



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Danielle Tudes Pereira Silva

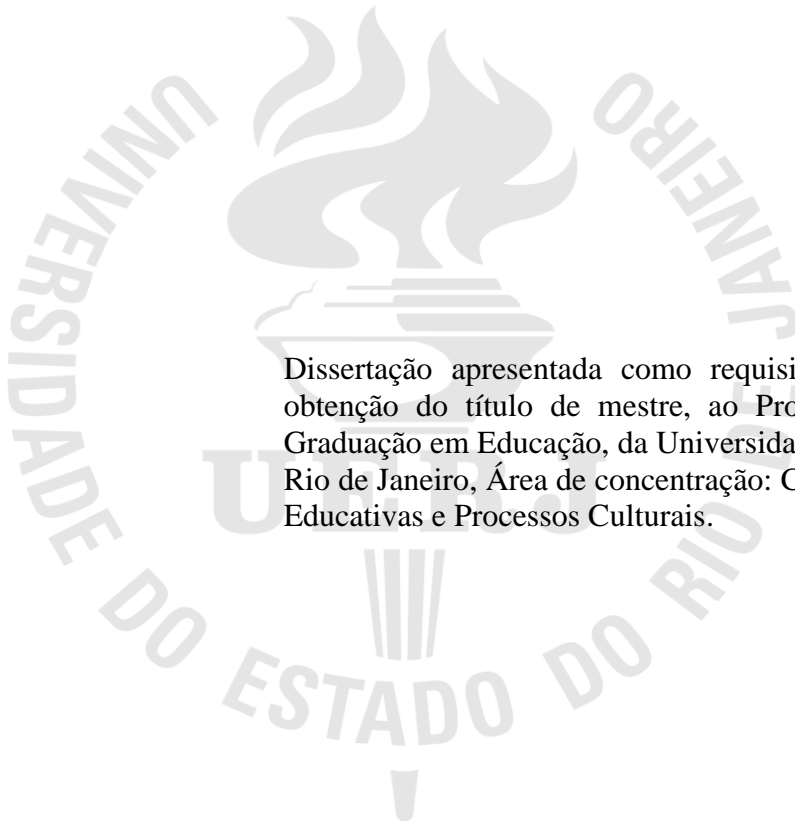
**Relações étnico-raciais no cotidiano escolar:
o mesmo e o outro da afrodiáspora**

Rio de Janeiro

2015

Danielle Tudes Pereira Silva

**Relações étnico-raciais no cotidiano escolar:
o mesmo e o outro da afrodiáspora**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Danielle Tudes Pereira.
Relações étnico-raciais no cotidiano escolar: o mesmo e o outro da
afrodiáspora / Danielle Tudes Pereira Silva. – 2015.
131 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação - Aspectos sociais – Teses. 2. Negros - Educação – Teses. 3.
Imagens – Teses. 4. Currículo – Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 373.5(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Danielle Tudes Pereira Silva

**Relações étnico-raciais no cotidiano escolar:
o mesmo e o outro da afrodiáspora**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 28 de agosto de 2015.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Mailsa Carla Pinto Passos
(Orientadora) Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Rodrigo Torquato da Silva
Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Dilma e José, pelo apoio constante.

Aos estudantes da escola pública popular de Angra dos Reis.

AGRADECIMENTOS

Aos grandes companheiros da vida inteira Fábio Campelo e João Bruno Tudes, pela presença amorosa, pelas contribuições, pelo incentivo, pelo sacrifício, pela esperança e pela inesgotável paciência.

À Cleusa, cujo trabalho contribui decisivamente para que possa me dedicar aos estudos.

Ao meu irmão Guilherme por me socorrer sempre que necessário e por estar ao meu lado.

À minha querida orientadora Mailsa Passos, pela acolhida, pela dedicação, pelo respeito, pelo afeto, pela escuta e pelo cuidado. Toda a minha gratidão por estar ao meu lado nessa luta pela escola pública popular e contra o racismo.

À professora Nilda Alves, por fazer parte da história da Educação em Angra dos Reis e por despertar em mim o amor pela pesquisa e pelo contexto acadêmico.

Ao professor Rodrigo Torquato pelas lutas, pelos questionamentos, pela indignação, pela generosidade e por tudo que vem me ensinando desde que nos conhecemos.

À professora Inês Barbosa por aceitar participar da banca examinadora com suas preciosas contribuições.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano e ALFAVELA, cujas vozes estão presentes nesta dissertação.

À querida Magdalena Santos e Sônia Regina pela generosidade dos momentos compartilhados nas escolas em Angra dos Reis e por tudo que me ensinaram através das imagens, gestos e palavras.

Aos meninos: Anderson, Pedro, Jefferson, João Carlos, Ramon e Wesley por exporem suas vísceras.

Aos profissionais da Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha por tudo que me ensinaram e pelas alegrias e dores que vivemos juntos.

À professora Elaine Eucário, pela amizade inabalável e pela colaboração nessa pesquisa.

Aos companheiros da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, mas especialmente à Raquel, Jane, Cláudia, Aida e Wellington, sem a compreensão e o apoio de vocês não teria conseguido concluir esse trabalho.

Aos meus grandes mestres Antonio Eugenio, Bernadete Rufino, Tânia Elisa, Dêlcio Bernardo e todos os que generosamente me ensinaram e me ensinam a ser professora e a ser uma pessoa melhor.

A todos os estudantes com os quais muito aprendi por terem sido fundamentais em meu processo de formação e aos brasileiros, negras e negros, que embora financiem a Universidade Pública, enquanto coletivo, não tem acesso à mesma.

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro.

Jorge Larrosa

RESUMO

SILVA, Danielle Tudes Pereira. **Relações étnico-raciais no cotidiano escolar**: o mesmo e o outro da afrodíaspóra. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

Para efeito dessa pesquisa, nos concentramos nas experiências vivenciadas na Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha, uma escola situada na periferia de Angra dos Reis (RJ), no bairro Campo Belo. Tomamos aqui a experiência como uma possibilidade de produção de conhecimentos e sentidos sobre a escola e os meninos e meninas que transitam em seu cotidiano, tendo, portanto, uma dimensão formativa. Isso implica que é preciso disposição para ouvir o outro sem a pretensão de transforma-lo em algo diferente. A escolha dessa escola evidencia a impossibilidade de distanciamento da pesquisadora. Sendo moradora do município e do bairro em questão e reivindicando as identidades de professora, mulher, negra e oriunda das classes populares, foi preciso, em alguns momentos, adotar a primeira pessoa do singular, já que não há possibilidade de excluir as implicações pessoais das opções realizadas. As alterações no uso dos pronomes, ora no singular, ora no plural, são tomadas não como falta de rigor, mas como uma expressão da complexidade da pesquisa. Desse modo, propomos discutir nessa dissertação de Mestrado, em diálogo com o cotidiano escolar, se as práticas dos sujeitos que circulam no cotidiano da escola podem se constituir como possibilidades curriculares promotoras de uma educação para a diferença. Nesse contexto, pressupomos que as práticas são constituintes e constituídas à partir de identidades coletivas da afrodíaspóra. Ou seja, entre as práticas e as identidades não há uma relação unilateral, tratando-se de um processo de circularidade constante e dinâmica. Logo, as práticas são constituídas pelos processos identitários, ao mesmo tempo em que os modificam incessantemente, sobretudo nos territórios onde crianças e adolescentes tecem suas redes de conhecimentos, estando as mesmas marcadas por estigmas, discriminações e opressões. Consequentemente, como já citado, a questão racial atravessa esse texto, assim como o racismo permeia as relações sociais no Brasil. Em um primeiro movimento, buscamos explicitar o entendimento sobre as opções metodológicas voltadas para a produção de pesquisas com os cotidianos. Estabelecemos, posteriormente, um segundo movimento de discussão voltada para conceitos imprescindíveis, entre eles: colonialismo, diáspóra, e raça atravessando a produção de imagens de corpos negros. No terceiro trabalhamos as possibilidades de produção de currículos voltados para a questão da diferença e da identidade a partir das interrogações surgidas das possibilidades de usos de imagens.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Afrodíaspóra. Cotidiano Escolar. Imagens. Currículo.

ABSTRACT

SILVA, Danielle Tudes Pereira. **Ethnic-racial relationships at school routine: the same and the other of afrodiaspora.** 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

For the purpose of this research project, we focused on our experiences at the Mauro Sérgio da Cunha Municipal School, which is located in the outskirts of Angra dos Reis (RJ), in the Campo Belo district. Here we consider experience as a possibility to produce knowledge and to make sense of the school and of the boys and girls that circulate in its daily life, thus with a formative dimension. This implies that it takes willingness to listen to the other with no claim to transform them into something different from what they are. The choice of this school makes it impossible for the researcher to distance herself from it. For being a resident of the municipality and of the district in question, in addition to being a teacher, a woman, black, and belonging to the popular classes, at times it was necessary to use the first person singular, as it is not possible to exclude personal implications from the choices made. The shifts in the use of pronouns, at times using the singular, at others the plural, should not be viewed as a lack of strictness, rather as an expression of the complexity of the research project. Thus, we propose to discuss this Master's dissertation in dialog with the school routine, as the practices of the subjects circulating in the school's daily activities can be curricular possibilities promoting an education for difference. In this context, we assume that the practices form and are formed based on the collective identities of the Afrodiaspora. In other words, there is not a one-sided relationship between practices and identities. It is a process in constant, dynamic circularity. Thus, the practices are formed by the identity processes, and, at the same time modify them incessantly, especially in territories where children and adolescents weave their knowledge networks and are marked by stigma, discrimination, and oppression. Therefore, as mentioned, the racial issue crisscrosses this text, just as racism pervades social relations in Brazil. First, we tried to explain the understanding of the methodological options aimed at researching daily experiences. We then raised a second discussion focused on essential concepts, among which: Colonialism, diaspora, and race, including the production of images of black bodies. Thirdly, we worked on the possibilities of producing curricula to address questions of difference and identity arising from the possibilities of using images.

Key words: Ethnic and racial relations. Afrodiaspora. School life. Images. Curriculum

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem utilizada para fins de divulgação turística mostrando uma das praias do município.	13
Figura 2 - Vista da cidade onde as casas ocupam o morro. Foto “Panorama da Cidade de Angra dos Reis”	14
Figura 3 - A Angra que não é dos Reis - Imagem consta do periódico eletrônico Brasil Econômico	15
Figura 4 - Mapa geral do Município de Angra dos Reis e Bairros.....	16
Figura 5 – Taxa de adequação no sistema de ensino.....	24
Figura 6 - Taxa de adequação no sistema de ensino.....	24
Figura 7 - A pesquisadora aos quatro anos nos fundos da casa na Japuiba.....	42
Figura 8 - O grupo de estudantes que produziu as fotografias e a professora Elaine Eucário que os acompanhou.	57
Figura 9 - Iara – Foto criada por Jefferson Silva de Oliveira.....	64
Figura 10 - Celma e a Rosa – Professora participando da Oficina de Gravura.....	83
Figura 11 - Roberto Chaua auxiliando as professoras na Oficina de Gravura	85
Figura 12 - Selfie criada pelo estudante Ramon Teodoro Alberto da Silva onde o mesmo aparece ao lado da professora Elaine Eucário.....	88
Figura 13 - Francilene Silva orientando a pintura das gravuras	90
Figura 14 - Francilene Silva e o grupo de estudantes que participou da oficina de gravura....	92
Figura 15 – Galeria de fotos do jornal A Cidade.....	97
Figura 16 - Detalhe do quadro Representação da Escola Municipal Manoel Ramos de Magdalena Santos	100
Figura 17 - A artista plástica Magdalena dos Santos em visita ao município de Angra dos Reis	106
Figura 18 - Detalhe do quadro Canavial da Família de Magdalena Santos	109
Figura 19 - Detalhe do quadro A Menina e as Borboletas de Magdalena Santos	110
Figura 20 - Detalhe - Quadro de Magdalena Santos (sem título).....	111
Figura 21 - Quadro Árvore da Família – Magdalena Santos.....	112
Figura 22 - Painel de atividades de pintura com cola colorida sobre papel sulfite (5º ano de escolaridade)	114

Figura 23- Pannel de atividades de pintura com cola colorida sobre papel sulfite (2° ano de escolaridade)	114
Figura 24 - A Vida no Quilombo – Magdalena dos Santos	115
Figura 25 - Despedida	116
Figura 26 - Fotografia criada por Anderson Freitas de Almeida.....	120
Figura 27 - Fotografia criada por Wesley Siqueira Dias Junior	120
Figura 28 - Foto criada por João Carlos Alves dos Santos.....	121
Figura 29 - Fotografia criada por Ramon Teodoro Alberto da Silva	123

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A PESQUISA COMO ENCONTRO OU O ENCONTRO COMO PESQUISA ..	19
1.1	Angra dos Reis ou Angra dos súditos?	19
1.2	<i>Fazerpensar</i> pesquisas com os cotidianos	27
1.3	Sobre encontros e vísceras	37
1.4	Imagens como Potência	50
1.4.1	<u>Pensando com Fotografias</u>	53
2	O MESMO E O OUTRO DA AFRODIÁSPORA	59
2.1	Moço, que favela é essa?	59
2.2	A Raça em questão	65
2.2.1	<u>Qual é a cor do seu namorado?</u>	69
2.3	Diáspora, travessia e reinvenção	80
2.3.1	<u>Realidades gravadas</u>	89
3	IMAGENS QUE TOCAM	93
3.1	Imagem como opressão	93
3.2	Imagem como memória	104
3.3	Realidades Luminosas	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

E sobretudo, meu corpo, assim como minha alma evitem cruzar os braços em atitude estéril de espectador, pois a vida não é um espetáculo, pois um mar de dores não é um palco, pois um homem que grita não é um urso que dança.

Aime Cesaire

O Município de Angra dos Reis - RJ é famoso pela riqueza e exuberância de seus recursos naturais: ilhas, manguezais, serras e a vegetação de mata atlântica para a qual o emprego de qualquer adjetivo parece eufemismo. Localizado no litoral Sul Fluminense, vizinho dos municípios de Mangaratiba e Parati, recebe, como os mesmos, turistas de todas as partes do mundo que buscam, na Costa Verde, paz, aventuras e novas experiências. Seu belo acervo arquitetônico é constituído por igrejas e alguns casarões coloniais que valem a pena serem visitados.

A descrição acima pode causar estranhamento, uma vez que seria mais adequada para as peças publicitárias que vendem a imagem de Angra dos Reis como um paraíso de sol e mar. E funciona. Há quem pense que todos os moradores da cidade vivem na beira do mar e se locomovem em suas lanchas pelas águas azul esverdeadas mantendo o bronzeado e sendo felizes durante o ano todo pela possibilidade de esbarrar com famosos em algumas de suas 365 ilhas.

Figura 1 - Imagem utilizada para fins de divulgação turística mostrando uma das praias do município.



Fonte: revista eletrônica Stile Viagens (revistastileviagens.blogspot.com.br) em 09/01/2014.

A imagem exposta acima é comum para quem nunca foi à Angra, mas conhece o lugar através de outros meios. Entretanto, os que aqui vivem também possuem essas referências em seus imaginários, voltadas para um ideal de lugar/pessoa/estilo de vida estereotipado. Esse contexto é importante porque o movimento de pesquisa realizado nesse território toma como preciosas as possibilidades que estão fora desse foco, utilizando aqui a fotografia como metáfora, já que nos interessa o que no efeito macro fica desfocado, sendo, desse modo, invisibilizado.

Entre a serra e o mar, Angra dos Reis pode ser considerada como representativa do processo de colonização empreendido a partir de 1492 pela Europa, caracterizado em grande medida pela exploração e pelos conflitos por terra. A região participou dos ciclos econômicos da cana-de-açúcar, do tráfico de africanos escravizados, do ciclo do ouro e do café. Nesse foco, a paisagem não é bucólica e as relações não são harmoniosas porque o conflito é uma constante, a natureza não é tão exuberante, uma vez que é descartável frente aos grandes interesses econômicos e a arquitetura é manchada de sangue, misturado em cada tijolo, em cada pedra de calçamento e nos caminhos abertos para escoar o ouro da Colônia.

Afinal, já nos disse Benjamin (1987, p.225), “nunca houve um monumento da cultura que também não fosse um monumento da barbárie” e convivemos cotidianamente com o fardo do extermínio dos povos indígenas e dos povos africanos escravizados, “pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1987, p.223)

Tupinambás, Guaranis, Pataxós, Quilombolas, Caiçaras, Ribeirinhos.

A imagem muda. A generosa natureza não pertence a todos. As casas começam a escalar os morros da cidade como podemos conferir na imagem seguinte.

Com o incremento do turismo, os caiçaras são expulsos das ilhas e passam a habitar os morros do centro da cidade e os bairros periféricos. À beira mar, os condomínios luxuosos restringem o acesso às praias. A terra, esse bem precioso cobiçado para a realização de grandes empreendimentos, é cortada pela Rodovia Rio Santos e tomada da comunidade quilombola.

Figura 2 - Vista da cidade onde as casas ocupam o morro. Foto “Panorama da Cidade de Angra dos Reis”



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Angra_dos_Reis. Acesso em 20/04/2015..

A cidade de Angra dos Reis pertence às famílias que há 500 anos lotearam esta terra, desde que “descobriram” que na Terra de Vera Cruz, em se plantando tudo dá. Como no Brasil, em Angra dos Reis, pretos e pardos ocupam os morros e as periferias da cidade.

Embora as fotografias contenham imagens diferentes, todas são imagens de Angra dos Reis e coexistem porque registram algumas possibilidades do lugar. Mesmo estando em constante transformação, a imagem de Angra como um paraíso de sol e mar, para o turista que procura o que a mídia oferece, corresponde à realidade. As imagens produzem realidades e, ao mesmo tempo, são produzidas por elas. Elas mostram o que existe e contêm em si, ao mesmo tempo, a sua negação. Para Sontag

A fotografia dá a entender que conhecemos o mundo se o aceitamos tal como a câmera o registra. Mas isso é o contrário de compreender, que parte de não aceitar o mundo tal como ele aparenta ser. Toda possibilidade de compreensão está enraizada na capacidade de dizer não. (SONTAG, 2004, p. 33)

Optamos pela realidade que melhor nos convém a partir de nossos contextos e da concepção que temos de cidade, estando relacionada aos sujeitos que tomamos como referencial.

Figura 3 - A Angra que não é dos Reis - Imagem consta do periódico eletrônico Brasil Econômico

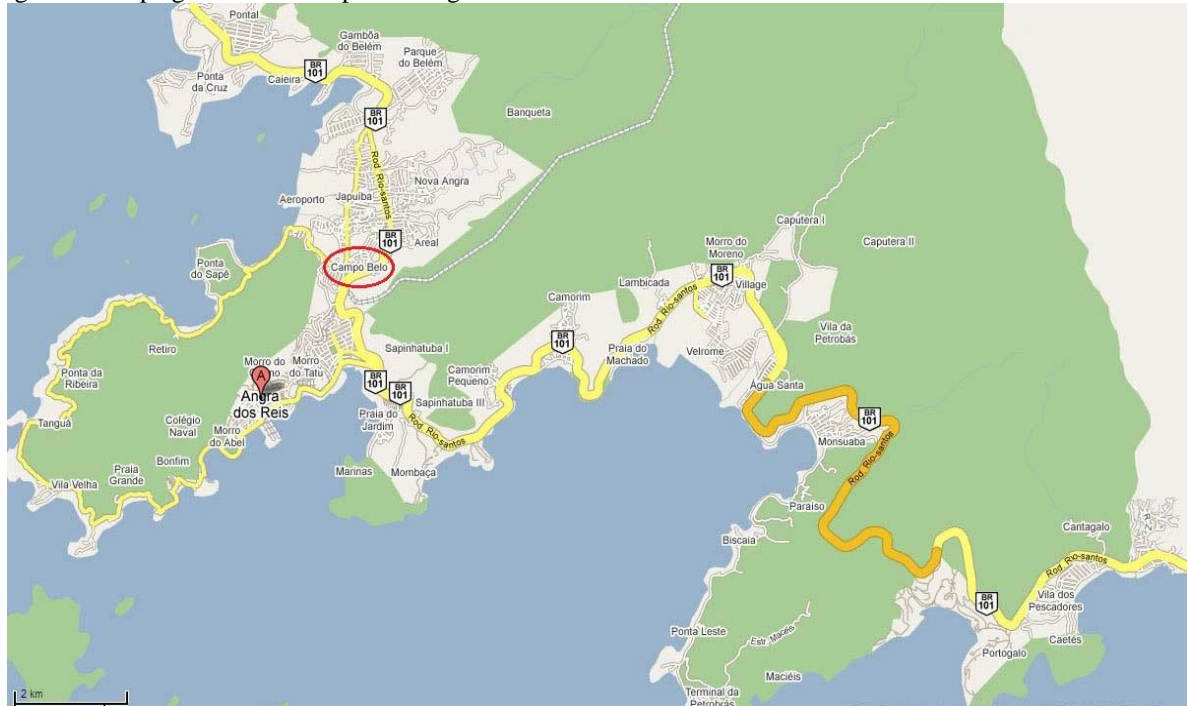


Fonte: www.brasileconomico.com.br – acesso em 09/01/2014.

A rede de ensino do município abrange setenta e duas escolas que atendem predominantemente o Ensino Fundamental e que se situam em territórios bastante diversificados, havendo escolas nas ilhas, sertões, morros, periferias e centro da cidade. Da mesma forma, o público e as modalidades de atendimento são diversas, pois cada escola possui suas peculiaridades, sendo possível encontrar escolas com Educação de Jovens e Adultos, Escolas Especiais, Escola Quilombola, Educação Indígena e Escolas de Tempo Integral. Há uma grande movimentação de estudantes em algumas regiões do município, por conta do constante fluxo migratório.

Para efeito dessa pesquisa, nos concentramos nas experiências vivenciadas na Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha, uma escola situada na periferia de Angra dos Reis, no bairro Campo Belo, destacado no mapa a seguir, que atende a aproximadamente, 700 estudantes, da educação infantil ao 9º ano de escolaridade.

Figura 4 - Mapa geral do Município de Angra dos Reis e Bairros



Fonte: http://imoveisimpacto.com.br/hotsite/mapa_geral_gr.htm

Tomamos aqui a experiência como uma possibilidade de produção de conhecimentos e sentidos sobre a escola e os meninos e meninas que transitam em seu cotidiano, tendo, portanto, uma dimensão formativa. Isso implica que é preciso disposição para ouvir o outro sem a pretensão de transformá-lo em algo diferente, implica em uma escuta.

Na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma... (LARROSA, 1996, p. 138)

A escolha dessa escola evidencia a impossibilidade de distanciamento da pesquisadora. Sendo moradora do município e do bairro em questão e reivindicando as identidades de professora, mulher, negra e oriunda das classes populares, será preciso, em alguns momentos, adotar a primeira pessoa do singular, já que não há possibilidade de excluir as implicações pessoais das opções realizadas. As alterações no uso dos pronomes, ora no singular, ora no plural, são tomadas não como falta de rigor, mas como uma expressão da complexidade da pesquisa.

É necessário esclarecer que a autoclassificação como negra corresponde ao procedimento adotado pelo Movimento Negro no Brasil, qual seja agregar as categorias “preto e pardo” adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apresenta cinco opções de classificação em relação à cor ou raça: branco, pardo, preto, amarelo e indígena.

Todavia, concordo com pesquisadores como Guimarães (2012) e Santos (2007) que consideram pertinente a adição das categorias por conta da semelhança das opressões vivenciadas pelos dois grupos. Embora não seja possível ignorar que a discriminação racial opera com base no fenótipo, sendo mais intensificada à medida que a cor da pele é mais escura, o grupo dos classificados como pardos não goza de vantagens consideráveis em comparação ao grupo dos classificados como negros. Além disso, nos explica Fernandes, “apesar das vantagens relativas dos mulatos em relação aos negros, aqueles também são vítimas das injustiças econômicas, sociais e políticas da sociedade brasileira de uma forma muito dura.” (FERNANDES, 2007, p.94)

É importante lembrar que o processo de evidenciar determinados traços fenotípicos para constituir uma cor não é uma operação natural, mas uma construção sócio histórica baseada na raça enquanto conceito sociológico, por isso continuamos a nos classificar, mesmo a despeito do que afirmam as descobertas da Genética Molecular.

Em vista disso, muitas vezes a discriminação racial sofrida pelos pardos é mais facilmente tratada como “denuncismo” ou invenção. Certa vez, meu filho estava com febre muito alta por conta de uma amigdalite. Era um fim de semana e eu o levei ao pronto atendimento do seu plano de saúde. A médica que nos atendeu me olhava atentamente, especialmente para os meus cabelos e perguntou qual era a minha profissão. Quando informei que era pedagoga, ela perguntou duas vezes se eu tinha certeza e indagou se eu não seria uma “ajudante de pedagoga”. A dificuldade para comprovar que o tratamento indevido ocorreu por conta do racismo da profissional foi imensa.

Tendo apresentado brevemente o contexto geral, e com a compreensão da impossibilidade de esgotar as questões tratadas, **propomos discutir nessa dissertação de mestrado, em diálogo com o cotidiano escolar, se as práticas dos sujeitos que circulam no cotidiano da escola podem se constituir como possibilidades curriculares promotoras de uma educação para a diferença.**

Nesse contexto, pressupomos que as práticas são constituintes e constituídas a partir de identidades coletivas da afrodiáspora. Ou seja, entre as práticas e as identidades não há uma relação unilateral, tratando-se de um processo de circularidade constante e dinâmica.

Assim como Bakhtin (2009) argumenta que a palavra reflete e refrata a realidade, uma vez que o contexto social influencia os sentidos, as práticas produzem e são produzidas nos discursos sobre a identidade. Logo, as práticas são constituídas pelos processos identitários, ao mesmo tempo em que os modificam incessantemente, sobretudo nos territórios onde crianças e adolescentes tecem suas redes de conhecimentos, estando as mesmas marcadas por estigmas, discriminações e opressões. Conseqüentemente, como já citado, a questão racial atravessa esse texto, assim como o racismo permeia as relações sociais no Brasil.

A partir dos problemas levantados, buscamos fundamentar a discussão estabelecendo diálogos com Anibal Quijano, Stuart Hall, Edward Said, Homi Bhabha, Carlos Moore, Milton Santos, Michel de Certeau, Nilda Alves, bell hooks, Mailsa Passos, Mikhail Bakhtin, Rodrigo Torquato, Inês Barbosa, Miguel Arroyo, Arlindo Machado, Stela Caputo, Roland Barthes, Susan Sontag, Boaventura Santos e outros. Em um primeiro movimento, buscamos explicitar o entendimento sobre as opções metodológicas voltadas para a produção de pesquisas com os cotidianos. Estabelecemos, posteriormente, um segundo movimento de discussão voltada para conceitos imprescindíveis, entre eles: **colonialismo, diáspora, e raça** atravessando a produção de imagens de corpos negros. No terceiro trabalhamos as possibilidades de produção de currículos voltados para a questão da diferença e da identidade a partir das interrogações surgidas das possibilidades de usos de imagens.

1 A PESQUISA COMO ENCONTRO OU O ENCONTRO COMO PESQUISA

Nossas emoções, entretanto, entram legítima e constitutivamente no que nós cientistas fazemos na fundação das circunstâncias de nosso explicar científico porque especificam, a todo momento, o domínio de ações no qual operamos ao gerarmos nossas perguntas.

Humberto Maturana

1.1 Angra dos Reis ou Angra dos súditos?

A Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha está localizada no bairro Campo Belo, em um território conhecido como Promorar e foi construída para atender aos estudantes que residem no seu entorno. Originalmente, o termo PROMORAR surge nomeando um programa habitacional da década de 70, no contexto do governo militar, que visava substituir as moradias insalubres localizadas na favelas. Posteriormente, o nome foi adotado por outros programas municipais.

Em Angra dos Reis, o Promorar surgiu na década de 90, a partir da mobilização de um vereador que “organizou” diversas famílias, que supostamente não tinham moradia, para lotear uma área de brejo desmatada e aterrada pela prefeitura. Nesse caso, como é mais recorrente que desejável, não houve a elaboração responsável de um programa habitacional a partir de uma visão sistêmica que realmente garantisse condições dignas de moradia e o acesso aos serviços sociais. Ao contrário, lotes foram distribuídos de acordo com critérios questionáveis e as moradias foram edificadas sem a devida urbanização e planejamento, tudo assentado sobre as bases do conhecido clientelismo.

Dessa forma, o Promorar foi se constituindo como uma área marginal sobre a qual se edificaram diversos estereótipos referentes aos seus moradores e onde gradualmente o tráfico de drogas foi consolidando suas redes. O Promorar passou a ser sinônimo de pobreza e criminalidade. O território permanece sendo nomeado dessa forma, embora o nome do bairro ao qual pertence seja Campo Belo, mesmo a escola é conhecida também pelo nome do antigo projeto habitacional e há uma animosidade por parte dos moradores mais antigos, que se

sentem prejudicados por conta da desvalorização imobiliária e do aumento da criminalidade atribuídos à constituição do loteamento.

Esse cenário se relaciona com a imagem já existente das favelas do município do Rio de Janeiro. Campos (2005), ao tratar de sua gênese, afirma que

A favela surge no cenário urbano do Rio de Janeiro, conforme já afirmamos, sem estar contextualizada em um processo social, mas como resultado de fatos espaciais e temporalmente delimitados. No nosso entender, uma das possibilidades é compreender a favela como uma transmutação do espaço quilombola, pois, no século XX, a favela representa para a sociedade republicana o mesmo que o quilombo representou para a sociedade escravocrata. Um e outro, guardando as devidas proporções históricas, vem integrando as “classes perigosas”: os quilombolas por terem representado, no passado, ameaça ao Império; e os favelados por se constituírem em elementos socialmente indesejáveis após a instalação da República. (CAMPOS, 2005, p. 63-64)

Dessa forma, a escola é considerada também como uma opção ruim para os docentes, sendo os estudantes caracterizados, de forma geral, como violentos. Assim como os moradores são indesejáveis, à medida que os meninos e meninas se distanciam do ideal de estudante, também são considerados inadequados para a instituição e o reforço aos estereótipos é mais comum que a reflexão aprofundada sobre a construção dos mesmos.

Ao longo da discussão, o conceito de estereótipo será abordado, a partir da concepção de Bhabha (2010), como uma estratégia discursiva que, através da repetição, garante a dominação e a tutela.

No ano de 2010, comecei a trabalhar na Mauro Sérgio como pedagoga e uma das primeiras cenas que vi foi uma das auxiliares de secretaria lendo um jornal local chamado “A Cidade”. Ela folheava, mostrava algumas fotos e nomeava jovens que, segundo ela, já haviam estudado lá e que estavam no jornal por terem sido presos. Então, ela me disse “brincando” que aquele jornal era usado também para dar baixa nos diários de classe porque não era raro mostrar estudantes dali que haviam sido assassinados. Infelizmente, com o tempo, pude constatar que era fácil reconhecer nas páginas do periódico ex-alunos mortos ou presos.

Foram três anos que me levaram a tomar a Mauro Sérgio como minha escola, não no sentido de posse, mas porque esse *espaçotempo* mobiliza meus afetos, nas lembranças cheias de alegria, mas também de frustração e, na concepção de pesquisa à qual me filio, fazer pesquisa é também mobilizar afetos. Cada menino e menina em suas salas de aula, em suas alegrias e dores, em suas potencialidades, lembra o percurso feito por meu irmão e eu, pela escola pública popular e aqui utilizo o adjetivo popular porque sabemos todos sobre as escolas públicas que selecionam os “melhores” para sentar em seus bancos.

Do total de estudantes da escola, em 2014, aproximadamente um quarto apresentava distorção entre a idade e o ano de escolaridade que deveria estar frequentando. A tabela¹ abaixo apresenta alguns dados até o 5º ano de escolaridade e foi incluída a fim de nos fornecer algumas informações que permitam aproximar o leitor da configuração da escola. No entanto, é necessário ressaltar que os dados assumem importância a partir do contexto em que foram produzidos e entrelaçados com outros aspectos como a rotatividade e/ou falta de professores, a infrequência dos estudantes e outras informações. Ou seja, eles não devem ser superestimados, tomados isoladamente, tampouco devem ser ignorados.

Ano de escolaridade	Cancelado	Desistente	Retido	Promovido	Total de alunos	Com distorção	Aprovação %
1º	0	1	25	42	68	1	61,76
2º	1	1	17	51	70	11	73,91
Ano de escolaridade	Cancelado	Desistente	Retido	Promovido	Total de alunos	Com distorção	Aprovação %
3º	1	0	21	61	83	20	74,39
4º	0	1	16	58	75	19	77,33
5º	0	7	30	56	93	35	60,22

Desde o início, o contingente de estudantes com distorção entre a idade e o ano de escolaridade começou a chamar minha atenção. Observei que eram predominantemente meninos negros e que destoavam dos demais, mais novos e menores, se esforçando por estabelecer uma posição de superioridade que destacasse liderança, na maioria das vezes, pela força física.

Nas salas de aula, as propostas dificilmente eram concluídas e havia muita resistência, especialmente para a realização de atividades envolvendo a linguagem escrita. Constantemente a direção e demais funcionários eram solicitados a intervir nos conflitos e esses meninos eram tirados da sala de aula para que “não inviabilizassem o trabalho”. Geralmente havia grande animosidade e resistência a esse grupo que era, de forma nem sempre sutil, tratado como indesejável na escola. Inclusive, em alguns momentos de maior tensionamento, ocasião em que ocorriam agressões físicas, havia uma pressão grande para que esses estudantes fossem transferidos para outras escolas, embora essa fosse outra grande

¹ Os dados foram fornecidos pela Gerência de Planejamento Estatístico e Educacional da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis e se referem ao ano de 2014. Observamos que a retenção no 1º e 2º ano de escolaridade se deve à infrequência, uma vez que a progressão dos estudantes é continuada.

dificuldade, já que em alguns casos, inexplicavelmente, as vagas desaparecem para os que declaram ser originários da Mauro Sérgio.

Daí surgiram dois problemas. O primeiro foi a constatação de que, na perspectiva dos currículos oficiais, diferentes daqueles que se efetivam nos cotidianos, poucas expectativas são criadas quanto ao sucesso desses estudantes. De forma mais específica, em relação àqueles que apresentam distorção, as profecias já foram feitas e estão irremediavelmente voltadas para a criminalidade e distantes da escola. A árvore genealógica desses meninos é frequentemente invocada para justificar seu inevitável destino criminoso, tendo a maioria deles um parente próximo que está ou esteve detido. Por isso, levantamos a hipótese de que é necessário pensar em currículos tendo as classes populares como referência, mas é importante deixar claras algumas ideias sobre currículos que embasam essa discussão.

Embora os currículos compreendam também os denominados conteúdos escolares, restringi-lo a esse aspecto seria adotar uma perspectiva tecnicista que ignora toda a complexidade de sua trama. Concordamos com Oliveira (2012) ao considerar

... os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global... (OLIVEIRA, 2012, p.03)

Dessa forma, os currículos não se compõem apenas dos documentos oficiais, considerando que, por vezes, estes também são o resultado de longas batalhas, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas se constituem também de toda a diversidade que os praticantes carregam consigo para as escolas. Seja desejável ou não, de forma autorizada ou não, as diferenciadas formas de criar, aprender, ser e estar no mundo, se fazem sempre presentes nos cotidianos. Por isso, entendemos que o tempo todo há concepções de currículos, no plural, em um jogo constante que envolve consensos e dissensos.

Para Arroyo (2011), os currículos se configuram como território em disputa, onde os coletivos vão reivindicar reconhecimento e legitimidade. Segundo ele, as disputas se dão em torno dos currículos porque eles estruturam a função das escolas, sendo por isso os maiores focos de normatização, vide a quantidade de diretrizes criadas e a ênfase em avaliações externas com vistas a garantir o controle. Mas como todo território cercado, o dos currículos está sujeito a disputas, dado que se trata de interrogar “quem tem lugar e quem não teve e

disputa um lugar de legítimo reconhecimento no território dos currículos.” (ARROYO, 2011, p.17)

Pelos motivos expostos, quando pensamos em currículos, nos referimos aos currículos *pensadospraticados*, novamente tomando Oliveira (2012) como referência.

A expressão currículos pensadospraticados foi recentemente criada com o objetivo de deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação. Assim, substituímos o termo currículos praticados, anteriormente utilizado, por esse. Isso porque entendemos que existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas. (OLIVEIRA, 2012, p.03)

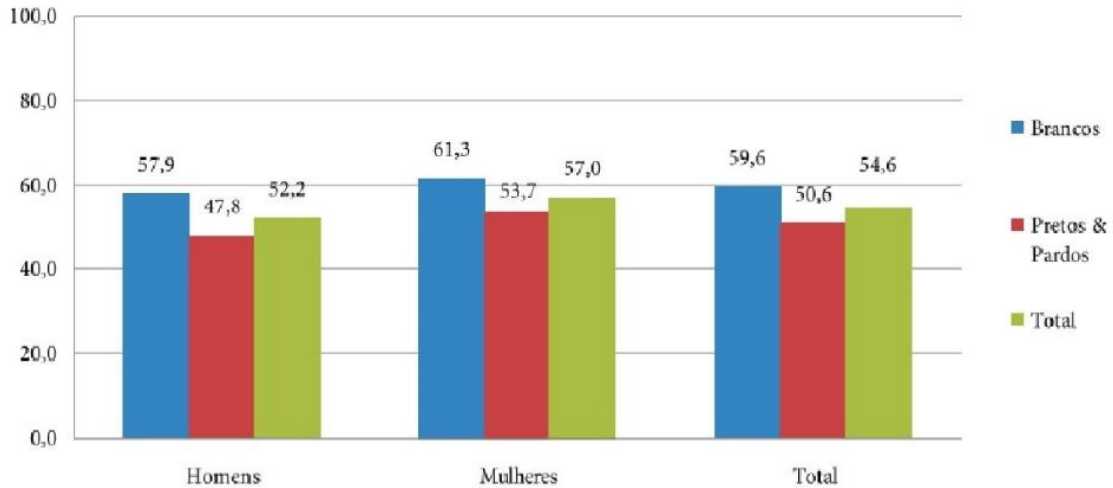
Ou seja, nos referimos aos currículos que efetivamente são tecidos no cotidiano da escola, o que nos leva a dialogar com os cotidianos na pesquisa, acreditando que tal opção possibilita evidenciar práticas que são ignoradas, uma vez que geralmente temos dificuldade em lidar com as mesmas na escola.

Nesse capítulo, faremos uma discussão sobre os caminhos da pesquisa e suas implicações, em Michel de Certeau e Nilda Alves. Nesse enredamento, dois conceitos são fundamentais: o Encontro como metodologia de pesquisa, trazido por Mailsa Passos e as Pesquisas Viscerais, defendidas por Rodrigo Torquato.

O segundo problema foi a emergência da questão racial. Como já citado, a maioria dos estudantes com distorção são meninos e negros. Sobre a questão do gênero, embora não seja o foco principal nessa pesquisa, é importante observar que a discussão não diz respeito a uma maior aptidão das meninas para a escolarização, mas sim aos processos cotidianos de opressão que levam uma maior quantidade de meninos, e entre esses os negros, a sofrerem mais retenções e a terem uma trajetória escolar mais acidentada. Há uma série de fatores que, na escola e na comunidade precisam ser compreendidos para que a questão seja abordada a partir de sua complexidade. Um exemplo são os papéis desempenhados por homens e mulheres na comunidade. Como na sociedade de forma geral, o machismo predomina nessas relações e há uma pressão maior para que os meninos, uma vez não obtendo sucesso na escola, valorizem mais as atividades nas quais são remunerados e produtivos. Entretanto, é preciso considerar também que as meninas, quando iniciam namoros e nos casos em que engravidam, tendem a abandonar a escola, o que pode ser um dos fatores que diminui a incidência delas como renitentes.

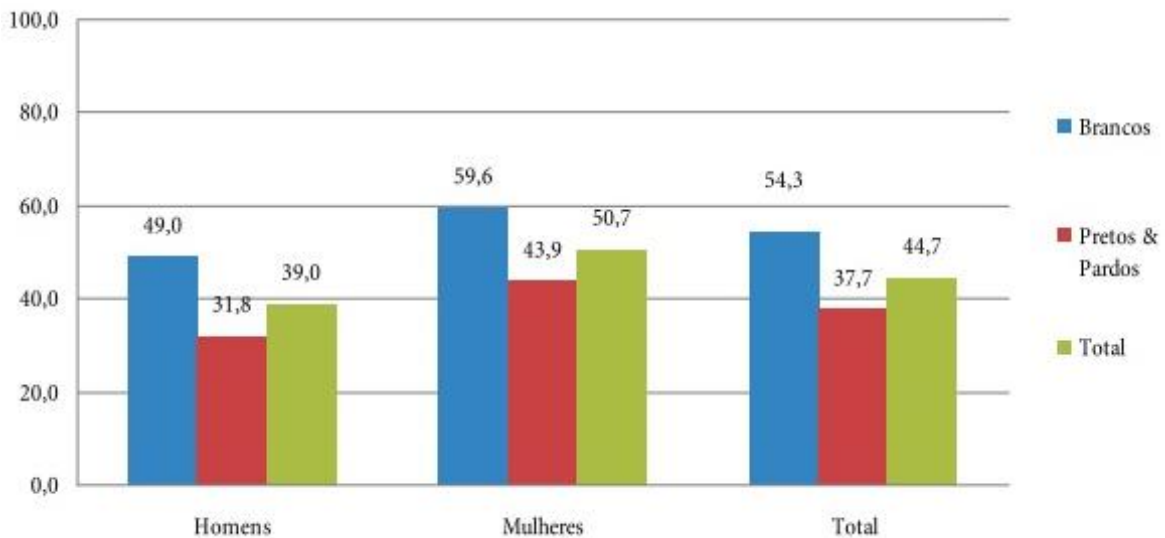
A maior vulnerabilidade dos meninos e jovens negros é confirmada em âmbito nacional, como podemos observar nos gráficos² abaixo que apresentam as taxas de adequação³ ao sistema no ensino fundamental:

Figura 5 – Taxa de adequação no sistema de ensino



Taxa de adequação no sistema de ensino da população residente entre 6 e 10 anos de idade, segundo os grupos de cor/raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 2008 (em % da população de 6 a 10 anos).
Fonte: IBGE, microdados PNAD

Figura 6 - Taxa de adequação no sistema de ensino



Taxa de adequação no sistema de ensino da população residente entre 11 e 14 anos de idade, segundo os grupos de cor/raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 2008 (em % da população de 11 a 14 anos).
Fonte: IBGE, microdados PNAD

² Retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.

³ A taxa de adequação ao sistema de ensino expressa o percentual de crianças e jovens que frequentam a escola dentro do ano de escolaridade esperado, de acordo com suas idades.

Fica evidente que a situação dos meninos pretos e pardos é a mais desfavorável. No caso dos meninos de 6 a 10 anos, a taxa de adequação dos negros (47,8%) é menor em comparação com os brancos (57,9%), com uma diferença de 10 pontos percentuais. Quanto à taxa de adequação e assimetria cor/raça, as meninas apresentam melhores números. O mesmo podemos afirmar em relação à faixa etária de 11 a 14 anos, de modo que menos da metade dos meninos negros frequentava a escola no ano de escolaridade correto.

Ainda assim, oficialmente a questão racial tem sido abordada nessa escola como efeméride, salvo algumas iniciativas individuais onde discussões relativamente mais perenes e efetivas são feitas com os estudantes, mas que não desembocam em ações permanentes. Ao serem questionados, em reunião de coordenação⁴, sobre a influência da questão racial no relacionamento com os estudantes e na avaliação que fazem dos mesmos, a maioria dos professores dos anos iniciais afirmaram que dispensam igual tratamento à todos e que se há diferenças, se devem a questões de comportamento e não haveria relação destas com a questão racial.

Mas o cotidiano dessa escola evidencia o contrário. Não assisti a nenhuma discriminação racial explícita por parte de professores ou funcionários, embora o silenciamento e a omissão sejam graves. E esse mesmo silenciamento e omissão não ocorrem de forma neutra. Os delitos cometidos por estudantes negros são tratados com muito mais rigor e os estudantes brancos vítimas de agressões são melhor acolhidos. Nessas significativas sutilezas, também percebi tratamentos diferenciados dispensados aos alunos negros, no sentido de reparar as desigualdades presentes na sala de aula.

Isso significa que, na complexidade do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que ocorrem discriminações dissimuladas, também ocorrem ações de acolhimento que têm como objetivo reparar o racismo presente nas relações. Abaixo, duas professoras de Anos Iniciais narram experiências representativas dessas ações. A primeira atividade foi realizada com uma turma de Educação Infantil com estudantes de 5 e 6 anos de idade. A professora explicou que foram realizadas dentro do projeto da turma intitulado “Respeitando as Diferenças”. O tema do projeto foi desenvolvido pela professora a partir da observação do comportamento das crianças, onde a mesma identificou discursos pejorativos em relação às manifestações culturais afrodiáspóricas e à estética dos alunos negros. Ela nos explica que

⁴ Semanalmente, os professores possuem um carga horária de 2h30min (anos iniciais) e 4h (anos finais) para realização de planejamento e demandas diversas.

Eu fiz a boneca negra porque eles ficavam botando apelidos. Quais? Ah, era preto, feio, macaco e as meninas falavam que o cabelo da Carol era feio porque é crespo. Daí eu comecei a fazer um trabalho com eles. Eu fui passando o filme Kiriku em pedaços, igual a uma novela e eles foram adorando e pedi pra trazerem fotos das pessoas da família e fomos conversando sobre os cabelos e a cor de cada um. E depois eu fiz isso na reunião de pais também... Senão não adianta nada, né? Agora... a oficina de trança foi um sucesso, a Celma é danana, né? [Celma também é professora da escola e coordenou a oficina fazendo tranças nas crianças] Você sabe... eu convidei, ela veio e foi uma tarde fazendo tranças, as crianças ficaram lindas, tiramos fotos... foi muito legal... Eles pararam bastante de botar apelidos e quando alguém faz, sempre um deles chama a atenção agora.

A professora investiu em contação de histórias voltadas para a questão, confecção coletiva da árvore genealógica de cada criança com as fotos trazidas pelas famílias, Exibição do filme Kiriku⁵ e a Feiticeira e oficina de tranças e instrumentos musicais. É importante destacar que, o tempo todo, a professora envolveu os responsáveis nas atividades, inclusive realizando a maioria delas em reuniões com os mesmos, onde explicava claramente os trabalhos realizados. Desse modo, ao exibir o filme, as crianças se encantaram pela identificação com o herói, diferente do usual, pequenino, corajoso e pesquisador de sua ancestralidade, assim como eles ao confeccionarem suas árvores genealógicas.

A realização de um planejamento de atividades que se estenderam por um tempo razoável, voltadas ao reconhecimento da diversidade, interroga a própria ideia de que não existe racismo na escola e de que todos são tratados de forma igual. O que a segunda professora nos conta reforça esse questionamento:

Ele sempre causa algum problema, (...) eu até evito chamar a direção ou a vó dele, só quando já não tem jeito, evito ficar falando o que acontece... mas é muito difícil, eu converso com ele todo dia porque eu gosto muito dele e queria que ele tivesse uma vida diferente. É assim, não vou ficar falando... mas ele é muito discriminado. Essas crianças são muito discriminadas, ele e os outros... é aquilo... são pobres e, você vê que também porque são negros. Mas o problema maior eu acho que é a pobreza mesmo. Eu sei que não adianta ficar brigando porque é muita revolta, daí eu converso, converso muito com eles todo dia e sei que trato ele até com mais carinho do que trato os outros...

A professora se refere ao relacionamento com um dos estudantes de sua turma de 4º ano de escolaridade. Com 14 anos, tendo 4 anos a mais do que o adequado para o ano de escolaridade, são recorrentes as reclamações sobre seu comportamento. Essa situação é comum em sua turma, cujos alunos foram agrupados por conta de apresentarem distorção entre a idade e o ano de escolaridade porque dispersos em outras turmas ficavam esquecidos. No entanto, após a formação da turma, essa professora foi a única que se dispôs a trabalhar

⁵ Longa metragem francês, dirigido por Michel Ocelot, narra a história do pequeno Kiriku que precisa enfrentar uma feiticeira para libertar sua aldeia.

com a mesma, estando configurado desde o início do trabalho, um quadro de rejeição. Quando indagada sobre a importância da questão racial na relação que a escola estabelece com esses alunos, a professora não tem dúvidas:

Eu acho que eles são discriminados, sim! Eles... tudo que eles fazem incomoda, eles incomodam, parece que nem são da escola, se pudessem tiravam eles da escola porque os outros professores só reclamam deles e não acreditam quando eu falo alguma coisa boa que eles fizeram.

Percebemos assim, que o discurso da igualdade não se sustenta, uma vez que uns são legitimados como mais iguais que outros. É clara a existência de mecanismos que discriminam os estudantes negros e desestimulam a construção de uma identidade positiva que valorize seus referenciais culturais. Há a convicção imbuída de racismo de que os negros são culturalmente inferiores por serem pobres e que possuem desinteresse pela escola ou dificuldades de aprendizagem, possível causa de seu baixo rendimento escolar. Essa ideia encontra fácil repercussão porque atribui toda a responsabilidade aos próprios estudantes.

Pretendemos evidenciar, no diálogo com os cotidianos, tanto as opressões quanto as práticas que contribuem para pensarmos em currículos voltados ao combate à discriminação. Por isso, prosseguimos empreendendo algumas reflexões sobre as pesquisas com os cotidianos.

1.2 Fazerpensar pesquisas com os cotidianos

Era o dia 25 de novembro de 2010, uma quinta-feira como outras na E. M. Mauro Sérgio da Cunha, as salas de aula cheias, o trânsito de estudantes e funcionários, o barulho típico da efervescência dos turnos, o recreio agitado com brincadeiras e brigas, o cheiro da merenda, o colorido que insiste nos acessórios e nas maquiagens caprichadas das meninas, mesmo a despeito dos uniformes e do azul e branco frio do prédio. Para além da rotina, havia poeira, pedreiros e eletricitas, furadeiras e ferramentas que trabalhavam freneticamente competindo com a voz dos professores nas salas de aula. A escola funcionava “normalmente” enquanto estava sendo reformada. Além das salas de aula, todos os outros espaços estavam inutilizados porque viraram o “depósito da vez” à medida que a obra caminhava e isso já

durava quase um ano. A obra já era praticamente uma personagem dentro do cotidiano da escola, alterando planos, horários e a saúde do coletivo.

Mas nesse dia, o incomum deixa de girar em torno das novidades diárias, na arte de lidar com cada transtorno causado pelas intervenções no prédio, porque os comentários gerais se voltam para a ocupação policial das favelas do Complexo do Alemão e da Vila Cruzeiro, no Rio de Janeiro. Na sala dos professores, durante um dos recreios, estão todos os móveis e máquinas do laboratório de informática e há uma TV, que alguém engenhosamente consegue ligar na rede Globo. A emissora repete as imagens impactantes de um grande grupo que corre pelo alto da Vila Cruzeiro para o Complexo do Alemão, os homens fogem da ocupação. Os apresentadores dizem que são traficantes e aquelas imagens são exaustivamente repetidas durante todo o dia com a inclusão de outros acontecimentos correlacionados, análises de especialistas e pronunciamentos de autoridades.

No turno da tarde, os professores assistem à TV e fazem comentários sobre o que acontece. Na ocasião, há dois professores de Anos Finais no grupo, um deles se manifesta sobre a fuga e diz:

- Eu acho que a polícia deveria aproveitar e matar todos eles, são todos bandidos e esse era o momento de fazer uma limpa no Rio de Janeiro. É um absurdo, eles deixam todos fugirem e começar tudo de novo em outro lugar. Tem que matar todo mundo, não fazem nenhuma falta. Tem que matar.

Meu coração dispara e sinto um desconforto físico, especialmente porque muitas cabeças balançam afirmativamente. De repente, ouço a voz indignada de outro professor, que depois de soltar um sonoro palavrão, diz:

- Você é maluco? Como você tem a coragem de dizer uma coisa dessas? O que você é, cara? Que tipo de educador você é? Você é um professor! Você não pode dizer isso. Você é um educador! Esses caras poderiam ser nossos alunos. Você é um educador! Ninguém pode tirar a vida de ninguém. Esse não é nosso papel!

Ele se descontrola e o grupo intervém para acalmar os ânimos. Como o recreio acaba, todos têm de voltar para as salas de aula e, na sala dos professores ficam a TV repetindo as imagens e eu, com parte das minhas certezas destruídas pelas imagens e pela força daqueles discursos.

É preciso contar também o motivo principal da minha reação. O primeiro professor, que defendeu o extermínio do grupo em fuga era muito querido pelo grupo e mantinha uma boa relação com os estudantes, de forma geral. Já tinha sido, inclusive, aluno da escola e, embora estivesse há pouco tempo conosco, e esse tempo fosse determinado, por ser

contratado temporário, já lamentávamos o momento em que fosse nos deixar. O segundo professor era efetivo e, em algumas ocasiões, a direção da escola precisou mediar suas relações com os estudantes e até com os responsáveis. Os estudantes já haviam se queixado que o mesmo falava palavrões durante a aula e não tinha paciência para fornecer explicações quando solicitado. Ele estava constantemente reclamando dos alunos e afirmando que eles eram desinteressados e que não conseguia trabalhar com eles.

Se fosse preciso optar, eu diria, anteriormente, que tinha muitas afinidades com o primeiro professor, que com tanta tranquilidade defendia, naquele momento, a morte dos que considerava bandidos, e seria preciso me esforçar para ter alguma identificação com o segundo, que se mostrou visivelmente consternado com essa perspectiva. Eu pensava nas vivências, nos acontecimentos, nas relações, nos conhecimentos e em tudo aquilo que poderia ter contribuído para que os dois se posicionassem, cada um a seu modo, como o fizeram.

Entretanto, naquele momento, toda possibilidade confortável de dicotomia utilizada para explicar o mundo e as pessoas foi colocada em xeque. Já não era possível classificar os professores como bons ou maus, progressistas ou tradicionais porque, a partir da força das imagens, os discursos e a repercussão dos mesmos se mostravam complexos e impossíveis de serem compreendidos desde explicações reducionistas ou simplistas. A complexidade do mundo e, nesse caso particular, a desse mundo pesquisado, se coloca constantemente como uma provocação à nossa formação linear e disciplinar.

Precisamos estar atentos para não incorrerem no equívoco de realizar uma inversão para manter a mesma relação maniqueísta, ou seja, inverter os papéis, mas continuar identificando o bom, o progressista e o mau, o conservador. Esse tipo de olhar sobre a escola tem se mostrado ineficiente no sentido de permitir uma compreensão das relações complexas que constituem os discursos e as práticas, de outro modo contribuem para apontar culpados, tendo essa ação um fim em si mesma.

Bakhtin (2011, 2013), na análise da obra de Dostoiévski, aponta a polifonia como a presença de várias vozes no discurso. Nesta acepção, compreendemos que quando o professor fala, condenando todos os sujeitos à morte, para além de um julgamento exclusivamente individual, são também as vozes sociais que estão sendo enunciadas. Somos todos frequentados por essa polifonia, ao falarmos, expressamos várias vozes que falam em nós, embora nem sempre o enunciado se coadune com aquilo que praticamos. Lembramos que esse mesmo professor estabelecia uma boa relação com os estudantes, sendo muito querido por todos, mas ao mesmo tempo, ele também pensa da forma que enuncia porque a sociedade pensa dessa forma, além de muitas outras.

Então a polifonia se define pelo coro de uma multiplicidade de vozes que representam determinado universo e são marcadas pelas peculiaridades desse universo. Isso não significa a morte da individualidade daquele que enuncia, mas que nenhuma individualidade pode ser compreendida isolada de seu meio. Entendemos que o mundo interior possui seu auditório social estabelecido e que o mesmo se relaciona, de forma dinâmica, à história social e cultural de sua época - o horizonte social - estando nela enredado, mas não fixado. Nesse caso, a individualidade se expressa na própria contradição, observada no comportamento, ao desempenhar seu papel como professor.

Note-se que não se trata de eximir o sujeito das responsabilidades sobre o que enuncia, porém consideramos importante interrogar esse lugar ocupado em sua complexidade, uma vez que toda palavra se dirige a alguém e “serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” (BAKHTIN, 2009, p.117)

Logo, podemos entender que

Não se trata da análise da consciência sob a forma de um *eu* único e singular, mas precisamente da análise das interações de muitas consciências, da análise não de muitas pessoas à luz de uma só consciência, mas precisamente de muitas consciências isônomas e plenivalentes. (BAKHTIN, 2011, p.341)

Deste modo, são as interações sociais, a convivência entre os sujeitos, que alimentam os enredos a serem enunciados a partir de suas visões de mundo. Como os sujeitos estão sempre em processo de interação dialógica, os enunciados concretos, enquanto eventos sociais, pertencem aos contextos sócio históricos em um movimento constante onde os discursos circulam.

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...]A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 8-9)

Retomando o relato, como já mencionado, o acontecimento com os professores nos lembra que a vida já é cotidianamente tecida de forma complexa. Apesar disso, como herdeiros que somos da modernidade, a dicotomia é constitutiva de nossos pensamentos e, ao mesmo tempo, se coloca como um desafio aos que se propõem, como nessa dissertação, a desenvolver pesquisas a partir de outras lógicas, tomando como referências, outros modos de ser e estar no mundo além daqueles prescritos pela ciência moderna. Note-se que não pretendemos apontar a modernidade como um todo harmônico ou demonizar a ciência moderna, uma vez que a mesma nos legou limites, mas também nos legou muitas das ferramentas com as quais forjamos outros caminhos. Boaventura de Sousa Santos afirma que o reconhecimento desses limites resulta do vertiginoso avanço que ela nos possibilitou. É como se a ciência moderna tivesse construído os óculos com que podemos ver a fragilidade de suas próprias estruturas. Portanto,

...a ciência moderna não foi, nos dois últimos séculos, nem um mal incondicional nem um bem incondicional. Ela própria é diversa internamente, o que lhe permite intervenções contraditórias na sociedade. E a verdade é que foi (e continua a ser) muitas vezes apropriada por grupos sociais subalternos e oprimidos para legitimar as suas causas e fortalecer as suas lutas. (SANTOS, 2010, p. 17)

A reflexão acerca dessas fragilidades nos leva a optar por uma relação na pesquisa que não pode se traduzir como de subordinação entre sujeito e objeto. À vista disso, preferimos o cotidiano como epistemologia, a partir de sua concepção como um lugar e tempo de produção de sentidos que podem nos auxiliar a desnaturalizar as opressões. Apostamos que o cotidiano, e o cotidiano escolar, tão desprezado e desqualificado é rico em experiências que muito podem nos ensinar sobre os currículos ali desenvolvidos. Vale a pena o emprego da citação a seguir, onde Carvalho, com rigor e poesia, nos apresenta possibilidades de definições sobre o cotidiano.

Pesquisamos, ou gostaríamos de pesquisar, a história onde ela está fora de controle, no cotidiano – um lugar sem eira nem beira –, onde habitam tanto o rei com seus ministros como o homem mais ordinário. Lugar onde as coisas começam e terminam, encarnam-se e desencarnam. Lugar onde a palavra, tanto interior como exterior, se encontra desordenada. Não fixada num sistema acabado, sempre em fluxo-refluxo. Circulando nas pregas da vida. Lugar de passagem. Em todos os casos, vida. É aí nesse lugar quase sem importância, de ruínas ou obras inacabadas, que as coisas ganham ou perdem valor, são lapidadas e/ou dilapidadas. São provadas/reprovadas/comprovadas. Perdem/ganham sua aura. Seu fetiche de arte ou de mercadoria. São chamadas a sua existência histórica – ao mundo das coisas. É no cotidiano que todas as histórias acontecem, ocorrendo na seiva secreta da vida sempre a jorrar seu líquido. Só depois serão codificadas, estabilizadas nos sistemas da arte, da religião, da ciência e da política, e constituirão, assim, não todas, as páginas de nossas histórias e fantasias eróticas e cognitivas. (CARVALHO, 2012, p.111)

Dessa forma, as práticas cotidianas assumem centralidade, sendo o terreno fecundo onde os praticantes podem subverter todas as previsões, toda presunção de homogeneidade e subordinação, já que mesmo o uso do que é dado envolve criação, e a criação ignora a ordem porque “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. À vista disso, endossamos a necessidade de pesquisar os cotidianos, pois neles o coletivo com o qual dialogamos deixa de ser percebido somente como violento, apático, desinteressado ou marginal, sendo tomado como protagonista de modos de fazer e de pensar, de criar conhecimentos e instaurar novas possibilidades de aprendizagem. (CERTEAU, 1994)

É no cotidiano que as histórias nos ensinam a ineficiência das tentativas de padronização e instauração de modelos dos “pacotes” oficiais. É ali que abro a porta de uma turma de 9º ano com o objetivo de fazer uma solicitação aos estudantes e me surpreendo com um professor falando sobre *apartheid* e negritude. É ali que há meninos e meninas, mesmo a despeito de toda a precariedade e descaso do poder público pelas instalações, que gostam de estar na escola e de aprender.

Mas também é ali que todos se horrorizam com a turma de 8º ano que, quando a professora se ausenta da sala de aula, acrescenta uma substância desconhecida à sua água. Duas descobertas posteriores: a substância que já estava sendo tomada como veneno, era óleo corporal e a professora tinha o “hábito” de dizer à turma, quando a mesma apresentava comportamento inadequado, que o destino dos meninos era entrar para o tráfico e as meninas logo estariam grávidas, já que eles não demonstravam nenhum interesse pelas aulas. No cotidiano também operam as opressões e está enredada a visão do outro como carente de civilidade, de valores que supostamente lhes garantiriam um futuro. Fanon (2005) explica que o outro, o colonizado

...é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Nesse sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas. [...] Os valores, com efeito, são irreversivelmente envenenados e infectados desde que são postos em contato com o povo colonizado. (FANON, 2005, p.58)

Por isso, embora o currículo oficial também esteja presente no jogo cotidiano, não nos permite compreender os estudantes para além do seu endereço, da sua filiação e dos registros presentes nos arquivos. As práticas, sempre em movimento, envolvem diferentes formas de aprender, comer, sofrer, brincar, amar. Contudo, Alves assinala o quanto o reconhecimento dessas práticas exige refletir sobre nossas relações com seus praticantes e suas criações.

Trabalhar com essa *astúcia* que aprende a se esconder para ser, a se dispensar para ficar invisível, tentar captar essas *maneiras de usar* é muito difícil, pois nunca estão dentro dos padrões: só se deixam ouvir por meio de sons que muitas vezes incomodam os ouvidos acostumados ao suave som da música erudita, pois são gritos, batucadas, etc; só utilizam cores que também são, quase sempre, muito berrantes e exageradas, fora dos padrões de beleza aceitos e que sempre “vemos” como “esquisitas”; além de darem toques nada agradáveis, na maior parte das vezes, e que identificamos como “empurrões, socos e ponta-pés”. É muito difícil buscar compreender esses modos de fazer dos quais se reclama de tudo: do cheio, da sujeira, das cores mortas ou tristes ou, quando alegres, chamando-as agressivas ou “suburbanas”, do modo de ser e sentir (sempre “diferente” e visto como marginal). Representando o *outro*, com tudo o que tem de amedrontador e que, para nos tranquilizarmos, classificamos de ‘más’, ‘esquisitas’, ‘violentas’, essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar e comer, precisam no entanto ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar o cotidiano e suas lógicas. (ALVES, 2008, p. 22-23)

Nas pesquisas sobre cotidiano, Certeau se dedicou a evidenciar a astúcia dos praticantes, entendidos como aqueles que consomem artefatos, valores, ideias, estilos, etc. Se o uso do termo consumidor nos impele à ideia de passividade, de recepção do que foi produzido por outros, como os currículos oficiais, o autor se empenha em demonstrar o contrário porque para ele não podemos tomar os outros como idiotas, ou seja, não há a possibilidade de um consumo passivo, pois o mesmo seria incompatível com a própria natureza humana, sempre inventiva e surpreendente. Onde deveriam somente consumir, aqueles não autorizados a criar, sutilmente articulam táticas que não permitem a colonização dos fazeres, assim “as táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas”. (CERTEAU, 1994, p.45)

Tomamos aqui as táticas também como modos de sobrevivência no mundo do outro, como desenrolos⁶. Ou seja, as respostas encontradas nos cotidianos das classes populares, fora do âmbito da formalidade, com a intenção de desembaraçar, resolver seus problemas. Sabemos que, embora estejamos em um estado de direito, o artigo 5º da Constituição, que afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, é acintosamente

⁶ O conceito de DESENROLO foi adotado pelo grupo de pesquisa ALFAVELA (Alfabetização, Classes Populares e o Cotidiano Escolar) – UFF como título de uma série de vídeos produzidos no contexto de “estudos que vêm sendo realizados pelo grupo abrangendo a relação entre violência, sociedade, escolas e classes populares, principalmente as oriundas de favelas/periferias e escolas públicas que atendem as classes populares. Com ele, pretendemos consolidar e divulgar as ações em andamento que, desenvolvidas através de metodologias qualitativas, denunciam atores e espaços de conformação de sociabilidades diversas, tendo as classes populares, territorialidades e cotidianos escolares como lócus das investigações. Dentre os estudos desenvolvidos, apontamos os trabalhos que abordam temáticas através da relação entre "favela-escola" e "escola-favela", "movimentos sociais de educação popular", "questões raciais", "alfabetização e o ensino da língua em escolas públicas voltadas para o atendimento às classes populares", "alfabetização em múltiplas linguagens", "currículo e poder" e "democratização no acesso e produção de informações". A pesquisa desenvolvida na TV Alfavela ultrapassa os muros da academia e das escolas e mergulha profundamente nos mais diversos espaços experimentados pelas classes populares.” (Disponível em alfavela.com.br) Por ora, dois vídeos foram produzidos: A Complexidade da Política na Favela e A Complexidade de Ser Negro na Angra que não é somente dos Reis.

desrespeitado, não existindo além do limitado alcance do texto escrito, estando muito longe de ser um dos princípios formadores sobre os quais nossa sociedade se firma.

Por isso, nos territórios onde o poder público não garante o cumprimento das leis, especialmente no sentido de garantir os direitos sociais, vão surgindo os desenrolos como alternativa para garantir a sobrevivência e a obtenção de bens frente às opressões cotidianas. Fazemos aqui uma aproximação entre os desenrolos e as táticas de Certeau (1994).

Os desenrolos, assim como as táticas, são subterfúgios cujos efeitos escapam ao controle e à predição. Desenrolar significa resolver, mesmo que implique ir de encontro ao legal. São as artimanhas engendradas a fim de burlar o controle na vida cotidiana, não resultam em sistematizações ou planejamentos e, de alguma forma, colocam em xeque a suposta moral “burguesa”. A(s) tática(a)

...não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 1994, p.100-101)

É claro que as táticas e os desenrolos demonstram capacidade inventiva, revelam um tipo de criatividade e potencialidade em grupos considerados, de forma geral, como incapazes e inaptos. Em seu potencial criativo, os praticantes sempre podem subverter a ordem instaurada. Porém, estamos tratando aqui de ações realizadas por conta de opressões diversas e, nesse sentido, não podemos nos omitir em dizer que, por vezes, mesmo de forma não intencional, ao evidenciar as táticas e os desenrolos, podemos naturalizar as discriminações e exclusões que intencionamos combater.

A escola como instituição adota em seu currículo oficial um modelo de estudante capaz de passar grande parte do tempo sentado, concentrado, que consegue destacar com autonomia os conceitos principais contidos em textos escritos, que sistematiza o que estuda e que inclusive tem o estudo como um hábito. Sobreviver nesse meio sem corresponder a essas expectativas leva à adoção de uma série de comportamentos apresentados por esses estudantes, que podem ser identificados como táticas.

Alguns rapidamente desenvolvem a caligrafia, uma vez que faz parte da cultura escolar valorizar as cópias. Eles entendem que, mesmo não dominando a notação escrita, é possível reproduzir o que está no quadro. Outros se agregam aos estudantes que mais

facilmente executam as tarefas a fim de estabelecer uma proveitosa parceria e há ainda os que prezam por passar despercebidos. Também há comportamentos voltados para o rompimento, demonstrações de força, enfrentamentos, ameaças, pois os meninos sabem o tipo de resistência que causa temor e desequilíbrio da ordem.

Finalmente, sobre a origem dessas táticas cotidianas, Certeau especula sobre um tipo de sabedoria milenar que orientaria ao enfrentamento da uniformização e do controle. Assim, as performances seriam orientadas também por esses saberes antigos. Para ele, as táticas

Talvez respondam a uma arte imemorial, que não apenas atravessou as instituições de ordens sócio-políticas sucessivas, mas remonta bem mais acima que nossa histórias e liga com estranhas solidariedades o que fica aquém das fronteiras da humanidade. Essas práticas apresentam com efeito curiosas analogias, e como imemoriais inteligências, com as simulações, os golpes e manobras que certos peixes ou certas plantas executam com prodigiosa virtuosidade. Os procedimentos desta arte se encontram nas regiões remotas do ser vivo, como se vencessem não apenas as divisões estratégicas das instituições históricas, mas também o corte instaurado pela própria instituição da consciência. Garantem continuidades formais e a permanência de uma memória sem linguagem, do fundo dos mares até as ruas de nossas megalópoles. (CERTEAU, 1994, p.104)

Sem a pretensão de retroceder tanto quanto o autor, que aponta possíveis relações com os primórdios da existência, supomos que todas as práticas são animadas também por memórias. Nessa pesquisa, especificamente, nos interessam as memórias que, atravessando o Atlântico, remetem à diáspora africana. Cabe, aqui, uma pequena digressão a respeito do conceito de diáspora.

Desde sua origem, o termo diáspora carrega uma série de significados e ideias que remetem à extrema mobilidade inerente ao conceito em si. Tomado emprestado dos pensadores hebreus, a noção de diáspora, para muito além da simples dispersão de uma população através do mundo, também refere-se à capacidade dessa população de manter-se ligada visceralmente a suas raízes e origens culturais, recusando-se a desprender-se delas, por mais que se distanciem das mesmas, temporal e geograficamente.

Entretanto, seria equivocado confundir essa perenidade com nostalgia ou saudosismo (embora tais sentimentos também integrem a essência do conceito de diáspora) porque para além da mera melancolia pelo que se perdeu, a cultura diaspórica é capaz de reinventar a si mesma, encontrar novos significados e ressignificar elementos tradicionais, residindo nessa perpétua e contínua mutação, o segredo de sua força e vitalidade. Logo, os povos da diáspora estão sempre se reinventando em constante estado de fluxo, agregando em si novos e variados elementos de acordo com as realidades com as quais se deparam em seu processo contínuo de dispersão.

Assim sendo, em essência, temos que a diáspora é, fundamentalmente, uma contínua relação dialógica entre as culturas ancestrais dos povos transplantados (originalmente os judeus e, mais recentemente, as populações africanas) e as novas realidades em que se inserem por força de sua migração forçada. A cultura diaspórica é, portanto, um novo ente vigoroso e pulsante, nascido a partir da mescla de elementos diversos de variadas culturas que, pelos mais diferentes motivos, acabam tendo que se relacionar e intercambiar.

Dada a natureza fundamentalmente forçada e violenta da diáspora dos povos africanos (nesse sentido, distanciando-se da diáspora hebraica), esse processo de criação/recriação acabou adquirindo um aspecto de resistência muito mais acentuado, visto que, para viabilizar a máquina escravista colonial, era mister a aniquilação da identidade africana dos apresados. Além de suas práticas primarem pela solidariedade e o coletivismo, permitiam o surgimento de construtos simbólicos variados e multifacetados que, ora se misturavam às práticas culturais dos “senhores”, ora as combatiam abertamente, considerando a violenta repressão que sofriam por parte do aparato colonial.

Assim, supomos que as memórias dessa resistência atravessam desde as práticas de africanos escravizados no Brasil até o cotidiano das classes populares na contemporaneidade, criando redes que passam pelo conflito e pela resistência.

É necessário evidenciar que entendemos a criação de conhecimentos, desde a perspectiva do cotidiano, a partir da ideia de redes de conhecimentos. Para a compreensão de questões complexas, entendemos que é necessário romper com os limites impostos pelos campos disciplinares (nos múltiplos sentidos da palavra disciplina). Todos nós criamos conhecimentos e alimentamos redes que não possuem início nem fim e estão sempre em movimento, sendo múltiplas e plurais. “Esta ideia substitui a metáfora de que o conhecimento se 'constrói' como uma árvore, de maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, uma vez que não há ordem nessa criação.” (ALVES, 1994)

Todos nós estamos inseridos em múltiplas e complexas redes cotidianas e isso reforça a ideia de que estamos inevitavelmente presentes nas redes que pesquisamos. É importante ressaltar que as redes extrapolam o espaço geográfico, constituindo uma questão existencial, pois envolvem a criação de identidades a partir das múltiplas relações estabelecidas em ações individuais e coletivas que constituem o pertencimento. Pensar as redes nos possibilita o afastamento de uma concepção do outro em um sentido genérico, universal e nos aproxima de pessoas reais, em seus contextos. As práticas em redes privilegiam as conexões, os encontros, as possibilidades de conhecimentos. As redes são atravessadas por memórias, afetos, linguagens, performances e territórios.

1.3 Sobre encontros e vísceras

No sentido de melhor compreender os movimentos de pesquisa com os cotidianos, Nilda Alves (2008) reflete sobre desafios importantes e que se relacionam com algumas convicções sobre as quais nos assentamos. Nos interessa o aspecto nomeado como: *O Sentimento do Mundo*.

O primeiro movimento, ao qual a autora nomeia *O Sentimento do Mundo*, pedindo licença para o uso do título da poesia de Drummond, “se refere a uma necessária discussão com o modo dominante de ‘ver’ o que foi chamado ‘a realidade’ pelos modernos”. (ALVES, 2008, p.42) Pretensiosamente, gostaria de me remeter à outra poesia de Drummond, Mundo Grande, onde o poeta afirma:

...Não, meu coração não é maior que o mundo
É muito menor
Nele não cabem nem as minhas dores...

O Mundo Grande é marcado pela diferença, demanda muito mais que a tentativa de observá-lo com neutralidade e distanciamento, sendo necessário empreender um mergulho no cotidiano com todos os sentidos. O uso da visão e das metáforas que dela decorrem não é necessariamente um problema, o que precisamos interrogar é a crença no ato de observar o mundo como o mais adequado ou exclusivo para nos revelar uma provável realidade e, ainda, que essa ação implicaria em uma separação entre um denominado sujeito que observa com imparcialidade e um objeto a ser completamente conhecido.

A separação entre sujeito e objeto, termos que não são adotados nessa pesquisa, já que implicam em uma concepção contraditória ao que defendemos até aqui, bem como a escrita de outros termos dicotômicos, tem sido subvertida nas pesquisas com os cotidianos com a escrita aglutinada, empregando *espaçostempos*, *fazerpensar*, *praticantespensantes*⁷ e outros. Note-se que há a opção por antepor o termo, que no modo hegemônico de pensar, tem sido considerado secundário em relação ao posposto. Portanto, a composição *espaçotempo* expressa o entendimento de que há várias maneiras de ocupar o mesmo espaço, bem como a existência de múltiplas temporalidades, sem estabelecer subordinação entre eles. Do mesmo modo, *fazerpensar* e *praticantespensantes* nos possibilitam questionar a desqualificação das práticas, como se os fazeres não estivessem relacionados ao ato de pensar.

⁷ A junção dos termos e seu emprego tem Alves (2008) como referência. A autora opta por esse modo a partir da compreensão de que o mesmo questiona a dicotomia e hierarquização criadas pela ciência moderna.

Por conseguinte, como já mencionado, me considero totalmente implicada no movimento de pesquisa realizado com meus *sentimentos do mundo*. Tratar do contexto da pesquisa é muito mais que descrever o observado. Contar como o Promorar se constituiu é também contar sobre minhas vivências porque da minha rua podia ver o brejo, verde e úmido. No quintal apareciam cobras, sapos, pássaros e toda a diversidade de vida que fervia naquelas águas. Também me lembro como se fosse hoje, do barulho das máquinas aterrando, nunca pensei que tudo aquilo viraria barro vermelho. Dos moradores mais antigos que ajudaram a nomear o bairro e que se queixam do que ele se tornou, fazem parte meus pais, pois sua história se confunde com a história do bairro. E, no final, talvez seja disso que se trata o movimento de pesquisa, ouvir contar histórias de forma responsável e comprometida, vemos em Certeau que

Para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é feito e com aqueles que aborda, oferece-se uma *possibilidade*: um discurso em histórias. A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou “relatos”. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (análises de “casos”, “histórias de vida” ou de grupos, etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, “ditos”, etc.). Aparece aí sempre de novo. (CERTEAU, 1994, p.152-153)

Justifico assim a necessidade de expor minha trajetória pessoal e me apoio em hooks (1995, 2013), Hall (2008) e Said (2005) como exemplos emblemáticos do quanto as histórias de vida são fundamentais para a compreensão do arcabouço teórico criado pelos mesmos, sendo as ideias que defendem claramente indissociáveis de suas particularidades.

Em seu texto *Intelectuais Negras*, bell hooks (1995) coloca em questão a importância do trabalho intelectual falando do lugar de mulher negra e é principalmente nas experiências de sua infância dolorosa e adolescência que justifica a opção pelo trabalho intelectual como possibilidade de luta pela libertação. Sem dúvida, o compromisso da autora em expor a pouca credibilidade e visibilidade conferidas às intelectuais negras está enredado à sua inserção acadêmica e às identidades que reivindica para si. Desse modo, defende a importância de partilhar sua história a fim de inspirar e motivar outras mulheres, criando processos de identificação, como podemos conferir em suas generosas palavras.

Muitas vezes, em conversas com estudantes, sobretudo jovens negras, elas me pedem que fale de aspectos da minha jornada pessoal. Esse apaixonado interrogatório frequentemente ameaça meu senso de intimidade (o que existe), mas

tem raízes num profundo desejo de compreender o processo pelo qual algumas negras escolhem a vida intelectual, onde e como encontramos realização pessoal. O anseio das intelectuais negras por mapear a jornada coloca muitas vezes uma exigência de abertura, de revelação pura e honesta que não se pode colocar em colegas homens, ou mulheres não negras. Contudo, as intelectuais negras comprometidas com práticas insurgentes têm de reconhecer o apelo para falar abertamente sobre a vida intelectual como a conhecemos, sobre nosso trabalho como uma forma de ativismo. (HOOKS, 1995, p.477)

Do mesmo modo, o intelectual da diáspora considerado um dos precursores do Estudos Culturais, Stuart Hall, ao tratar das expectativas colocadas sobre ele por seus pais, narra como sua trajetória pessoal influenciou sua posição política e intelectual.

Estou tentando dizer que vivi as tensões coloniais clássicas como parte da minha história pessoal. Minha própria formação e identidade foram construídas a partir de uma espécie de recusa dos modelos dominantes de construção pessoal e cultural aos quais fui exposto. Eu não quis pedir licença, como fez meu pai, para obter a aceitação da comunidade de negociantes expatriados, americanos ou ingleses. Não conseguia me identificar com aquele mundo antigo do engenho e suas raízes escravocratas, a que minha mãe se referia como uma “época de ouro”. Sentia-me muito mais como um garoto jamaicano independente. Mas não havia espaço para isso enquanto posição subjetiva na cultura de minha família. (HALL, 2003, p.387)

E, por último, emprego aqui as palavras do autor de um dos textos fundadores dos estudos Pós Coloniais, Said (2005), para quem o exílio, o comprometimento e a subversão são intrínsecos ao papel do intelectual.

Daí o fato de existir essa mistura muito complicada entre os mundos privado e público, minha própria história, meus valores, escritos e posições que provêm, por um lado, de minhas experiências e, por outro, a maneira como se inserem no mundo social em que as pessoas debatem e tomam posições sobre a guerra, a liberdade e a justiça. Não existe algo como o intelectual privado, pois, a partir do momento em que as palavras são escritas e publicadas, ingressamos no mundo público. Tampouco existe somente um intelectual público, alguém que atua apenas como uma figura de proa, porta-voz ou símbolo de uma causa, movimento ou posição. Há sempre a inflexão pessoal e a sensibilidade de cada indivíduo. (SAID, 2005, p.26)

À vista disto, com a mesma sensação um tanto incômoda de exposição, como a confessada pela primeira autora, mas certa da necessidade de compartilhar vivências que se enredam a essa pesquisa, ofereço algumas memórias para compor esse diálogo, levando em conta que as mesmas são compostas por lembranças, esquecimentos e ressignificações constantes. Outrossim, puxar os fios da memória estabelece uma relação com o passado de onde buscamos reviver e, ao mesmo tempo, criar experiências que são, a partir daí, articuladas com o futuro. As memórias envolvidas nas histórias que contamos não pertencem somente ao

passado, mas são fios enredados no presente e nas opções que fazemos, delineando o que está por vir.

Filha de migrantes, nasci no Distrito Federal. Minha mãe, Dilma, veio da Bahia com meu avô Euclides, barbeiro, minha avó Risoleta, costureira, e seus três irmãos. A caravana veio embalada pela esperança de construção de uma vida nova e melhor na terra vermelha e poeirenta do centro-oeste, recheada das promessas de riqueza do nacional desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek.⁸ E quantos, desde que o mundo é mundo, se movem, não como nas alegres caravanas turísticas, mas esperando dias melhores, pisando a terra, candangos chacoalhando nas boleias dos caminhões. Quantos atravessaram oceanos, quantos despejados pelo Atlântico derramando suas histórias. Quantas redes lançadas pelos mares nas diásporas dos povos.

Para minha mãe foi muito difícil se adaptar àquela nova vida, neta de um fazendeiro de cacau, acostumada à fartura, deixar o passado era um desafio. Como esquecer a fazenda de cacau, os bois, a vida mais verde trocada pela poeira e ventania que ameaçava os barracos de tábuas, cujos buracos eram cobertos pelos recortes das revistas com jogadores de futebol e artistas? A alternativa foi crescer sonhando com um trabalho de prestígio, quem trabalhava no senado sempre andava em carros bonitos. Andar de carro preto, usar roupas boas, poderiam ser feitas pela mãe, alisar os cabelos. E por que não?

Como a realidade transpôs os sonhos de minha mãe, ela não conseguiu, naquele momento, ser professora nem trabalhar no senado. Minha avó não reconhecia a continuidade da escolaridade, no que hoje chamamos ensino médio, como importante a ponto de pausar suas encomendas de roupas, o que também garantia a subsistência da família. Para ela era mais importante que minha mãe se ocupasse das tarefas domésticas e do cuidado dos irmãos. Por isso não fez sua matrícula no curso de formação de professores. Além disso, meu avô não admitia que sua filha, mulher, trabalhasse fora de casa e mantinha a convicção de que as mulheres que trabalhavam fora de casa se prostituíam e negligenciavam a família, principalmente aquelas que se dedicavam a carreiras artísticas ou acadêmicas. Portanto minha mãe aprendeu a costurar, a fazer tricô e crochê, essas sim, coisas de mulher, coisas autorizadas para aquelas cujos papéis são escritos por outros, endossando a ideia de que

⁸ Entre 1956 e 1960, Juscelino Kubitschek exerceu a presidência do Brasil, sendo eleito com uma plataforma desenvolvimentista, representada por seu slogan de campanha, “50 anos em 5”. Dando continuidade às políticas industrializadoras de Vargas, Juscelino estimulou o crescimento da indústria de bens de consumo e fez pesados investimentos em infraestrutura. Brasília, a nova capital, erguida por ele a um custo despótico, foi projetada para ser o símbolo de sua gestão, representando todas as promessas de seu governo.

É a imagem de uma figura masculina, não feminina, em busca de solidão para exercer o trabalho mental que é comum nos meios de comunicação. Esse mundo patriarcal que apoia e endossa o reingresso do homem na família e na comunidade após algum tempo afastado pune muitas vezes as mulheres pela escolha de um trabalho autônomo. (HOOKS, 1995, p.473)

É importante observar aqui que meus avós maternos, para além de expressar suas posições individuais, enunciam as ideias de uma geração e de um coletivo que concebe o papel da mulher como exclusivamente voltado às atividades domésticas. Essa experiência marcou profundamente minha mãe, estando presente nas escolhas que posteriormente realizou.

Meu pai, José, carioca, perde cedo a mãe que morre com tuberculose agravada pela precariedade das condições de vida. O cortiço, a favela, o gueto, o subúrbio, a periferia, os aglomerados subnormais. Menino catando borracha para alimentar a guerra que consome o mundo. Delinquente, marginal, trombadinha, mendigo, meliante, menino de rua, menino na rua. Infância?

A partir daí, o que se segue são os movimentos de quem precisa sobreviver e experimenta as ruas, os mal tratos, os lares emprestados, a humilhação, o patronato, as fugas, os empregos formais e informais e o aprendizado do ofício de topógrafo, medindo, calculando e mapeando as ruas do Rio de Janeiro na década de 60. Depois viajando pelo Brasil, conhecendo e loteando todas as regiões do Brasil.

Mas como se olhar no espelho? Como se traduzir pelos outros? Quem era ele para a família branca que o ajuda a ser alguém? Zequinha, o motorista? Zequinha, o quebra-galho? Ter uma profissão, não como a dos filhos legítimos, engenheiros, contadores. É preciso ter uma profissão para ser alguém, para não virar bandido. Só se aprende a ser alguém ouvindo calado, é preciso ouvir com atenção porque *negro quando não suja na entrada, suja na saída*.

Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca. Todos esses brancos reunidos, revólver nas mãos, não podem estar errados. Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou um miserável” (FANON, 2008, p. 125)

Então as histórias se encontram no Distrito Federal e meus pais, no final da década de 70, migram para Angra dos Reis, pois meu pai trabalhava para o DNER⁹ e já conhecia o lugar. De novo o deslocamento, a promessa do novo, da prosperidade, vida nova.

⁹ DNER é a sigla de Departamento Nacional de Estradas de Rodagem, que é um órgão federal e que está vinculado ao Ministério dos Transportes. Em 2001, o DNER foi substituído pelo DNIT, que significa Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes.

A primeira moradia da família foi uma casa alugada no Morro da Glória, minha mãe conta que atolou comigo no colo muitas vezes em dias chuvosos, com lama até os joelhos, subia o morro me carregando. Dali fomos morar em uma região chamada Japuiba, antiga fazenda que empregava trabalho escravo e, posteriormente, foi loteada e vendida para posseiros como meu pai.

Figura 7 - A pesquisadora aos quatro anos nos fundos da casa na Japuiba.



Fonte: Acervo Pessoal

Cresci à beira das máquinas de costura, entre retalhos coloridos e as criações maravilhosas de uma mulher que sempre nos vestiu e nunca deixou de sonhar em ser professora. Seda, chita, laise, brim, linho, crepe, flanela. Linhas, botões, agulhas, fitas, bordados, fivelas e paetês. A mulher que esperou os filhos “se formarem” e fez o sonhado curso de formação de professores e a graduação em pedagogia. É cruel constatar o quanto ser costureira nunca teve valor social, foram os diplomas, o reconhecimento acadêmico que, para ela, lhe trouxeram um “lugar” no mundo.

Também cresci entre os livros de meu pai, que todos os domingos segurava minha mão e me levava à banca de jornais, no centro da cidade, onde comprávamos gibis, além de ler os jornais diariamente. Seus livros foram meus primeiros grandes prazeres, fui ao centro

da Terra com Júlio Verne, conheci os robôs com Isaac Asimov, a sensualidade com Sidney Sheldon, a “Angústia” com Graciliano Ramos e o terror ao lado de Stephen King.

Presenciei a retomada de seus estudos com a conclusão do Ensino Médio. Meu pai sempre foi um trabalhador autônomo e vivemos as angústias dessa condição, períodos em que havia demanda pelo serviço que prestava e outros (longos) em que não havia garantia de renda. Nas dificuldades vendíamos os móveis, os eletrodomésticos e até os livros. Ainda lembro que fui tomada de indignação e surpresa ao constatar que os livros, adquiridos novos, perdiam vertiginosamente seu valor ao serem revendidos, uma vez que para mim, seu valor era imensurável. Apesar disso, nunca nos faltou, a mim e meu irmão, os materiais escolares, o uniforme completo exigido pela escola e o acompanhamento necessário em casa.

Tomo o cotidiano da escola pública como espaço-tempo de pesquisa por ser nela que transitam, em suas trajetórias, os estudantes, filhos e filhas das classes populares e esse compromisso não pode ser desvinculado de minha trajetória como estudante da escola pública popular. Meus pais sempre valorizaram muito a escolarização como oportunidade de ascensão social, uma vez que, para eles, a escola é o único lugar que oferece oportunidades para quem é pobre. Por isso, mesmo possuindo poucos recursos, a prioridade na minha casa sempre foi comprar os materiais escolares e outros recursos que, na visão de meus pais, contribuíam para aumentar nosso acervo intelectual. O jornal do dia, um gibi nos fins de semana e livros sem restrições. Além disso, meu pai sempre me disse que, por ser mulher, eu precisava estudar muito para nunca depender de nenhum homem. Ele me dizia que eu nunca deveria precisar usar meu corpo para ter um emprego, nas suas palavras “sentar no colo do chefe”. A seu modo, meu pai foi um dos maiores responsáveis pelo valor que atribuo ao conhecimento.

Mesmo sem saber, meu pai estava reforçando um dos pontos de pauta das lutas dos movimentos sociais negros brasileiros, pois “há uma forma de combate ou um instrumento de luta contra o racismo que é consensual entre os Movimentos Sociais Negros, qual seja, a luta por educação formal e a reivindicação de políticas educacionais não eurocêntricas.” (SANTOS, 2007, p.49) Digo que meu pai não sabia porque ele, além de ignorar esse fato, tomava sua negritude como depreciativa.

Portanto a escolarização sempre foi um direito muito cobiçado por meus pais, onde depositaram suas esperanças e investimento financeiro para que pudéssemos gozar de dias mais prósperos. Por conta disso, se empenharam muito para que eu pudesse aprender a linguagem valorizada por esse espaço, os comportamentos exigidos e para que tivesse um lugar nele. Nesse percurso, aprendi a estimar os referenciais geralmente comuns à classe média e a frequentar os espaços culturais socialmente valorizados, o que sempre me

possibilitou uma posição confortável na vida escolar em relação aos currículos oficiais que tomavam essas experiências como um pressuposto.

Foram essas ferramentas, especialmente as habilidades relacionadas à linguagem escrita, o estudo e a reflexão, que também me permitiram perceber que a mesma escola pela qual nutro a mais profunda devoção e na qual conheci meus mais queridos amigos, também produz seletividade e exclusão. Como não estranhar que raros eram os negros nas salas de aula de minha infância e adolescência? Quantos ficaram pelo caminho, rotulados como burros, desinteressados, agressivos, aqueles que “não davam para o estudo”! As amigas grávidas, das quais já se sabia que “dariam para isso, mais cedo ou mais tarde”! Quantos, como minha mãe, aqueles cuja “família não se interessa, que não acompanha os filhos” e como meu pai, meninos e meninas sujos demais, pretos demais, feios demais, velhos demais, reais demais.

Dessa forma, o que pode parecer sujeição, se aproxima, nos termos de Bhabha (2010) com uma civilidade dissimulada de quem sabe que ocupa à força espaços como a academia, por exemplo, vivendo a experiência de ser estrangeiro em sua própria terra.

A experiência do trabalho intelectual pode ser angustiante para as classes populares, e especialmente para as mulheres, porque pode nos levar a nutrir profundos sentimentos de culpa e nos impelir a ocupar um lugar que relega nossos pares à inexistência. Novamente, recorro às palavras de hooks (1995) ao argumentar, com sua experiência, o quanto essa opção pode, pelo contrário, nos impulsionar à militância.

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano, optei conscientemente por tornar-me uma intelectual, pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade. Confirmou desde o início o que líderes negros do século XIX bem sabiam – o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes. (HOOKS, 1995, p.466)

Minha primeira experiência profissional também foi decisiva para os caminhos seguidos na trajetória profissional e acadêmica. Como monitora no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROJETO MOVA)¹⁰ tive a oportunidade de trabalhar

¹⁰ O PROJETO MOVA foi baseado na experiência desenvolvida na cidade de São Paulo quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria de Educação. No município de Angra dos Reis, foi estabelecida uma parceria com os Movimentos Sociais. O principal objetivo do projeto era iniciar a escolarização e integrar os estudantes à rede de ensino.

tendo Paulo Freire como referencial e as experiências da comunidade onde atuava como ponto de partida para o currículo. Nessa ocasião, duas coordenadoras do Projeto, Bernadete Rufino e Tânia Elisa, mulheres negras, atuaram como arquétipos para mim e, foi através delas que conheci as discussões e lutas travadas pelo Movimento Negro e Feminista, alterando de forma significativa minha autoimagem e potencializando meu interesse pela discussão da questão étnico-racial na educação. Foram elas, que pelas mãos me levaram em 20 de novembro de 1995 à Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília.

Esse processo não foi tranquilo, mesmo no contexto familiar, era questionada em tom de brincadeira, por “querer ser negra”. Por ter a pele mais clara e ser identificada, de acordo com os termos do IBGE como parda, assumir os marcadores étnicos relacionados à negritude era uma opção incompreensível. Retomo aqui a importância das histórias pessoais, uma vez que as mesmas estão em jogo constantemente e não há aspecto, seja ele econômico ou de outra natureza, que possa ser tomado isoladamente para a compreensão do que nos tornamos e das opções que fazemos, pois somos redes de sujeitos, inclusive em nossas pesquisas. Faço uso de uma citação onde Hall expõe exatamente essa questão:

Quando fiz dezessete anos, minha irmã teve um colapso nervoso. Ela começou um relacionamento com um estudante de medicina que veio de Barbados para a Jamaica. Ele era de classe média, mas era negro e meus pais não permitiram o namoro. Houve uma tremenda briga em família e ela, na verdade, recuou da situação e entrou em crise. De repente me conscientizei da contradição da cultura colonial, de como a gente sobrevive à experiência da dependência colonial, de classe e cor e de como isso pode destruir você, subjetivamente. (HALL, 2003, p.390)

O autor explica que esse fato foi decisivo para que ele compreendesse a impossibilidade de dissociar, para ele, o público e o privado e enfatiza o quanto isso foi importante para o seu desenvolvimento pessoal. As expectativas que os pais criaram sobre eles, voltadas para carreiras que lhes proporcionassem um retorno econômico considerável e prestígio, além da interdição aos relacionamentos com pessoas negras, foram destrutivas. Entretanto, e isso é fundamental, elas são ambições fundadas na situação colonial, as estruturas sociais estão ligadas ao psíquico, uma vez que são vivenciadas. “Não quero dizer apenas que elas são pessoais; elas são, mas são também institucionais e têm propriedades estruturais reais, elas te derrubam, te destroem”. (HALL, 2003, p.390)

Assim sendo, os caminhos seguidos na atuação profissional, que me levaram ao aprofundamento em determinados referenciais teóricos e à militância nos Movimentos Sociais, constituíam também os percursos da minha vida pessoal, especialmente em relação às questões de gênero e étnico-raciais, me mobilizava muito a constante associação das mulheres

negras às atividades consideradas subalternas, independente da classe social ocupada pelas mesmas. A mulher negra é constantemente encarada como empregada doméstica. Mas, efetivamente, aprendi isso com minhas alunas, aliás grande parte do que aprendi devo àqueles homens e mulheres que, no início da noite, se dispunham a encontrar a adolescente inexperiente e ansiosa que descobria um mundo novo.

Aprendi que, para as mulheres, estudar é trabalho dobrado porque elas só saíam de casa após deixar tudo limpo, jantar pronto para o marido e ainda precisavam levar os filhos para a escola, considerando que algumas delas trabalhavam também fora de casa. O momento em que podiam parar e pensar acontecia na escola, mas por vezes acompanhado de uma constante sensação de culpa.

Nos ensinaram, ao longo de nossas vidas, que as mulheres devem sempre estar prontas a servir, por isso a prioridade são as atividades domésticas, os filhos, o marido ou outros familiares que demandam cuidados. Mesmo após um dia dedicado à carreira profissional, as mulheres continuam responsáveis pelo lar. Estudar ou se engajar em atividades de outra natureza acaba sendo uma atividade secundária. Para a mulher, ficar sozinha, dedicar-se à leitura e escrita, constitui um grande desafio quando o que predomina é a socialização sexista (HOOKS, 1995).

Me admira o quanto minhas companheiras de trabalho, nas escolas por onde passei, dispendiam tempo, energia e se angustiavam por conta de seus relacionamentos e os conflitos criados entre a dedicação aos estudos e as tarefas domésticas e criação dos filhos. Percebi que quanto maior o poder da posição ocupada pela mulher, maiores os problemas surgidos na esfera doméstica e o que mais me inquietava era o potencial dessas mulheres para a compreensão de conceitos, a sistematização, a escrita, a liderança e a capacidade propositiva para a realização de mudanças em contraposição à menos valia reforçada na esfera doméstica. Conto isso para reforçar o fato de que as discriminações ocorrem com base em outros fatores, além da classe social.

Destaco o quanto a lealdade às causas às quais aderimos ao longo da vida envolvem nossos afetos e paixões. Para hooks (1995), a defesa apaixonada da potência intelectual das mulheres negras; em Hall (2003), a influência da experiência colonial nas ideias sobre identidade e, finalmente, a seriedade do comprometimento de Said, ao tratar de sua total implicação com ativista da causa palestina. Este último, nos diz que

o intelectual é sempre envolvido e implacavelmente desafiado pela questão da lealdade. Todos nós, sem exceção, pertencemos a algum tipo de comunidade nacional, religiosa ou étnica; ninguém, por maior que seja o volume de protestos, está acima dos laços orgânicos que vinculam o indivíduo à família, à comunidade e,

naturalmente, à nacionalidade. Para uma comunidade emergente e sitiada, como os bósnios ou os palestinos hoje em dia, sentir que seu povo está ameaçado de extinção política e, às vezes, verdadeiramente física, obriga o intelectual a defendê-lo, a fazer tudo o que for possível para protegê-lo ou lutar contra os inimigos da nação. (SAID, 2005, p.50)

Finalmente, aprendi que compartilhar o processo em que as pessoas aprendem ensinam algo é uma das experiências mais bonitas na vida e, por conta disso, optei por ser professora. Acredito realmente que durante esse período no PROJETO MOVA tenha sido a maior beneficiada na relação com os estudantes e, além disso, compreendi que “quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.” (HOOKS, 1995, p.478)

Ao contar minhas histórias, reafirmo que todo desejo de pesquisa começa a partir de uma relação que mobiliza afetos. No meu caso, essa relação, pelas motivações pessoais e políticas explicitadas, se estabelece com os estudos sobre educação, classes populares e relações raciais. Em minha história, a formação acadêmica faz parte de uma rede tecida por um heterogêneo conjunto de *espaçostempos* e relações sociais frequentados ao longo de minha vida e que são fundamentais para explicar e reforçar as opções acadêmicas e profissionais dentro dos caminhos que percorri/percorro. Neste âmbito, o PROJETO MOVA, o Movimento Negro, a Pastoral da Juventude, o Grupo de Teatro Cutucurim, o Coro Experimental, O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação e o Partido dos Trabalhadores, além de outros movimentos sociais, contribuíram no sentido de provocar as perplexidades que tenho em relação à escola e às classes populares, as vivências nesses *espaçostempos* me possibilitaram a assunção, a reivindicação de uma identidade negra.

Portanto, o mergulho na pesquisa expõe não só as experiências do coletivo pesquisado, mas expõe também minhas vísceras e as dos meus, colocando em evidência todo o vivido, ao puxar os fios das memórias que permanecem latentes no corpo, corpo de mulher, negra, estudante, professora oriunda das classes populares. Os corpos expostos se igualam pela condição existencial, pelos traços fenotípicos. O que leva, nas palavras de Alves e Silva (2013), a escrever como quem corta a própria carne. Compartilhando com os autores, o conceito de pesquisas viscerais, entendemos que

...abrir o corpo do pesquisador diante do objeto nos permite não tomar o singular como uma particularidade estrita, mas sim, nos perceber habitados por singulares que nos atravessam e ampliam nossas possibilidades de pesquisar (...) É a condição de opressão que rompe as distâncias ou proximidades fabricadas e permite a emergência de novos sentidos nas aberturas dos corpos/corpus fechados. Aos

viscerais é possível ler o que está em jogo, ou seja, riscos e tensões naquilo que vemos como situações cotidianas. São pesquisas viscerais, na carne que se faz verbo e no verbo que se faz navalha. (ALVES; SILVA, 2013, p.38)

Então, mais que “resultados” de uma pesquisa, expomos redes de “experiências constitutivas de nossas vidas e práticas com a escola pública.” Nessas redes, estão contidas as vivências de quem sabe reconhecer os barulhos dos tiros e de quem perdeu crianças e adolescentes para a morte, na luta cotidiana por criar sentidos que os atraiam a permanecer na escola. “Tais experiências misturam o que vivemos, como sujeitos oriundos de classes populares, de subúrbios e de periferias, com as experiências de professores pesquisadores inseridos em escolas públicas que atendem a estudantes com as mesmas origens sociais.” (ALVES; SILVA, 2013)

Consequentemente, as pontes, os diálogos e enfim, os encontros, constituem-se como categorias extremamente relevantes nessa pesquisa. Aqui, tratamos do encontro com o outro e o mesmo, o diferente e o igual, o próximo e o distante. Sobre o encontro como metodologia de pesquisa, Passos esclarece que

entendemos o encontro, na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, como uma experiência de interação entre sujeitos, que pode ser produzida/organizada/promovida pelo pesquisador, ou pode se dar ao acaso. Ao longo dos trabalhos desenvolvidos foi possível observar que no processo da pesquisa acontecem encontros entre sujeitos que vão suscitar outros encontros e outros encaminhamentos para a produção do conhecimento. (PASSOS, 2012, p.24)

Pensamos que os encontros evidenciam e geram conhecimentos através das histórias compartilhadas e que, por meio dos processos de identificação, os sujeitos inevitavelmente se afetam. Contudo é importante ressaltar a impossibilidade de daí estabelecermos um padrão ou modelo para aplicação em larga escala, o que é comum nas políticas oficiais. Assim como os cotidianos, os encontros são singulares e os sentidos a eles atribuídos não são repetíveis. Além disso, embora possam criar laços e alianças, os encontros não implicam necessariamente em relações harmoniosas ou idealizadas, eles podem ser surpreendentes até mesmo pela violência contida nos mesmos, suscitando o conflito e a negociação. Entendemos que o importante são as possibilidades e os conhecimentos que emergem no estabelecimento de diálogos possíveis, sendo para isso imprescindível mergulhar no cotidiano como mais um sujeito a afetar e ser afetado. (PASSOS, 2014)

Ao longo da pesquisa, os encontros acontecem de forma planejada, mas também ocorrem, e isso é característico das pesquisas em diálogo com os cotidianos, o tempo todo de maneira eventual. Entendemos que mais do que uma atividade a ser realizada dentro de dias e

horários definidos, a pesquisa é também um estado, sendo inclusive intrínseca à atividade docente. Por isso, o tempo todo, nas conversas diárias, ordinárias, no coletivo, no bar, na padaria, na festa, no terreiro e em outros espaçostempos em que nos encontramos, estudantes, professores, responsáveis e mesmo os desconhecidos que comentam, emitem opiniões sobre a Mauro Sérgio e os acontecimentos que ali se desenrolam, os encontros ocorrem e alimentam a pesquisa. Isso é estar em diálogo com o cotidiano.

Por vezes, os encontros demandam a tomada de decisões baseadas em responsabilidade. Há um terreiro de umbanda próximo à escola, assim como também há uma igreja católica e vários templos evangélicos, a religião é muito presente no território, embora pouco saibamos sobre como nossos estudantes e suas famílias vivem essa questão.

Em um final de semana, fui convidada por uma amiga e estava presente em uma sessão em homenagem a Ogum. Como cheguei cedo, fui acompanhando as pessoas que chegavam e observei que havia vários estudantes da Mauro Sérgio ali, assistindo atentamente ao desenrolar da cerimônia. Alguns me cumprimentaram timidamente. Fiquei pensando que conhecer os contextos desses meninos e meninas é importante para a compreensão da relação que estabelecem com a escola e com o conhecimento, mas não me senti à vontade para socializar essa informação com meus companheiros de trabalho.

Na segunda-feira, quando nos encontramos na escola, ninguém comentou o encontro no fim de semana, era como se fosse um segredo. Isso não é comum, quando encontro com algum estudante em outros locais, na escola eles fazem questão de contar. A questão é o significado de frequentar um “terreiro de macumba”, assumir essa filiação significa ser marginalizado, discriminado e eu não podia fazer essa opção por eles.

Encontro em Bakhtin (2011) a possibilidade de dialogar a partir do conceito de responsabilidade e culpa, compreendidos em sua polissemia como a necessidade de responder e não ser indiferente em relação ao outro, uma vez que a ausência de culpa é tomada, nesse sentido, como a ausência de comprometimento e responsabilidade com o outro.

Por isso, mesmo reconhecendo a riqueza de possibilidades desse encontro, não podia expor aqueles meninos e meninas que já são o tempo todo submetidos à tantas opressões. Mas a necessidade de responder continua existindo, mesmo que através de outros meios, fazer pesquisa é se comprometer, nesse caso, em discutir no cotidiano da minha atuação profissional, o conceito de escola laica, a adoção de referenciais religiosos no cotidiano da escola e a clandestinidade a que os estudantes filiados às religiões afro-brasileiras são submetidos.

Fazer pesquisa exige envolvimento, isso significa também questionar de que forma a pesquisa afeta minha vida e de que forma minha vida afeta a pesquisa, não em uma relação mecânica, mas como uma unidade da responsabilidade, pois “devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos.” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII)

A seguir, discutiremos a incorporação de fontes variadas, o que Alves denomina *Beber em Todas as Fontes*, tratando especificamente do uso de imagens e a interrogação do que entendemos como fontes de conhecimento e seu papel na pesquisa. Isso não significa que devemos desprezar os caminhos que aprendemos e aos quais estamos habituados, sobre os mesmos precisamos abrir novas trilhas, exercitando novos usos. A variedade de fontes nos impele a pensar em diferentes formas de registro, tratamento e diálogo, “saber captar as diferenças, superando a indiferença (pelo outro) aprendida”. (ALVES, 2008, p. 29)

1.4 Imagens como Potência

Retomando a história contada anteriormente, onde dois professores expressam reações opostas frente à cobertura da ocupação policial das favelas do Complexo do Alemão e Vila Cruzeiro, no Rio de Janeiro, podemos nos perguntar: se no lugar da TV, uma outra pessoa fizesse o relato do acontecido ou se ele fosse lido em uma matéria de jornal impresso, as reações teriam sido as mesmas? Talvez não. As imagens não tinham a função de ilustrar o que o repórter narrava, na verdade elas não precisavam da narrativa do repórter. Também não se tratava de imagens como representação do real, do verídico. As imagens, e nesse caso, imagens em movimento, mobilizaram por sua força, sendo provocadoras para aquele grupo, as imagens atuaram como protagonistas.

Pensamos as imagens nessa pesquisa, onde trabalhamos predominantemente com fotografias, como registros imprescindíveis do vivido e, muito além disso, como movimentos, uma vez que, da forma “como vão compondo esta narrativa, talvez representem documentos, mas não documentos fixos e definitivos. Vejo-as mais como documentos móveis, de passagens. Na verdade, essas imagens são movimentos.” (CAPUTO, 2012, p.192)

Caputo se refere ao movimento porque sua pesquisa, de longo prazo, acompanhou um grupo de crianças, conseqüentemente, registrando suas mudanças físicas e as mudanças ocorridas em sua relação com a religião. No nosso caso, eu diria que as imagens são

movimentos porque deslocam o pensamento, as práticas, interrogam lugares confortáveis, nos pondo em questão.

Especialmente para as pesquisas que se propõem ao diálogo com os cotidianos, as imagens e as narrativas são vitais nessas conversas, nas quais vamos nos enredando com os praticantes. Como já afirmamos, mais do que fontes ou recursos metodológicos, as imagens são tomadas como possibilidades de movimentos, de criação de conhecimentos, com elas conversamos e pensamos. Contudo, precisamos considerar que o uso de fontes variadas ainda se configura como um percurso, uma vez que o emprego das imagens nas pesquisas acadêmicas sofre restrições, já que a linguagem escrita possui predomínio sobre qualquer outra, sendo considerada mais complexa, legítima e verossímil.

Ora, as possibilidades de equívocos existem em qualquer forma de expressar a realidade, posto que todas, inclusive a escrita, são sempre representações da realidade produzidas a partir de contextos sócio históricos específicos. Além disso, concordamos com Machado (2001) que argumenta sobre a sofisticação das imagens como forma de construção do pensamento. No processo histórico de desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina as imagens cumpriram um papel decisivo. Não pretendemos aqui impor o uso de imagens nas pesquisas, mesmo porque não entendemos que essa escolha ocorra *a priori*. São os cotidianos e seus praticantes que nos apontam os melhores percursos na pesquisa. O que pretendemos aqui é sublinhar a legitimidade desses usos.

Machado (2001), em seu livro “O Quarto Iconoclasmo” nos conta que em diferentes momentos históricos, a interdição às imagens em determinados contextos tornou-se mais contundente, tendo uma configuração cíclica que se inicia na Antiguidade como um dos dogmas da tradição Judaico-Cristã, se faz presente com a supressão das imagens no Islamismo e se fecha com Platão, para quem as imagens seriam representações de representações, ou seja, imitações da imperfeição, uma vez que a realidade seria também uma imitação imperfeita do mundo das ideias. “A imagem, conclui Platão, pode se parecer com a coisa representada, mas não tem a sua realidade. É uma imitação de superfície, uma mera ilusão de ótica, que fascina apenas as crianças e os tolos, os destituídos de razão.” (MACHADO, 2001, p.9-10) No que o autor questiona porque seu ataque é desferido apenas às imagens, uma vez que, a palavra também deveria ser tomada como representação em toda a sua imperfeição.

Posteriormente, durante o Império Bizantino, na Idade Média, em um segundo ciclo, o iconoclasmo foi adotado como doutrina oficial de governo, sendo seus opositores perseguidos

e executados. A terceira interdição às imagens ocorre já na Idade moderna no contexto da Reforma Protestante que vai defender diligentemente o retorno às escrituras sagradas e condenar a idolatria às imagens. O autor conclui que

Todos esses três ciclos iconoclastas se ancoram numa crença inabalável no poder, na superioridade e na transcendência da *palavra*, sobretudo da palavra escrita, e nesse sentido não é inteiramente descabido caracterizar o iconoclasmo como uma espécie de “literolatria”: o culto do livro e da letra. (MACHADO, 2001, p.11)

O quarto iconoclasmo seria o momento atual, a partir da ideia de que a evolução tecnológica estaria nos proporcionando um contato irrestrito com as imagens e reforçando a morte da palavra escrita e do gosto pela leitura, produzindo analfabetismo. Ora, se podemos afirmar que as tecnologias de informação e comunicação, com a popularização da Internet, possibilitaram uma vertiginosa produção e circulação de imagens, também constatamos que o mesmo cabe à palavra escrita e oral. Além disso, podemos observar que grande parte das imagens está relacionada a textos orais ou escritos, concluindo que “ao contrário da propalada civilização das imagens, vivemos em uma civilização fortemente marcada pela hegemonia da palavra, seja ela escrita ou oralizada.” (MACHADO, 2001, p.17)

E, ainda dialogando com Machado, esse autor explica a impossibilidade de dicotomizar imagem e escrita.

Se é verdade que a imagem está na origem de toda escritura (e, nesse sentido, a escrita verbal é tão somente uma forma altamente especializada de iconografia), também é verdade que a imagem nunca deixou de ser uma certa modalidade de escritura, isto é, um discurso construído a partir de um processo de codificação de conceitos plásticos ou gráficos. A arte, tantas vezes simplificada por seus detratores e acusada, de maneira equivocada, de mimetizar o real, sempre foi uma forma de “escrever” o mundo. (MACHADO, 2001, p. 23)

Compreendemos que não cabe a oposição entre escrita e imagem porque a gênese da primeira remete ao desenvolvimento da iconografia. Entretanto, entendemos que escrita e imagem acabaram se constituindo como linguagens distintas, que mobilizam capacidades distintas quanto ao seu entendimento. Há escritas que perdem muito se “traduzidas” em imagens. É o caso da adaptação de alguns livros para o cinema. Embora possamos dispor hoje de uma grande variedade de recursos audiovisuais, há cenários construídos na literatura que precisam da infinita capacidade imaginativa do leitor. Do mesmo modo, há situações que somente se expressam através das imagens. Por isso, aqui empregamos escrita e imagens, em uma relação dinâmica. Ora as imagens ilustram a escrita, ora a escrita se curva às imagens, em um jogo onde as linguagens se alteram e dialogam entre si.

1.4.1 Pensando com Fotografias

Nessa pesquisa, optamos pelo uso de imagens através de fotografias. Em 2014, por conta da pesquisa e pelo desejo de participar de discussões voltadas para a questão das imagens, fiz um curso básico de Fotografia Digital promovido pela AFOCAR (Associação Fotográfica e Cultural de Angra dos Reis), uma associação que reúne profissionais e amadores a fim de consolidar a arte da fotografia no município e realiza, entre outros eventos, atividades voltadas para a formação. A AFOCAR também realiza cursos em escolas públicas e, dessa vez, por uma feliz coincidência, a turma formada contava com um grupo de estudantes da E. M. Áurea Pires da Gama, na faixa de 12 a 16 anos aproximadamente, aos quais a associação forneceu bolsas de estudo a fim de viabilizar sua participação. Além dos estudantes, a turma era formada majoritariamente por adultos e havia também outros professores participando do curso.

Os primeiros encontros foram sobre Técnica e Arte Fotográfica. Os coordenadores, que não eram educadores por formação, embora fossem muito bons em relação aos tópicos abordados, também se relacionavam de maneira positiva com o grupo da escola, percebi inclusive que eram muito respeitados e queridos pelos meninos e meninas, que se comportavam bem, dentro daquele modelo que esperamos que eles sigam na escola, dispensando atenção às explicações e participando. A essa altura, já foi possível perceber que minha atenção também estava voltada para os estudantes e que o fato de me surpreender com seu comportamento significava que minha expectativa em relação a eles era de que se dispersassem ou que, assim como na escola, fosse necessário chamar sua atenção com frequência.

A segunda parte do curso consistia de saída prática e encontros posteriores para análise dos portfólios individuais. No dia da saída prática, nos reunimos e realizamos a atividade na Praça do Porto. Nesse dia, observei que a maioria os estudantes não portava máquinas fotográficas, como o restante da turma, eles usaram celulares.

Enfim, chegou o momento da análise dos portfólios. Cada cursista elegeu quatro de suas fotos a serem apresentadas e analisadas de acordo com o que aprendemos nos encontros anteriores. De maneira geral, as fotos ficaram muito boas e fruir das mesmas nos proporcionou um momento sem igual. Ainda assim, ocorreu algo que me surpreendeu, as fotos criadas pelos meninos e meninas eram, nitidamente melhores em termos técnicos e artísticos que as nossas. Nesse dia, aprendi algumas lições importantes.

Em primeiro lugar, que em fotografia, não importa o equipamento. A foto não é criada pelo aparelho, o que faz a diferença são as pessoas, é inútil possuir o aparelho mais caro, ter a melhor lente e não conseguir criar uma fotografia, ver o sublime no ordinário, no simples, no caos, no banal e até mesmo no desprezível. Não importava se as fotos eram tiradas com celulares ou câmeras, as boas fotos eram um mérito deles.

Ademais, eu havia feito o que tanto condenava, eu julgava que aqueles meninos e meninas, estudantes da escola pública popular, eram menos capazes que outros e, felizmente, eles haviam me dado uma merecida lição, o que me provocou a pensar ainda mais no uso de imagens na pesquisa. Mas é importante registrar que não há aqui nenhuma ingenuidade ou idealização em relação à isso, é claro que o comportamento e o desempenho daqueles meninos e meninas possivelmente se diferenciou daquele adotado na escola exatamente porque ali não estávamos na escola e, embora eu inicialmente esperasse o contrário, eles obviamente sabem que *espaçostempos* diferentes demandam comportamentos diferenciados.

Outrossim, não se trata, nessa pesquisa, de afirmar que, se incluirmos fotografias nas atividades escolares todos os nossos problemas estarão resolvidos, mas que as fotografias e as imagens de forma geral, podem contribuir para construirmos currículos mais significativos com os estudantes, uma vez que atualmente eles as manipulam com autonomia frequentemente nos equipamentos que possuem. Essa experiência confirmou a aposta nos usos das imagens e na sua potência enquanto agente mobilizador nos currículos e nas pesquisas.

No percurso da dissertação dialogamos com imagens de naturezas distintas. Tomando-as em suas diversas possibilidades, discutimos fotografias exibidas em um periódico local intitulado A CIDADE. Desde 2011, o grupo de pesquisa ALFAVELA (Alfabetização, Classes Populares e o Cotidiano Escolar – UFF) vem realizando pesquisas no município de Angra dos Reis voltadas para o cotidiano escolar e os espaços de conformação de sociabilidades diversas das classes populares¹¹, sendo uma das ações, a tabulação e análise do periódico A Cidade. A escolha desse suporte se deve ao forte apelo popular, tendo grande circulação pelos bairros da cidade, sendo inclusive apelidado de “Sangrento” por conta da exposição de casos criminais, sendo considerado um tablóide policial. Como já citado, a pesquisa permanece em andamento, uma vez que se configura como de longa duração. Por ora, nos interessam as

¹¹ Os resultados preliminares dessa pesquisa de longa duração foram publicados no artigo: SILVA, Rodrigo Torquato da e SILVA, Danielle Tudes Pereira. **ESBOÇO DE UMA CARTOGRAFIA DAS AÇÕES: análise dos contextos e situações de violência das classes populares de Angra dos Reis**. In: SILVA, Rodrigo Torquato da, ALVES, Luciana Pires e COLLET, Heitor. ALFAVELA: pesquisas viscerais em educação. Rio de Janeiro: Editora Perse, 2013.

imagens/discursos de corpos negros expostos e, conseqüentemente, a exposição desses praticantes.

É importante pensarmos nas responsabilidades implicadas na exposição de fotografias, especialmente as que envolvem pessoas, Barthes fala da peculiaridade da fotografia ao tratar do Referente, ou seja, o que se fotografa.

...o Referente da Fotografia não é o mesmo que o dos outros sistemas de representação. Chamo de “referente fotográfico”, não a coisa *facultativamente* real a que me remete uma imagem ou um signo, mas a coisa *necessariamente* real que foi colocada diante da objetiva, sem qual não haveria fotografia. (BARTHES, 1984, p.114-115)

Nesse sentido, Sontag afirma que

O que está escrito sobre uma pessoa ou um fato é, declaradamente, uma interpretação, do mesmo modo que as manifestações visuais feitas à mão, como pinturas e desenhos. Imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas sim pedaços dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir. (SONTAG, 2004, 14-15)

Tanto Barthes (1984) quanto Sontag (2004) destacam a diferença entre a fotografia e outros meios, argumentando que a escrita e a pintura, por exemplo, podem se remeter ao que não existe de forma concreta, podem criar realidades. Entretanto, a fotografia não pode prescindir do real, a não ser nos casos em que, por meio de intervenções, se operam modificações na fotografia, caso do qual não tratamos aqui. Desse modo, a fotografia se remete ao que, pelo menos por um instante, possuiu uma existência concreta, embora recrie essa existência em sua peculiaridade, já que “embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos. (SONTAG, 2004, p.17)

Essa questão nos parece importante, principalmente quando pensamos nas fotografias expostas no jornal. Tomadas como momentos capturados, a partir de uma maneira de “ler” as imagens que as tomam com “a verdade”, são tidas, equivocadamente, como uma cópia do real que se tornaria, assim, permanente. Sob esse aspecto, as fotografias contribuem para fixar os estereótipos referentes aos sujeitos fotografados e, ao mesmo tempo, mostram como esses corpos são tratados pela sociedade e pelo Estado. Nessa discussão problematizamos também a criminalização das classes populares e o extermínio de jovens negros.

Como Sontag, acreditamos que “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada.” (SONTAG, 2004, p.14) Desse modo, nos apropriamos das obras da artista plástica Magdalena

Santos, em fotografias que recortam detalhes das mesmas, bem como registros do encontro entre suas obras e os sujeitos da E. M. Mauro Sérgio da Cunha, além da visita que a artista fez à essa instituição.

Essa história começa em 2006, quando a filha de Magdalena, a professora Sônia Regina dos Santos, ingressa no grupo e inicia sua pesquisa sobre Narrativas de Mulheres Afro Brasileiras. Nesse processo, vão emergindo conversas em torno das memórias de Magdalena, uma senhora que aprendeu a pintar após se aposentar como empregada doméstica. Com o falecimento de seu esposo, busca a pintura para se distrair e encontrar outras pessoas, conforme nos relatou na escola.

Inicialmente, sua produção é voltada para representações de natureza morta e, aos poucos, influenciada pelas conversas em casa, volta-se para o registro de suas memórias, recriando as vivências familiares. A partir do encontro com o grupo Culturas e Identidades no Cotidiano, que produziu o vídeo “Magdalena: a imaginação também é minha”, passa a se reconhecer como artista plástica. Passos conta que

Existe em nosso encontro com Magdalena um processo de negociação. A artista começa a pintar não somente para ela, mas também para um “auditório social”, que somos nós. Seus quadros enunciam o que é demandado por esse auditório: sua história, sua família. Ocorreu que nosso diálogo com Magdalena implicou-a no nosso projeto de pesquisa. Este diálogo a fez ver de outra maneira suas memórias e sua história, provocando-a a colocar-se no lugar de referência ética e estética, como a víamos. Sua obra consiste em um diálogo com os estudos de literatura afro-brasileira da filha; com a nossa pesquisa; com o que pensamos sobre seu trabalho. Entretanto, seria ingênuo de nossa parte pensar que foi somente ela que se deixou afetar por essa experiência. Nós também fomos afetados pelo encontro com Magdalena; também nos modificamos no encontro com ela e o exemplo maior disso é a nossa percepção da potência da experiência do encontro. (PASSOS, 2014, p.240)

As fotografias provocam discussões em torno da questão da ancestralidade, família e gênero tendo a memória como um valor central. Ressaltamos que são fotografias produzidas a partir dos quadros da artista que nos diz: “eu tenho lembrança por causa dos retratos”. As pinturas de Magdalena possuem uma aura de álbum de família, como se capturassem momentos a fim de tornar presentes as gerações passadas. De certa forma, elas evocam a relação entre fotografia e pintura, bastante discutida quando do surgimento da primeira. Para Barthes, “o que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. (BARTHES, 1984, p.13)

Por fim, estabelecemos uma conversação com as fotografias criadas pelos estudantes¹² em incursões pelo bairro Campo Belo. Imagens onde evidenciam, pelo que mostram e pelo que ocultam, contextos potentes para a discussão de currículos voltados para a diferença. Ademais, as experiências vividas nessa atividade e a partir dela, a própria incursão pelo bairro, o diálogo sobre as fotografias, a escolha para uma exposição na escola e os conflitos gerados por essa exposição, alimentam também nossas reflexões. Utilizamos as fotografias dos estudantes, Anderson Freitas de Almeida Chagas (14 anos), Pedro Henrique da Rosa (12 anos), Jefferson Silva de Oliveira (12 anos), João Carlos Alves dos Santos (16 anos), Ramon Teodoro Alberto da Silva (14 anos) e Wesley Siqueira Dias Junior (15 anos)¹³.

Observamos que o grupo se configurou somente com meninos, inicialmente havia meninas participando também, contudo a infrequência das mesmas na escola impossibilitou que acompanhassem a atividade. Desse modo, a ausência das meninas não foi intencional.

Abaixo, a fotografia os apresenta e é preciso comentar que considero essa foto como um presente porque todos posaram para mim, estão articulados com as expressões consideradas por eles como as melhores a serem usadas em uma fotografia onde a intenção é agradar. E funcionou!

Figura 8 - O grupo de estudantes que produziu as fotografias e a professora Elaine Eucário que os acompanhou.



¹² Para a realização dessa atividade, foram disponibilizadas cinco câmeras pelo grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano e duas pela pesquisadora.

¹³ As idades aferidas referem-se ao ano de 2014.

Além das imagens, utilizamos as informações coletadas através do tempo em que trabalhei na escola em registros pessoais, entrevistas não-estruturadas e conversas informais. Cabe aqui uma explicação sobre a identificação dos sujeitos da pesquisa neste texto. Como não intencionamos abordar os discursos como produções exclusivamente individuais, não nos interessa nomear os sujeitos, sob risco de serem equivocadamente julgados dessa maneira, embora os mesmos tenham autorizado o uso. Entretanto, expomos os nomes e as imagens dos estudantes, por avaliar que essa ação não os deprecia. Concluímos, em acordo com os mesmos, que preservar suas identidades valoriza a força de suas presenças nessa pesquisa.

Contamos também com dados fornecidos pela Gerência de Planejamento Estatístico e Educacional da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis e do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil.

2 O MESMO E O OUTRO DA AFRODIÁSPORA

Minha negritude não é uma pedra
 E sua surdez arremessada contra o clamor do dia
 Minha negritude não é uma gota d'água morta
 Sobre o óleo morto da terra
 Minha negritude também não é uma torre ou uma catedral
 Ela mergulha na carne vermelha do solo
 Ela mergulha na carne ardente do céu
 Minha negritude perfura a aflição de seu sossego correto.

Aimé Césaire

2.1 Moço, que favela é essa?

A vista da entrada da cidade denuncia uma arquitetura que lembra muito as favelas da capital com suas casas escalando os morros. Nos bairros periféricos não é diferente, sendo possível estabelecer comparações, embora a população rejeite com veemência essa ideia. De acordo com a pesquisa sobre aglomerados subnormais realizada no censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Angra é o décimo município do país com maior percentual de domicílios em favelas. Conforme o site do IBGE (www.ibge.gov.br), o Manual de Delimitação dos Setores do Censo 2010 classifica como aglomeração subnormal cada conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais carentes, em sua maioria, de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa.

Percebemos como as definições oficiais também carregam as marcas do preconceito em relação aos territórios, já que subnormal significa, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o que “é próximo do normal, porém abaixo ou aquém dele”, ou seja, espaços fora do padrão, da lei, do aceitável, os mesmos adjetivos utilizados para desqualificar suas populações. Entretanto, esse é um dado que merece atenção, principalmente por se opor à imagem de Angra dos Reis como souvenir, frequentemente adotada, como já citado

anteriormente, inclusive por seus moradores, uma vez que a imagem da cidade como um paraíso verde não é somente imposta, ela dialoga com as expectativas da população e recebe acolhida nos imaginários. Talvez isso explique a aversão ao conceito de favela, além, é claro, do estigma que pesa sobre a palavra, uma vez que a favela é descrita como o espaço da falta, da carência, como o espaço que precisa ser civilizado, pacificado. Nas palavras de Campos

Os grupos dominantes, historicamente, produziram o inusitado: “a estigmatização do espaço” apropriado pelas classes trabalhadoras. Em outras palavras, o favelado é considerado classe perigosa atualmente por representar o diferente, o Outro, no que se refere à ocupação do espaço urbano. Obviamente, a cor continua a ser um dos elementos fundamentais, mas a favela esconde parte dessa diferença étnica. Negros, brancos, “paraibas”, “baianos”, entre outros atores sociais, são, antes de tudo, pobres, mas são classificados, em geral, pelos formadores de opinião, como pertencentes às “classes perigosas”. Entretanto, sem dúvida, o estigma, apesar de ser generalizado, atinge, sobremaneira, o negro e, de modo mais virulento, o negro favelado. (CAMPOS, 2005, p.63)

Pensamos que exaltar os recursos naturais enfatizando constantemente sua beleza e abundância, como no hino do município: *vou cantar tua beleza, Angra dos Reis*, constitui uma forma de naturalizar também as desigualdades sobre as quais a cidade foi historicamente edificada. Naturalizar as opressões realmente produz o efeito desejado, ou seja, o natural é tomado como dado e não é passível de questionamento ou mudança. Não à toa, Brecht já nos dizia: *não digam nunca: isso é natural / a fim de que nada passe por imutável*. Defendemos, inclusive, que a natureza no processo histórico é social, porque quando a pensamos nos processos de exploração colonial, a pensamos a partir da história e a ela atribuímos valor. (SANTOS, 2000)

Para além da imagem da favela, em sua arquitetura, há semelhança no tratamento dispensado à população pelo estado. Aqui vamos utilizar o conceito de classes populares, estando subentendidas, após mapeamento¹⁴, a população do Quilombo do Bracuí; a etnia Guarani Mbya, da Aldeia Guarani Sapukai, também no Bracuí, a etnia Pataxó atualmente presente no bairro Perequê; os caiçaras que habitam as ilhas da Baía da Ilha Grande e aqueles que foram expulsos pela especulação imobiliária para os morros do centro e os bairros periféricos e os trabalhadores que vieram de muitas regiões do Brasil para construir e se empregar nos empreendimentos realizados na cidade. Sendo as classes populares compostas, em Angra dos Reis, predominantemente, por pretos, pardos e indígenas.

¹⁴ Mapeamento realizado no contexto do grupo de pesquisa ALFAVELA – Alfabetização, Classes Populares e o Cotidiano Escolar do Instituto de Educação de Angra dos Reis (RJ) – Universidade Federal Fluminense, coordenado pelo professor Rodrigo Torquato da Silva.

Concordando com Silva, ao tratar da complexidade de composição das classes populares, para nós

...fica evidente que a pluralização do conceito faz-se necessária na medida em que constatamos uma enorme heterogeneidade oriunda principalmente das origens regionais, culturais, étnicas dessas classes populares, que se configuram como resultantes das constantes interações, sejam para a própria sobrevivência aos processos de opressão, em que historicamente foram submetidas em nosso país, sejam para a resistência às injustiças sociais que se perpetuam no Brasil. (SILVA, 2014)

Isto posto, pensamos que as relações entre as classes populares e as elites da cidade refletem ainda uma lógica colonial que subjuga e nega o direito à terra, à educação e que não reconhece esses sujeitos como produtores de culturas, de saberes. As primeiras relações estabelecidas quando André Gonçalves¹⁵ aporta nessa região são reproduzidas pelas oligarquias angrenses, pois embora o Brasil não seja mais uma colônia, isso não apaga toda a herança desse processo violento que se perpetua em outros campos.

De qualquer maneira, gostaríamos de chamar atenção para o legado do colonialismo, compreendendo que o mesmo constituiu uma dominação territorial das metrópoles sobre suas colônias. Em nosso caso, no século XVI, o empreendimento português, acordado e amparado pela igreja católica, configurou o que nos livros didáticos denomina-se colônia de exploração, ou seja, no Brasil, tudo o que se produzia tinha como objetivo enriquecer Portugal eliminando qualquer possibilidade de desenvolvimento da colônia, tomado aqui na perspectiva europeia de progresso. As repercussões do colonialismo na constituição de nossa sociedade e das relações estabelecidas na mesma não podem ser ignoradas, uma vez que

...o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sob a forma de colonialidade de poder e de saber... (SANTOS, 2010, p.18)

Assim, mesmo com o fim do colonialismo, a dominação persiste nos mais diversos aspectos, tendo se mantido de forma eficiente no campo das mentalidades porque além da dominação territorial há também a dominação no campo epistemológico que nos coage, de forma nem sempre sutil, a adotar o legado eurocêntrico como única possibilidade, embora coexistam inúmeras formas de viver e de compreender o mundo. Como Santos nos apontou

¹⁵ Explorador português, partiu do rio Tejo em 10 de maio de 1501 com o intuito claro de explorar amplamente a costa do Brasil. Chegou à Angra dos Reis em 06 de janeiro de 1502.

acima, chamamos esse legado, presente na contemporaneidade, de colonialidade. Sobre a relação entre esses dois conceitos, nos esclarece Quijano que

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2010 p. 84)

Desse modo, há a crença em um percurso universal de progresso, rumo ao moderno, que deve ser seguido por todos os povos, sendo que, quanto mais distantes do mesmo, mais primitivos e bárbaros são considerados os grupos humanos. A negação da humanidade e das experiências desses grupos justifica todo tipo de ação, desde a imposição de modos de ser e estar no mundo até a sua eliminação. Uma vez que a colonialidade “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84), podemos afirmar que constituímos nossos contextos também dentro dessa perspectiva, assim como os currículos que circulam na escola.

Por isso as escolhas sobre o que é importante ensinar também são influenciadas pela experiência colonial. Em uma tarde na escola, estávamos na secretaria conversando com a diretora quando, de repente, o professor de História que estava dando aula para uma turma de 8º ano de escolaridade, entra com uma fisionomia que expressava urgência e gravidade. Ele deixou a turma na sala de aula e foi para a secretaria extremamente angustiado para contar o quanto estava decepcionado porque a turma estava apática, sem reação e não participava da aula interagindo com o conteúdo. Ele nos disse que queria fazer Doutorado e sair da escola, que não valia a pena continuar em sala de aula porque se sentia cada vez mais desestimulado, já que os estudantes não valorizavam o que ele queria ensinar. Então ele explicou que não compreendia como a turma podia ignorar o que ele estava tratando na aula, que era sobre a Revolução Francesa e essa revolução é o que há de mais importante a ser aprendido porque tudo o que somos e conquistamos se deve a essa Revolução e que era um absurdo os estudantes não darem nenhuma importância a esse fato. O professor nos questionava:

*Como eles podem não dar a mínima, se eu estou falando de algo tão importante?
Não dá pra entender a sociedade e o que nós somos sem compreender a Revolução
Francesa... A Revolução foi a mais importante e bonita da história...*

Ele estava verdadeiramente chateado e angustiado por acreditar realmente que o conhecimento sobre a Revolução Francesa é importante para os estudantes. Incomoda e entristece avaliar que o grupo não aprendeu o que era sua responsabilidade ensinar.

Não é o caso aqui de questionarmos o comprometimento do professor nem o direito dos estudantes ao conhecimento. Como entendemos nossos interlocutores como produtores de teorização em seus discursos, gostaríamos de compreender o que o professor em questão entende como conhecimento válido, a partir de sua concepção do que seja conhecimento. Nos perguntamos, por exemplo, se a Revolução Haitiana, que deixou o mundo colonial receoso, também poderia ser considerada como essencial para esses meninos e meninas, já que a mesma é praticamente inexistente nos livros didáticos ou tratada de modo aligeirado.

Efetivamente a Revolução Francesa é importante para essa sociedade cujas relações são impregnadas pela colonialidade, as experiências europeias são únicas e universais dentro da dominação epistemológica que condena povos e seus conhecimentos à não existência. Conforme Santos

Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o outro. (SANTOS, 2010, p.32)

Todo conhecimento deriva das práticas sociais, estando portanto sempre relacionado aos seus contextos de criação e reprodução. Todavia nem todo conhecimento é considerado válido, possuímos ideias onde se agregam os critérios do que pode ser considerado como legítimo e a isso podemos denominar epistemologia. Entendemos assim que existem várias epistemologias, embora tenha ocorrido, no contexto da experiência colonial, a suspensão dos conhecimentos locais em benefício dos conhecimentos dos colonizadores, caracterizando assim, o *epistemicídio*. (SANTOS, 1995)

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010, p.11)

Durante as atividades realizadas com os estudantes, sendo uma delas voltada para a produção de fotografias, todos os alunos registraram uma imagem que estava colada na parede de uma das salas de aula.

Figura 9 - Iara – Foto criada por Jefferson Silva de Oliveira



Quando questionei o motivo da escolha daquela imagem, todos os estudantes justificaram que aquela era a mais bonita, embora houvesse no mesmo espaço, desenhos produzidos por eles e trabalhos de outras naturezas. Insisti e pedi que me explicassem porque ela era bonita e eles me responderam: porque ela é loira! Conversando sobre as opções nas fotografias, Jefferson me disse que

Esse desenho que a gente fez não ficou bonito [ele se referia ao autorretrato feito por eles] e eu gosto quando a folha vem pronta porque dá pra pintar sem borrar e já vem bonito. Eu escolhi o que ficou mais bonito.

Seja na defesa da Revolução Francesa como um conteúdo imprescindível, seja na estética da Iara loira, o que está latente é a injustiça cognitiva global, relacionada à produção da subalternidade na esfera do simbólico. Para Santos (2010), a luta pela justiça social global

precisa estar ligada à luta por justiça cognitiva, ou seja, a desconstrução da inferioridade dos povos herdeiros da colonização e seus conhecimentos.

Segundo Quijano,

...forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso da religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p.111)

Podemos inferir que incluir a quase totalidade da população em idade escolar na escola não tem significado necessariamente a inclusão das práticas, o que leva à negação dos praticantes. Os livros didáticos, as imagens fixadas nas paredes e mesmo os discursos cristalizam a imagem de negros e negras como eternamente relacionados ao fracasso e ao sofrimento, uma imagem digna de piedade sempre ligada ao passado fixado. Geralmente a ilustração da pobreza, do abandono, da doença e da carência é a negritude! Ser negro, nesse cenário corresponde a ser invisível.

Por outro lado, a imagem do sucesso é branca. Desse modo, não nos surpreende que os estudantes desqualifiquem sistematicamente sua estética, já que não se aproximam desse padrão de beleza idealizado - uma vez que não existe correspondente real - estreitamente relacionado ao consumo, que por sua vez alimenta o inconsciente de promessas impossíveis.

Quando fiz trança nagô em meus cabelos fiquei muito surpresa com a reação dos estudantes. Várias meninas vieram me perguntar porque eu havia feito “aquilo” nos meus cabelos, me disseram que não havia motivo porque meu cabelo não era duro, não era ruim pra fazer trança daquele jeito. Essas ideias expressam o sentimento de inadequação dos sujeitos afro-brasileiros aos espaçostempos prestigiados socialmente e àqueles relacionados ao conhecimento, como as universidades e, nesse caso, as escolas.

2.2 A Raça em questão

De forma geral, percebe-se que uma discussão generalista, voltada para a questão da pobreza tem mais apelo entre o corpo docente, assim como na sociedade, que insiste em torno

da ideia de oportunidades iguais e tratamento indiferenciado para todos, infelizmente “os diagnósticos educacionais, os estudos sobre aproveitamento escolar e formação de professores, raramente incorporam as variáveis ‘raça’ e etnia nas suas reflexões.” (PINTO, 2002, p.106)

Longe de acusar o grupo de professores, precisamos evidenciar o quanto os mesmos também, por vezes, se apresentam desmotivados e desacreditados do próprio protagonismo, uma vez que as políticas oficiais insistem cada vez mais em trata-los ora como bodes expiatórios, ora como executores/repetidores do que é pensado por especialistas em seus gabinetes, embora saibamos o quanto essa pretensão é ilusória e indigna.

Precisamos ressaltar que as avaliações oficiais baseadas em testes padronizados, como os propostos pelo SAEB¹⁶ (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm sido insuficientes no sentido de publicizar as variáveis raça e gênero, como enredamentos indispensáveis para a configuração dos resultados, assim como a classe social. Do contrário, têm sido eficientes em estigmatizar as escolas que atendem às classes populares e que se situam nos territórios com maior vulnerabilidade social.

Quando as escolas alcançam bons resultados, dentro do que se espera a partir dos instrumentos utilizados, vários agentes compartilham o sucesso, quando o contrário ocorre, o fracasso é atribuído exclusivamente à escola e, de forma especial ao docentes, que por sua vez, tendem a transferir a responsabilidade aos estudantes. De maneira que as variáveis citadas entram no jogo, na maioria das vezes, para justificar a omissão do poder público.

Percebemos que os estudantes negros que permanecem na escola, vão sofrendo gradativamente queda em seu desempenho, de forma que a quantidade de estudantes que ingressa nos primeiros anos do ensino fundamental é muito maior que a dos que o conclui. Na Mauro Sérgio, ao longo dos anos tem sido comum que o 6º ano de escolaridade tenha em média quatro turmas, enquanto o 9º ano tem duas e, na maioria das vezes, uma turma com número reduzido de estudantes.

Se entre o corpo docente há resistência em abordar claramente o racismo presente na escola, entre os estudantes, pelo contrário, o não dito é evidenciado nos insultos, na adjetivação negativa dos traços fenotípicos negros, nas meninas molhando constantemente os cabelos para abaixar. Guimarães trata os insultos raciais como forma de construção de uma identidade social estigmatizada e explica que os mesmos são meios para humilhar e marcar a

¹⁶ Avaliação nacional externa aplicada a cada dois anos em turmas de 5º e 9º ano de escolaridade do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

distância entre insultador e insultado, “remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade”. (GUIMARÃES, 2012, p.183)

Os insultos, e entre eles, os raciais, também nos possibilitam descortinar uma gama de preconceitos que são sistematicamente negados - como o caso do racismo, uma vez que ninguém assume atos de discriminação racial - porque eles ocorrem geralmente em meio aos conflitos, eliminando as convenções sociais. Por isso, alguém que negue a existência do racismo nas relações sociais, ao ser confrontado em situações como um acidente de trânsito, por exemplo, pode proferir toda sorte de insultos raciais.

Nos cabe esclarecer o emprego do conceito de raça nessa dissertação. O uso do termo tem sido motivo de discussão polêmica em diferentes meios e, dadas as dificuldades de diferenciação entre raça e etnia, parte da literatura utiliza os dois termos. Hoje, embora as Ciências Biológicas, através da Genética, já tenham demonstrado que não há critérios que justifiquem seu uso, optamos pelo mesmo porque enquanto construção histórica, a eliminação do vocábulo não garante que o seu significado seja banido de seu uso social e político, ou seja, substituir raça por etnia não garante, por si só, a extinção do racismo. Santos e Maio, comentam que

Se a ultramoderna linguagem dos genes e do DNA se consolida como extremamente influente nos debates sobre políticas de identidade no mundo contemporâneo, a hiperantiga perspectiva da raça e de diferenças essencializadas perdura como elemento que ainda está longe de ser ofuscado, mas experimenta constante reconfiguração em sua interação com conhecimentos e tecnologias emergentes. (SANTOS; MAIO, 2010, p.193)

Dessa forma, não há uma correlação direta entre o que constata a Genética Molecular, através de estudos sobre o genoma humano e uma mudança ética na forma como as pessoas se relacionam e constroem suas identidades. Historicamente, os grupos sociais fazem usos do discurso científico de acordo com seus interesses. No Brasil, com a emergência das discussões em torno das ações afirmativas, e especificamente sobre as cotas para negros e negras nas universidades públicas, a impossibilidade de sustentação das raças tem servido para alimentar o mito de que vivemos em uma sociedade racialmente democrática, com vistas a garantir a manutenção de privilégios.

Ademais, sabemos também que é a raça, materializada no fenótipo, o recurso empregado para a discriminação. Guimarães, ao tratar da insuficiência da categoria “classe” para dar conta da pobreza dos negros no Brasil, afirma que

...“raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de 'cor' ensejam sejam efetivamente raciais e não apenas de “classe”. (GUIMARÃES, 2012, p.50)

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, um dos sentidos de raça seria a divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto dos caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo, etc).

Antes do século XIX, na Europa, raça era um conceito utilizado no sentido de linhagem, designando o conjunto de antepassados de uma família ou de um indivíduo que apresentavam traços comuns, com o objetivo de diferenciar classes sociais. Nas Ciências Naturais, especialmente na Zoologia e na Botânica, o conceito foi utilizado para classificar espécies vegetais e animais. Note-se que em seu surgimento o conceito não tem relação com a categoria cor e que já há uma transposição do âmbito das Ciências Naturais para o campo das relações sociais a fim de justificar a superioridade de uns grupos sobre outros. Moore, ao afirmar que a supremacia branca, a partir do século XIX, fundaria suas raízes na Ciência, diz que

As descobertas de Gregor Mendel na genética, a obra de Charles Darwin, A origem das espécies, toda uma série de novos conhecimentos científicos foi aproveitada para sustentar as premissas da supremacia branca. Era o auge de todo o tipo de teóricos da supremacia branca, fazendo-se passar por cientistas imparciais. [...] O estudioso Joseph Arthur Comte de Gobineau publicou seu próprio manifesto: Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1853). De acordo com Gobineau, todas as civilizações antigas e modernas eram criação da raça branca e a única história era a “história branca”. (MOORE, 2010, p.63)

Nesse sentido podemos, portanto, concluir que o racismo constitui um conjunto de crenças pseudocientíficas, fundamentadas em duas premissas que, embora sejam igualmente falsas, foram e continuam a ser amplamente aceitas: a primeira é que a espécie humana encontra-se dividida em raças diferentes, distinguíveis entre si meramente por um conjunto de características fenotípicas gerais e a segunda é que é possível estabelecer-se algum tipo de hierarquização entre essas supostas raças, arbitrariamente classificando algumas como sendo superiores quando em comparação com as demais. Munanga nos esclarece que o racismo

seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. (MUNANGA, 2000, P.24)

Como citamos anteriormente, há muitos anos as Ciências Naturais chegaram ao consenso de que as diferenças genéticas, presentes entre as diferentes etnias humanas, não são significativas o suficiente para caracterizarmos a existência de diferentes raças humanas, tornando as premissas “científicas” do racismo falsas e suas teorias desprovidas de sustentação ou embasamento, porém isso não impede que o conceito de raça, exista no âmbito das sociedades, o que o torna um problema do ponto de vista das ciências humanas porque

o racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. (MUNANGA, 2000, p.24)

Portanto, raça não é um conceito natural e não há amparo biológico que o justifique. Entretanto, no campo social a raça é um conceito válido e eficiente porque as pessoas fazem uso dele em suas relações com as outras e acreditam que existem raças diferentes e que as características psicológicas e as potencialidades são determinadas por essa classificação. Nesse sentido, ao empregarmos o conceito de raça, estamos reafirmando sua existência, exclusivamente, social.

2.2.1 Qual é a cor do seu namorado?

As crianças menores gostam muito de pular corda e é comum entoarem músicas que fazem parte do jogo. Enquanto uma criança pula, as demais cantam. Dentre as músicas, uma fala sobre qual é a cor do seu namorado: “Qual é a cor do seu namorado? Preto, branco, loiro ou moreno?” O objetivo do jogo é pular o maior tempo possível sem pisar na corda. Quando uma criança pisa na corda, a música para e a cor cantada por último, define a cor do futuro namorado. Dentre as opções, as preferências se voltam para um namorado branco/loiro e mesmo o moreno é aceitável. Todavia, um esforço grande é feito para não pisar na corda no preto. Afinal, quem quer um namorado preto?

Escolhemos uma brincadeira para iniciar essa discussão porque o racismo no Brasil costuma se travestir dessa forma e tudo termina com a alegação de que todos somos mestiços, logo não cabem distinções, somos todos iguais e temos as mesmas oportunidades.

De acordo com o Censo 2010 do IBGE¹⁷ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dos 190.755.799 habitantes do Brasil, 96,7 milhões de brasileiros (50,7% da população) são negros e 91 milhões são brancos (47,7%). Esses dados nos mostram claramente que a população autodeclarada negra constitui a maioria do povo brasileiro, o que nos leva a interrogar por que a mídia, as instituições e as políticas públicas invisibilizam esse contingente e tratam a população negra como minoria. É claro que não defendemos aqui que por ser numericamente superior, determinado grupo deva gozar de privilégios em detrimento de outros. Consideramos que, em uma sociedade democrática, todos devem ser respeitados em suas especificidades e ter acesso às condições que garantam o acesso aos direitos, inclusive o direito de ser e existir a partir das diferenças.

Como citado anteriormente, a discussão sobre a questão racial na E. M. Mauro Sérgio da Cunha nunca foi pauta das discussões nas reuniões pedagógicas ou nos conselhos de classe¹⁸. O silenciamento sobre essa questão se deve também ao fato de negarmos o racismo evidente nas relações, condenando qualquer discussão nesse sentido como uma tentativa de “racializar a sociedade”, criando diferenças entre as pessoas, uma vez que, de acordo com esse pensamento, seria impossível apontar quem é negro no Brasil. Mas nos parece que para a polícia não há dificuldades nessa distinção.

Fernandes (2007) explica que a preocupação dos brasileiros é o “preconceito de ter preconceito” porque teríamos receio de repetir as relações raciais estabelecidas em nosso passado escravocrata. De acordo com ele, esse mecanismo é possível porque mesmo com o fim da escravidão a ordem racial inerente à esse sistema, de certa forma, ainda persiste. Contudo, o esforço se dá exclusivamente no sentido de mascarar o racismo vigente apelando para o discurso da igualdade e mantendo, de forma dissimulada, o preconceito racial.

Desse modo, não se faz explicitamente referência à raça ou a qualquer outro critério racial, mas se atribui outras características que fixam os estudantes como favelados, bandidos, bárbaros, incapazes e oriundos de famílias disfuncionais e desestruturadas. Inclusive muito tempo se perde nos conselhos de classe expondo a vida dos estudantes, por vezes realmente acreditando na eficiência dessas narrativas, por vezes em tom de deboche. Realçar a pobreza é comum e é confortável, pois rapidamente a análise da conjuntura se instala eximindo a instituição de qualquer responsabilidade.

¹⁷ Em: <<http://www.ibge.gov.br> (Acesso em 13/02/2012)

¹⁸ Os Conselhos de Classe são reuniões que acontecem trimestralmente onde o corpo docente e representantes da comunidade escolar avaliam o desempenho dos estudantes e todos os aspectos implicados no mesmo.

Como vimos, existe mesmo um constrangimento em utilizar os termos preto ou negro, tomados como ofensivos. Mesmo que a maioria da população e dos estudantes atendidos pela escola sejam negros, a questão racial é oficialmente silenciada e substituída pelo discurso da pobreza, em contraposição ao cotidiano que insiste em evidenciar, pelas práticas, o não-dito.

Isís, estudante da escola, começou a fazer alguns trabalhos em uma agência de modelos no município vizinho, Parati. Sua mãe, Suzana, procurou a escola para contar que a filha estava sofrendo discriminação por parte das colegas. De acordo com ela, a filha, sempre utilizou os cabelos presos em coque e, após iniciar os trabalhos na agência começou a soltá-los. A partir daí foi alvo de ofensas, sendo chamada de “cabelo de Bombril” e as colegas começaram a dizer que ela estava feia demais com os cabelos soltos. A mãe veio solicitar que a escola fizesse alguma intervenção, pois a filha estava sendo vítima de racismo e estava se sentindo muito mal e chateada com as colegas. A mãe conta que até aquele momento sua filha nunca havia sido discriminada e todas as meninas eram “iguais”, bastou soltar os cabelos para que as ofensas surgissem.

Situações como essa são comuns, as meninas com os cabelos crespos os mantêm sempre presos ou alisados. Os insultos raciais, como já abordado, também não são raros na hora do recreio e em outros momentos, mas ainda assim existe a ilusão de que vivemos em uma democracia racial, o fato de não termos dispositivos legais de segregação, ou seja, o fato de nosso racismo não ser institucionalizado, reforça a mentira de que somos uma sociedade harmônica onde todos gozam de oportunidades iguais. O Mito da Democracia Racial, representado por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*, ainda impregna as mentalidades, mascarando, sob uma tendenciosa harmonia, o racismo presente entre nós. Nos lembra Schwarcz (2012) que

O “cadinho das raças” aparecia como uma visão otimista do mito das três raças, mais evidente aqui do que em qualquer outro lugar. “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e/ou do negro”, afirmava Freyre, tornando a mestiçagem uma questão de ordem geral.

Fernandes (2007) analisa que a democracia racial constitui um difusor de uma ideia otimista das relações no Brasil, mito que distorce as desigualdades e camufla sua conotação racial para a manutenção dos privilégios, pois “o privilégio é tão 'justo' e 'necessário', para as camadas dominantes, e também para as suas elites culturais, que as formas mais duras de desigualdade e de crueldade são representadas como algo *natural* e, até, *democrático*”. O mesmo autor afirma que o Brasil está bem longe de se constituir como uma democracia racial

e que confundimos tolerância com democracia, uma vez que democracia demanda igualdade social, econômica e política e por isso, definitivamente, ainda não conseguimos construir uma sociedade democrática de fato.

Ainda sobre democracia racial, nos ensina Moore que

Como instrumento de controle social, o mito-ideologia da “democracia racial” criou uma falsa “identidade nacional” baseada na cristalização disfarçada da fragmentação sociorracial da nação brasileira. Essa ideologia de fundo racista fragilizou a consciência nacional, permitindo que o racismo estrutural se instaurasse de maneira permanente e criasse as presentes mazelas racializadas de pobreza e marginalização, constatadas nas estatísticas vitais do país. (MOORE, 2010, p.24)

O pânico de “racializar a sociedade”, criando uma divisão entre as pessoas não se justifica, mesmo porque a sociedade já se encontra dividida. O território explicita uma divisão racial silenciosa que deixa claro o lugar de cada um na cidade. Evidenciar, interrogar e discutir a questão racial, valorizando as diferenças, não incita tensões. Pelo contrário, a negação e o silenciamento nos alienam em relação às formas como o racismo estrutura as relações sociais, logo estando presente também na escola.

Nas últimas décadas ocorreu uma inegável expansão das vagas oferecidas, especialmente no Ensino Fundamental, promovendo a democratização do acesso à escola com a inclusão de diferentes grupos sociais e culturais nesse *espaçotempo*. Porém, se o desafio de uma inclusão quantitativa nos parece cada dia mais próximo do fim, uma nova questão se coloca, a instituição permanece adotando em seu interior práticas que tendem a subalternizar os que não possuem os conhecimentos valorizados pela mesma, com uma lógica meritocrática e monocultural. Desse modo, os estudantes negros deparam-se com dificuldades adicionais em seu trânsito escolar, tendo que lidar com conteúdos e práticas discriminatórias e racistas, pois não há, na maioria das vezes, uma orientação voltada para as diferenças nas ações empreendidas na escola.

A trajetória escolar de alunos brancos e negros é desigual e evidencia a discriminação racial na educação brasileira. Enquanto os primeiros realizam uma trajetória menos acidentada, os últimos têm de lidar com piores condições sociais e econômicas, racismo e discriminação. Entretanto, a pobreza não explica a desigualdade racial, afirmar que somente são discriminados os pobres, admitindo a existência de discriminação exclusivamente baseada na classe social, constitui um reducionismo das questões raciais à questão econômica. Ao contrário, percebemos que o desenvolvimento econômico não atenua as desigualdades entre os grupos étnico-raciais.

Ademais, concordamos com Hasenbalg que afirma que “nascer branco numa sociedade multi-racial constitui uma espécie de posse” e o mesmo autor nos chama a atenção para o fato de que em termos de empregabilidade e mobilidade social, “se as pessoas entram numa arena competitiva com os mesmos recursos, exceto no que se refere à filiação racial, o resultado (posição de classe, ocupação, renda e prestígio), dar-se-á em detrimento dos não brancos”. (HASENBALG, 1979, p.116) Assim, os negros sofrem uma desvantagem competitiva no processo de mobilidade social e a raça ou cor seriam fatores determinantes de alocação no interior dessa hierarquia, princípios classificatórios sobre os quais as desigualdades sociais e econômicas são produzidas e reproduzidas.

A intenção de reduzir a questão racial a um problema de classe é a posição adotada inclusive por aqueles que se colocam contra as políticas afirmativas, mas que defendem medidas de caráter universalista que visem diminuir as desigualdades econômicas. Podemos encontrar em Ahyas Siss (2003) uma posição contrária a esse tipo de política homogeneizante, além da defesa das ações afirmativas e da necessidade de tratamentos diferenciados num contexto de desiguais. Esse autor esclarece que

em uma sociedade racialmente excludente como a nossa, na qual as desigualdades raciais são mascaradas pelo mito da democracia racial, a formulação e implementação de políticas sociais exclusivamente universalistas, por não atacarem os mecanismos geradores dessas desigualdades, vêm operando antes como forma de atualização delas, que como instrumentos que concorram para dirimi-las. É que tais políticas aumentam, de forma escandalosa, o fosso que separa aqueles considerados como cidadãos, daqueles percebidos como não-cidadãos. (SISS, 2003, p.11)

Percorremos um caminho a fim de demonstrar a necessidade de problematizarmos a tendência que temos, no Brasil, de considerar as discriminações raciais como discriminações de classe frequentemente amparada no mito da democracia racial. Nos cabe também realizar uma contextualização em relação ao conceito de classe enquanto articulado à uma construção teórica de matriz europeia.

Quando nos referimos às classes sociais, estamos nos remetendo ao conceito que pertence a um corpo teórico sistematizado nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels constituindo o Materialismo Histórico. Nele, o modo de produção, ou seja, a atividade econômica, as formas de reprodução das condições de existência seriam a base de todo o aparato cultural, passando pelas formas de pensar e as relações entre as classes na sociedade. A luta de classes seria assim o “motor da história” provocando mudanças nos modos de produção ao longo do tempo, portanto as transformações sociais estariam relacionadas às

contradições e à luta de classes. Desse modo, as sociedades seguiriam um caminho progressivo de superação do sistema capitalista e se tornariam comunistas.

Nesse sentido, assim como o liberalismo, o materialismo histórico também vai se configurar como uma perspectiva eurocentrada. Nele, as relações de produção vão determinar todas as estruturas, a partir de uma visão evolucionista e homogênea da sociedade. A teoria que serve de base para o fundamento das classes sociais é anterior à Marx, entretanto ele se mantém dentro da mesma perspectiva eurocêntrica e homogênea da sociedade de classes. Queremos dizer com isso, que o materialismo histórico constitui uma ferramenta importante para a compreensão do sistema capitalista e as assimetrias de classe, mas apresenta limites por conta de seu universo de análise limitado – a sociedade europeia no século XIX. No entanto, também seria incompleta uma análise das questões já levantadas, como a colonialidade e a instauração de padrões raciais que desconsiderasse a complexidade do sistema econômico capitalista.

Quijano chama nossa atenção para o fato de que colonialidade, modernidade e capitalismo estão enredados, sendo os primeiros, eixos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista, desde as décadas finais do século XV. Assim, nos explica, como nesse processo, foram se configurando identidades raciais e geoculturais, relacionando as experiências do colonialismo e da colonialidade com as demandas do capitalismo e criando um “novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade” e se sustenta sobre a ideia de que a Europa constitui o ápice do progresso, classificando a população do mundo tendo esse mito como referência. Ou seja,

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder [...] foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. (QUIJANO, 2010, p. 85-86)

Em nosso caso, na América Latina, a empresa colonial levada a cabo pela Europa compreendeu a eliminação completa de povos, além do etnocídio com a imposição da cultura do colonizador. Foi preciso que a Europa estabelecesse hegemonia sobre todo o aparato

cultural, exercendo controle sobre as subjetividades pretensamente homogêneas e articuladas na nova ordem mundial capitalista. Por isso, precisamos considerar o eurocentrismo contido no modelo desenhado por Marx, mesmo porque o capitalismo não seguiu, nas colônias, o modelo traçado nos países europeus, uma vez que foi imposto pelos colonizadores. Nesse contexto, Moore nos diz que

As ideias de Marx e Engels sobre o mundo em geral não podem ser dissociadas de seu ambiente e da época em que viveram. Eles nasceram na Europa do século XIX; viveram e trabalharam na Europa do século XIX. O comércio de homens e mulheres de pele negra dizimava a África por cerca de quatro séculos e sociedades negras na Ásia e Oceania também haviam sido reduzidas a uma ou outra forma de escravidão. Milhões de autóctones negros e indígenas haviam sido subjugados ou exterminados nas Américas; milhões de africanos foram levados através dos mares para substituí-los nas minas de ouro e prata e nos campos de algodão e açúcar nas Américas e no Caribe. O Capitalismo ocidental estava em plena expansão; a Europa bebia o sangue do homem negro e cuspiu dinheiro em seguida. (MOORE, 2010, p.62)

Nos parece pertinente trazer aqui as considerações de Hall (2003) e retomar o diálogo com Quijano (2010) acerca das fragilidades inerentes ao Materialismo Histórico. Compreendemos que, embora constitua uma ferramenta epistemológica fundamental para se compreender as relações interpessoais através do tempo, bem como os alicerces nos quais as atuais sociedades industriais se construíram, como qualquer outra corrente de pensamento, precisa ser compreendido em seu contexto e não consegue esgotar todas as possibilidades de interpretação das múltiplas formas de ser e estar no mundo assim como, sozinho, não dá conta de explicar o vasto escopo que as relações entre os seres humanos têm assumido desde nossas origens pré-históricas.

Nessa perspectiva, afirmar que as relações de produção determinam todas as outras relações, dizer que toda a estrutura da sociedade se baseia em torno do trabalho e de seus produtos seria incorrer em reducionismo que confirma a exclusão de identidades reivindicadas sobre outras bases. Desse modo, mudanças no nível das ideias estariam determinadas por mudanças no nível econômico e seria a classe o critério a garantir a adesão ou não às mesmas. Hall argumenta que

Dizer que as ideias são “meros reflexos” estabelece seu materialismo, porém as deixa sem efeito específico; um domínio de pura dependência. Afirmar que as ideias são determinadas “em última instância” pelo econômico é tomar o caminho do reducionismo econômico. [...] Dizer que o domínio de uma classe garante o domínio de certas ideias é dar àquela classe a posse absoluta das ideias; é também definir as formas particulares de consciência como algo específico a uma classe. (HALL, 2003, p. 253)

É claro que nas sociedades capitalistas, a forma de organizar e controlar o trabalho está enredada aos outros meios, mas não de forma determinista ou exercendo primazia sobre os mesmos. Para Quijano

...sem dúvida que o caráter capitalista deste padrão de poder tem implicações decisivas sobre o caráter e sentido das relações intersubjetivas, das relações de autoridade e sobre as relações em torno do sexo e dos seus produtos. Mas, primeiro, só se se ignorar a heterogeneidade histórica dessas relações e do modo em que se ordenam em cada meio e entre eles, seria possível admitir a unilinearidade e a unidirecionalidade dessas implicações. E, segundo, neste momento do debate deveria ser óbvio que embora o atual modo de controlar o trabalho, tenha implicações sobre, por exemplo, a intersubjetividade societal, sabemos do mesmo modo que para que se optasse pela forma capitalista de organizar e controlar o trabalho, foi sem dúvida necessária uma intersubjetividade que a tornasse possível e preferível. As determinações não são, pois, não podem ser, unilineares nem unidirecionais. E não são só recíprocas. São heterogêneas, descontínuas, inconsistentes, conflituosas, como corresponde a relações entre elementos que têm, todos e cada um, tais características. (QUIJANO, 2010, p.94-95)

Do mesmo modo, as pessoas ocupam lugares e desempenham papéis dentro da sociedade de formas diversas e mesmo conflituosas. Eles vão variar de acordo com os contextos e estarão em movimento. A ideia de que as pessoas possam se constituir em uma classe homogênea fica sob suspeita, já que podem ocupar “um lugar e um papel em relação ao controle do trabalho e outro diferente e até oposto em relação ao controle do sexo ou da subjetividade, ou nas instituições de autoridade. E nem sempre os mesmos no decurso do tempo. (QUIJANO, 2010, p.114)

Trazemos aqui, três exemplos que podem nos auxiliar a entender a complexidade a partir da qual as sociedades se configuram e que, por vezes, nos colocam questões para além das que nosso arcabouço teórico pode compreender. O primeiro deles é a abordagem feita pela filósofa Hannah Arendt (1989) ao analisar as origens dos Estados totalitários na Europa, ao longo das primeiras décadas do século XX. Em sua análise, ela percebeu que qualquer tentativa de compreender o fenômeno do nazismo, por exemplo, meramente pelo viés econômico geraria estudos falhos e uma compreensão distorcida a respeito do fenômeno cuja complexidade, embora incluía os imperativos econômicos de sua época, estava longe de se limitar a eles.

Ela pondera que, ao pensarmos a respeito de toda a estrutura montada e do aparato burocrático necessário para pôr em prática o extenso programa de extermínio, ao redor do qual boa parte do Estado nazista se estruturou, fica fácil concluir que nenhum lucro que pudesse ser obtido com a exploração do trabalho escravo da população cativa ou da expropriação de suas posses, seria capaz de compensar os recursos empregues na

implementação do projeto genocida do Reich. A chave para compreender a necessidade quase obsessiva do governo nazista de levar a cabo a completa aniquilação do povo judeu estava na própria estruturação cultural do pensamento alemão, historicamente construído após séculos de enfrentamentos e imbricações, tanto entre os elementos internos de sua sociedade quanto destes com as forças externas que os circundavam.

O segundo exemplo é a experiência do escritor cubano Carlos Moore, já apontado como referência anteriormente, no contexto da Revolução Cubana onde militou pela erradicação do racismo. Neves conta que

Moore denunciou as perseguições aos movimentos negros, o racismo implícito da ideologia da “cor cubana” (declarada oficialmente) e a incapacidade da revolução em promover a igualdade racial sob a lógica de governo puramente classista. Sua postura custou-lhe um exílio que perdura até hoje. [...] O modo como o regime político cubano concebe a questão racial levou o autor a indagar sobre questões mais profundas: compreender o racismo do regime para além de um suposto desvio das práticas dos revolucionários cubanos no poder. O desprezo da esquerda à questão racial e suas práticas de governo, concretamente “racistas”, punham em cheque o “universalismo” socialista proposto pelos marxistas. (NEVES, 2010, p.115)

Não temos a intenção de fazer uma avaliação do governo cubano, queremos chamar a atenção, a partir da experiência de Moore, para o fato de que a possível superação de desigualdades econômicas não implicou, necessariamente, na eliminação do racismo. Ao limitarmos nossas possibilidades de entendimento a respeito do fenômeno do racismo, à mera interação entre as formas e meios de produção, estamos excluindo uma vasta gama de elementos que o constituem enquanto fenômeno social/cultural e, sem os quais, nos é impossível dimensionar tanto a sua abrangência quanto a sua virulência em nossa sociedade.

O terceiro exemplo diz respeito à pesquisa financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), realizada no Brasil, da qual participaram vários especialistas, entre eles, Florestan Fernandes. A UNESCO pretendia que os estudos provassem a possibilidade de uma convivência harmoniosa entre grupos diferentes, evidenciando, na realidade brasileira, a existência de uma democracia racial. Porém, a pesquisa conclui o contrário. Tomando São Paulo como representativo, ao invés da democracia racial, evidencia o cenário de preconceito e discriminação que marca a exclusão dos negros, especialmente com o fim do regime escravista.

Fernandes (2007) nos mostra, através das considerações de sua pesquisa, que a profunda estratificação racial inerente ao escravismo se mantém mesmo após a mudança no modo de produção, fazendo com que os negros não se integrassem, ou se integrassem de modo extremamente subalternizado à sociedade de classes que emergia. Isso quer dizer que o

preconceito e a discriminação racial prevaleciam em relação à posição ocupada na sociedade de classes, acarretando uma inserção desigual dos grupos raciais.

Ademais, os negros eram preteridos em função da mão de obra imigrante europeia, mais valorizada não somente por motivos econômicos, mas como parte do projeto de branqueamento da sociedade brasileira, a fim de diminuir a indesejável presença dos negros. Assim, fica clara a necessidade de uma articulação entre as posições sociais e a classificação racial, pois “estratificação social pressupunha, pois, uma estratificação racial e a ocultava. Como uma era inerente a outra, pode-se admitir a existência de um paralelismo fundamental entre “cor” e “posição social”. (FERNANDES, 2007, p.120)

O Materialismo Histórico pode contribuir para entendermos a escravidão enquanto uma relação laboral fundamental no mundo colonial, posto que o comércio de escravos, há muitos séculos, era uma atividade comercial extremamente lucrativa e, até mesmo, prestigiosa em certos locais e épocas. Também podemos compreender a opção pela adoção do africano como alvo preferencial da máquina escravocrata europeia (pesquisas mais recentes mostram que a apropriação de tecnologia africana foi indispensável para o sucesso da empresa colonial) mas, recorrendo apenas a ele, jamais seremos capazes de compreender a desumanização inerente ao processo colonial das Américas, uma das principais forças geratrizes do racismo.

Por fim, considerando a abordagem realizada, encaminhamos algumas observações importantes em diálogo com Hall (2003). Esse autor vai, tomando Gramsci como interlocutor, considerar a importância do que ele chama especificidade histórica. Aqui, cabe sublinhar a sua força ao argumentar que o conceito de classe precisa ser pensado a partir dos contextos, não cabendo generalizações e que, da mesma forma, o racismo não pode ser tomado como homogêneo. Para ele

Sem dúvida, o racismo possui características gerais. Mas ainda mais significantes são as formas pelas quais essas características gerais são modificadas e transformadas pela especificidade histórica dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas. Na análise das formas históricas de racismo, seria melhor operar em um nível mais concreto e historicizado de abstração (isto é, não o racismo em geral, mas os racismos). [...] É preciso muito pouco para que sejamos persuadidos a aceitar a opinião enganosa de que, por ser em toda parte considerado uma prática profundamente anti-humana e anti-social, o racismo é *igual* em todas as situações – seja em suas formas, suas relações com as outras estruturas e processos ou em seus efeitos. Creio que Gramsci nos ajuda a interromper decisivamente essa homogeneização.” (HALL, 2003, p.308)

Fica assim a necessidade de compreensão da articulação entre classe e raça em sua complexidade, a questão racial precisa ser compreendida no interior da sociedade de classes

que hierarquiza, discrimina, dificulta o acesso ao mercado de trabalho e destitui a população negra dos seus direitos de cidadania.

Tal concepção está ancorada no pressuposto de que o mundo é amplo e variado demais para encaixar-se em uma única explicação teórica e, tentar fazê-lo, pode conduzir a um perigoso reducionismo que provocará mais desencontros do que encontros, excluindo as ferramentas que são indispensáveis para a compreensão de grande parte do vasto universo de relações sociais nas quais estamos inseridos. Nesse sentido, entendemos ser um erro tentar compreender fenômenos como o racismo e a exclusão, meramente através do viés econômico ou tomá-los como fenômenos isolados e fixados.

Para Hall (2003), romper com abordagens reducionistas em relação aos enredamentos entre raça e classe tem sido um dos problemas teóricos mais difíceis de superar e, geralmente, leva à posicionamentos extremados, atribuindo primazia a uma ou outra categoria. Dessa maneira

Ou se “privilegiam” os relacionamentos de classe subjacentes, enfatizando que todas as forças de trabalho étnica ou racialmente diferenciadas estão submetidas à mesma relação de exploração no capital; ou se enfatiza a centralidade das categorias e divisões étnicas e raciais, em detrimento da estruturação de classe fundamental à sociedade.” (HALL, 2003, p. 309)

E é Bhabha quem nos alerta sobre tomar a identidade de classe como sobreposta a outras categorias, o que pode nos levar a

...articular “outros” sujeitos da diferença e formas de alteridade cultural seja como mimeticamente secundários – uma tonalidade mais esmaecida da autenticidade e originalidade das relações de classe, agora meio fora de lugar – seja como temporariamente anteriores ou extemporâneos – realidades arcaicas, antropomórficas, compensatórias, mais do que comunidades sociais contemporâneas. (BHABHA, 1998, p.306)

Embora esses dois extremos pareçam constituir pólos opostos, de fato, eles são imagens em reflexo um do outro, no sentido de que ambos se sentem compelidos a produzir um único e exclusivo princípio determinante de articulação – classe *ou* raça – mesmo que discordem sobre qual deles deveria receber o signo privilegiado. Creio que o fato de Gramsci adotar uma abordagem não-redutiva para as questões de classe, junto com sua compreensão da conformação profundamente histórica de qualquer formação social específica, ajuda a apontar o caminho para uma abordagem não-reducionista da questão da raça/classe. (HALL, 2003, p. 309)

Concluimos que é ineficaz polarizar a discussão entre classe e raça, mas considerar que os dois conceitos não podem ser tratados de forma ingênua ou reducionista sendo importantes especialmente no planejamento de ações em políticas públicas, posto que as desigualdades entre brancos e negros possuem uma articulação entre a vulnerabilidade econômica e a questão racial, e o racismo tem sido fenômeno estruturante das relações sociais e constituinte dos discursos de fixidez e exclusão construídos sobre esses últimos. Precisamos compreender a questão racial de forma contextualizada e em seus enredamentos com outras composições identitárias. Foster (2005), analisando a obra de Florestan Fernandes, afirma que os pressupostos racistas advêm da prevalência de uma “memória secular opressora” e que devemos nos permitir pensar para “além da racionalidade na qual se assenta a organização capitalista do mundo” validada por uma ciência que reforça a hierarquia e a objetividade.

2.3 Diáspora, travessia e reinvenção

Tão verdadeiro quanto afirmar que os grupos profissionais compartilham entre si uma linguagem técnica específica é afirmar que, algumas vezes, termos dessa linguagem se tornam lugares comuns. Em nosso caso, na área da Educação, a repetição mecânica esvazia o sentido de afirmações como “formar cidadãos críticos e conscientes” ou “construir conhecimentos de forma autônoma”. Nesse momento nos interessa interrogar uma dessas afirmações, a famosa “partir da realidade do aluno”. De que falamos quando nos referimos à realidade dos meninos e meninas com os quais trabalhamos todos os dias? Realmente conhecemos nossos estudantes e os contextos nos quais estão implicados?

Como informado anteriormente, a E. M. Mauro Sérgio da Cunha atende predominantemente aos moradores do Promorar estando situada nesse território, portanto o conhecimento do mesmo se torna imprescindível para a compreensão de nossos estudantes. Tomando o território como uma construção social, seu sentido se estabelece a partir de seus usos, de como os praticantes habitam esse *espaçotempo* e criam sentidos a partir de suas necessidades e interesses. Acreditamos que é com essa realidade, sem estereótipos, mas também sem idealizações, que precisamos dialogar, uma vez que, independente da nossa vontade, ela se faz presente porque integra as redes de conhecimentos de nossos estudantes que carregam, nos corpos e nas práticas, seus territórios para o cotidiano da escola. Julgamos

que essas práticas são constituintes de identidades coletivas da afrodiáspora, sendo marcadas por estigmas, discriminações e opressões.

A diáspora africana diz respeito à imigração forçada de povos africanos, comercializados nos países que adotavam a mão de obra escrava. Constituiu a dispersão de milhões de homens e mulheres pelo mundo. Infelizmente, ainda é comum que os estudantes, e em particular, os estudantes negros, aprendam que o Continente Africano não possui história antes da chegada dos europeus. No nosso caso, afrobrasileiros, constituídos na diáspora, aprendemos nos livros didáticos que quando os portugueses chegaram nas terras do que hoje é o Brasil, encontraram os povos indígenas originários. A partir daí, os povos africanos têm sua existência condicionada aos povos europeus, que os exportaram para trabalhar como escravos na empresa colonial.

Disso decorre a essencialização da condição de escravizados, pois a escravidão não é tomada como uma prática social em suas implicações, uma vez que é naturalizada como uma condição intrínseca aos povos africanos, ela opera como uma consequência. É comum a fixidez da imagem de subalternidade, na profusão de imagens que reforçam o sofrimento e a humilhação dos escravizados, mas praticamente inexistentes, particularmente nos livros didáticos, registros dos movimentos negros de resistência e da história dos povos africanos, que ocorre ainda de forma incipiente e por conta das lutas pelo cumprimento da lei 10.639/03¹⁹.

O que expomos dificulta, no espaçotempo da escola, a construção de identidades que permitam aos estudantes afro-brasileiros o reconhecimento de um passado relacionado aos povos africanos como produtores de conhecimentos. Do contrário, é fácil para quem tem um pertencimento étnico-racial europeu reconhecer o pioneirismo e o brilhantismo dos feitos de seus antepassados que cruzaram os mares e sobreviveram à todas as dificuldades com o objetivo de “descobrir” novas terras e levar a civilização aos bárbaros e selvagens.

Nesse entendimento, é compreensível que os professores e os próprios estudantes tomem a referência à negritude e à ancestralidade africana como desqualificada, uma vez que não querem estar relacionados a povos sem história, passivos e dependentes. Ainda há uma fixação da negritude relacionada ao sofrimento, ao fracasso e à pobreza. Mas ainda assim, temos assistido o protagonismo de outros espaçotempos, desde sempre contribuindo com a promoção de ações que possibilitam a assunção de identidades negras positivas e a justiça

¹⁹ Lei federal aprovada em março de 2003, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

social e cognitiva, como os grupos de jongo, os terreiros, as comunidades quilombolas e outros.

O continente africano, além de berço da humanidade, foi a origem de tecnologias e conhecimentos que atravessaram o Atlântico na constituição do Novo Mundo. Abordamos a diáspora como origem, mas também como travessia, movimento e criação. Não se trata da referência a uma África mítica e romantizada, embora em alguns momentos essa imagem seja importante e mesmo necessária, mas do reconhecimento da construção de um modo de ser e estar no mundo peculiar, animado pela resistência e perceptível na linguagem, na religiosidade, na música, na dança, nos gestos e em outras linguagens que compõem as redes dos meninos e meninas em nossas escolas, não nos referimos assim

...nem à África daqueles territórios agora ignorados pelo cartógrafo pós-colonial, de onde os escravos eram sequestrados e transportados, nem a África de hoje, que é pelo menos quatro ou cinco “continentes” diferentes embrulhados num só, suas formas de subsistência destruídas, seus povos estruturalmente ajustados a uma pobreza moderna devastadora. A “África” que vai bem nesta parte do mundo é aquilo que a África se tornou no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, reforjada na fornalha do panelão colonial. (HALL, 2003, p.39)

Pensar acerca da afrodiáspora exige um movimento que acolha a diferença como princípio. Não se trata de podermos identificar a gênese das práticas contemporâneas em uma matriz original africana, pois como já afirmamos, é inútil uma busca por pureza ou origens. Exatamente por serem práticas afrodiaspóricas, o que as caracteriza não é a homogeneidade, mas uma herança ancestral comum, forjada na mobilização de recursos para o enfrentamento de novas condições em reconfigurações e que permite a constituição de alianças mediadas por uma travessia que enredou, historicamente, os povos africanos ao mundo. Para Hall (2003), as identidades são múltiplas em contextos diaspóricos e nos parece relevante considerar que esse processo também constitui as práticas pesquisadas, mergulhados que estamos em uma estética afrodiaspórica.

Em outubro de 2014, dois companheiros do grupo de pesquisa, os professores Francilene Brito da Silva e Roberto da Costa Joaquim Chava, vindos, respectivamente, do Piauí e de Nampula (Moçambique), realizaram uma Oficina de Gravura com o grupo de professores e estudantes da E.M. Mauro Sérgio da Cunha. Essa atividade estava prevista como parte do trabalho de campo da pesquisadora Francilene Silva que vem discutindo imagens de mulheres e crianças afrodescendentes, além de integrar as atividades desta pesquisa. O encontro foi abordado em pesquisas diferentes, sob olhares e atenções diferenciadas, portanto, a diferença estava posta em um mesmo espaçotempo de criação de conhecimentos.

A questão inicial que deflagrou a criação de gravuras foi posta por Francilene: há alguma mulher em sua vida que tenha contribuído para que você tenha chegado aqui de forma digna? A maioria dos participantes dialogou com imagens que se remetiam às suas mães e explicaram oralmente como as mesmas foram importantes em suas trajetórias. A atividade mobilizou de forma bastante positiva o grupo e, posteriormente, foi ressignificada pelos professores em algumas turmas, de maneira que foram produzidas gravuras em suportes diferenciados com os estudantes, em pranchas de isopor, em papel e em bolsas de tecido.

Figura 10 - Celma e a Rosa – Professora participando da Oficina de Gravura



Em um primeiro momento, a oficina foi realizada durante o tempo da coordenação pedagógica, contando com, aproximadamente, duas horas de realização. Na semana posterior, retornei à escola para fazermos uma reflexão sobre a atividade, uma vez que o tempo escasso não havia nos permitido. Coletivamente, dentre outras, duas questões interessantes foram abordadas que merecem exposição nesse texto. A primeira foi sobre o uso de imagens e o quanto esse tipo de ação pode mobilizar os estudantes, mas acaba sendo pouco explorado oficialmente, embora circulem abundantemente no cotidiano da escola. Pensamos que as imagens desempenham um papel formativo que, principalmente no momento atual, não pode

ser ignorado. Hernández, tratando da cultura visual e sua importância em relação aos efeitos produzidos nos sujeitos, afirma que precisamos

...considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos. Em suma, fixam a realidade de como olhar e nos efeitos que têm em cada um ao ser visto por essas imagens. (HERNÁNDEZ, 2011, p.33)

A outra questão foi sobre o constante movimento durante a oficina, os professores conversaram durante a experiência trocando impressões sobre as imagens, se auxiliando ou mesmo interagindo em torno de outros assuntos. Se mantiveram em trânsito pela sala, mesmo porque eles precisavam acessar a mesa que concentrava os materiais. É claro que como as pessoas são diferentes, se comportaram de formas diferentes. Alguns criaram várias gravuras explorando um número maior de possibilidades e inventando outros usos, outros se dedicaram a uma única criação e conversaram durante o que restava do tempo e houve ainda quem não tenha permanecido na sala por muito tempo.

Todavia, há uma grande dificuldade em compreender o movimento como necessário, de acordo com a atividade promovida, quando os sujeitos em questão são os estudantes. Desse é exigida a maior imobilidade e silêncio possíveis. O cotidiano da escola tem mostrado como essa discussão é cara para o coletivo em questão, especialmente no que diz respeito à imobilidade dos corpos que têm sido configurados como corpos negados. Por sua relevância, no próximo capítulo aprofundaremos essa discussão em diálogo com as imagens de corpos negros.

Desse encontro, destacamos também para a reflexão, o impacto causado pela visita desses sujeitos “em diáspora” e percebidos como diferentes naquele território. No entanto, cabe ressaltar que a presença do pesquisador “vindo da África”, tomado como “exótico” foi o que despertou curiosidade.

Figura 11 - Roberto Chaua auxiliando as professoras na Oficina de Gravura



Ao se apresentar para o grupo de professores, logo Roberto Chaua é interrogado:

Professora: Vale à pena, ir à Moçambique? O que vale a pena ver em Moçambique?

Roberto Chaua: A gente. A gente é o que há de mais importante. O resto é o que as gentes gostam e, cada gente, em cada lugar, gosta de coisas diferentes.

Posteriormente, ao conversar com os estudantes, quando Roberto explicou que veio de Moçambique, um deles comenta:

Estudante: Eu só estudei o mapa do Brasil com a professora. Isso eu não estudei, não.

Roberto Chaua: Você já ouviu falar de África?

Estudante: Ah, já vi uma dança de lá. [Posteriormente, quando perguntado sobre essa dança, ele fala da apresentação realizada no ano anterior em um evento sobre Diversidade, ele se referia ao Jongô]

De forma geral, ao conversar com os estudantes sobre essa questão, inicialmente percebemos um desconhecimento acerca da localização e demais aspectos relativos ao Continente. O conhecimento se limita aos lugares comuns, às narrativas que evidenciam a carência latente, a extrema pobreza, a incapacidade de autogestão e a recorrência de conflitos

interétnicos em um continente africano tratado como um todo homogêneo que só tem doença, miséria e morte a oferecer. Diferente disto, um território primitivo, cheio de mistérios alimentados em nosso imaginário por Hollywood, lugar de safáris e vodus. Mas nos inquieta a persistência desse tipo de “representação”, uma vez que a escola realiza ações significativas visando o cumprimento da lei 11.645/08²⁰.

Sobre isso, levantamos três hipóteses sobre as quais discorreremos. Em primeiro lugar, as atividades realizadas têm sido pontuais, embora sejam mobilizadoras e evidenciem comprometimento, se configuram, na maioria das vezes, como eventos. Ressaltamos que essas ações são importantes, as festas, os encontros, também se constituem como *espaçotempos* fundamentais para a construção de conhecimentos. Entretanto, ao mesmo tempo, são desqualificados frente ao currículo oficial, não havendo nenhuma repercussão ou provocação ao mesmo. Há uma clara separação entre o que se “aprende” na sala de aula, o que é considerado para avaliar os estudantes, o que entra em questão nos debates realizados nos Conselhos de Classe e as vivências proporcionadas pelos eventos. Ou seja, na perspectiva do currículo oficial, “não é pra valer”.

Ademais, nessas ocasiões, não necessariamente se evidenciam as práticas que vêm sendo ignoradas no decorrer de todo o ano, o que permanece latente, como o fato de parte dos estudantes visitar esporadicamente ou frequentar o centro de umbanda próximo à escola, mas ter receio de declarar; a musicalidade constantemente presente nos hinos religiosos e funks entoados, sendo os primeiros incorporados, vez em quando, em sala de aula, enquanto o funk é claramente evitado; a inquietude geral, os estudantes, nos horários das aulas, andam pelos corredores o tempo todo, expressando uma clara necessidade de se manter em movimento. Percebemos, concordando com Stuart Hall (2003) que o silêncio acaba sendo substituído por uma visibilidade controlada, censurada em relação ao que pode ou não entrar em questão. Desse modo, se estabelece oficialmente, a música gospel, a oração “universal” em detrimento das práticas da umbanda e do candomblé. A capoeira é permitida, bem como as expressões ressaltadas pela mídia, como a dança do passinho, por exemplo. Como já abordamos, as práticas afrodiáspóricas se forjam nas alianças, por isso não podem ser abordadas ingenuamente, uma vez que

Não se quer sugerir aqui que, numa formação sincrética, os elementos diferentes estabelecem uma relação de igualdade uns com os outros. Estes são sempre inscritos

²⁰ A lei 11645/08 (alteração à lei 9394/96, modificada pela lei 10639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) tornou obrigatório, no currículo oficial das redes de ensino, o estudo da história e da cultura dos Povos Africanos, dos Afrodescendentes e dos Povos Indígenas do Brasil na Educação Básica.

diferentemente pelas relações de poder – sobretudo as relações de dependência e subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo. (HALL, 2003, p.34)

A segunda hipótese é que as citadas práticas dos estudantes, exatamente por se constituírem em práticas afrodiáspóricas relacionadas à religiosidade, à musicalidade e à corporeidade, são preciosas fontes de autoconhecimento dos estudantes, reconhecimento das práticas inscritas no território e conhecimento sobre a África. Desse modo, práticas como o funk, a umbanda, a capoeira e mesmo o jongo, não foram trazidas de África para o Brasil. Essas práticas não existem nos países africanos da mesma forma que ocorrem aqui. Elas foram e são cotidianamente criadas e reforçam a ideia de que a diáspora não diz respeito somente ao passado. Mais uma vez recorremos às palavras de Stuart Hall:

...a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p.43)

Tomamos a questão da religiosidade para ilustrar o que afirmamos. Inicialmente é importante considerar que a questão religiosa não pode ser concebida de forma simplista ou irresponsável. As práticas religiosas acompanham a humanidade em suas formas de ser e estar no mundo desde sua origem, portanto o conhecimento dos povos inclui a forma como constituem e reverenciam o sagrado. Entendemos que a escola, como *espaçotempo* de conhecimentos, nessa perspectiva, precisa fiscalizar as práticas religiosas. Note-se que não tratamos de proselitismo, nem da adoção de determinadas práticas religiosas como oficiais e a negação de outras como superstição, lembrando que negar as práticas significa negar os praticantes. Aqui evidenciamos, por exemplo, que não é possível compreender a empresa colonial ou a idade média europeia sem o papel desempenhado pelo catolicismo, entender as relações de poder no norte da África, no contexto dos séculos XV e XVI, imbricadas com o colonialismo nascente na Europa Ocidental, sem passarmos pelo mundo islâmico, ou ainda, compreender a revolução haitiana sem os enredamentos do vodu.

Mas para além de estabelecer diálogos relevantes sobre o passado dos povos, as práticas religiosas nos informam também sobre como os coletivos na escola vivem os currículos no cotidiano.

Figura 12 - Selfie criada pelo estudante Ramon Teodoro Alberto da Silva onde o mesmo aparece ao lado da professora Elaine Eucário.



Dentre as inúmeras fotos criadas por Ramon Teodoro, uma delas, a tão atual *selfie*, foi selecionada como uma de suas preferidas. Para além do encontro e do afeto que a imagem transborda, entre ele e a professora Elaine, a história de ambos é marcada por práticas afrodiáspóricas, de forma similar, histórias sobre racismo, pobreza e segregação. Em uma conversa, a professora nos diz:

Estudar nunca foi fácil para mim, não é fácil até hoje. Depois que meu pai morreu minha mãe foi muito forte porque criou todos os filhos. Eu sou branca como meu pai era, mas minha mãe era negra, mas ela não tinha essa consciência, essa discussão que a gente começa a fazer quando vai se aprofundando. [...] Minha família sempre foi de umbanda. Eu estudava na Santos Dumont e fazia catecismo, eu ia toda semana, eu gostava. Mas a catequista soube que eu era de família de umbanda e aí eu não pude fazer a primeira comunhão. Foi muito triste porque eu acho muito injusto, eu não me esqueço disso. [...] A vida toda você é discriminado, pra estudar tem que ter dinheiro. Você sabe, Dani! Na nossa época ainda tinha que pagar, pagava caixa escolar, comprava uniforme, comprava todo o material, comprava livro, a gente tinha que comprar livro, né. Tinha que pagar a passagem,

às vezes o passe escolar acabava, a gente tinha que usar pra ir na biblioteca... A gente é discriminado porque mora em lugar de pobre, mas eu sempre fui discriminada quando falava da minha religião. Eu tenho que ver professor fazendo oração com os alunos, festa da páscoa, um monte de coisa, mas a minha religião não tem espaço. É muito triste! Eu sou discriminada pelos alunos, quando eu estava com um 5º ano eles faziam piada, diziam uns pros outros: Obedece a professora, fulano, senão ela faz macumba pra você. Agora, eu sei que apesar de tudo, ainda sofro menos discriminação do que os negros, com certeza, mas eu sei um pouco do que é isso, sou discriminada porque a religião que eu amo tem a ver com a herança africana.

Por fim, na terceira hipótese, consideramos que, de acordo com o que afirmamos inicialmente, embora a escola Mauro Sérgio tenha desenvolvido ações no sentido de evidenciar algumas práticas afrodiáspóricas selecionadas, elas permanecem sendo expostas e celebradas como se pertencessem exclusivamente ao passado. Por isso, a visita do professor Roberto Chava causa curiosidade, por isso ele é questionado sobre se há algo que vale a pena ser conhecido em seu país. Ao final da oficina, na despedida, a mesma professora pergunta se ele pode ser abraçado. No bairro onde moro, há um sapateiro que veio de Angola e, todas as vezes que meu pai acessa seus serviços, ele chega em casa admirado com qualquer coisa banal que o homem realiza. No fundo, a admiração, a curiosidade perante o considerado exótico esconde uma só e cruel pergunta: vocês são mesmo humanos?

2.3.1 Realidades gravadas

Em um segundo momento, a oficina foi realizada com um grupo de estudantes. Precisamos explicar que a atividade foi realizada pela manhã com os professores e durante a tarde com os estudantes. Esses, quando chegaram na sala onde a oficina havia sido desenvolvida anteriormente, ficaram encantados com os trabalhos expostos. Rapidamente, meninos e meninas, curiosos, começaram a circular pela sala a fim de apreciar o que estava exposto na parede e faziam perguntas querendo saber se eles também fariam aquela atividade.

Até esse momento, estavam todos misturados, então na sala havia estudantes que eram de outras turmas. No horário de início das aulas, ficaram na sala aqueles que realmente iriam participar da oficina. Porém, entre eles, permaneceu um menino do 6º ano de escolaridade, com deficiência intelectual, que não se juntou à sua turma e se manteve na sala durante um tempo razoável, tendo participado e criado suas gravuras. Relato esse fato porque chamou a atenção o período em que ele ficou fora da sua turma sem que a professora responsável

naquele momento se certificasse em relação ao que ele estava fazendo. Mesmo após o seu retorno, não houve nenhuma manifestação de interesse, curiosidade ou preocupação em relação ao fato.

Durante a oficina, todos os estudantes participaram e demonstraram grande interesse e satisfação pela aprendizagem da técnica de gravura. Vale lembrar que esse grupo é conhecido pelo comportamento inadequado na escola, participando de agressões e dificilmente se mantendo nas salas de aula. Os visitantes, Roberto Chaua e Francilene Silva foram respeitados e conseguiram desenvolver a atividade e se relacionar com o grupo. Infelizmente, o tempo disponível, nos dois momentos, foi menor do que as demandas geradas pelo encontro.

Figura 13 - Francilene Silva orientando a pintura das gravuras



Acreditamos que se os estudantes se mobilizaram na atividade, isso se deve à identificação com a mesma e com os sujeitos com os quais dialogaram. No entanto, mesmo assim, durante os trabalhos, em um momento em que estávamos todos concentrados, a diretora da escola entra e começa a contar na frente de todos que dois dos estudantes queriam entrar na escola sem a blusa do uniforme. Ela ressaltou que pediu à eles que voltassem em casa para trocar e realmente eu havia observado que eles chegaram atrasados, mas não

perguntei o motivo, só havia lhes dito que estava feliz por eles chegarem. Então ela continuou dizendo que eles não haviam obedecido imediatamente e queriam falar com a pedagoga, de quem eles gostam muito e, provavelmente, acreditaram que ela os deixaria entrar. Finalmente ela terminou o relato dizendo que eles voltaram para casa e só puderam ingressar na escola ao retornar com o uniforme correto.

Há muito que dizer sobre isso, mas inicialmente gostaria de expor minha dificuldade em incluir esse relato no texto porque não gostaria, de forma alguma, de expor a diretora, colocando-a em foco para julgamento. Ao mesmo tempo, não poderia deixar de incluí-lo, uma vez que ele é representativo de muitos dos conflitos que atualmente se desenrolam na escola. Acredito sinceramente que sua atitude, e não me refiro aqui a ter feito os meninos voltarem em casa para trocar de roupa, mas sim ao ato de contar o ocorrido para todos na sala, tinha uma intenção pedagógica, algo como evitar que os outros repitam esse comportamento. Acredito que haja um desejo genuíno de organizar a escola e estabelecer uma ordem ao exigir o uso do uniforme e sei perfeitamente o quanto por vezes o cotidiano da escola é difícil, principalmente em relação ao relacionamento com os estudantes.

Desse modo, entendo a prática porque conheço seu contexto, mas não posso deixar de refletir sobre o que ela produz e o que as práticas produzem é o mais importante. Nesse caso, para os meninos que protagonizaram o episódio e que tinham 14 e 15 anos, foi constrangedor serem expostos desnecessariamente, mesmo porque, de certa forma já haviam reparado seu erro, uma vez que poderiam não ter voltado para a escola e estavam realmente engajados na sala de aula e a exposição, além de tudo, ocorreu na presença de pessoas que não faziam parte do cotidiano da escola, eram as nossas visitas. Confesso que me surpreendi com a atitude dos mesmos que ouviram calados e não alteraram seu comportamento após a saída da diretora, os demais não fizeram piada ou provocações sobre o ocorrido.

Esses meninos pertencem a contextos onde nem sempre os conflitos são resolvidos através do diálogo, diria até que a violência comumente é a base das relações. Quando confrontados, expostos ou humilhados na presença de outras pessoas, reagem com o intuito de retomar o controle e o poder, inclusive porque no território onde moram isso garante status e reconhecimento. Como eles costumam dizer: *Tem que partir pra cima pra não ser cuzão*. Logo, essa prática geralmente tem resultados desastrosos e, repito, não havia nenhuma necessidade de narrar o que aconteceu.

Do contrário, aquele era um bom momento para aproximação, acolhimento, para tentar estabelecer relações de confiança. Por isso, no cotidiano é preciso mergulhar com todos os sentidos, é preciso sensibilidade para antecipar situações, para atuar nas brechas,

sensibilidades que os manuais, os currículos e prescrições oficiais não podem ensinar. Sensibilidade para compreender os contextos. As gravuras foram entalhadas sobre placas de EVA, enquanto manuseavam, um menino fala para os outros: *Pega aí as placas roubadas*. Eles riem discretamente do trocadilho entre as placas de EVA e as placas de carros roubados.

Percebemos o quanto não conhecemos ou não queremos conhecer do discurso exaustivamente repetido: “partir da realidade dos alunos”, por vezes optamos por um oceano da indiferença composto não só pelos circuitos de habituação da vida, como também, pelos discursos, pelas pesquisas e pelas explicações sobre o outro. Assumimos que mesmo com o outro é preciso tocar as suas questões ou as problematizações vitais/viscerais.

Figura 14 - Francilene Silva e o grupo de estudantes que participou da oficina de gravura



3 IMAGENS QUE TOCAM

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

Alberto Manguel

3.1 Imagem como opressão

Atualmente as tecnologias de informação e comunicação nos permitem o intercâmbio instantâneo com várias partes do mundo, permeado por imagens as mais variadas, cuja tecnologia de produção se tornou relativamente acessível. No cotidiano das escolas, a maioria dos estudantes porta seus celulares, para desespero dos docentes, produzindo vídeos e fotografias o tempo todo, bem como acessando uma infinidade de conteúdos e se inserindo em redes incontáveis.

Na prática, as redes sociais têm possibilitado a proliferação de criações que hoje não dependem de intermediários nem para a sua produção, nem para a sua divulgação. Grosso modo, qualquer pessoa pode produzir seu material e divulgar nas redes. O reconhecimento da importância das imagens não é atual. Não à toa, a Revolução Russa e o Nazismo, bem como o Estado Novo de Vargas utilizaram efetivamente as imagens como ideologia a ser difundida. Entretanto, nunca antes dispomos de meios que nos proporcionassem a velocidade de socialização e as possibilidades de criação que hoje podemos acessar. De acordo com Duncum

Em nenhum outro momento da história da humanidade foi possível comunicar-se instantaneamente com outras partes do mundo mediante o apoio de imagens de alta resolução. Em suma, essa tecnologia tem proporcionado uma proliferação da imagem sem precedentes que revolucionou por completo, aparentemente em um piscar de olhos, nossa paisagem visual. (DUNCUM, 2011, p.17)

Entretanto, na complexidade desse fenômeno, aprendemos novas formas de interagir com as pessoas, sem a corporeidade das relações presenciais. A responsabilidade e o cuidado com o outro diminuem ou se ausentam totalmente levando à distribuição de conteúdo preconceituoso e à exposição do outro ao ridículo ou ao grotesco. Essa consideração não tem como finalidade demonizar as redes sociais ou a circulação de imagens nas mesmas, já que de certa forma elas reproduzem as relações que já estão instauradas na sociedade. Sabemos também que, ao consumir as imagens, as pessoas por vezes subvertem os significados impostos.

O que nos cabe enfatizar é que hoje há um uso das imagens sobre o qual é necessária uma reflexão coletiva. No caso da escola, ela é urgente, em contraposição às tentativas oficiais de repressão, para que possamos tomar as imagens não como uma ameaça, mas como possibilidades no plural. Nesse sentido, a percepção de que os usos das imagens têm mobilizado os sujeitos, vem ao encontro da proposta de pesquisa na Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha.

Geralmente, na sexta-feira de manhã, alguém compra o periódico local A Cidade que circula na secretaria da escola. Por ser uma cidade relativamente pequena, a grande atração é buscar os conhecidos, ver os jogos da politicagem local e, faz parte da rotina, apontar os estudantes que estudam ou estudaram na escola sendo notícia porque foram presos ou mortos. É muito difícil encontrar palavras para explicar o vazio de encontrar as imagens dos meninos com os quais trabalhamos na escola. É como se, de repente, o sentido do que fazemos se perdesse. São corpos que estavam ao alcance e, de repente, se tornam descartáveis.

É acintosa a exposição dos corpos nas notícias, em sua maioria ilustrando as narrativas de crimes, sendo perceptível a predominância de homens, jovens e negros. Além do estabelecimento de um padrão racial, onde fica clara a afirmativa de que em Angra dos Reis o crime tem cor, a segregação racial também se evidencia nos espaços do município, uma vez que os bairros periféricos, onde vive a população pobre de pardos e pretos, são os cenários para as ocorrências. As delimitações são claras, nas notícias que envolvem as famílias tradicionais e as elites angrenses percebemos a predominância de brancos, confirmando que o poder também tem cor nesse município. Os negros não estão presentes em todos os espaços sociais e não compartilham de forma igual das benesses que o poder e o prestígio conferem.

Os jovens negros são estigmatizados socialmente e há, como já citamos, uma predominância de registros envolvendo os homens. Acreditamos, como Suárez, que

Tudo indica que, para muito além das óbvias diferenças genéticas, mulheres e homens adquirem, ao longo de suas vidas, as motivações que os levam a delinquir, isto é, realizam-se como transgressores e transgressoras das regras estabelecidas através do tempo. Porém, longe de ser uma realização puramente individual e aleatória, a transgressão é moldada pelas experiências sociais específicas dentro das quais a pessoa se constrói como sujeito. A ligação entre a experiência de ser homem ou mulher e as formas de criminalidade é muito marcada, ao ponto de sugerir que mulheres e homens acatam o desempenho diferenciado que deles se requer socialmente até mesmo quando motivados pelo propósito de delinquir. (SUÁREZ, 1998, p.103)

Assim, constituem-se os territórios onde se concentram as habitações populares e sobre os quais se constroem representações calcadas na imoralidade e na necessidade de intervenções policiais - já que sua população é estereotipada como violenta e carente de civilidade - e aqueles territórios onde as classes populares se empregam, os hotéis, condomínios, casas de veraneio e outros.

Tratamos aqui do processo histórico de segregação e criminalização das classes populares. Em uma sociedade onde o sentido da cidadania baseia-se no consumo desenfreado, as poucas alternativas de inclusão disponíveis para esses grupos podem estar relacionadas à criminalidade. O capitalismo estabelece os ícones de uma vida bem sucedida tendo por base o consumo de bens, de forma que o consumo constitui um modo de vida e “a dependência em relação à cultura comercial caminha lado a lado com o desgaste e/ou o colapso de fontes de autoridade mais tradicionais, tais como a Igreja, os governos, os sindicatos, a classe social e a família.” (DUNCUM, 2011, p.19)

De forma alguma endossamos atividades ilícitas, mas precisamos considerar que a “opção” por atividades criminosas não ocorre em detrimento de oportunidades voltadas para o exercício da cidadania e o acesso às políticas públicas que podem garantir qualidade de vida e dignidade. Os jovens nas periferias urbanas optam pelos caminhos que podem levar às satisfações, às experiências de sucesso e status. Além disso, para sobreviver é preciso integrar-se ao capitalismo e para isso é necessário possuir recursos que propiciem consumir.

Seria ingênuo supor que em um território tão segregado, com ilhas e condomínios particulares para que os milionários pousem com seus helicópteros ou passeiem em suas lanchas, enquanto a maioria da população padece sem poder contar com serviços públicos básicos, outras alternativas de status, poder e ganho não vicejassem. Precisamos considerar, é claro, que a maioria da população empobrecida continua trabalhando, estudando e vivendo seu cotidiano, embora seja estigmatizada como criminoso.

Todavia, historicamente, os governos propõem como solução para os problemas dos mais pobres, intervenções com mais polícia. De acordo com Milton Santos, o governo ignora

as demandas da população “e diante dos conflitos sociais mobiliza um formidável aparelho de informação para dizer que a solução é mais polícia e não melhor política. A nação pode apodrecer, mas a discussão é a segurança pública, não é a civilização.” (SANTOS, 2000, p. 25)

Por conta disso, Angra dos Reis padece hoje com a opção feita pelo governo do Estado do Rio de Janeiro pela instalação de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) na cidade do Rio de Janeiro. O site²¹ do Governo do Rio de Janeiro informa que

a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um dos mais importantes programas de Segurança Pública realizado no Brasil nas últimas décadas. Implantado pela Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro, no fim de 2008, o Programa das UPPs - planejado e coordenado pela Subsecretaria de Planejamento e Integração Operacional - foi elaborado com os princípios da polícia de proximidade, um conceito que vai além da polícia comunitária e tem sua estratégia fundamentada na parceria entre a população e as instituições da área de Segurança Pública.

O Programa engloba parcerias entre os governos – municipal, estadual e federal – e diferentes atores da sociedade civil organizada e tem como objetivo a retomada permanente de comunidades dominadas pelo tráfico, assim como a garantia da proximidade do Estado com a população.

A pacificação ainda tem um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico das comunidades, pois potencializa a entrada de serviços públicos, infraestrutura, projetos sociais, esportivos e culturais, investimentos privados e oportunidades.

As repercussões do programa têm sido evidentes no município, já que o mesmo causou uma migração que vem capilarizando o poder do tráfico para o interior. Os conflitos com tiroteios nos bairros têm sido frequentes e o cotidiano das escolas vem sendo alterado por esses fatos, criando um clima de insegurança e medo na população. Em bairros como Lambicada, Belém, Sapinhatuba e outros, só é possível entrar com o conhecimento e a autorização do poder paralelo e isso se aplica inclusive ao estado. Desde o início do programa, têm se tornado cada vez mais comum, a prisão de pessoas oriundas das favelas do Rio de Janeiro.

Pretendemos deixar claro que nessa conjuntura, o território a que pertencem os estudantes da E. M. Mauro Sérgio da Cunha, tomando aqui território, não como um conceito em si, mas em suas dinâmicas, como “território usado” a partir das relações estabelecidas por seus atores (SANTOS, 2000), constitui o campo onde meninos e meninas são segregados e suas práticas são tidas como um perigo à sociedade.

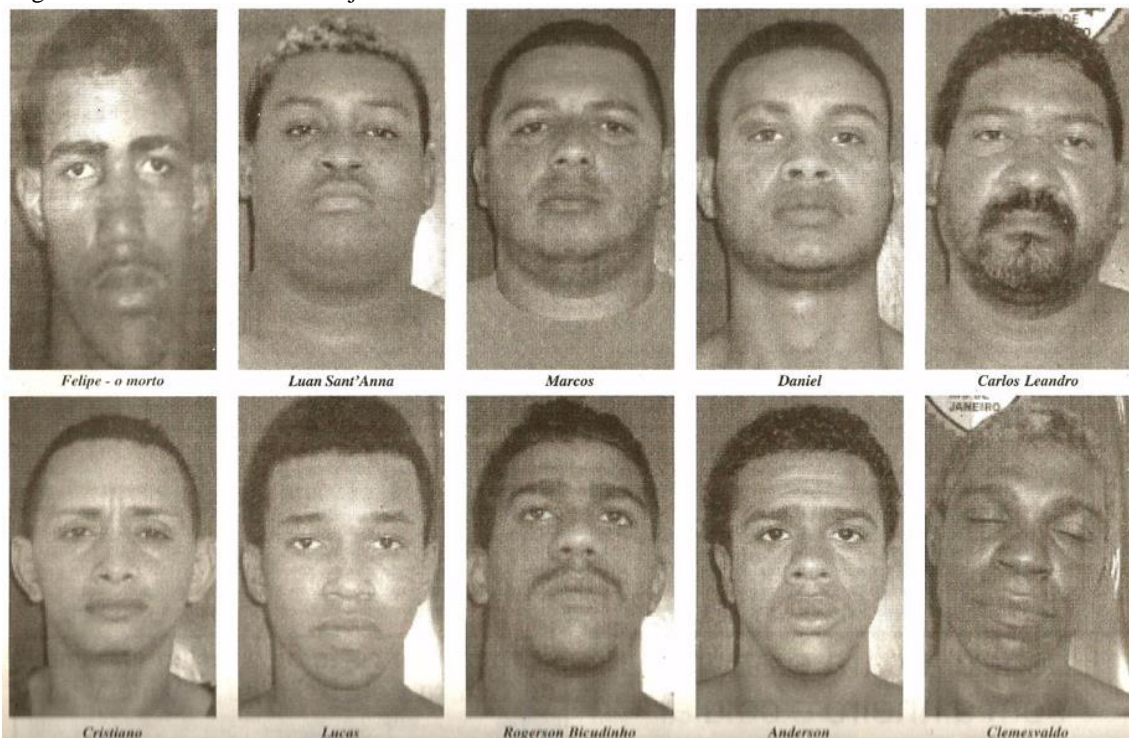
Assim como os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os “selvagens” eram sub-humanos, criando um conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas, o Estado, baseado na representação das classes

²¹ Disponível em http://www.upprj.com/index.php/o_que_e_upp (acesso em 01/06/2015)

populares como imorais e incapazes, necessitando portanto de tutela, justifica o aniquilamento dos jovens negros nas periferias, o recrudescimento da repressão policial e outras ações que têm como objetivo garantir a ordem na sociedade.

Trazemos, a seguir, um conjunto de fotografias a partir das quais é possível reafirmar a predominância de negros nas reportagens policiais do referido jornal. Ressaltamos que as fotografias foram expostas na capa e no interior do periódico.

Figura 15 – Galeria de fotos do jornal A Cidade



Fotografia extraída do Jornal A CIDADE de 24 de outubro de 2014, p.3 sob o título Luan Sant'anna é preso em Angra – Homônimo do cantor famoso estava entre os traficantes do Morro da Mangueira presos na Japuiba. Um morreu em confronto com a polícia.

Salientamos que, ao analisar a imagem, operamos a partir de heteroclassificação, isto é, a pesquisadora classificou as imagens dos sujeitos a partir das categorias adotadas pelo IBGE, quais sejam, opções para cor ou raça: preta, branca, parda, indígena ou amarela. Isso quer dizer que seria perfeitamente possível obter uma adesão, caso houvesse autoclassificação, diferente da atribuída. Consideramos também que toda autoclassificação é permeada da visão do outro, eu me classifico em função de e para o outro. As classificações e inclusive as autoclassificações são, desse modo, heteroclassificações. Originalmente os povos africanos e os indígenas americanos não se denominavam negros e índios, respectivamente. É o colonizador quem inaugura essas categorias a fim de marcar as diferenças. A ação de

categorizar reafirma que o diferente precisa ocupar um lugar próprio, ou seja, o lugar do outro.

A imagem é representativa dos panoramas publicados, onde a discriminação racial é ilustrada todas as semanas. Essa operação ocorre com base no fenótipo, ou seja, um conjunto de características físicas que incluem a textura dos cabelos, a cor dos olhos, o formato da boca e nariz, a cor da pele, todo um conjunto de características físicas que são, desse modo, associadas à criminalidade. Para Conceição

De tanto ter sua imagem reproduzida nas páginas destinadas ao relato das violências criminais, como vítima ou algoz, o afro-brasileiro acaba confundido com a própria imagem do crime. A ontologia pericial da criminalidade violenta no Brasil baseia-se na crença raciológica de uma suposta tendência ao crime que os negros teriam. (CONCEIÇÃO, 1998, p.157)

Essa tendência ao crime já foi defendida a partir de argumentos “científicos” por Nina Rodrigues, o fundador da antropologia criminal brasileira, a partir dos estudos de pseudociências como a Frenologia e outras que supostamente prediziam o comportamento e o caráter, fornecendo bases para justificar o racismo.

As narrativas que acompanham as fotografias não fazem nenhuma menção direta, seja através de classificação racial, seja através de insultos, à questão étnico-racial. Porém, adjetivos como traficante, meliante, ladrão, elemento, bandido são comuns. Consideramos, nesse caso, que para além de uma ação de representar, essas imagens também produzem uma história para esses corpos negros no mundo e, nesse sentido, também produzem a criminalização deles tornando seu extermínio justificável.

Em vista disso, percebemos o quanto o corpo é também o lugar onde operam as relações de poder. O corpo é a pessoa, longe do dualismo eurocêntrico entre corpo e mente, pensado aqui como a unidade dos *praticantespensantes*. Por isso, as discriminações historicamente são naturalizadas, justificadas pelo corpo, em sua configuração, em sua genética, em suas deficiências. Quijano nos diz que

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu “corpo” quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo”. (QUIJANO, 2010, p.126)

Sustentamos que a corporeidade é central para a compreensão da afrodiáspora, pois ontem e hoje, o corpo constitui um dos principais recursos para o estabelecimento de sociabilidades, ora baseadas na solidariedade, ora na violência. É evidente como no espaço/tempo escolar, embora haja a intenção oficial de imobilidade do corpo, estão sempre presentes as subversões à ordem, especialmente durante o recreio e nos espaços com menos vigilância, como os banheiros. Concordamos com Júlio Tavares ao afirmar que

Tais práticas corporais autorreferencializam os sujeitos por intermédio de um tipo de diálogo ou mediação poética com a crítica, a resistência e a aculturação. E, dessa maneira, as mencionadas práticas corporais enlaçadas nas lembranças e territorializadas em circunstâncias dialógicas, em consonância com os efeitos sociopolíticos das violências vividas, de algum modo, tornam-se entregues a um regime representacional de identidade, resistência e fortalecimento da presença dos sujeitos destas práticas no mundo em que vivem. (TAVARES, 2008/2010, p.81)

Entretanto, os prédios de nossas escolas estão cada vez mais parecidos com prisões, com os muros subindo e as janelas sendo tomadas por grades e a instituição, em seus *espaçotempos*, é organizada no sentido de disciplinar os corpos que precisam ser higienizados, esterilizados, civilizados.

A artista plástica Magdalena Santos visitou outra escola além da Mauro Sérgio e ofereceu, para a comunidade escolar, um quadro intitulado “Representação da Escola Municipal Manoel Ramos”. O presente, belíssimo, mostra o prédio da escola. Porém, o que chamou minha atenção foram as grades nas janelas. Por vezes, a arte pode nos mostrar aspectos que desconhecíamos, embora sempre estivessem presentes. Porém, a transgressão está constantemente presente e a intenção de padronizar, em tons de branco e azul é ainda subvertida por aqueles que insistem em trazer cor à escola mantendo uma constante tensão entre forças.

Figura 16 - Detalhe do quadro Representação da Escola Municipal Manoel Ramos de Magdalena Santos



Para Foucault, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2013, p.132) Toda a trajetória de escolarização é voltada para a dura aprendizagem de anular o corpo, que na tradição ocidental, existe em contraposição com a mente, ele é o veículo da mente. Novamente Foucault, ao falar sobre o trabalho realizado sobre os espaços, nos aparelhos disciplinares, diz que

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupo; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 2013, p. 138)

No cotidiano, são corpos marcados:

O Lucas não vem mais pra escola, não... Mas também era muito difícil... Ele não conseguia se comportar, às vezes ele vinha pra escola depois de dormir no meio do

mato. A mãe trabalhando, o pai eu acho que também tava trabalhando, mora na Sapinhatuba, o pai. O Lucas é um exemplo, não é um menino ruim, mas não tem ninguém... pra você ver, lembra quando ele pintou o cabelo de loiro? Então, olha a ideia, todo mundo chamou o Lucas pra conversar e mandar ele pintar de preto porque a polícia ia pegar ele aí andando de madrugada. Tem uma galera aí, tudo machucado, de madrugada pegaram eles e esfregaram no asfalto mesmo. Eu falei para ele... a gente não quer que isso aconteça com o Lucas...

Corpos que denunciam

Foi até engraçado, aí ele pediu pra ir em casa buscar alguma coisa que tinha esquecido. Aí ele foi, só que eu não sabia de nada, aí eu vi o Igor voltando. Quando ele passou por mim no portão eu senti, aí eu levei ele pra secretaria. Igor, você tava fazendo o que? E aí eu falei: você tava fumando maconha. Eu tô sentindo o cheiro, quando chegar na sala, aí os outros vão sentir e começa a confusão. Aí eu peguei o álcool e passei nos braços, nas mãos e na roupa dele e mandei ir no banheiro se lavar. Aí é que ele voltou pra sala...

Corpos solidários ou corpos coagidos?

O Igor desceu pro Rio, a polícia pegou eles vendendo, sei lá. Eles estavam juntos, mas não era com o Igor que tava. Mas ele pegou e assumiu a culpa porque o Bruno já tinha sido preso. Eles se revezam, pra não ficar tudo pra cima de um só.

Corpos que resistem

*Eles querem sair pra ir ao banheiro e beber água o tempo todo...
 Todo dia ficam pedindo pra ir na quadra, mas cadê o comportamento?
 No recreio eles aproveitam, ficam tanto tempo sentados na sala que na hora do recreio querem extravasar, aí correm gritam, pulam, fazem tudo ao mesmo tempo.
 E se alguém esbarrar, ou pegar uma borracha sem pedir, aí acabou, tudo vira agressão física.*

Corpos que criam, corpos que amam

*O desfile que acontece nas comunidades na Semana da Pátria eu não acho legal e aí tem vários motivos, mas o bacana mesmo, o que eu fico observando e acho legal mesmo é a preparação. Tem um grupo de alunos que volta toda tarde pra escola e fica treinando piruetas. Eu fico encantada!!!! Acho que eles poderiam ser ginastas, sabe, de ginástica olímpica?
 ...e agora eles estão muito interessados e querem saber como se faz pra escrever um livro porque eles têm várias ideias e gostariam de colocar tudo no papel.
 O que eu gosto é quando eles me abraçam. São meus alunos!!!! Quando me abraçam, suados, correndo e me dão um abraço apertado... [emocionada] e quando me chamam na rua e dizem pros outros: olha, é a minha professora!*

Os corpos que não se tornam úteis, dóceis, deixam de constar dos diários de classe e passam para as páginas policiais onde são nomeados: traficantes, marginais, malandros,

meliantes, bandidos. São as trajetórias escolares acidentadas daqueles que não conseguem construir sentidos para sua presença na escola. Carvalho (2009), ao falar sobre sua infância conta que

O menino invisível que ninguém via também não se via nas paredes da escola, não se via nos livros de literatura. Não se via nos livros de história, de arte e de geografia. Não se via nos anúncios das revistas e dos jornais. Só se via, de vez em quando, nas páginas policiais, com estranhos apelidos, nada dignos de se atribuir a pessoa alguma. (CARVALHO, 2009, p.156)

Como já discutimos anteriormente, podemos marcar o início desse processo de criminalização dos corpos na empresa colonial, onde os países europeus começaram a impor seu domínio econômico e militar sobre as populações ameríndias, africanas e asiáticas. Logo nos primeiros anos da colonização, ficou muito claro para os colonizadores que a mera imposição por meio das armas não seria suficiente para levar a cabo o nível de exploração que pretendiam empreender no mundo colonial, originando-se daí a necessidade de construção de um arcabouço teórico que, não apenas justificasse a imposição do domínio, como também arregimentasse aliados entre aqueles a quem se pretendia impor o fardo da dominação. Em outras palavras,

O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade. (BHABHA, 2010, p.111)

Nessa perspectiva, se constrói a noção do outro como incapaz e, munidos de messiânica determinação, os povos europeus, autointitulados pináculos da civilização, lançaram-se aos mares, invadindo e conquistando terras ricas e distantes, travestindo seus reais objetivos com o discurso salvacionista e abnegado de que levariam aos povos “atrasados” da terra, os benefícios de sua “civilização”. Todo um arcabouço teórico/religioso foi edificado de modo a justificar tal missão civilizadora e, mais importante de tudo, para convencer as populações a serem colonizadas a aceitarem as “benesses” da empresa colonial. Em outras palavras, mais do que reforçar a própria capacidade de gerenciamento, era fundamental que os povos colonizados fossem tutelados e que tivessem sua independência e autonomia negadas.

A imposição de um padrão fixo (ocidental, branco, masculino) ao qual todos os grupos, não importando suas origens e histórias, deveriam adotar, concebido originalmente como um instrumento de dominação/controlado do poderoso maquinário colonial implementado pelos Estados Nações Europeus a partir do século XV, tornou-se uma espécie de “ferramenta de formatação” das sociedades que se originaram da ruína dos impérios coloniais. As mesmas jamais conseguiram se libertar por completo da estética inculcada em suas raízes, pelos séculos de violências e dominações as quais foram submetidos pelo pesado julgo colonial. Assim sendo, concordamos com Bhabha que:

A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso. (BHABHA, 2010, p.105)

O que Bhabha aponta em sua consideração é que, em se tratando das lógicas imperantes no mundo colonial, não existe a oposição entre “nós” e “eles” no sentido estrito da afirmação da individualidade dos grupos, tais distinções assumem o caráter de “certo”, como a imitação dos padrões coloniais e “errado”, sendo a reafirmação das identidades múltiplas e individuais. Aspectos individualizantes e marcações culturais são distorcidas e caricaturadas revertendo-se em comportamentos “bestiais” e “sub humanos” devendo ser, a todo custo, evitados com o objetivo de desfrutar de uma posição social vantajosa, dentro da nova ordem construída nos enclaves coloniais, assumindo sua superação um aspecto salvacionista (supere seu passado “bárbaro” ou ficará de fora do novo mundo). Assim temos a ampla utilização do estereótipo dentro dos mundos coloniais.

Surgidos a princípio como mais uma ferramenta de catalogação e controle das múltiplas realidades encontradas pelos colonizadores na vasta fatia do mundo que colocaram, a ferro e fogo, dentro de sua área de influência, os estereótipos eram rótulos que tinham o duplo objetivo de reforçar as práticas e usos europeus (o bom, o bonito, o civilizado) tanto quanto de execrar o que lhe era diferente (o feio, o bestial, o primitivo).

Do mesmo modo, os corpos negros são estereotipados a fim de serem postos no lugar da marginalidade, configurando uma identidade que se conforma na fixidez e na repetição da representação imposta. Entretanto, ao encarmos o estereótipo como uma mera simplificação de realidades complexas e dissonantes entre si, corremos o risco de não conseguir

compreender nem as razões de seu sucesso, enquanto instrumento de formação de padrões, nem a totalidade dos impactos negativos que sua adoção em larga escala teve e tem na formação de corações e mentes. A esse respeito, Bhabha diz que:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a *representação* do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 2010, p.117)

Aí reside parte da força do estereótipo como ferramenta de dominação colonial: seu caráter dúbio de identificação e reestruturação da realidade subjetiva na qual ele se insere, possibilitando não apenas a rápida catalogação/identificação dos indivíduos não enquadrados no esquema “desejável”, como também permitindo a formatação dos corpos e costumes das comunidades.

Nesse sentido, é importante perceber que, enquanto sistema simbólico, o estereótipo exerce funções que transcendem a simples catalogação da realidade vivenciada, pois reconstrói e reinterpreta essas realidades, conferindo-lhes uma rigidez que, não apenas nega-lhe toda e qualquer multiplicidade, como também lhe retira o aspecto inerentemente mutável das manifestações culturais, cristalizando-as e solidificando-as em formatos rígidos, sem qualquer possibilidade de transformação, condenando-as a uma realidade congelada no tempo.

Por esse motivo, se confirma a previsão de que os estudantes não possuem perspectivas para além da criminalidade, no lugar de evidenciar as opressões que os impedem de acessar os espaçotempos onde circulam os conhecimentos fundamentais para o rompimento desse padrão, os sujeitos são culpabilizados e as opressões são naturalizadas sendo justificadas como “carências” intrínsecas reforçadas pelas discriminações sofridas.

3.2 Imagem como memória

Magdalena Santos, moradora de Petrópolis – RJ, começou a pintar em 2002 aos 62 anos, após ficar viúva. A pintura surge para ajudá-la a lidar com uma das questões mais humanas, a morte, tão intrinsecamente ligada à vida e tão pouco abordada pelas propostas curriculares oficiais que se preocupam cada dia mais com os currículos mínimos, os

descritores, as avaliações institucionais e se distanciam das questões pertinentes à existência e ao ato de lhe atribuímos significados todos os dias. De início, acostumados que estamos a verdades absolutas, aos manuais, a respostas e afirmações em detrimento das interrogações, podemos nos espantar, como ocorreu com as crianças ao conhecer Magdalena, com o fato de uma idosa aprender a pintar, isso porque além do culto à juventude de que padecemos, nos ensinaram que existe uma “idade correta” para tudo, hoje inclusive querem instituir a idade correta também para a alfabetização.

É fácil apaixonar-se pela artista. Bonita, de uma beleza ímpar e que só se conquista tendo o tempo e a experiência que merecem a reverência dos mais novos, bem humorada e inteligente, o primeiro contato com a Escola Municipal Mauro Sérgio da Cunha se deu através do vídeo Magdalena: a imaginação também é minha. A partir daí, em novembro de 2014, foi realizada uma exposição na biblioteca da escola tendo o mesmo título do vídeo, onde a comunidade escolar conheceu nove obras. A exposição durou quinze dias durante os quais as turmas realizaram atividades diversas inspiradas pelos quadros. No último dia de exposição, a escola recebeu a visita da artista, em um encontro com a comunidade escolar. Ao longo do dia, Magdalena conheceu os estudantes, apreciou os trabalhos, foi entrevistada e recebeu homenagens.

Embora consideremos adequado o uso do termo encontro para traduzir a atividade realizada, qualquer palavra será uma redução da generosidade, do contentamento, da satisfação e da alegria que experimentamos. Como a própria vida, esse encontro foi caracterizado pela complexidade, pela emergência das diferenças, diferenças em relação ao pertencimento étnico-racial, à geração, ao gênero e ao espaço geográfico. Nesse caso, o encontro com o que estereotipamos como “outro”, materializado nas imagens e na própria Magdalena, nos mostrou que é o supostamente distante que nos permite constituir ressonâncias de significações.

Por isso, encontrar esse outro, é encontrar a si mesmo nos aspectos que se entrelaçam com as múltiplas redes presentes no espaço escolar, criando pontos de identificação, inaugurando possibilidades de diálogo e de compreensão no encontro entre vida e arte. Acreditamos que isso foi possível porque a arte também está intimamente relacionada com o meio social, e o mesmo afeta a arte ao mesmo tempo que nela encontra respostas. (BAKHTIN, 1926)

Figura 17 - A artista plástica Magdalena dos Santos em visita ao município de Angra dos Reis



Geralmente as prescrições oficiais carecem de visibilidade e emergência das experiências sensíveis cotidianas, experiências que nos mobilizem e nos ajudem a construir sentidos para nossas questões. A proposta envolveu também o uso da arte como elemento de auto reflexão e formação. Ouvir, provar, sentir, acolher a presença dos outros que estão ao nosso redor de forma sensível são experiências que podem ser propiciadas na escola.

Nos acostumamos a ignorar na escola aqueles que geralmente são excluídos dos discursos oficiais, como se para além de docentes e discentes, não houvesse existência possível, mas o movimento diário dessa instituição é feito por muitos sujeitos, presentes nas cores, nos cheiros, nos gostos e nos sons com suas formas de ser e se constituir nas práticas que não estão nos manuais. Embora tenhamos aprendido com os setores dominantes que os praticantes e seus modos de criar conhecimentos no cotidiano não sejam importantes, o envolvimento de toda a comunidade escolar nos mostrou que nesse encontro, todos puderam contar histórias, tendo os contextos em jogo nas narrativas, estabelecendo diálogos com maior horizontalidade, onde todas as experiências são dignas de escuta e os sujeitos não são excluídos por um possível “não saber”.

Sem a realização de discursos moralizantes, foi possível tratar de diversas questões suscitadas pela exposição. O que foi abordado e como, variou de acordo com cada turma, que concentra estudantes de faixas etárias diferentes e professores que, junto a eles, criaram sentidos para as imagens. Isso não quer dizer que o trabalho tenha sido realizado de forma irresponsável. Todo o processo, desde a exibição do vídeo até a visita de Magdalena, foi planejado, foi projetado como devem ser nossas ações na escola. O que queremos ressaltar é a impossibilidade de impor, tal como os livros didáticos, que dizem até se os alunos devem realizar as atividades sozinhos ou em grupos, o que os professores devem fazer, uma vez que esses profissionais possuem autonomia e capacidade para realizarem seu planejamento.

Dessa forma, a partir de uma discussão que se iniciou coletivamente, foram traçadas as linhas gerais e, depois disso, tendo suas especificidades e as de seus estudantes como referencial, foram desdobradas as ações específicas. De forma geral, dentro de toda a bonita diversidade de abordagens, nos chamou a atenção a recorrência de trabalhos voltados para duas questões: gênero e ancestralidade.

Magdalena, com sua presença e suas obras, provocou uma discussão ética e estética sobre a mulher negra na sociedade. Criticamos o uso de imagens que reforçam o estereótipo racista de que negros e negras estariam determinados a ocupar posições subalternizadas, especialmente em relação às mulheres negras, cujas imagens estão geralmente relacionadas à subserviência e, muitas vezes, à sensualidade.

Mais que qualquer grupo de mulheres nessa sociedade, as negras têm sido consideradas “só corpo, sem mente”. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as “mulheres desregradas” deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo, sem mente. A aceitação cultural dessas representações continua a informar a maneira como as negras são encaradas. Vistos como “símbolo sexual”, os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida mental. (HOOKS, 1995, p.469)

A presença de Magdalena na escola permitiu a todos o contato com uma referência estética de mulher negra, idosa, independente para se narrar e que desenvolve uma atividade artística, a pintura, geralmente circunscrita, em uma visão equivocada, às elites socioeconômicas. Atuando como protagonista, a artista não é narrada por outros, mas se comunica em estreita identificação com o lugar de mulher negra, historicamente silenciado, bell hooks nos diz que

significativamente, descobri que, quando se falava das “mulheres”, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo o sexo feminino; e que, quando se mencionavam os “negros”, o ponto de referência eram os negros do sexo masculino. (HOOKS, 2013, p. 163)

Assim, a autora questiona até os discursos de alguns movimentos sociais feministas, onde de forma implícita, há a noção de que ser mulher constitui uma experiência única e homogênea. Acreditamos que o diálogo através de experiências dessa natureza nos permite reconhecer a multiplicidade de vozes que se enunciam, fugindo da homogeneidade e dos estereótipos que nos limitam e fixam os sujeitos em manifestações culturais estigmatizadas. Essa perspectiva pode, por vezes, ser muito incômoda, pois o lugar que fixamos para o “outro” é o do exótico, oprimido, dependente, ao qual caridosamente precisamos “dar a voz”.

Foi possível desconstruir, dessa maneira, a figura da mulher negra como carente, sensual, ou como aquela cujo propósito da existência seria servir aos outros, cristalizada em personagens como a Tia Anastácia de Monteiro Lobato.

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas há o estereótipo da mãe preta. Mais uma vez essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo, neste caso, a construção de mulher como mãe peito amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente a proverbial mãe preta cuida de todas as necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos. Seu trabalho caracteriza-se pelo serviço abnegado. (HOOKS, 1995, p. 469-470)

Infelizmente, essas narrativas reforçam algumas versões segundo as quais o povo negro, de forma de geral, teria sido passivo desde o início de sua expropriação no continente africano e em sua escravização. Insistimos, mais uma vez o quanto a abordagem dos cotidianos é uma opção política por nos possibilitar tomar como protagonistas, mulheres e homens ordinários que não fazem parte da escrita da história oficial, mas que são fundamentais, com suas experiências complexas, em seus rumos. Paixão e Gomes nos fornecem uma contribuição preciosa e representativa do protagonismo das mulheres negras no contexto colonial e, conseqüentemente evidenciam o quanto a história do Brasil Colonial excluiu, silenciando completamente as mulheres negras como sujeitos de resistência.

Ao contrário do que encontramos no Caribe e nos Estados Unidos, ainda são poucos os estudos no Brasil que tratem das sociabilidades e do cotidiano de escravas, libertas, africanas e crioulas. Nessas outras sociedades, tanto nas africanas como na Diáspora, as mulheres eram conhecidas por sua força e poder espiritual, e elaboraram formas de enfrentamento, contrariando a ideia de que aceitavam a dominação com passividade. Uma das bases de poder verificava-se na luta pela manutenção da família negra, quando as mulheres agiam na proteção da integridade física e psicológica de seus filhos e companheiros, e até de toda a comunidade da

qual faziam parte. Na tentativa de impedir que filhos e esposos fossem vendidos separadamente, recusavam-se a trabalhar e ameaçavam os senhores com o suicídio e o infanticídio. Fazendeiros temiam em especial envenenamentos que poderiam ser praticados por mucamas. Em um mundo cercado de opressão, tais mulheres construía ambientes de autoestima e se tornavam decisivas, por exemplo, para viabilizar fugas ou obter informações a respeito de vendas e transferências indesejáveis. Muitas delas prestavam auxílio àqueles interessados em escapar, além de providenciar suprimentos aos escravos em fuga. Ajudando a manter a integridade dos arranjos familiares, assim como a riqueza e a originalidade da cultura forjada em torno deles, elas foram os primeiros agentes da emancipação das comunidades afrodescendentes na Diáspora. (PAIXÃO; GOMES, 2012, p.298)

A mesma exclusão ocorre na escola, quando se reproduzem e utilizam as imagens de mulheres brancas para ilustração e confecção dos trabalhos a serem expostos, um dos exemplos representativos é o dia das mães. Isso é importante porque essas atividades nos ensinam muito sobre gênero e raça e sobre estética. Nesse sentido, a escola contribui para um sentimento de inadequação e frustração que leva à negação da autoimagem e ao desejo de se aproximar, o máximo possível, da estética do colonizador, alisando os cabelos, por exemplo. Por isso falamos “sobre o quanto as mulheres negras percebem seu cabelo como um inimigo, como um problema que devemos resolver, um território que deve ser conquistado. Sobretudo, é uma parte de nosso corpo de mulher negra que deve ser controlado” (HOOKS, 2005)

Figura 18 - Detalhe do quadro Canavial da Família de Magdalena Santos



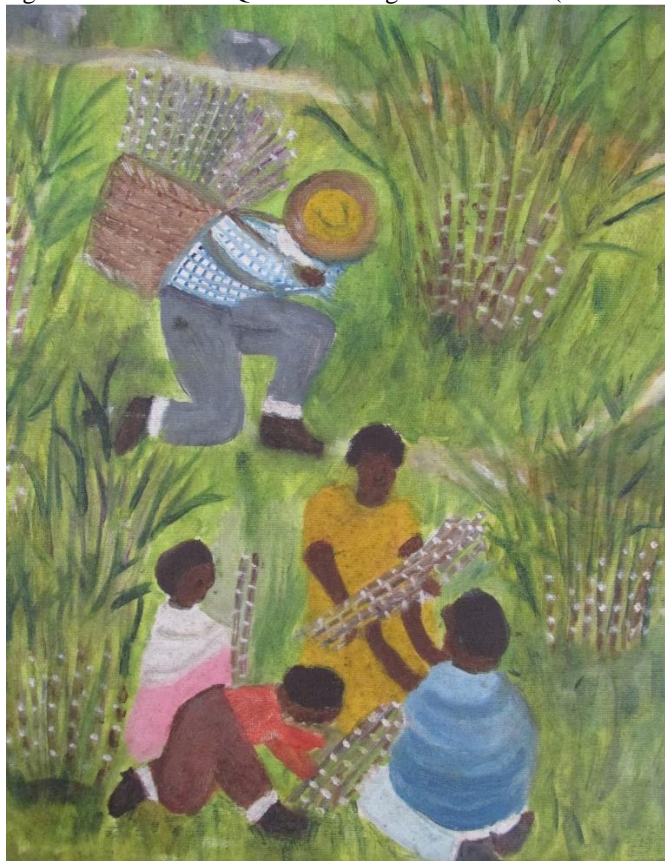
Figura 19 - Detalhe do quadro A Menina e as Borboletas de Magdalena Santos



Algumas pessoas utilizam a escrita como autobiografia, Magdalena utiliza as imagens. Ela diz “eu queria saber mais coisas sobre mim, sobre a minha família”, portanto ousamos afirmar que suas imagens são como álbuns de fotografias. Se atualmente, com as fotografias digitais, o processo de revelação tem sido dispensado, há algum tempo atrás, os álbuns físicos registravam os eventos importantes nas vidas das pessoas e das comunidades atuando como suporte para as memórias. Eram os registros dos batizados, das festas de aniversário e de formatura, dos casamentos e das viagens que continuam a ser feitos embora sejam armazenados em meio digital. Fotografar se tornou um rito, por meio do qual as famílias constroem crônicas virtuais de si mesmas e atribuem importância aos acontecimentos, lhes conferindo beleza e valor. (SONTAG, 2004)

Portanto, são as imagens que evocam a reconstrução e a ressignificação do passado, da memória e da ancestralidade, nas palavras de Magdalena: “comecei a lembrar do meu passado, foi de onde veio o incentivo para a minha pintura, queria tanto fazer o retrato do meu avô, não fiz porque eu não tenho retrato dele” e afirma ainda: “eu tenho lembrança por causa dos retratos”. Dessa forma, acreditamos que, efetivamente, as imagens, combinadas com as memórias, permitem que conhecimentos sejam criados.

Figura 20 - Detalhe - Quadro de Magdalena Santos (sem título)



Vários professores realizaram atividades onde os estudantes levaram fotos de suas famílias para a escola. Além disso, levaram também as imagens que gostam de criar para mostrar no dia do encontro. Como a linguagem imagética estava em evidência, sentiram-se estimulados a mostrar o que sabem fazer e percebemos que grande parte dos estudantes gosta muito, especialmente, de desenhar. Talvez, por isso, nos espaços escolares, vemos sempre, além da escrita, desenhos em espaços permitidos ou não. Eles se espalham pelos expositores oficiais, mas também estão presentes nas paredes dos banheiros, nas carteiras e em outros espaços onde são menos desejáveis por alguns.

Quando as propostas oficiais valorizam somente a linguagem escrita e algumas disciplinas consideradas essenciais, causam uma restrição curricular danosa e ignoram as linguagens que compõem as redes nas quais os estudantes estão inseridos, se não as ignoram totalmente, as absorvem de forma limitada como recursos. Não estamos considerando a linguagem escrita prescindível na escola, mas precisamos considerar que, como seres humanos, possuímos gostos e paixões diversificadas.

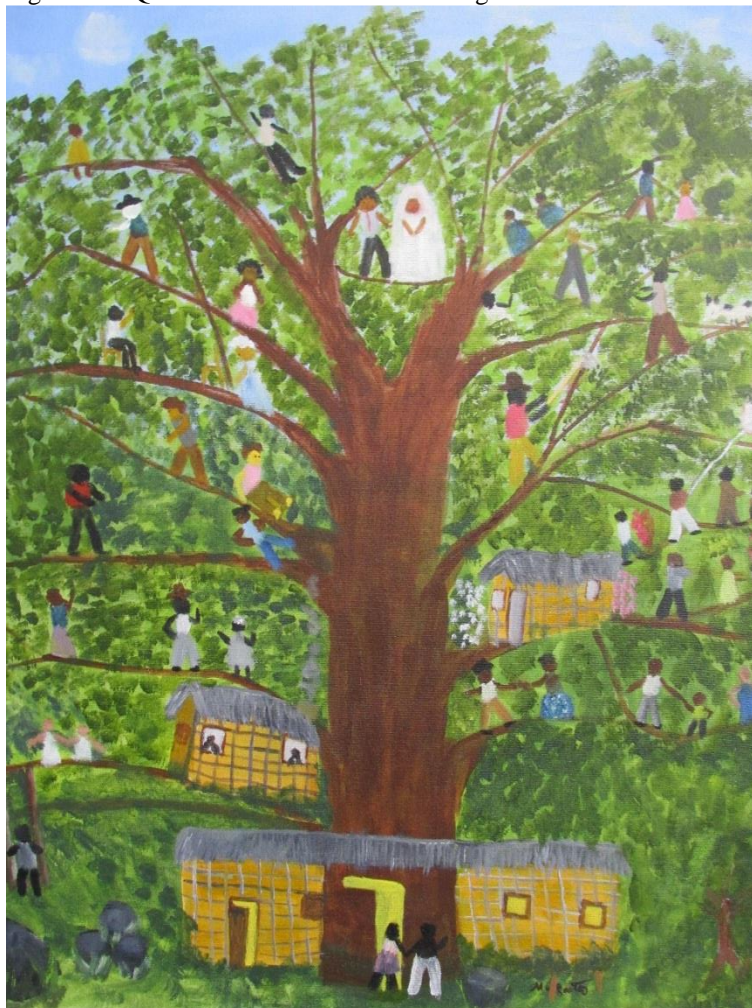
Pensamos que os contextos nos quais vivemos se impõem aos currículos independente da vontade oficial, pois a vida “não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão de julgamentos de valor

essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível” (BAKHTIN, 1926).

A questão é que no cotidiano dos meninos e meninas, as imagens, as músicas, as danças e outras linguagens, fazem parte de sua forma de ser, estar no mundo e criar conhecimentos. Acreditamos que é o diálogo com essas linguagens e conhecimentos, que já ocorre no cotidiano de muitas escolas, que pode nos possibilitar uma escola mais bonita, justa e decente para todos.

Um dos quadros mais comentados e que repercutiu bastante entre os estudantes, *Árvore da Família* nos apresenta uma árvore genealógica que a artista nos explica ter feito porque queria conhecer toda a sua família. Ela nos diz: “eu fiz o quadro da árvore como se fosse minha família” e podemos ver na raiz seus avós de mãos dadas, estão presentes as casas de barro onde a família morou e ela aparece de noiva no topo. O tema da família é sempre recorrente, estando presente também em outros quadros.

Figura 21 - Quadro *Árvore da Família* – Magdalena Santos



É curiosa a repercussão do quadro entre os estudantes quando são comuns as narrativas sobre as famílias como desestruturadas, violentas, promíscuas e desinteressadas. Muitas vezes a família é apontada como responsável pelas chamadas “dificuldades de aprendizagem”, sendo responsabilizada por sua ausência ou presença com condutas negativas. Considerando que não só os estudantes aprendem, mas que aprendemos muito com eles também e com todos os sujeitos no cotidiano da escola, podemos assumir o que chamamos de “dificuldades de aprendizagem” como nossas também, uma vez que temos muitas dificuldades em aprender sobre lógicas que diferem das hegemônicas. Talvez estejamos sendo reprovados em escuta e compreensão.

A maneira como crianças e adultos se relacionam no grupo familiar reflete no comportamento cotidiano, embora seja necessário considerar que os sujeitos lidam de formas diferentes com suas demandas. O próprio momento em que vivemos, com mudanças significativas no conceito de família, redefine o papel desta na formação ético-existencial das crianças. Apesar dessa constatação, ainda se mantém a representação de um modelo de família nuclear, idealizado, quando hoje poderíamos afirmar que não há um conceito de família mas famílias, no plural, com as mais diversas configurações.

Podemos ver como essa abordagem difere dos modelos engessados de família que ainda ilustram materiais didáticos e visões preconceituosas segundo as quais as famílias dos estudantes são desestruturadas. A árvore da família, como já afirmamos, foi um dos quadros que mais repercutiu entre as crianças permitindo discutir os próprios conceitos de família que circulam entre elas, as relações, o fenótipo e as representações a partir das quais surge a necessidade de falar sobre nossos corpos, e perceber que ao falar sobre “como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular”. (HOOKS, 2013, p. 183)

A partir desses quadros, os estudantes fizeram atividades com suas próprias biografias e utilizaram também suas fotografias realizando colagens, além de explorar outras técnicas para contar suas próprias histórias. As imagens a seguir exibem algumas dessas atividades.

Figura 22 - Pannel de atividades de pintura com cola colorida sobre papel sulfite (5º ano de escolaridade)



Figura 23- Pannel de atividades de pintura com cola colorida sobre papel sulfite (2º ano de escolaridade)



Além de abordar as imagens como memória, no sentido em que nos contam histórias, entendemos também o valor das mesmas enquanto potencializadoras de encontros entre os sujeitos da afrodíaspóra e seus contextos, uma vez que permitem o diálogo com elementos identitários desses diferentes sujeitos. Quando os estudantes olham as imagens dos quadros, a questão colocada é: o que esta imagem diz sobre mim? Entretanto, não se trata aqui de um

efeito colonizador onde o visto conforma um estereótipo, mas um olhar permeado por referenciais culturais e biográficos que estabelece relações com um outro igual e diferente. Manguel nos conta que

O que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência...Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos. Na primeira vez em que vi os botes de pesca de Van Gogh, coloridos de forma radiante, algo em mim reconheceu algo espelhado neles. Misteriosamente, toda imagem supõe que eu a veja. (MANGUEL, 2001, p.27)

O quadro a Vida no Quilombo evoca a vivência comunitária e a história do povo negro. Magdalena Santos nos conta que seu avô foi escravo e que seus “quadros são de negros” reivindicando para si uma identidade afrodiaspórica. Os processos de identificação estão presentes nas histórias contadas por essas imagens, através das quais Magdalena perde a mãe aos nove anos, vive a experiência de ter uma madrasta e o pai ficar cego, perde a avó picada por um bicho nas bananeiras, muda-se de Araras para Petrópolis. As imagens evocam os sentidos, o sabor do café de caldo de cana fervido que o pai trazia da moenda onde fazia açúcar melado.

Figura 24 - A Vida no Quilombo – Magdalena dos Santos



Assim como os meninos e meninas que acolheram suas narrativas, ela ajudava os pais nas atividades de subsistência, como na imagem em que vemos Magdalena criança buscando

água longe na lata com sua mãe enquanto o pai chega na carroça de banana. Ao fazer as releituras, as crianças misturam suas histórias com as de Magdalena criando significados coletivos importantes para as lutas contra a opressão, pois “uma das características das populações afro-brasileiras é terem histórias narradas de maneira individual, que por serem recorrentes, na realidade se referem a um grupo. Apesar de serem muitas vezes contadas como únicas, são coletivas”. (PASSOS, 2014, p.230)

Acreditamos que a arte, em contraposição ao racismo, nos humaniza. Enquanto o racismo nos aproxima dos primatas sob uma perspectiva de subalternidade, a arte, e aqui tratando especificamente das imagens, pode contribuir para a construção de novos sentidos sobre o aprender. Apostamos no potencial das imagens para nos fazer pensar e refletir sobre nossas identidades, sobre quem somos em nossas alegrias e sofrimentos e sobre os motivos de sermos como somos, refletir sobre nossas vidas e as vidas que queremos construir nos horizontes de nossas utopias.

Optamos, em todo o percurso no diálogo com as obras, por propor o diálogo com as práticas dos sujeitos da escola, para possibilitar que todos pudessem exercitar sua capacidade criativa e contar suas histórias, onde formas de ser e estar no mundo pudessem ser conhecidas e reconhecidas como legítimas.

Finalizamos oferecendo uma fotografia da artista Magdalena Santos em despedida com uma estudante da Mauro Sérgio.

Figura 25 - Despedida



3.3 Realidades Luminosas

Conversando com os meninos na escola pergunto se gostariam de participar de uma oficina de fotografias. Eles me olham e não respondem. Começo a explicar e me perguntam se vai ser na sala. Falo que vamos andar pelas ruas, exercitar o olhar e cada um, com uma máquina, vai criar as próprias fotos. Um deles reage imediatamente à ideia de andar pelo território em que todos os conhecem fazendo “trabalho de escola com as professoras”. Explico como podemos proceder, mostro as máquinas, surge interesse e ficamos manipulando e experimentando os recursos. Parece que eles querem fazer a incursão pelo bairro, sentem que não será vergonhoso, pelo contrário.

Nem sempre é fácil convencer esse grupo de estudantes, que têm entre 12 e 16 anos e cursa o 4º ano do ensino fundamental com crianças de 9 anos, a participar das atividades que a escola propõe. Fica evidente o sentimento de inadequação que perpassa esse grupo. Assim, como é perceptível que as relações desses meninos no cotidiano da escola estão desgastadas e os mesmos sabem que sua presença não é desejável.

Ocupando o extremo oposto do que se considera o ideal de estudante, uma vez que protagonizam cenas de violência, dentro e fora da escola, não encontram sentido para sua estadia nessa instituição. Sobre a experiência da rejeição, do fracasso e da discriminação esses meninos entendem e atestam nosso fracasso na garantia do direito à aprendizagem.

Fui aconselhada por funcionários da escola a ter muita cautela com as máquinas fotográficas, uma vez que os meninos não são confiáveis e eu correria o risco de perdê-las. Resolvi correr o risco. Conversamos antes, expliquei os cuidados que precisávamos ter com as máquinas, que elas eram do grupo de pesquisa e que eu confiaria neles, não queria que nos desentendêssemos na rua porque a atividade deveria ser um momento proveitoso para todos nós. É claro que eu estava com receio, não fosse por nada, as caras de desconfiança que as pessoas na escola faziam para nós me diziam que algo poderia dar muito errado.

Sobre isso é preciso dizer que, como existe uma animosidade em relação ao meninos, poucos apostam que algo de bom possa advir deles e, ademais há uma ideia de que esse tipo de atividade seria como uma espécie de bônus, um prêmio e que, desse modo, deveria ser oferecida para os estudantes que possuem os melhores conceitos e que apresentam comportamento adequado. Há uma certa dificuldade de compreender os motivos pelos quais acreditamos que é necessário investir nesses meninos, pois eles causam um grande incômodo

na escola e, naquele momento, estavam incomodando com as máquinas nas mãos, como quem incomoda com as mãos armadas.

Na rua, máquinas em punho, eles começaram a se espalhar e eu fiquei tensa. Já havíamos conversado sobre fotografar pessoas, a necessidade de explicar o que estávamos fazendo, as autorizações, etc. Mas eles, obviamente, eram mais ágeis que eu e iam conversando com as pessoas, se articulando e explorando o lugar. Eu ia atrás, mas comecei a perceber que as pessoas, que já os conheciam, acolhiam os meninos e concordavam em autorizar as fotografias. Dessa forma, todo o processo foi muito tranquilo e aos poucos, minha necessidade de controle foi cessando e os meninos utilizaram as máquinas com o zelo necessário, foram respeitosos e cumprimos tudo que havíamos combinado.

Dentro do que foi proposto, o grupo criou fotografias do bairro Campo Belo com foco na beleza que os mobiliza nesse *espaçotempo*. Voltando à questão já abordada no corpo dessa dissertação, falamos muito em “partir da realidade dos alunos”, mas o que sabemos dessa realidade? Queremos saber? E quando sabemos, qual é nossa reação?

Os currículos oficiais também desconsideram o que são, o que sabem e o que fazem os meninos e as meninas das classes populares. Pouco sabemos acerca dos contextos de inserção sociocultural e linguística dos estudantes e por isso não reconhecemos sua inteligência nas ações de resistência contra as opressões. Ignoramos as práticas viscerais do cotidiano com suas teorias próprias e sua complexidade, no que Santos considera epistemicídio.

Nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (Santos:1998:208). De facto, sob o pretexto da 'missão colonizadora', o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Menezes, 2007). com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. [...] A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (SANTOS, 2010, p.16)

Assumindo que pouco sabemos dessa realidade, consideramos que a realidade se mostra também nessas imagens compostas por eles. Embora saibamos que seus contextos são muito mais complexos do que as imagens que vemos, mas é preciso considerar a relevância daquilo que elegeram como o real. Fotografar é fazer opções, ver é também um ato de excluir porque, quando fixamos nosso olhar num determinado espaço, ponto ou objeto no campo visual, algumas coisas sempre permanecem invisíveis, uma vez que ver é enquadrar, e enquadrar é excluir. (SONTAG, 2004)

O que os meninos veem ao criar as imagens nas fotografias está relacionado aos seus referenciais, ou seja, aos seus contextos e suas trajetórias nos variados grupos onde estão inseridos, evidenciando o que eles têm e não o que lhes falta. O modo de ver o mundo implica nas opções feitas nas fotografias, que são também expressões de seus gostos, interesses e desejos. Fazer pesquisa dentro do campo das possibilidades, uma vez que não seria possível prever os resultados do exercício com as fotografias exige, como nos ensina Caputo,

...impedirmos a coagulação do olhar e sua definitiva petrificação. E como fazemos isso? Dentre outras coisas: pensando e repensando que a questão pesquisada não é imutável e, da mesma forma, que as maneiras de perceber essa questão também não são imutáveis, nem exclusivas, nem absolutas, nem tampouco podem ser espartilhadas entre teoria e prática. Considerando que a questão nem sempre se adapta à nossos planos e que precisamos notar os detalhes que ela constantemente nos oferece. Questionando sistematicamente nossa prática diante da pesquisa e jamais deixar de concebê-la relacionalmente. Enfim, como dissemos, muitas vezes, há que se mudar o modo como se olha para conseguirmos ver e, enfim, reparar. Caputo (2001, p. 18)

Mudar o modo como se olha é necessário para a tentativa de compreensão das fotografias dos estudantes que registraram predominantemente pessoas, sendo crianças e adultos trabalhando, conversando e algumas posando para suas câmeras; animais e plantas. Algumas fotos surpreendem pela escolha do enquadramento e pelo uso de recursos que não exploramos, uma vez que não oferecemos orientações sobre técnica e arte fotográfica. O momento em que exploramos os equipamentos foi voltado para o funcionamento básico das câmeras.

As fotografias de pessoas tiram da invisibilidade os sujeitos ordinários que habitam o cotidiano do bairro. São pessoas de verdade que não correspondem aos padrões de beleza e concorrem com as imagens expostas anteriormente nas ocorrências policiais. Os estudantes criaram imagens onde os corpos não são marcados pela subalternidade, criminalidade ou violência. Através desses registros fotográficos, os meninos usam luz para evidenciar a dignidade das pessoas.

Figura 26 - Fotografia criada por Anderson Freitas de Almeida



Figura 27 - Fotografia criada por Wesley Siqueira Dias Junior



bell hooks defende que

Em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. (HOOKS, 2005, p.8)

Após o momento de criação das fotos, realizamos uma exposição com cinco imagens de cada estudante. Além delas, eu havia fotografado os meninos e incluí uma foto de cada um, acreditando que faria uma surpresa agradável. No dia, expusemos as fotos e os meninos não gostaram das fotos que eu incluí, não porque a imagem criada os desagradasse, mas porque os outros estudantes, ou seja, o público para o qual montamos a exposição, fazia piadas sobre os corpos de alguns meninos, com comentários ofensivos sobre seus narizes, cabelos, boca. Antes do previsto, retiramos as fotos porque os meninos não queriam mais ser expostos. O racismo latente na escola emerge quando os negros estão em evidência.

Figura 28 - Foto criada por João Carlos Alves dos Santos



Gostaríamos que as imagens criadas revelassem mais sobre seus autores e as opressões que sofrem do que sobre os “objetos” que registram porque nos possibilitam um

deslocamento em relação ao olhar fixado sobre esses meninos, ou seja, uma mudança na perspectiva e no foco com que os mesmos são concebidos. Ou seja, uma mudança na maneira de olhar a produção desses meninos e, além disso uma mudança do lugar de quem olha. Nesse sentido, as imagens criadas pelos alunos podem propiciar um deslocamento em relação ao olhar sobre os mesmos. Isso ocorre “porque o que vemos forma parte e ao mesmo tempo produz um discurso que regula não apenas o olhar, mas quem olha. (HERNÁNDEZ, 2011, p.35)

No município, o destino dos estudantes que apresentam distorção entre a idade e o ano de escolaridade tem sido a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, precisamos considerar que essa modalidade não foi pensada e organizada para atender a esse público. Por outro lado, nas turmas regulares também são vistos como um desajuste, ficando claro que as propostas não são pensadas para atender à sua peculiaridade.

Acreditamos que as atividades desenvolvidas na pesquisa, nas quais os meninos se comprometeram, não são novidades, o que muda é o fato de as mesmas geralmente serem concebidas como eventos, ocorrendo predominantemente nas efemérides. Desse modo, não são tomadas oficialmente como momentos de criação de conhecimentos. Na avaliação, nos conselhos de classe, os alunos não são avaliados de acordo com seu desempenho nessas propostas, onde geralmente obtêm sucesso.

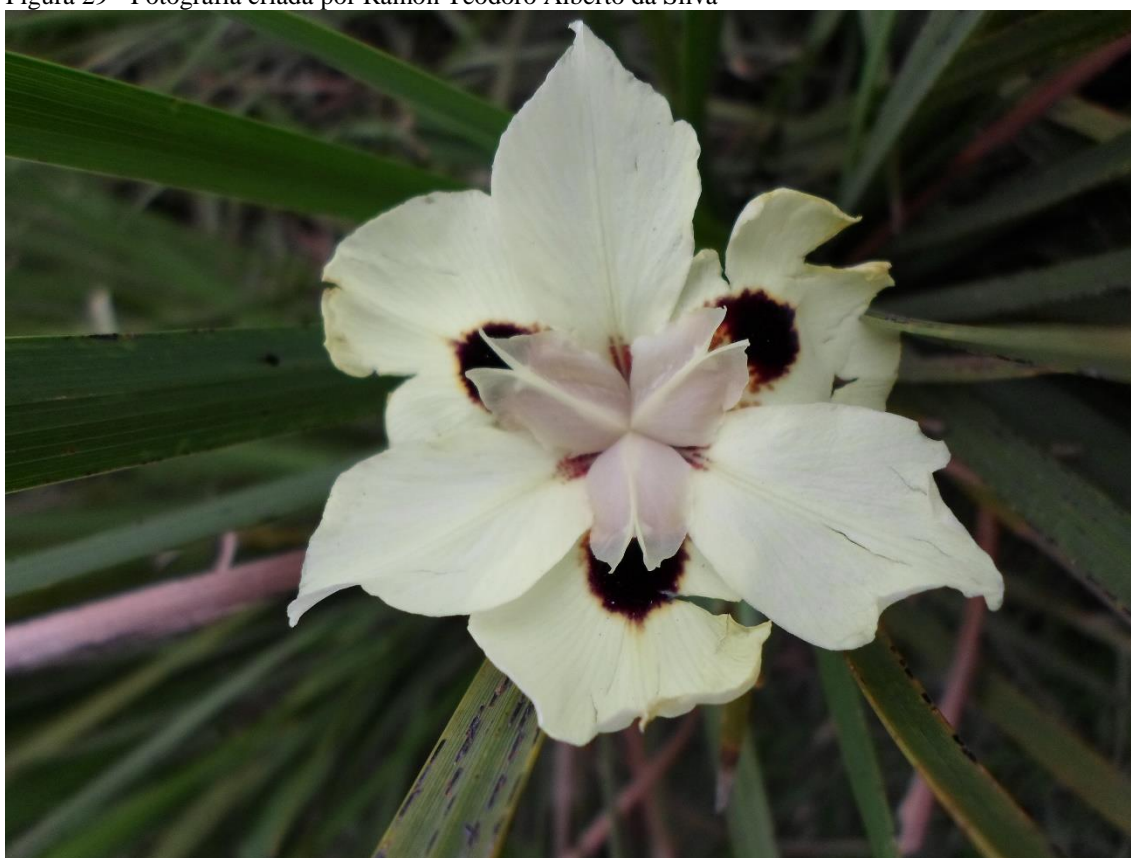
O que propomos aqui é pensar em currículos tendo as experiências dotadas de sentido como centrais. Note-se que não estamos falando em reduções ou conteúdos mínimos, mas em um planejamento que tome os meninos e meninas nas escolas como reais em seus contextos cotidianos e que não parta de modelos idealizados e estáticos. Para isso, precisamos também desconstruir o discurso que defende tratamento igual, uma vez que todos somos iguais, sabemos que essa ideia é uma falácia e que muitos projetos “inclusivos” não atribuem o mesmo respeito e consideração aos estudantes aos quais nos referimos.

Para Arroyo (2012), precisamos avaliar até que ponto o que propomos às classes populares reproduz formas de pensar os meninos e meninas como inferiores. Nas políticas públicas e em programas de educação popular, ainda desenvolvemos ações com caráter colonizador. Precisamos, portanto,

Que as concepções pedagógicas deixem de vê-los como ignorantes, incultos, sem valores, a ser moralizados e civilizados. Todos esses avanços exigirão estratégias de desconstrução do pensamento abissal, inferiorizante, preconceituoso dos grupos populares como pré-condição para avançar em tantos ideários e ideais pedagógicos igualitários e democratizantes. (ARROYO, 2012, p.17)

Nessa perspectiva, é necessário considerar o cotidiano dos estudantes como aqueles espaçostempos onde os mesmos criam conhecimentos, pois do contrário estaremos negando suas memórias, seus saberes, seus modos de fazerpensar. É importante registrar que não estamos defendendo a subtração de conhecimentos aos estudantes. Consideramos um direito que precisa ser garantido, se apropriar, por exemplo, dos mecanismos de notação escrita. Por isso a escola precisa fornecer as experiências necessárias aos que não possuem os referenciais culturais valorizados, uma vez que sua apropriação é também um instrumento na luta contra a subalternização.

Figura 29 - Fotografia criada por Ramon Teodoro Alberto da Silva



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando por ora as discussões travadas pela presente pesquisa, gostaríamos de salientar que, por mais que tenhamos tentado cobrir a maior parte possível dos temas ora abordados, a presente dissertação, bem como qualquer texto acadêmico, não consegue, sozinha, dar conta de toda a complexidade do mosaico formado por todas as vozes, saberes e fazeres, que constituem aquilo que convencionamos chamar de realidade ou, recorrendo a uma fala que já referenciamos de forma direta e indireta em outros momentos, a vida é grande demais para caber em uma única teoria. Encaminhamos uma discussão que posteriormente poderá ser aprofundada.

Nesse sentido, embora apontemos alguns caminhos e formulemos certas hipóteses ao longo do texto, é importante ressaltar que, mais do que oferecer paradigmas ou respostas imutáveis para as questões que nos preocupam, nosso principal objetivo com a presente pesquisa foi suscitar dúvidas e lançar questionamentos que auxiliem no entendimento das problematizações, bem como trazer alguma contribuição para as discussões referentes aos estudos do cotidiano, ancorados na percepção de que o questionamento pode nos pôr em movimento, em outras palavras, muitas vezes as certezas nos estagnam e é a dúvida que nos move.

Acreditamos que os espaços informais de construção de conhecimentos, os contextos em que nossos estudantes vivem e as opressões à que são submetidos, precisam ser conhecidos e tomados como possibilidades curriculares que evidenciam as diferenças. Como tentamos mostrar ao longo do presente texto, a discussão das relações étnico-raciais na educação, longe de reforçar as desigualdades, pode ser um caminho para o aprendizado de relações mais democráticas. Tendo em vista isso, faz-se necessário, contudo, esclarecer alguns aspectos importantes para a compreensão do que foi proposto pela presente pesquisa.

Embora estejamos utilizando um *espaçotempo* limitado (alunos de periferia, de uma escola da rede pública, de uma cidade de médio porte no interior do estado do Rio de Janeiro, no início do século XXI), acreditamos que essa experiência nos possibilitou acesso a tal diversidade de atores, discursos e práticas sociais que nos permitem, a partir da particularidade das realidades estudadas, refletir sobre outros processos de exclusão que mostram-se tristemente recorrentes em vários outros contextos.

Não é nossa intenção, contudo, universalizar o particular ou oferecer respostas e soluções simplistas para a análise ou a superação das questões abordadas porque ao fazê-lo,

corremos o risco de incidir nos mesmos erros que apontamos e criticamos ao longo da presente pesquisa. Não existem “receitas” prontas e pré-concebidas para compreender a múltipla complexidade dos contextos e relações que compõem os diferentes cotidianos nos quais os sujeitos interagem e se influenciam mutuamente.

As imbricações, colisões, fusões, imposições e tolhimentos que constituem também as relações sociais são por demais caóticas e diversas para serem categorizadas e quantificadas e, assim sendo, entendemos que o estabelecimento de espaços de diálogo entre os diversos sujeitos é fundamental para o combate às desigualdades, especialmente aquelas perpetradas pelo racismo. Assim sendo, acreditamos que, embora tenha se procedido em um *espaçotempo* limitado, a presente pesquisa contém considerações que são válidas dentro da perspectiva trabalhada.

Nesse sentido, compreendemos ser um grande problema, portanto, a prática cada vez mais comum, em diferentes sistemas educacionais da atualidade, de compor currículos centralizadores e impositivos, construídos e implementados dentro de uma visão vertical e hierárquica dos diversos processos educacionais, a qual os “currículos mínimos” são a face mais visível.

Currículos universalizados e verticais surgem dentro do contexto das relações de poder colonialistas e unilaterais que suprimem a diversidade inerente aos processos democráticos de construções identitárias, promovendo lógicas de segregação e violência que geram os mecanismos de recalcamento e homogeneização. Assim sendo, compreendemos ser imprescindível uma mudança radical de paradigmas no que diz respeito às práticas escolares e à construção de seus currículos.

Currículos ancorados na valorização dos diversos contextos trazidos para dentro do cotidiano escolar por aqueles que o frequentam, são importantes para a edificação de práticas inclusivas e democráticas que sejam capazes de combater o histórico recalcamento e segregação que, como dissemos anteriormente, estão também presentes em nossos discursos e práticas cotidianas. Entendemos, portanto, ser essa uma forma de combater, de maneira efetiva, o progressivo e constante processo de silenciamento que leva uma parte substancial de nossos estudantes negros a abandonar a escola, visto que são o alvo preferencial de todos os processos supracitados na presente dissertação.

Tal caminho, entretanto, não é desprovido de obstáculos e armadilhas, que se não forem devidamente equacionadas, podem se tornar um forte entrave para a construção de tais práticas e currículos edificados sobre a égide da multiplicidade de saberes e vivências. Nos referimos, no caso, à idealização da situação das escolas públicas uma vez que, oscilando

entre as expectativas utópicas e a aridez dos resultados obtidos devido à falta de recursos (materiais e imateriais), muitas vezes docentes e discentes se sentem desiludidos e desmotivados, criando uma sensação de impotência enraizada nas promessas não concretizadas ao longo dos anos, impedindo que promissoras ações do cotidiano sejam fertilizadas e deem os frutos desejados.

Finalizando, gostaríamos de ressaltar a importância da presente discussão dentro do atual momento de recrudescimento do racismo, sendo esse cada vez mais praticado de forma pública e com menos constrangimento por seus perpetradores. Tal situação impõe um posicionamento, pois nos exige uma tomada de posição parcial e enfática enquanto pesquisadores, educadores e acadêmicos, no combate ao crescimento e fortalecimento dos discursos de ódio e exclusão que parecem encontrar um terreno fértil na atual tendência conservadora do pensamento sociopolítico nacional.

Enquanto egressa do ensino público, tendo frequentado todos os seus níveis (municipal, estadual e federal) e atuante no magistério, também tendo transitado ao longo de minha vida profissional por seus diferentes setores (docência, administrativo e gestão) e entendo que tal aproximação com o objeto pesquisado, bem como a relação visceral com o mesmo não constitui falha ou empobrecimento, sendo pelo contrário, uma das razões para o seu vigor e relevância visto que, como em qualquer outro aspecto da vida, criamos vínculos mais fortes e duradouros com aquilo que nos toca e sensibiliza, defendendo tais ideias e práticas com mais afinco e vigor.

Esperamos que a presente pesquisa ajude a construir novos olhares sobre a escola pública e sobre nossos estudantes que muitas vezes, contra todas as possibilidades e chances, lutam com afinco para conquistar seu espaço em locais que, claramente, não valorizam seus saberes e conhecimentos, recorrendo, então, ao único instrumento que pode lhes garantir alguma voz e destaque, ou seja, a força, sendo reprimidos com violência sempre que suas identidades conseguem suplantar o pesado abafamento imposto pelos espaços formais de ensino.

Reiteramos, portanto, nosso compromisso no combate ao histórico etnocídio ao qual a população negra vem sendo vítima desde a sua introdução em nossa constituição cultural, ainda nos anos da empresa colonial nas Américas. É preciso investir e não abandonar os estudantes e a escola pública. Investir todos os nossos afetos, nossos estudos, nossos recursos e não continuar a reprimir esses corpos e calar essas vozes no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- ALVES, Luciana Pires; COLLET, Heitor; SILVA, Rodrigo Torquato da (orgs.). **ALFAVELA: Pesquisas Viscerais em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Perse, 2013.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.
- ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”**: diferença, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. 1926. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. Arte e Responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. **Magia é técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. S. l.: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas; v. 1)

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

BHABHA, Homi K. Civilidade dissimulada. In: BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. A Outra Questão: o Estereótipo, a Discriminação e o Discurso do Colonialismo. In: BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Como o novo entra no mundo: o espaço pós-moderno, os tempos pós-coloniais e as provações da tradução cultural. In: BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. **Revista Teias**, ano 2, n. 4, p. 115-122, jul/dez. 2001.

CARVALHO, Carlos Roberto de. O Cotidiano é um aí: uma narrativa das práticas culturais. In: DUPRET, Leila (org.). **Transdisciplinaridade e afrobrasilidades**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CONCEIÇÃO, Fernando Costa da. Qual a cor da imprensa? In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. (orgs.). **A cor do medo**: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

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

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Vilson Sebastião. **Possíveis relações entre leituras, linguagens e culturas na escola**. (Mimeo)

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FOSTER, Eugênia da Luz Silva. A questão racial e a educação democrática em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, ano 3, 2º semestre, 1995.

_____. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – União de Escritores y Artistas de Cuba. Janeiro-fevereiro de 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Porto Alegre, Mediação, 1996.

MACHADO, Arlindo. **O Quarto Iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOORE, Carlos. **O Marxismo e a Questão Racial: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão**. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

_____. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

NEVES, Gilberto. Posfácio: diálogo possível e necessário. In: MOORE, Carlos. **O Marxismo e a Questão Racial**: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, agosto de 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 51, jan./mar. 2014, p. 227-242.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; SILVA, Renata Aquino da. A diáspora visita o palácio: reflexões sobre ausências e emergências. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). **Identidade, Diversidade**: práticas culturais em pesquisa. Petrópolis, RJ: DP et Alíii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PETRUCCCELLI, José Luis. **A Cor Denominada**: estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA, Yolanda (org). **Relações raciais e educação**: temas contemporâneos. Niterói: EDUFF, 2002. (Cadernos PENESB, n. 4)

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as Conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. In: BECKER, Bertha K.; SANTOS, Milton (orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. **Território e Sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Antropologia, Raça e os Dilemas das Identidades na Era da Genômica. In: _____. **Raça como Questão**: história, ciência e identidades no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese de Doutorado, 2007. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2007.

SUÁREZ, Mireya. Autenticidade de gênero e cor. In: OLIVEIRA, Dijaci David de et al. (orgs.). **A cor do medo**: homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Direito Penal e Escolarização das Classes Populares**: rebatimentos e atravessamentos. (No prelo)

_____. **Escola-Favela e Favela-Escola: “esse menino não tem jeito!”**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TAVARES, Julio Cesar de. Diáspora Africana: a experiência negra de interculturalidade. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; OLIVEIRA, Iolanda de (orgs.). **Cadernos PENESB – O Negro na Contemporaneidade e suas demandas**. Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF, 2008/2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). _____.: **Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.