. Isto nos leva a ficar atentos aos momentos acima assinalados, os quais formam parte da parábola do conhecimento dentro de uma problemática ocidental, e que não ocorre no mundo indígena. O índio não é, então, um sujeito fotográfico, como diria Whaelens, mas que intervém, em maior grau que nós, no conhecimento. Seu saber não é o de uma realidade constituída por objetos, porém cheia de movimentos ou acontecimentos [aconteceres].

O indígena conhecerá a sementeira, a enfermidade da lhama, o granizo que cai, porém a consequência desse conhecer é outra. E isto se deve a um estilo próprio de vida e que o leva a não participar de uma invasão da realidade, nem a utilizar em primeiro plano, e a nível de seu sentido da vida, a vontade. Por isso, aquele avô não queria ir ao Escritório de Extensão Agrícola para comprar a bomba hidráulica. Não vê no lado de fora a solução de seus problemas. Sem dúvida. E, o que ocorre em nosso caso? Por que vemos realmente a solução de nossos problemas do lado de fora de nós? O que se passa lá fora?

Examinemos mais uma vez nosso ponto de vista ocidental sobre o conhecer. De Kant até Nicolai Hartmann houve uma séria preocupação em torno do problema do conhecimento, o que levou a magnificar o problema em si mesmo, porém sempre de acordo com o verdadeiro sentido que nosso estilo de vida o atribuía. Antes de mais nada, a verdade do problema filosófico do conhecimento está em que, por detrás dele, já desde Kant, se dava a incipiente revolução industrial, a qual consiste na instalação e mobilização de um mundo de objetos que se dão fora de um sujeito. Por isso, desde a simples enfermidade até às vicissitudes e contingências de nossa vida física e espiritual, sempre encontramos a solução ou o porquê neste mundo fora de nós. É como se tudo fosse capaz de ser explicado desde este mundo exterior, por exemplo, a causa de meu sofrimento até uma grande administração que poderia concretizar-se em um escritório de Extensão Agrícola. Vivemos como se a nossa vida e a nossa realidade fossem constituídas e formadas apenas por causas e cortaria administrações. E, nosso modo de viver e de ser cidadãos consiste em compensar, pelo lado de fora, com maior grau, qualquer desequilíbrio que se produza dentro de nós. Ou seja, qualquer desequilíbrio interior se deve a causas externas. Por isso, quando alguém como o avô não quer isso que é oferecido pelo mundo exterior, esentimos certa frustração.

E tem mais. O conhecimento [ocidental] nem sequer consiste em recobrar os dados exteriores de um objeto,



mas que se reduz a um gênero de compensação a partir do que vem do exterior, que

não se refere à realidade da ciência senão somente à administração dos remédios para nossas necessidade pessoais. Conhecer o que se vê e ver o que necessitamos é um pouco o enigma de nossa vida no mundo Cidadão da América do Sul. Por isso, não se trata de conhecer ao mundo, como disse Whaelens, como se fosse um imenso espetáculo, porque nem sequer se trata do mundo em geral, mas somente dos aparatos, drogas e administrações que vão nos salvar. Conhecer [no ocidente] é abrir-se até um mundo específico a fim de buscar uma compensação para nossos males, e a ação somente serve para construir esse mundo específico e de nenhum modo modificar ao mundo.

Ora. O avô não trabalha tendo em vista o mundo exterior e nós, sim. E que fazemos nós, então, se nossos utensílios não são aceitos por ele? Lembro a sensação que tivemos quando o avô nos contestava com evasivas. Nossa qualidade de pesquisadores não nos permitia notar esta atitude. Porém, o certo é que nos invadiu esta sensação de despojo. Por quê? Porque o avô nos obrigou a passar do nível de um eu, - que oferece objetos e encontra um sistema de compensação a partir daquilo que vem de fora e que sabe da administração de um *mais* compensatório para a própria vida -, a um nível inferior no qual nos sentimos sensivelmente desamparados.

É, no final das contas, a experiência corrente no altiplano, que gera esse clima de irremediabilidade ante o índio. Diante disso, somente nos resta como recurso qualificar o avô de analfabeto. Mas ainda assim estamos em débito. Um qualificativo pejorativo como este, não é por acaso um recurso mágico de deslegitimar o indígena? Ao advertir nosso despojo, não somos nós aqueles que modificamos a realidade, mas que a realidade, encarnada no índio, nos modifica a nós e então, o insulto [ao indígena] é o último recurso para reestabelecer o sentido de nosso mundo. Porém, isto ocorre quando nos sentimos presos, quase como um retorno a uma matriz. Então, dizer analfabeto é como se disséssemos no fundo: "Olha, vovô, nos ensinaram que as bombas hidráulicas são importantes. Peço que as aceite. Pense nisso, que faríamos se não fosse assim?"

Diante de tudo isso, é como se tivéssemos voltado a muitos anos de história, quase como se não houvesse ocorrido evolução, simplesmente pela curiosa força que o indígena manifesta ao reduzir nossas oferendas a nada e é inútil que digamos que os quatrocentos anos de domínio colonial primeiro, e depois republicano, tenha-o levado a este plano. Ele também poderia nos perguntar por sua vez, o que conseguiram vocês nestes quatrocentos anos? Por acaso dominam realmente a realidade? E teria razão. No fim das contas não resolvemos um problema de conhecimento, mas um problema de administração. Somente administramos os conhecimentos europeus e os convertemos em algo a mais que vem do exterior para que nos beneficiem. E, escritórios, objetos e profissionais criam a possibilidade de encontrar nosso equilíbrio. Pensamos que tudo isso pertence a uma época da humanidade, porém com esta temos pouco que ver. Somente a usamos.

A prova está em que a ninguém dos que estavam reunidos no trabalho de campo realmente ocorreu alguma vez modificar a realidade, já que, no fim das contas, nenhum de nós havia inventado a bomba hidráulica. Pior ainda, simplesmente havíamos usado a referência a um escritório que parecia ter em suas mãos a modificação da realidade. Com essa referência conseguimos a paz. Porém, não passava de uma simples referência. No fim das contas, a mesma que tinha o avô. Ele recorria ao ritual denominado por sua própria cultura. Nós a um utensílio denominado

pelo ocidente. Nesse sentido, a *huilancha* e a bomba hidráulica se equivaliam.

Porém nossa referência era um pouco mais impessoal: um simples escritório. A do avô, ao contrário, era pessoal. Um ritual compromete ao homem, o escritório, não. O remédio proposto por nós dependia da maneira impessoal do técnico para colocar a bomba. Agora, aos efeitos de justificar uma vida, o que é melhor? Usar formas que comprometiam o meu eu ou as outras que não o comprometiam?

Nisto se vislumbra a crise, não do índio, mas a nossa. O avô misturava sua intimidade na realização do ritual, porém para ele não tem proveito a solução externa. Nós voltávamos para casa para dispor daquilo que a civilização nos tem brindado, porém dificilmente iríamos misturar a nossa intimidade. Não a conhecemos desde outra perspectiva.

Bibliografia

Rodolfo Kusch, *El pensamiento indígena y popular em América*, Buenos Aires: Hachette, 1970.



Quem foi Rodolfo Günter Kusch?

Rodolfo Kusch (1922-1979) foi um filósofo e ensaísta argentino que orientou suas investigações em direção a temáticas americanas, abarcando desde o mundo pré-colombiano à cultura popular contemporânea. Suas buscas o levaram a viajar de maneira recorrente por Bolívia, Peru e o norte argentino, elaborando registros fotográficos, auditivos e crônicas, que foram os insumos de suas reflexões. Foi autor entre outros livros de *América Profunda*; *Índios, portenhos e deuses* e *O pensamento indígena e popular na América.*

Você quer saber mais?

- *http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/*
- *https://www.youtube.com/watch?v=_ObSryoGQlM*
- *Kusch, Rodolfo. Cuando se viaja desde Abra Pampa. Revista Kiwicha Cultura, Nº 10. Jujuy (Argentina), julio-agosto 1996.*
- *https://www.youtube.com/watch?v=PUJywW34Kb8*
- *_____. Sin magia para vivir; fragmento del livro Obras completas VI: Indios, porteños e dioses.*

Atividades

Conhecimento e sabedoria

Atividades para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio:

Objetivos:

Que os alunos:

- Tenham uma aproximação com o pensamento e a vida de Rodolfo Kusch.
- Distingam duas formas de pensar existentes na América.
- Possam valorizar e reconhecer pautas culturais diversas existentes em sua comunidade e zonas circundantes.
- Possam refletir acerca da convivência de distintas visões sobre a realidade e a forma de atuar nela.

Propostas para a aula:

Primeiro momento: O professor responsável se encarregará de apresentar resumidamente a vida de Rodolfo Kusch, contando que este nasceu em Buenos Aires, viveu em Salta e em Maimará e que viajava pelo Peru e Bolívia. A ideia é que indiquem em um mapa lugares como Buenos Aires, Salta, Maimará e Oruro, e que o faça mostrando fotos desses lugares, de tal maneira que os alunos possam perguntar coisas como: "Por que ele escolheu viver nesses lugares?", "Quais são as diferenças entre as grandes cidades e o campo ou os povos?", "Como se vinculava isso com seu trabalho e sua forma de pensar?", "Qual o trabalho de um filósofo?"

Segundo momento: Cada estudante receberá uma cópia da historieta e esta será lida em voz alta pelo professor com tempo suficiente para que possam ver as imagens. Uma vez finalizada a leitura serão feitas algumas perguntas de compreensão como: "que problema tem o ancião[avô]?", "Que soluções oferecem?", "Que tipo de coisa deixa Kusch pensando na viagem de volta?", "Que semelhanças encontra Kusch entre a resposta do ancião [avô] e a vida na cidade?", "Que pensam [os alunos] das respostas que se apresentam frente ao mesmo problema?" Na sequência pede-se aos alunos que reflitam em grupos ou individualmente sobre a seguinte afirmação:

"Pensem em problemas que aparecem na sua comunidade ou no seu bairro e identifique duas formas de solucioná-las que representem modelos de pensamento que aparecem na historieta."

A ideia é deixá-los o suficientemente abertos para que apresentem e compartilhem as anedotas, as recordações e as histórias do lugar onde vivem. Nos diversos campos como a medicina, o progresso individual, o trabalho, etc.

Terceiro momento: Será pedido aos alunos que realizem uma breve historieta na qual seja mostrado algum ritual, cura ou festejo de que tenham notícias. No momento de apresentá-las aos demais colegas será pedido que expliquem o que o torna possível e qual é sua importância para a vida da comunidade (ritual a *Pachamama,* cura do susto, funerais de bonecos, procissão, etc).

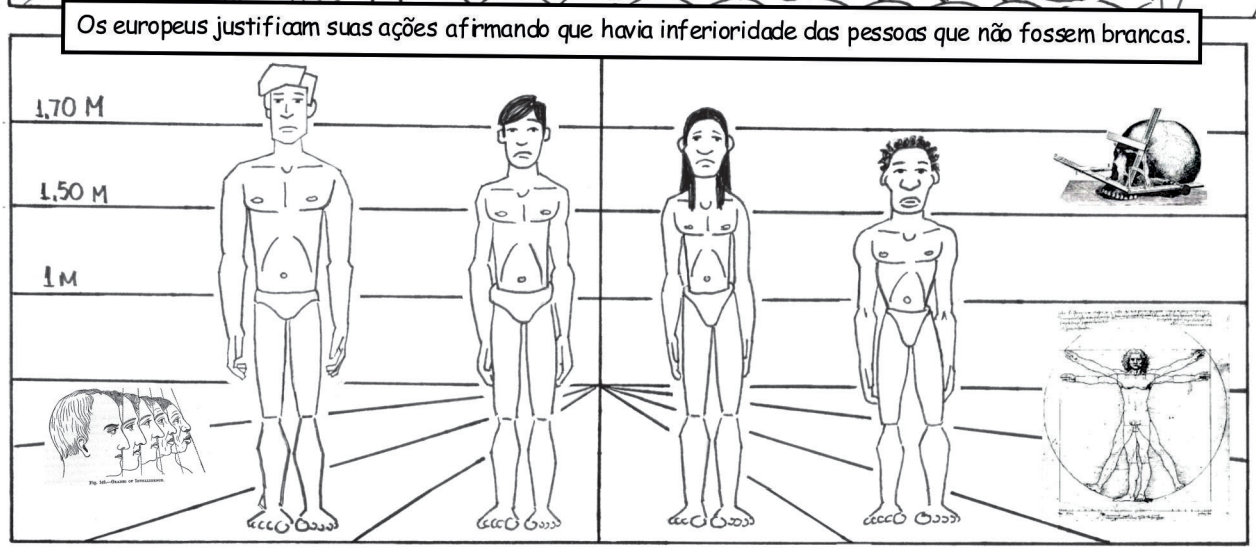
Raça e colonialidade na América

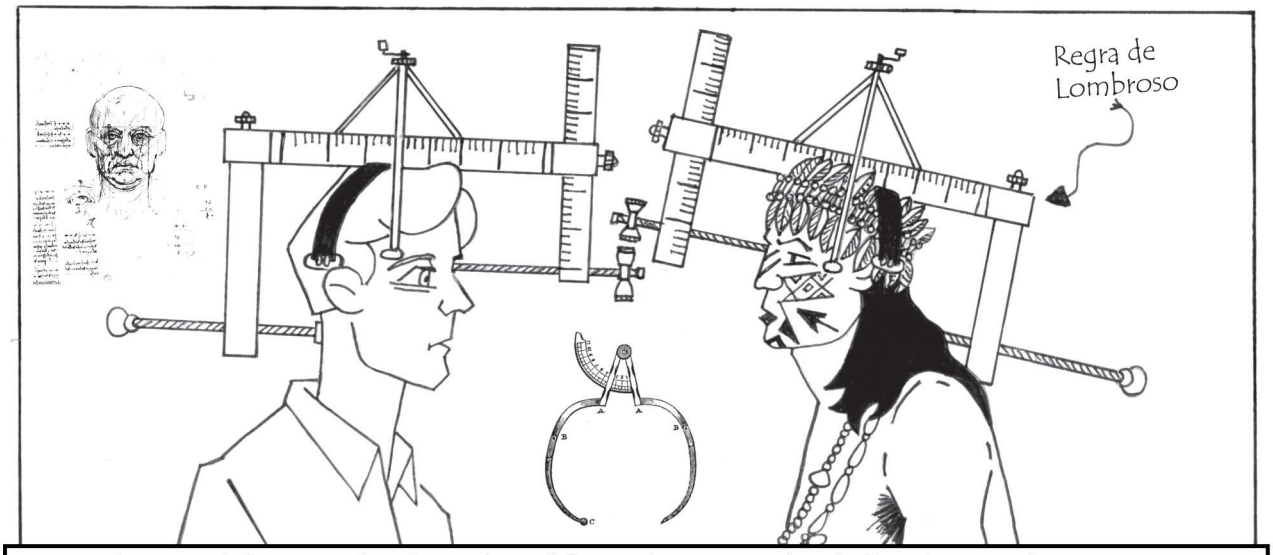
Aníbal Quijano


Vovô!
Roteiro: Ignacio Soneira
Desenhos: Javier Nobile
Coord.: Jose A. Tasat
A COR DA DIFERENÇA
Sim, Anahí?
Qual é a diferença entre brancos e negros?
A quê você se refere, Anahi?
O tio Enrique disse que neste país os índios e os negros sempre foram pobres.
Bom, não foi sempre assim...


Olá!
Em algum momento não houve "negros", mas diferentes culturas na África como Yorubas, Zulús, Congos, Ashantis, etc.
Rápido, caminhem!
Tampouco havia "índios" nestas terras. Havia Astecas, Maias, Chimús, Aymarás, Incas, etc.
Muito menos brancos ou mestiços. Todos estes foram nomes usados para justificar a conquista da América.







Como se houvesse defasagem cultural e intelectual de acordo com a cor da pele. Essa foi a grande mentira que herdamos na conquista da América e que ainda hoje parece estar em vigência.


Vovô, então não existem raças?
Não,não existem. Foram criadas para colonizar
Mas, então seguimos sendo colonizados?
FIM

A COR DA DIFERENÇA

Historieta baseada no livro Raça e Colonialidade na América de Aníbal Quijano

Fragmentos

I. América e o novo padrão de poder mundial

América se constituiu como o primeiro espaço/tempo de um novo padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso mesmo, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção desse espaço/tempo e se estabeleceram como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. De um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, isto é, uma suposta estrutura biológica diferente que colocava uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundante das relações de dominação que a conquista impunha. Sobre essa base, em consequência, foi classificada a população da América, e do mundo depois, no referido novo padrão de poder. De outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

Raça, uma categoria mental da modernidade

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez tenha se originado como uma referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que de pronto essa ideia foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

A formação de relações sociais baseadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, depois europeu, que até então indicavam apenas origem geográfica ou país de origem, desde então também adquiriram, em referência às novas identidades, uma conotação racial. E, na medida em que as relações sociais que se configuravam tornavam-se relações de dominação, tais identidades foram associadas à hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, consequentemente, ao padrão de dominação colonial que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e o assumiram como características emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, pela tradição britânico-americana. Os negros eram aí, não somente os explorados mais importantes, pois a parte principal da economia repousava em seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não faziam parte dessa sociedade co-

lonial. Consequentemente, os dominantes chamavam a si mesmos de brancos.

Na América, a ideia de raça foi uma forma de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pelos colonizadores. A subsequente constituição da Europa como uma nova identidade, depois da América e a expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo, levou à elaboração da perspectiva do conhecimento eurocêntrico e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes. Desde então, isto tem demonstrado ser o mais eficaz e duradouro instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender, inclusive, outro também universal, porém mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram colocados em posição natural de inferioridade e, consequentemente, também seus traços



Ou seja, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Colonialidade do poder e capitalismo mundial

As novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos elementos, raça e divisão do trabalho, ficaram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para mudar.

Desse modo, se impôs uma sistemática divisão racial do trabalho. Na área hispânica, a Coroa de Castela decidiu cedo pelo fim da escravidão dos indígenas para prevenir seu total extermínio. Então, foram confinados à servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi permitida a prática de sua antiga reciprocidade - ou seja, a troca de força de trabalho e de trabalho sem mercado - como forma de reproduzir sua força de trabalho como servos. Em alguns casos, a nobreza indígena, uma pequena minoria, foi eximida da servidão e recebeu tratamento especial, devido a seus papéis como intermediários com a chamada raça dominante e a elas foi também permitido participar em alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salário, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam participar das altas e médias posições da administração colonial, civil e militar.

Desde o século XVIII, na América hispânica muitos dos mestiços, de espanhóis e mulheres indígenas, isto é, um extenso e importante estrato social da sociedade colonial, começaram a participar dos mesmos ofícios e atividades que exerciam os ibéricos que não eram nobres. Em menor medida e, sobretudo, em atividades de serviço ou que requeriam talentos ou habilidades especiais (música, por exemplo), também os mais 'embranquecidos' entre os mestiços de mulheres negras e ibéricos, porém, tardaram em legitimar seus novos papéis, já que suas mães eram escravas. A distribuição racista do traba-

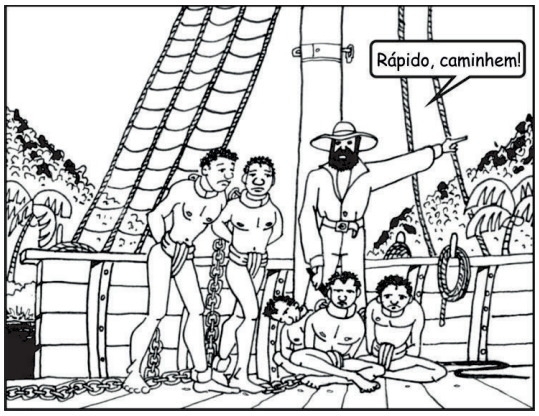
lho no interior do capitalismo colonial/moderno se manteve ao longo de todo o período colonial.

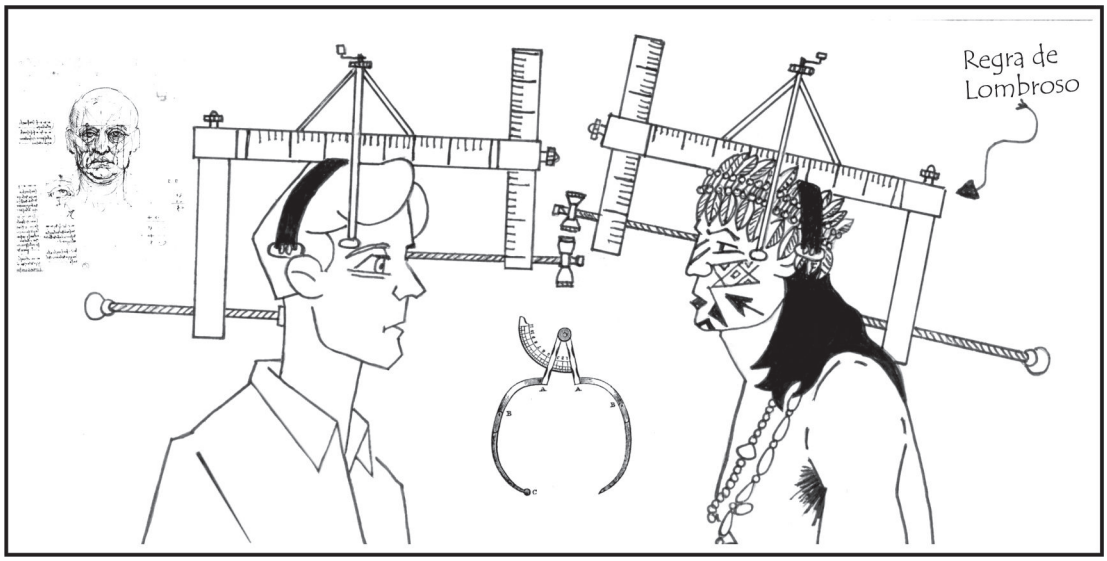
No decorrer da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante - os brancos (ou a partir do século XVIII, os europeus) - impôs o mesmo critério de classificação social à população em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e pardos [aceitunados ou olivácios] foram somados a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente alcançada na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, acima de tudo, em uma quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e, é claro, com os postos de comando da administração colonial.

Assim, cada forma de controle de trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser, ao mesmo tempo, o controle de um grupo específico de pessoas dominadas. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, se articulou de maneira que parecesse como naturalmente associada. Tal configuração, até os dias de hoje, tem sido excepcionalmente exitosa.

Evolucionismo e dualismo

Como no caso das relações entre capital e pré-capital, uma linha similar de ideias foi elaborada sobre as relações entre Europa e não-Europa. Como já foi assinalado, o mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório, cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental. Desse mito origina-se a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de troca unilinear e unidirecional da história humana. Tal mito foi associado com a classificação racial da população mundial. Essa associação produz uma visão na qual se entrelaçam, paradoxalmente, evolucionismo e dualismo.







Essa visão só adquire sentido como expressão do exacerbado etnocentrismo da Europa recém-constituído, por seu lugar central e dominante no capitalismo mundial colonial/moderno, vigência nova das ideias mitificadas de humanidade e progresso, produtos intrínsecos da ilustração, e a vigência da ideia de raça como critério básico de classificação social universal da população do mundo.

A história é, no entanto, muito diferente. Por um lado, no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram América (cuja região norte ou Norte América colonizarão os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade.

São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados, dentre eles: astecas, maias, chimús, aymaras, incas, chibchas, etc. Trezentos anos depois, todos eles estavam reunidos em uma única identidade: os indígenas. Essa nova identidade era racial, colonial e negativa. Isso também aconteceu com as pessoas trazidas forçadamente desde a futura África como escravas: ashantis, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram nada mais do que negros.

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todas aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. De agora em diante, não eram senão raças inferiores, capazes apenas de produzir culturas inferiores. Implicava também a sua nova localização neste novo tempo histórico constituído como América primeiro e como Europa depois: daí em diante eram o passado. Em outras palavras, o padrão de poder fundado na colonialidade também implicava um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, portanto, inferior, sempre primitivo.

Por outro lado, a primeira identidade geocultural moderna e mundial foi a América. A Europa foi a segunda, constituída como consequência da América, e não o contrário. A constituição da Europa como nova entidade/identidade histórica tornou-se possível, em primeiro lugar, com o trabalho gratuito dos índios, negros e mestiços da América, com sua avançada tecnologia em mineração e agricultura, e com seus respectivos produtos, o ouro, a

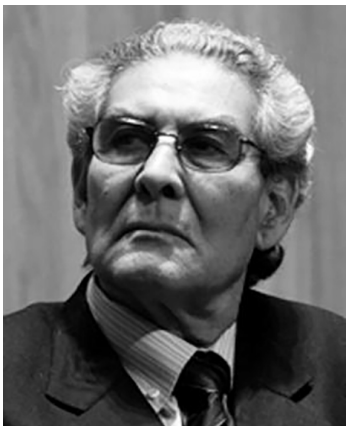
prata, a batata, o tomate, o tabaco, etc., etc.. Porque foi sobre essa base que se configurou uma região como sede do controle das rotas atlânticas, e que se tornou, por sua vez, precisamente sobre essa mesma base, em algo decisivo do mercado mundial. Essa região não tardou em emergir como Europa. América e Europa produziram-se historicamente, assim, mutuamente, como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno.

Entretanto, os europeus se convenceram desde meados do século XVII, mas especialmente durante o século XVIII, não apenas de que de algum modo se haviam autoproduzido a si mesmo como civilização, à margem da história iniciada com a América, culminando uma linha independente que começou com a Grécia, como a única fonte original. Também concluíram que eram naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os outros, uma vez que haviam conquistado a todos e lhes haviam imposto seu domínio.

A confrontação entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite assinalar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, desde algum estado de natureza até a sociedade europeia moderna; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida nova localização temporal de todas essas diferenças, de modo que todo o não-europeu é percebido como passado. Todas essas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não poderiam ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder.

Bibliografia

Quijano, Aníbal. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En Colonialidad del Saber y Eurocentrismo. Edgardo Lander, ed. UNESCO-CLACSO 2000. Buenos Aires, Argentina.



Quem é Aníbal Quijano?

Aníbal Quijano é um sociólogo e cientista político peruano. Em suas produções teóricas, ele reflete sobre a globalização e a modernidade, apresentando a noção de colonialidade do poder e eurocentrismo como aspectos centrais na constituição de nossa América Latina. A partir de seus textos e artigos surge a necessidade de uma produção de conhecimento que esqueça a imagem distorcida que nos mostra o espelho eurocêntrico para que, assim, possamos encontrarmos com nós mesmos.

Você quer saber mais?

- http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/
- https://www.youtube.com/watch?v=UhQU4HtGDpY
- Colonialidad del poder, Globalización y Democracia. Sociedad y Política, Ediciones. Lima, Peru (no prelo)
- Qué Tal Raza! "En: Família y Cambio Social. CECOSAM, Lima, Perú.

Atividades

Raça e colonialidade na América

Atividade para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Objetivos:

Que os alunos:

- Observem as estratégias de dominação usadas durante a conquista da América.
- Conectem um episódio do passado com situações presentes que fazem parte de sua vida diária.
- Comparem e ressignifiquem diferentes relatos históricos sobre os mesmos fatos que tiveram ao longo de sua formação sobre o período colonial.
- Relativizem, com fundamento historiográfico, ideias como superioridade natural racial, raça e história única.

Conteúdos:

Sociedades através do tempo. Conquista da América. Raças e escravidão na América colonial. Diversidade cultural.

Conceito para trabalhar:

Aníbal Quijano propõe ao longo de sua extensa produção teórica uma série de conceitos relacionados para explicar o processo colonial como uma enorme maquinaria que chega até os nossos dias sob a forma da "globalização" em curso. Propõe pensar o momento de dominação americano a partir de uma lógica – o eurocentrismo -, que impunha uma superioridade natural e social dos colonizados. Isso sugere, então, que é a ideia de "raça" uma das ferramentas fundamentais do processo de dominação colonial. Sendo a diferença racial (fenotípica) uma construção que permitiu sustentar uma assimetria biológica estrutural, que considerava uns como revestidos de uma inferioridade natural em relação aos outros, e assim regular o controle do trabalho em um processo para constituir um mercado mundial.

Proposta para a aula

A seguinte atividade pode ser trabalhada em um ou vários encontros, abordada parcialmente ou inclusive pode ser planejada como uma sequência de atividades, dependendo isso do grupo, dos conhecimentos e reflexões prévias que o mesmo traga e das necessidades de conteúdos específicos a trabalhar. Assumindo que o ideal é que o professor possa se apropriar e adaptar a proposta às características do grupo, a seus próprios interesses e aos recursos disponíveis.

Primeiro momento: aos alunos é perguntado acerca dos conhecimentos prévios que eles têm sobre a Conquista da América. Algumas perguntas orientadoras podem ser: "O que lembram de ter trabalhado em anos anteriores sobre o tema Conquista

da América?"; "O que aconteceu nesses anos de Conquista?", "Quem foram os que chegaram na América?", "Com que objetivos vinham? ";" Quem se beneficiou e quem foi prejudicado com a conquista da América? ".

Depois de compartilhar alguns comentários dos alunos e recolocar questões que foram trabalhadas em anos anteriores - que servirá como um diagnóstico para resolver o problema levantado -, pergunta-se a eles: "Qual a relação do que aconteceu há mais de 500 anos com a nossa realidade atual?"; "Há coisas que ainda estão em vigência?" Abre-se um breve espaço de tempo para que compartilhem algumas reflexões que possam antecipar as discussões que serão abordadas em seguida.

Segundo momento: Ler em grupos a historieta "A cor da diferença" com tempo suficiente para que haja uma exploração das imagens e interpretações parciais do que é apresentado nela. O professor, por meio de uma série de questões, reconstrói o conteúdo da historieta. Algumas perguntas orientadoras podem ser:

O que é abordado na historieta? O que diz o avô sobre a ideia de raça? Que tipo de utilidade teve a ideia de raça para o processo colonial? Por que o avô afirma que as raças "foram criadas"? O que vocês pensam sobre essa ideia de raça? Ela ainda está em vigência? De que maneira?

Terceiro momento: O professor responsável amplia em termos gerais algumas das afirmações do avô, referindo-se às ideias de escravidão, dominação, raça, eurocentrismo e colonialidade durante a conquista da América. Para esse momento, pode ser útil ler os fragmentos do texto de Quijano, anexos a este material.

A intenção deste terceiro momento é que os alunos possam vincular esse passado aparentemente distante com situações atuais de assimetria social e possam rever a falta de fundamentos de algumas ideias tanto etnocêntricas como raciais.

Quarto momento: Como finalização da atividade, será pedido aos alunos que realizem uma produção que articule os temas vistos, para compartilhar posteriormente na aula. Abaixo estão uma série de possíveis propostas para motivar uma produção em torno dos conteúdos vistos:

Colagem-fotomontagem: os alunos recebem uma cartolina, um conjunto de revistas, tesouras e cola para cada grupo de aproximadamente cinco pessoas. Os alunos são instruídos para montar uma colagem ou fotomontagem que possa apresentar as valorações que existem sobre as raças na atualidade e que possa incluir outras ideias ou situações que eles considerem que podem estar sendo adotadas para dominar e/ou dominar-nos na atualidade. A colagem-fotomontagem é aberta e espera-se que ela possa fornecer assuntos para as discussões posteriores.

Dramatização: em grupos, em um tempo de aproximadamente de quarenta (40) minutos, os alunos devem pensar em uma cena, que pode ser dialogada ou muda, para apresentar uma situação da atualidade na qual se manifeste a "assimetria racial". Ou seja, uma desigualdade na qual se possa identificar pessoas que pertenceriam visualmente a raças diferentes.

Curta-metragem audiovisual: em grupos de no máximo cinco integrantes, são montadas curtas-metragens audiovisuais filmadas com celulares ou câmeras digitais,

nos quais são abordados temas e assuntos dos pontos anteriores. A ideia é que eles tenham uma ou duas semanas para montar o vídeo e possam apresentá-lo a seus colegas depois desse período, no contexto da sala de aula. Para montá-lo, é essencial que o professor os ajude com a ideia de um roteiro, a importância do som, do planejamento das cenas, do que eles querem comunicar, etc.

Recursos

- Historieta impressa para trabalhar em sala de aula.
- Fragmentos de Quijano, sistematizados pelo professor.
- Cartazes, marcadores, tesouras, cola.

Outros recursos possíveis para complementar os mesmos conteúdos ou afins:

Exibição do filme *Queimada* (1969). Direção: Gillo Pontecorvo. Que aborda o processo revolucionário no Haiti, realizado por escravos negros.

Rever algum filme norte americano atual , principalmente de Faroeste, no qual o papel do "negro", do "índio" e do "branco" possa ser analisado. Ao identificar cada papel, é possível refletir sobre a maneira pela qual o cinema continua a legitimar as assimetrias das chamadas raças.

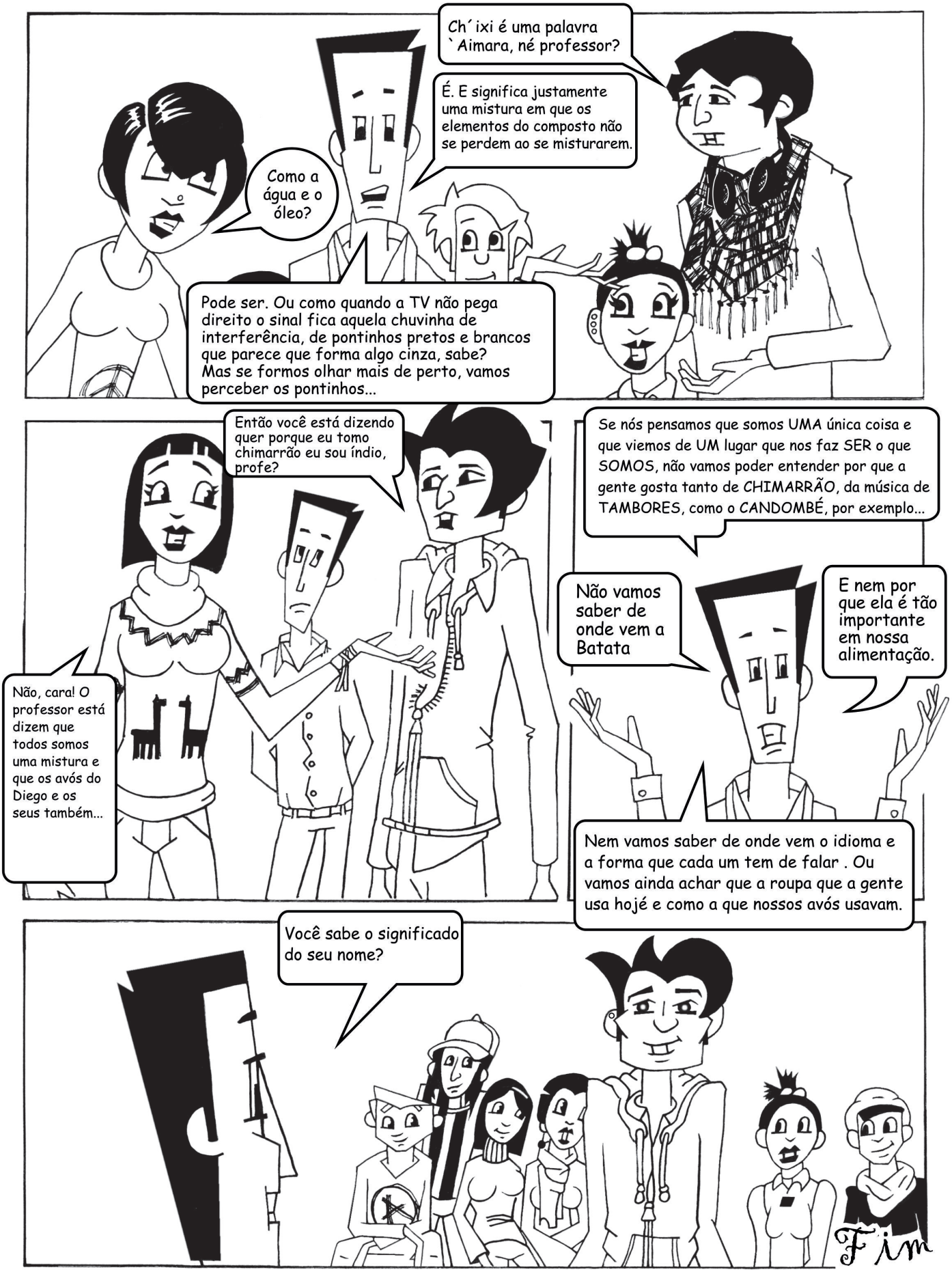
Identidades Americanas

Silvia Rivera Cusicanqui


Bom dia pessoal! Vamos dar as boas vindas a Diego Quishpe. Ele vem de Salta. Sua família acabou de se mudar para a Capital. Então, espero que a gente o receba com alegria e que possamos fazer com que se sinta em casa.
Roteiro: Ana Bustos
Desenhos: Javier Nobile
Coordenação: Pepe Tasat
...¿?¡!...
...¿?¡!...
Entramados
Diego, espero que tenha um lindo dia. Qualquer coisa que precisar e só avisar. Todos te damos as boas vindas.
Oi
Oi, oi...
Bom dia pessoal!
Como devem se lembrar, na quarta passada começamos a conhecer alguns dos povos
que habitaram estas terras muito tempo antes da conquista da América.
Se lembram de quem falamos?
bz, bz... bz, bz
Bom dia
Bom dia
Hi, hi, hi hi...
1


Laura?
Os incas?
Nahuel?
Dos avós do aluno novo! kkkkkk
kkkk
kkkkk
Hi, hi, hi
kkkk
Hi, hi, hi
kkkkkk
Não estou entendendo. Quem é o "novo" e por que você está dizendo isto?
Sim, com certeza foram meus tataravós, meus ancestrais.
E podem inclusive ter sido os avós de vários dos que estão aqui.
Não me meta nisso! Eu sou branco!
Excelente Pablo. Levante a mão quem não come batata. A questão que o Diego traz é muito interessante e nos mostra o comentário de Nahuel a partir de outro ponto de vista.
Diego está certo, mas não tem nada a ver com a cor da pele. Se lembram de que uma das coisas que a agente aprendeu na quarta passada foi que a agricultura Inca era um sistema complexo de cultivo nas montanhas? Qual era um dos produtos mais importantes que eles cultivavam?
A batata!
Ás vezes achamos que os povos origínários ficaram na "origem", no passado... E não conseguimos perceber sua presença cotidiana...
E quem gosta de chimarrão?


Eu gosto com açúcar. Amargo não...
Claro, Cintia. O chimarrão, o tererê, e outras bebidas à base de ervas são de origem guarani. E nós as consumimos diariamente.
Alguém sabe quem fazia bebidas à base de ervas?
Minha mãe me contou que vem do Paraguai e era usada pelos guarani. Em casa, no verão, a agente adora beber "tererê" com suco de laranja. É uma delícia!
Mas profe... e o que é que isso tem a ver?
Meus avós nasceram na Argentina. Minha avó tinha pais espanhóis e meu avô... não sei, mas devia ser também, com certeza...
Mas Nahuel, o que o professor está dizendo é que seus avós eram argentinos. Seus tataravós vieram da Espanha e você toma chimarrão e fala espanhol... Então, não importa tanto o sangue para saber quem somos, né?
Isso aí! Se a gente for levar em conta o sangue, com certeza todos temos de tudo um pouco... O importante é ter em conta que não somos apenas o que dizem que somos em função da árvore genealógica que a gente pode reconstruir. Todos somos uma mistura ch´ixi que desconhecemos.
Seria legal se a gente aprendesse a não negar nada e a não pensar que alguns desses elementos é superior ou inferior ao outro.
3


Ch´ixi é uma palavra `Aimara, né professor?
É. E significa justamente uma mistura em que os elementos do composto não se perdem ao se misturarem.
Como a água e o óleo?
Pode ser. Ou como quando a TV não pega direito o sinal fica aquela chuvinha de interferência, de pontinhos pretos e brancos que parece que forma algo cinza, sabe? Mas se formos olhar mais de perto, vamos perceber os pontinhos...
Então você está dizendo quer porque eu tomo chimarrão eu sou índio, profe?
Não, cara! O professor está dizem que todos somos uma mistura e que os avós do Diego e os seus também...
Se nós pensamos que somos UMA única coisa e que viemos de UM lugar que nos faz SER o que SOMOS, não vamos poder entender por que a gente gosta tanto de CHIMARRÃO, da música de TAMBORES, como o CANDOMBÉ, por exemplo...
Não vamos saber de onde vem a Batata
E nem por que ela é tão importante em nossa alimentação.
Nem vamos saber de onde vem o idioma e a forma que cada um tem de falar . Ou vamos ainda achar que a roupa que a gente usa hojé e como a que nossos avós usavam.
Você sabe o significado do seu nome?
Fim

Identidades Americanas

Historieta baseada no livro *Ch'ixinakax Utiwa*. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores de Silvia Rivera Cusicanqui

Fragmentos

"A condição colonial esconde múltiplos paradoxos. De um lado, ao longo da história, o impulso modernizador das elites europeizantes na região andina resultou em sucessivos processos de recolonização."

"...os indígenas fomos e somos, antes de tudo, seres contemporâneos, coetâneos e nessa dimensão - o *aka Pacha*[1] - nosso próprio compromisso com a modernidade é realizado e implantado." O pós-modernismo culturalista que as elites impõem e que o estado reproduz de uma forma fragmentária e subordinada nos é estranho como uma tática. Não há "pós" ou "pré" em uma visão da história que não é linear ou teleológica, que se move em ciclos e espirais, que marca um curso, enquanto ainda retornando ao mesmo ponto. O mundo indígena não concebe a história linearmente, e o passado-futuro estão contidos no presente: regressão ou progressão, repetição ou superação do passado estão em jogo em cada conjuntura e dependem de nossas ações mais do que de nossas palavras. O projeto de modernidade indígena poderá emergir do presente, em uma espiral cujo movimento é um contínuo retroalimentar-se do passado sobre o futuro, um "princípio da esperança" ou "consciência antecipatória" (Bloch) que vislumbra a descolonização e a realiza ao mesmo tempo.

A experiência da contemporaneidade compromete-nos ao presente - *aka Pacha* - e, por sua vez, contém em si sementes do futuro que brotam do fundo do passado - *qhip Nayr uñtasis sarnaqapxañani*. O presente é o cenário de pulsões modernizadoras e, ao mesmo tempo, arcaizantes, de estratégias que preservam o *status quo* e de outras que significam a revolta e renovação do mundo: o *pachakuti*. O mundo ao revés do colonialismo retornará a seus pés realizando-se como história somente quando aqueles que se esforçam para preservar o passado puderem ser derrotados, com todo seu lastro de privilégios mal obtidos. Mas se eles triunfam, "nem o passado poderá livrar-se da fúria do inimigo", parafraseando Walter Benjamin.

"Desde o século XIX, as reformas liberais e modernizadoras na Bolívia resultaram em inclusão condicionada, uma cidadania 'recortada e de segunda classe' (Guha). Mas o preço desta inclusão falaciosa foi também o arcaísmo das elites. A recolonização permitiu reproduzir modos de dominação senhorial e rentista, que se assentavam nos privilégios atribuídos pelo centro do poder colonial. Hoje em dia, a retórica da igualdade e a cidadania convertem-se em uma caricatura que encobre os privilégios políticos e culturais tácitos, noções de sentido comum que tornam tolerável a incongruência e permitem que

[1] N.T.: *Aka Pacha* é esta terra, tudo o que nos rodeia, tudo o que apalpamos e tocamos. É o espaço vital dos homens, dos animais e das plantas, o habitat da pachamama (Mãe Terra) e de outros espíritos do mundo, é a vida mesma.

as estruturas coloniais da opressão sejam reproduzidas. “

“... As elites bolivianas adotaram um multiculturalismo oficial, atormentado por citações de Kymlicka, e ancorado na noção de povo indígena como minorias “. (...) “Seja por medo da multidão ou por seguir a agenda de seus financiadores, as elites se sensibilizam para as demandas de reconhecimento e participação política dos movimentos sociais indígenas, e adotam um discurso retórico e essencialista, sustentado pela noção de ‘povos originários’. O reconhecimento – recortado, condicionado e mal voluntarioso – dos direitos culturais e territoriais indígenas permitiu, assim, a reciclagem das elites e a continuidade de seu monopólio no exercício do poder. O que significa esta reapropriação e quais foram as suas consequências? Os *Kataristas* e *indianistas*, sediados no oeste andino, tinham uma visão esquemática dos povos orientais, e falavam *de Aymaras*, *Qhichwas* e *Tupi-guarani* ‘ ou apenas ‘índios›. Enquanto a noção de “origem” nos remete a um passado que se imagina quieto, estático e arcaico. Eis aí a recuperação estratégica das demandas indígenas e a neutralização de sua pulsão descolonizadora. Ao falar de povos situados na origem se nega a coetaneidade dessas populações e, assim, são excluídas das lides da modernidade. A eles são outorgados um status residual, e, de fato, eles são convertidos em minorias, aprisionados em estereótipos indígenas do bom guardião selvagem da natureza.” “O discurso multicultural escondia também uma agenda oculta: negar a etnicidade de populações diversificadas [abigarradas] e aculturadas - as zonas de colonização, os centros mineiros, as redes comerciais indígenas do mercado interno e de contrabando, as cidades - permitiu às elites e à tecnoburocracia do estado e as ONGs cumprir os ditames do Império.”

“O termo ‘povo originário’ afirma e reconhece, mas ao mesmo tempo invisibiliza e exclui a grande maioria da população *aymara* ou *qhichwa* falante do subtrópico, os centros de mineração, as cidades e as redes comerciais do mercado interno e o contrabando. É então, um termo apropriado para a estratégia de ignorar os povos indígenas em sua condição de maioria e de negar sua potencial vocação hegemônica e capacidade de efeito estatal.”



“Não pode haver um discurso de descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora. O discurso do multiculturalismo e o discurso da hibridez são leituras essencialistas e historicistas da questão indígena, que não tocam os temas de fundo da descolonização; em vez disso, encobrem e renovam práticas efetivas de colonização e



subalternização. Seu papel é a de suplantar as populações indígenas como sujeitos da história, converter suas lutas e demandas em ingredientes de uma reengenharia cultural e estatal capaz de submetê-las a sua vontade neutralizadora."

"Aludo a este tema crucial - o papel dos intelectuais na dominação do Império - porque creio que temos uma responsabilidade coletiva de não contribuir para a restauração e rejuvenescimento desta dominação."

"O título desta apresentação é *ch'ixinakax utxiwa*. Existe também o mundo *ch'ixi*. Pessoalmente, eu não me considero *q'ara* (culturalmente desnuda, usurpadora do alheio) porque eu tenho reconhecido plenamente minha origem dupla, aymara e europeia, e porque eu vivo de meu próprio esforço. Por isso que eu me considero *ch'ixi*, e considero esta tradução, a mais adequada da mistura diversificada que somos, isto é, as e os chamados mestiças e mestiços. A palavra *ch'ixi* tem várias conotações: é uma cor produto da justaposição, em pequenos pontos ou manchas, de duas cores opostas ou contrastantes: o branco e o preto, o vermelho e o verde, etc. É esse cinza jaspeado resultante da mistura imperceptível do branco e do preto, que se confundem para a percepção sem nunca misturar-se de todo. A noção *ch'ixi,* como muitos outros (*allqa, ayni*) obedece a ideia *aymará* de algo que é e não é ao mesmo tempo, ou seja, a lógica do terceiro incluído."

"A possibilidade de uma profunda reforma cultural em nossa sociedade depende da descolonização de nossos gestos, de nossos atos e da linguagem com a qual nomeamos o mundo. (...) A metáfora de *ch'ixi* assume uma ancestralidade dupla e contenciosa, negada por processos de aculturação e 'colonização do imaginário', mas também potencialmente harmônica e livre, através da libertação da nossa metade ancestral indígena e do desenvolvimento de formas dialogais de construção de conhecimentos."

"O pensamento descolonizador que nos permitirá reconstruir esta Bolívia renovada, genuinamente multicultural e descolonizada, parte da afirmação deste nós bilíngue, diversificado e *ch'ixi*, que se projeta como cultura, teoria, epistemologia, política de estado e, também, como uma nova definição de bem-estar e "desenvolvimento". O desafio desta nova autonomia reside na construção de laços Sul-Sul que nos permitam quebrar os triângulos sem fundamento da política e da academia do Norte."

Bibliografia

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. Ch'ixinakax Utiwa. Uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010, pp. 53-77.



Quem é Silvia Rivera Cusicanqui?

Silvia Rivera Cusicanqui é uma socióloga de origem aymara-criollo, ativista e historiadora boliviana. Tem protagonizado junto com outras mulheres um movimento de transformação intelectual com uma potência transformadora dos marcos de leitura da realidade social, das alternativas metodológicas de trabalho e ação e a transformação social desde o ativismo intelectual e político. Olhando mais de perto, a trajetória dos conceitos fundamentais do pensamento de Silvia Rivera Cusicanqui representa a possibilidade de repensar os conflitos socioculturais, identitários e educativos da atualidade. Seu olhar feminista, com múltiplas identificações, a abertura e reatualização permanente do modo de olhar a realidade, nos aponta elementos muito interessantes para pensar e pensarmos nesse contexto americano.

Você quer saber mais?

- http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/capítulo3.html
- http://www.facso.uchile.cl/noticias/85824/lo-indio-es-parte-de-la-modernidad-no-es-una-tradicion-estancada
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Príncípio Potosí. Otra mirada a la totalidade* en: AA.VV. Pricnípio Potosí Reverso. Madrid: MNCARS, 2010.

Atividades

Identidades Americanas
Atividade para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Objetivos
Que os estudantes:

- Reconheçam situações de diferenciação em geral e de discriminação por razões identitárias em seu contexto social e escolar.
- Conheça algumas formas diferentes de tratar o tema da diversidade cultural desde o pensamento americano.
- Reflitam acerca da ideia de "origem" e "raiz" de um ponto de vista não puro das identidades americanas.
- Conheçam mais e se interessem pela busca das vertentes culturais que nutrem nossas identidades americanas atuais.

Conteúdos:
- Sociedades através do tempo. Diversidade cultural. Identidade.

Conceito para trabalhar:
- O *ch'ixi* em nossa vida e a realidade cotidiana.

A identidade na América é um problema sempre que é pensado de modo unidirecional e sintética. É comum concebermos como MESTIÇOS olhando mais nossa "parte" ocidental como a parte moderna, civilizada, forte, progressista, iluminada; e certos elementos "indígenas", inclusive "afro", são concebidos como "originários", "arcaicos", "passado", "exterminados". Porém, Silvia Rivera Cusicanqui sustenta que nossa subjetividade americana é *ch'ixi*, pois é mesclada e manchada por partes e elementos que não desaparecem com a mistura, mas que existem, subsistem e sempre dão como resultados identidades dinâmicas e cambiantes na combinatória possível dos elementos diferentes.

Se indagamos a partir disso a noção de "mestiço", Silvia nos permite pensar que, longe de sermos sujeitos acabados que surgem da mistura de coisas passadas, somos sujeitos *ch'ixis* formados, conformados, atravessados por elementos antagônicos que nos compõem e decompõem.

Reconhecermo-nos deste modo nos permitirá pensar a descolonização como um processo sempre em movimento, em funcionamento permanente, enquanto reconhecimento e ação desde a noção de igualdade e da presença de diferentes elementos culturais atravessando nossa própria subjetividade.

Propostas para a aula

Questionário

1. Você já viveu ou presenciou alguma vez uma situação de gozação ou piadas em torno da identidade de alguém ou de você mesmo? Em que lugar você se acha melhor colocado? (Pense nas atitudes de Diego, de Kauã, de cada um dos companheiros e companheiras da historieta e quais posições eles foram tomando). Depois de ver toda a história, o que você diria a Diego? E o que diria a Kauã?
2. Na historieta, o professor fala com os meninos e as meninas que quando se pensa de onde viemos e quem somos nem tudo tem a ver com a cor da pele. Que elementos temos à mão para pensar nossa identidade? Você crê que é possível seguir falando de UMA identidade definitiva de cada um? Por que?
3. Que coisas ou elementos você acredita que te identifica hoje? De onde provém esses elementos? Alguém te transmitiu ou ensinou? Quando? Como? Enumere coisas que te identifiquem ou formem parte da sua vida cotidiana e não sabe de onde provém. Então, busque na internet, pergunte a familiares, professores, amigos e amigas a origem desses elementos.
4. Diego conhece a palavra aymara que o professor nomeou: *ch'ixi*. Busque no texto a explicação e conte com suas palavras o que você entendeu. Conversem em grupos sobre o significado da palavra e pensem se existe uma palavra para dizer o mesmo em português. Representem com palavras e/ou desenhos o que entenderam sobre o que é nossa identidade *ch'ixi* na América.
5. Averiguem a origem do nome de cada um/a dos integrantes do grupo. Peguem um mapa do planisfério físico com a divisão política e marquem ali os lugares que encontraram como origens dos nomes. E no mesmo mapa podem assinalar também as origens dos elementos que buscaram na pergunta 3.

Atividade para a aula

a) Cartografia de ideias

Materiais:

- Um mapa mundi ou planisfério físico projetado na parede por um datashow.
- Cartolinas com espaço para escrever, uma por grupo.
- Giz ou canetas para quadro.

Disposição:

A classe é dividida em pequenos grupos com até 4 integrantes.

Atividade:

É explicado a cada grupo que a atividade é um jogo que é dividido em duas partes, cada uma vai se realizando gradativamente sem que se adianta o que virá.

Primeira parte: Escrever na cartolina as três melhores invenções da humanidade. (Pode entender como melhores as mais importantes, mais relevantes para o mundo, etc.) Tempo: 5 minutos

Segunda parte: Pensem onde surgiu ou tenha surgido as invenções selecionadas e pegando o giz ou a caneta, passe a circular no mapa.

Conclusões:

Uma vez finalizada a localização das invenções, analisa-se o mapa. Observa-se: Onde se concentra a maior quantidade de invenções. Por que? De que tipo de invenções se trata (técnicos, tecnológicos, alimentícios, econômicos, etc.)? Há invenções que tiveram dificuldade de localizá-las em UM SÓ lugar? A que se deve que não encontramos UMA só origem? Podemos refletir sobre a ideia de "origem" tratando de pensar que as vezes não existe um só lugar de surgimento, mas que podemos falar de uma origem simultânea em diferentes espaços do globo.

b) Pesquise a origem, não a origem como um ponto, mas um lugar de início e o percurso que fez ao longo do tempo, de todos os elementos que se nomeiam ao final da historieta. Avante! Marque com diferentes cores no mapa!

Mais recursos:

Vídeo: "Te atreverías a preguntarte quién eres em realidade?

En: https://www.facebook.com/113981118699250/posts/961676467263040/

"Trata-se de descobrir um novo horizonte humano, menos colonial, mais autêntico e mais americano''
R. Kusch

"Pensar é esquecer as diferenças, é generalizar, abstrair'', afirma Jorge Luis Borges, em "Funes el memorioso". Se seguirmos a lógica da sua afirmação, pensar é lembrar semelhanças. A presente proposta, intitulada "Pensar em Movimento: pensadores americanos para a sala de aula", como uma caixa de ferramentas para os professores, parte do pressuposto de que pensar não se reduz a uma analítica conceitual, uma disputa entre argumentações ou a uma simples abstração acadêmico-literária, cristalizando o conhecimento como algo estável, determinado e fixo. O pensar está sendo vivo no solo que ocupamos e aqui nos interessa possibilitar o encontro com autores que não são trabalhados em nosso currículo e que pertencem a outras latitudes continentais. É certo que ninguém escapa de sua sombra, mas na América, no campo educativo, muitas vezes são escondidos e ocultados e não são visíveis pensadores com uma grande obra, que simbolizaram nossas culturas, identidades e a nossa forma de viver.

Portanto, trata-se de pensar em movimento, traçando um andar educativo que supõe incertezas, acertos, apostas, programas e jogos na sala de aula. Trajeto educativo que, por meio do encontro com os pensadores contemporâneos americanos pretende, por um lado, conhecer, analisar e comparar diferentes perspectivas, enfoques e horizontes do nosso pensar situado em nossa atualidade; e por outro lado, por meio do trabalho em sala de aula, com o recursos didático das historietas educativas, favoreça a produção e a criação de novos caminhos do pensar, outros enfoques, perspectivas de análise e noções comuns.

ISBN: 978-65-86620-00-9

UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília
Câmpus de Assis

UNISC
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

LUTAS ANTICAPITAL

CAPES