Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Artes

Joana Xênia Rabelo Ferreira

O que pode uma professora negra na escola da branquitude? Considerações sobre sadismo visual e a necessária tarefa de refazer imagens.

Rio de Janeiro
2024

Joana Xênia Rabelo Ferreira

O que pode uma professora negra na escola da branquitude? Considerações sobre sadismo visual e a necessária tarefa de refazer imagens.

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Victório Filho

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

F383 Ferreira, Joana Xênia Rabelo.
O que pode uma professora negra na escola da branquitude? Considerações sobre sadismo visual e a necessária tarefa de refazer imagens /Joana Xênia Rabelo Ferreira. – 2024.
118 f: il.

Orientador: Aldo Victório Filho.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes.

1. Artes – Estudo e ensino - Teses. 2. Racismo na educação - Teses. 3. Antirracismo - Teses. 4. Cultura visual - Teses. I. Victório Filho, Aldo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7(07):323.12=(96)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

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

_____ _____

Assinatura Data

Joana Xênia Rabelo Ferreira

O que pode uma professora negra na escola da branquitude? Considerações sobre sadismo visual e a necessária tarefa de refazer imagens.

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 23 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Aldo Victório Filho (Orientador)

Instituto de Artes – UERJ

_____

Profª. Dra. Isabel Almeida Carneiro

Instituto de Artes – UERJ

_____

Profª. Dra. Ana Paula Alves Ribeiro

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof. Dr. Luís Paulo Cruz Borges

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

_____

Profª. Dra. Maria Luiza Süssekind Verissimo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

À Ágatha, 8 anos; Kauã Vitor da Silva, 11 anos; Leônidas Augusto, 12 anos; Luiz Antônio de Souza, 14 anos; Maria Alice Neves, 4 anos; Rayane Lopes, 10 anos; João Vitor Moreira, 14 anos; Anna Carolina de Souza Neves, 8 anos; Douglas Enzo, 4 anos; Ítalo Augusto, 7 anos; João Pedro, 14 anos; Emily Vitória, 4 anos; Rebeca Beatriz, 7 anos; Ana Beatriz, 5 anos; Taís Santos, 13 anos; Caio Daniel, 14 anos; Ryan Gabriel, 4 anos; Matheus Santos, 5 anos; Alice Rocha, 4 anos; Kevin Lucas dos Santos Silva, 6 anos; Ludmila Teles, 9 anos; Gabriela Aristides dos Santos, 13 anos; Ryan Luiz Sena da Costa Alcenio, 9 anos; Esther Vitória de Melo Pires, 5 anos; Juan Davi de Souza Faria, 11 anos; Rafaelly da Rocha Vieira, 10 anos; Maria Eduarda Carvalho Martins, 9 anos; Ester de Assis Oliveira, 9 anos; Jhenyfer Luz Silva de Souza, 12 anos; Lohan Samuel Nunes Dutra, 11 anos; Yan Gabriel Marques, 12 anos;
Dijalma de Azevedo, 11 anos; Thiago Menezes Flausino, 13 anos; Eloah da Silva dos Santos, 5 anos e Heloísa dos Santos Silva, 3 anos...

AGRADECIMENTOS

Desejo declarar meus sinceros agradecimentos, a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta tese se concretizasse.

À minha mãe, ao meu pai e também aos meus avós, por me sonharem.

A Ana Carolina Feldenheimer, minha amora e companheira, pelo cuidado, pela parceria, pela leitura atenta e contribuições indispensáveis e ainda por me ouvir falar, ininterruptamente por 5 longos anos, sobre esta tese e, mesmo assim, ter permanecido.

À minha sogra, Monika Feldenheimer, pelo acolhimento e carinho de sempre.

Ao meu querido Orí-entador, Aldo Victorio Filho, por ter me aceitado (por livre e espontânea pressão) como orientanda. Pelas interlocuções atentas e a confiança depositada a minha pessoa (ainda que eu nem sempre merecesse). Agradeço, a oportunidade de aprender em seu convivo, que a vida acadêmica pode e deve ser gerida com leveza e irreverência (mesmo nos momentos mais difíceis).

Também agradeço ao PPGARTES, na figura de todo os seus Professores, técnicos administrativos e colaboradores, pelos anos de convivência e aprendizado.

Aos amigos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, por fazerem do espaço de trabalho um lugar de encontros felizes.

Ao “Eixo do MAL”, grupo de estudos sobre educação, gestão de informações alheias e produção de análises estético-polícias contemporâneas. Obrigada, Andressa, Larissa, Maíra, Deborah, Ana Carolina, Daniela, Vinicius, Luís, Rosi, Barbara, Alam e Guilherme.

Ao meu grupo de leitura “Quilombo virtual”, inventado durante a pandemia de COVID-19, como estratégia de sobrevivência aos dias sombrios. Muito obrigada Perseu, Fabiana, Priscila, Nubia, Juliana, Luís, Thamara e Rosi. Combinamos de não morrer e permanecemos aqui.

As amigas queridas da equipe de Artes Visuais do Cap-UERJ, Marcela Gaio, Fernanda Rabelo, Carla Benassi e Daniela Seixas.

Faço um agradecimento especial, ao Projeto de extensão “Circularidades na Escola”, formado por pessoas a quem tenho a mais alta estima e admiração (e que apesar, da minha ausência, nesse último ano de doutoramento, ainda permitem a minha participação como integrante).

A partir de agora, considero tudo blues
O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues
O funk é blues, o soul é blues
Eu sou Exu do Blues
Tudo que quando era preto, era do demônio
E depois virou branco e foi aceito
Eu vou chamar de Blues
É isso, entenda, Jesus é blues
Falei mesmo
Baco Exu do Blues

Na aula de hoje veremos Exu
Voando em tsuru
Entre a boca de quem assopra e o nariz de quem recebe
o tsunu
As escolas se transformaram em centros ecumênicos
Exu te ama e ele também está com fome
Porque as merendas foram desviadas novamente
Num país laico...
Kiko Dinucci / Edgar

RESUMO

FERREIRA, Joana Xênia Rabelo. *O que pode uma professora negra na escola da branquitude?* Considerações sobre sadismo visual e a necessária tarefa de refazer imagens. 2024. 118 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta tese trata da "invenção" de práticas antirracistas no Ensino da Arte no âmbito da educação Básica e na formação de professores em Artes Visuais. As ações descritas ao longo do texto foram desenvolvidas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ nas aulas de Artes - na Educação Básica - e Prática de Ensino II, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2018 e 2024. A tese é composta por três capítulos, que dialogam entre si, mas não possuem uma relação de continuidade. O 1º Capítulo, propõem por meio de um diálogo, reflexões sobre como a perpetuação de imagens de violência aos corpos negros perpassam o cotidiano dos estuantes tanto pelas obras de arte como pelas imagens dos meios de comunicação, reforçando estereótipos racistas que adentram a sala de aula. O 2º capítulo trata dos limites da representatividade negra no campo da cultura visual e é construído a partir das reflexões dos estudantes do Ensino Fundamental I, tendo como ponto de partida seus entendimentos acerca das noções de empoderamento e antirracismo. O 3º capítulo, escrito na forma epistolar, desenvolve reflexões a respeito das noções de luto, infância e o espaço escolar na cidade do Rio de Janeiro cujo cotidiano de violências atravessam a escola e sua comunidade.

Palavras-chave: artes; educação; racismo; cultura visual.

ABSTRACT

FERREIRA, Joana Xênia Rabelo. *What can a black teacher do in a school leaded by white values?* Considerations about visual sadism and the urgency to redefine the black representation. 2024. 118 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This thesis explores the "invention" of anti-racist practices in Art Education developed on the basic education and the formation of Visual Arts teachers. The actions described throughout the text were developed at the Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ in Arts classes - in Basic Education - and Teaching Practice II, in the Degree course in Visual Arts, at the Institute of Arts of the University of the State of Rio de Janeiro, between the years 2018 and 2024. The thesis is structured into three interconnected chapters, each engaging in dialogue rather than following a linear progression. The first chapter reflects, through dialogue, on how the continuation of images depicting violence against Black bodies permeates students' daily lives, manifesting through both art works and media images, reinforcing racist stereotypes that enter the classroom. The second chapter addresses the limitations of Black representation within the realm of visual culture, drawing on the insights of Elementary School I students as they grapple with concepts of empowerment and anti-racism. The third chapter, presented in an epistolary format, examines the themes of mourning, childhood, and the school environment in Rio de Janeiro, where daily violence affects students and the school community.

Keywords: arts; education; visual culture; racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Homem amarrado, morto no Jardim São Cristóvão – Maranhão. 2014. Foto retirada do Jornal Extra /edição 09/07/15..... 35

Figura 2 – Aplicação do Castigo do Açoite. Jean Baptiste Debret, 1835. 35

Figura 3 – Homem amarrado nu. Botafogo – RJ. 2010. Foto retirada do Jornal Diário de Caramataú. Edição 02/2014..... 36

Figura 4 – “Feitores castigando negros. Acampamento noturno de viajantes”. Jean Baptiste Debret, 1835..... 36

Figura 5 – George Floyd, afro-americano de 46 anos, sendo sufocado com o joelho por um policial branco em Minneapolis, EUA. 2020..... 42

Figura 6 – Mulher negras de 55 anos, sendo pisada no pescoço por um policial militar na Zona Sul de São Paulo, Brasil. 2020..... 43

Figura 7 – Print da postagem do “X” da filósofa e militante Sueli Carneiro. 13/07/2020..... 45

Figura 8 – Manifestação "Black Lives Matter" motivada pelo assassinato de George Floyd. Nova York. 2020. 47

Figura 9 – Angela Davis na Manifestação "Black Lives Matter” no porto de Oakland, Califórnia, 2020..... 47

Figura 10 – Delegacia pegando fogo em Minneapolis, no Estado de Minessota, no terceiro dia de protestos consecutivos contra o assassinato violento de George Floyd, 2020..... 48

Figura 11– Manifestantes derrubando estátua do traficante de homens escravizado Edward Colston. Reino Unido, 2020..... 48

Figura 12 – Capa da Revista Vanity Fair com a atriz Viola Davis- Foto Dario Calmese. 2020..... 51

Figura 13 – "O Flagelado", (1863) Crédito: Mc Pherson & Oliver. coleção da Biblioteca Histórica do Estado de Illinois..... 51

Figura 14 – Monumento à voz de Anastácia Livre. Yhuri Cruz, 2019..... 52

Figura 15 – Ficha com contagem de homens brancos no livro didático..... 57

Figura 16 – Ficha com contagem de mulheres brancas no livro didático..... 58

Figura 17 – Major-general Horatio Gordon Robley do exército britânico com sua coleção de cabeças de homens da tribo Maori. Nova Zelândia..... 60

Figura 18 – Página do livro didático com foto Major-general Horatio Gordon Robley do exército britânico com sua coleção de cabeças de homens da tribo Maori. Nova Zelândia..... 63

Figura 19 – Cartazes produzidos pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018..... 84
Figura 20 – Cartaz produzido pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018..... 84
Figura 21 – Cartaz produzido pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018..... 85
Figura 22 – Cartaz produzido pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018..... 85
Figura 23 – Estudante do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ produzindo cartaz, 2018..... 86
Figura 24 – Estudante do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ produzindo cartaz, 2018..... 86
Figura 25 – Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ em atividade didática, 2018..... 87
Figura 26 – Cartaz produzido pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018..... 87
Figura 27 – Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ em atividade didática, 2019..... 96
Figura 28 – Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ em atividade didática, 2019..... 97
Figura 29 – Cartaz produzido pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2019..... 97
Figura 30 – Mural com cartazes produzidos pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2019..... 98
Figura 31 – Estudantes posam na frente de mural com cartazes produzido pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018..... 98
Figura 32 – Estudante apresenta cartaz produzido na atividade didática do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018..... 99
Figura 33 – Obra de Basquiat presentes no livro ‘A Vida Não Me Assusta’..... 103
Figura 34 – Obra de Basquiat presentes no livro ‘A Vida Não Me Assusta’..... 103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
CAp UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ
Inep	Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONG	Caixa Econômica Federal
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material didático
STF	Supremo Tribunal Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

1 **DELIMITAÇÃO DO TEMA** 20

2 **DOS PRECEDENTES DA DELIMITAÇÃO DO TEMA** 22

3 **ESTRUTURA DO TEXTO E REFERENCIAIS TEÓRICOS** 25

4 **CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS I E II - LOCALIZAÇÕES E QUANDO O PRETÉRITO ENCONTRA O AGORA** 27

5 **CAPÍTULO 2: IZA X A FALÁCIA DO RACISMO REVERSO**. 54

6 **CAPÍTULO 3 – CARTAS AO ORÍ** 71

7 **SOBRE MEMÓRIAS QUE ESPERAM**. 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 113

REFERÊNCIAS 1145

Este texto é um acerto de contas com a criança que fui
é um presente e um pedido de desculpas pelas horas vividas em salas de aulas lotadas de crianças como eu apartadas
da vida nas ruas dos bairros
dos terrenos baldios, quintais de tias
casas de vizinhos

É um desejo de criar sentido para os longos, intermináveis anos, apreendendo a falar baixo,
a sentar com a coluna ereta
a comer de colher nos pratos de plástico azul em refeitórios mal ventilados.
Aprendendo a pedir para ir ao banheiro, a aceitar sucessivos nãos.
A controlar a bexiga, a vontade de desenhar nas mesas e principalmente a maior vontade de todas: ficar em pé
não que as cadeiras fossem duras demais para nossos corpos jovens ou que, não fossemos capazes de pensar sentados no eterno verão de Cabo Frio
mas porque sabia por instinto
que
só se aprende, verdadeiramente
estando em pé.

O texto que está nascendo aqui é para alegrar - como se fosse um neto - o coração da minha mãe
Que foi criança sob o sol da Paraíba e pode brincar nas águas de um açude
nos intervalos entre uma colheita e outra

É para meu pai se inflar de orgulho e finalmente poder se vingar da escola
Porque foi criança caiçara
Preta
coberta de escamas de peixe
E o cheiro de peixe nunca foi bem-vindo nas salas de aula
Tampouco crianças pretas, como ele, obrigadas a trabalhar em peixarias, salinas, feiras de rua para ter o de comer.

É para meu irmão caçula
Que preferia desviar da escola e ir ver pinguins
e outros tantos animais marinhos vindos da Antártida para brincar justamente nas praias da nossa cidade.
Ressurgência é o nome do fenômeno, segundo os biólogos, entrevistados na televisão. Para meu irmão, era um chamado irrecusável
uma promessa que não pode ser desfeita e que valia as faltas, os zeros, suspensões, anotações nos cadernos
A escola nunca viu a poesia na escolha do meu irmão.
Como também não vê a poesia que habita o corpo de tantas crianças pretas, que como ele, escolheram o desvio
Esse texto é meu modo de dizer que eu vi.
Eu vejo.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é um acerto de contas com a criança que fui, um desejo de reinventar um sentido para a Escola. Esse espaço tão falado, tão mal falado, idealizado, tornado tantas vezes objeto de análise, de amor, de ódio no qual passei, e ainda passo, grande parte da vida. E por isso, é também, inevitavelmente, um reencontro. Um olhar-me no espelho tentando enxergar no reflexo, ainda que ao avesso, os rastros do que me fez querer ser professora. Pois trata-se exatamente disso, um querer contínuo, inconcluso. Um tornar-se apontando incessantemente para sua incompletude. Flecha lançada que não encontrará o alvo.

Há uma frase do meu orientador, que vez ou outra costumo repetir, "Toda criança no Brasil nasce num regime de prisão semiaberta". Ele se referia, quando a pronunciou, numa de suas aulas, a legislação brasileira[1] que determina que crianças entre 4 e 17 anos de idade, são obrigadas a frequentar a escola. A escola então seria esse lugar, de contenção dos corpos, de separação. Um lugar dentro do mundo, mas que resguardaria a criança do próprio mundo. Um exterior de dentro. Um lugar de passagem, de transição para a vida "no mundo", o fora da escola.

Penso que ele tinha razão. Entretanto, essa frase reverberou em mim tantas vezes e sempre com tanto incômodo, que só posso concluir hoje, que ela opera completamente fora da razão. Ou dizendo melhor, ela opera contra a razão. Porque a escola, diz a Razão, é boa e justa. A desrazão do meu orientador, me fez suspeitar pela primeira vez, que eu até então, havia existido na escola enquanto apenada, submetida a um poder que embranquecia. E quanto mais eu era "bem-sucedida" no campo da razão, trazendo na ponta da língua os nomes dos homens brancos e seus grandes feitos, mais e mais brancos ficavam meus pensamentos, gestos e desejos.

Antes de prosseguir desenhando o que entendo neste texto por razão e desrazão, por pedagogia e branqueamento. Antes ainda, de seguir pensando a suspeita mais como uma prática pedagógica herdada e/ou roubada dos mestres, que como um conceito, peço licença para preparar o terreno, lançar as sementes, dar a conhecer os pressupostos, os caminhos que abri, não sem companhia, para chegar

---

[1] BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União**, 1990.

aqui. Peço então a “bença” aos meus mais velhos para que me ajudem a contar e história bem contada. Começando pelo lugar de onde ela é escrita.

Sou filha de uma mãe branca, cuja branquitude é atravessada pelo lugar de seu nascimento. Antes de ser branca, minha mãe é nordestina, nascida numa família de pequenos agricultores em Manaíra, no sertão da Paraíba. Isso significa, que é menos branca aos olhos dos brancos nascidos no Sudeste. Significa ainda, trazer no corpo uma marca social que regula sua entrada nos lugares de poder. Meu pai é um homem preto, caiçara, filho de um casal preto, bisneto de homens e mulheres que foram escravizados. Em qualquer lugar que ele vá, sua negritude chegará primeiro. Essa é a marca do meu pai, chegar atrasado. Encontrar portas fechadas. Então posso dizer que, sua vida não tem sido outra coisa que criar brechas. Esse é o pré-requisito para a existência de qualquer corpo negro no Brasil.

Tenho os olhos da minha mãe e os dentes do meu pai. Sou uma mulher negra de pele clara, o que me faz encontrar portas semiabertas. Não chego atrasada sempre, no entanto, acontece de chegar e não saber as regras, nunca fixas, do jogo que está sendo jogado. Além disso, quase sempre é difícil encontrar quem possa chamar de parceiro. Alguém que me conduza para que possa enfim andar com minhas próprias ideias. Essa é geralmente a marca dos filhos de pais marcados pela ausência ou insuficiência de branquitude: chegar sozinho. Não ter consigo as habilidades necessárias, inventadas pelos brancos, para sentar-se à mesa com segurança, ou pelo menos, sem o medo paralisante de se sentir aquém.

A lei de cotas que entrou em vigor no ano de 2002[2] na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi uma dessas portas semiabertas, talvez a mais importante para mim e para tantos outros estudantes negros e oriundos de escolas públicas. Estudantes que ousaram, não se deixar determinar pelas marcas impostas e atravessaram os muros que, durante anos, serviram para manter nossas famílias fora das Universidades Públicas. Pretendo retomar esse ponto mais a frente, para afirmar como essa lei e outras políticas de ações afirmativas, não surgiram espontaneamente nos gabinetes de governadores, ao contrário disso, foram forjadas

[2] Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos autodeclarados negros e pardos.

no interior dos movimentos negros. São brechas talhadas a força pelo povo preto, frutos da luta constante pela liberdade, no seu sentido mais amplo.

Quando em 2004 entrei na UERJ para cursar Artes visuais, a opinião pública se afirmava majoritariamente contrária as cotas. Não eram raros os programas de televisão, as matérias de jornais alertando sobre os riscos que as cotas ofereciam à Universidade – pela pressuposta queda de qualidade acadêmica que os cotistas causariam – e a sociedade brasileira como todo, indisposta a assumir-se enquanto racista e a reparar seus crimes.

O empoeirado, mas não superado, "mito da democracia racial" era evocado nos discursos inflamados de autoridades do campo da educação, da política, das artes... para justificar suas defesas de uma Universidade para todos, desde que fossem brancos. Foi nesse clima de hostilidade, para não dizer de violência, que também se estendia ao interior da universidade, que os primeiros estudantes cotistas iniciaram suas trajetórias acadêmicas. Não éramos bem-vindos, sabíamos disso. Muitos dos que nos receberam, inclusive professores[3], não esperavam por nós, esperavam pelo nosso fracasso.

A recente avaliação do sistema de cotas[4], realizada na UERJ em 2019, lançou por terra o argumento de que os cotistas colocariam em risco a excelência da Universidade. A análise minuciosa que o documento traz, aponta os altos níveis de rendimento dos estudantes cotistas. Se nos faltavam ferramentas, tratamos de as inventar, superamos nossas limitações, tamanho era o desejo de transcender a uma realidade brutal imposta aos corpos negros. Não podíamos errar, sabíamos disso. Éramos indivíduos, entretanto, lidos enquanto grupo, negros, cotistas.

No entanto, cabe se perguntar o quanto custou o auto rendimento aos nossos corpos. O que tivemos de suportar, em níveis culturais, emocionais, espirituais, ainda não foi dito por nós, talvez muitos de nós nem saiba ainda hoje como dizer. O fato é que, carecemos de estudos que se debrucem sobre os riscos que universidade impôs aos estudantes cotistas. Sobre as consequências de toda pressão na nossa saúde mental.

---

[3] Houve uma grande resistência do corpo docente da UERJ quanto a lei de cotas. Uma das principais justificativas para a resistência, foi o fato dessa lei não ter sido gerada a partir de debates no interior da universidade. A acusação, é que se tratava de uma imposição vinda de dentro pra fora pautada pelo então Governador do Rio de Janeiro Anthony Garotinho que tinha por desejo se reeleger.

[4] Esta avaliação produzida pelo GEMAA – Grupo Estudo Multidisciplinares de Ações afirmativas, está disponível integralmente no site: https://gemaa.iesp.uerj.br/

Quando um corpo negro entra na Universidade no Brasil, leva consigo toda uma comunidade. Leva as avós e bisavós, cumpre uma promessa, um sonho sonhado há muito tempo. Completa o desenho/caminho/ riscado no chão desde muito longe. E é imprescindível lembrar disso constantemente, pois, no momento, em que o cruzar campo da academia, não faltarão assédios, para que se cumpra o sonho (dos brancos) deles: a política de branqueamento, que se provou ao longo dos anos tarefa irrealizável, para o que do corpo pode ser visto, mas que por isso mesmo, segue tentando através de sua maquinária epistêmica, embranquecer nossas almas. Ironia pensar nisso, uma vez que, nossas almas[5] por tantos séculos, foram por eles dadas como inexistentes.

Para o colonizador, o corpo preto bastava. Nossos braços e pernas precisavam ser desalmados, assim como nossos lábios e sexos, para que pudessem se servir de nós distantes de seus pecados. Assim, para que qualquer projeto decolonial possa emergir, primeiro será preciso que nos encarem, olhando nos olhos das nossas almas. Pois para nós, qualquer proposição que tente separá-la do corpo é absurda. A branquitude pode se deliciar com a ideia de que pensa com a cabeça, e que essa é apartada do corpo. Esse é o pilar de sustentação da sua crença na existência de uma ciência neutra, separada da vida. Mas nós, aprendemos nos tumbeiros e senzalas que não se pensa fora do corpo, portanto, não se pode pensar com neutralidade.

Nós os incivilizados, selvagens, primitivos, entramos quietos na academia, e por isso acharam, que sairíamos calados. Não suspeitaram que talvez o mais prudente fosse ouvir o que dizia nosso silêncio. Dessa forma, não se assustariam tanto quando enfim, começamos com nossa língua canibal a dizer ao que viemos. Não se sentiriam tão destronados com nossas ideias, enfim ditas em textos, nem ameaçados por quem supunham recém-nascidos para o mundo. E por fim, não tardariam tanto a admitir que ganham mais conosco, do que sem nós. Pois muito se fala das maravilhas que a universidade concede as populações pobres, pretas, indígenas... dotando-nos de diplomas, títulos e até voz. No entanto, pouco ou quase nada, se fala sobre nossas contribuições para o engrandecimento da Universidade.

---

[5] A noção de alma neste texto se aproxima da compreensão de W.E.B Du Bois em “As almas do povo negro”. Neste livro o autor desvela o modo como a escravidão colonial e o racismo no século XX objetificaram o povo negro, destituindo-os de qualquer vestígio de humanidade, inclusive a alma, tão cara a tradição cristã.

Não se fala como nossa presença trouxe para o centro dela a problemática da raça e do racismo, não numa perspectiva apenas teórica, mas sobretudo, na experiência do convívio, no intercambio de saberes, nos conflitos, constrangimento e esforços mútuos para resolvê-los.

Para a academia poder reivindicar a si, o título de antirracista, não bastará nos receber, desejando nossos corpos dóceis, submissos aos cânones brancos. Para que ao final de longos e doloridos anos de (de)formação, saiamos enfim, embranquecidos, apartados das nossas famílias, comunidades, culturas. E definitivamente sem lugar. Porque jamais seremos brancos o suficiente para sentarmos a mesa da branquitude e já não teremos para onde voltar, porque não seremos pretos o suficiente para nos sentar com os nossos, sem lhes parecer estrangeiros. Ou como diz melhor Neusa Souza Santos em seu livro *Tornar-se Negro*: "*O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade"* (SOUZA, 2021).

Quanto a previsão dos opositores do sistema de cotas, acerca da ameaça que nós cotistas, só por entrarmos na universidade, oferecerríamos a sociedade, gerando a ideia de que no Brasil havia segregação racial, essa sim, se confirmou. De fato, após 20 anos das políticas de cotas, há um aprofundamento nos debates públicos acerca das necessidades de reparações históricas ao povo negro. A questão racial, nunca esteve tão presente no cotidiano brasileiro. Multiplicaram-se publicações sobre o tema, bem como, os esforços historiográficos no sentido de recuperar a memória de intelectuais, artistas, e ou protagonistas do movimento negro.

A presença de profissionais negros formados em instituições públicas de ensino, no mercado de trabalho, em lugares de poder, antes inalcançáveis, vem forçando uma revisão nos padrões de comportamentos racistas, antes naturalizados pela sociedade. Não é raro ver empresas se retratando sobre procedimentos considerados racistas e sendo obrigadas a levar em conta a população negra na hora de fazer suas campanhas de publicidade. No campo da educação pública, já é possível observar o impacto que professores, ex-alunos cotistas, promovem no cotidiano escolar. Seja simplesmente pela sua presença física na escola, servindo como espelho para estudantes negros, seja pelo entendimento de boa parte deles, de que a docência é ancestralmente um compromisso político de libertação do povo preto.

Não quero, contudo, dizer que esse processo de transformação social, ainda longe de se concluir, tenha começado com os cotistas. Isso seria negar nossa existência enquanto povo que resiste, que cria há séculos, modos de continuar vivo nesse país. “Nossos passos vêm de longe” e, se temos algum mérito neste processo, ele reside no nosso compromisso em honrar nossos mais velhos. Ou, como define Fanon (2008), em Pele negra máscaras brancas: cada um de nós carrega em si uma “herança” e cabe-nos descobri-la, concretizá-la ou traí-la. Nos somamos enquanto catalizadores ao lado dos diversos movimentos negros, antirracistas, dos partidos políticos implicados na questão racial, das lideranças das religiões de matrizes africanas, dos sindicatos e tantos outros seguimentos sociais, que não conseguiria aqui enumerar.

O que que tentei dizer com esse grande preambulo, é que sou uma pesquisadora posicionada. Pertenço a uma classe, a uma “raça”, tenho gênero. Assim, os temas que escolhi ou dos quais não pude desviar, para compor essa tese e o modo como pretendo abordá-los, não são neutros, estão próximos demais de mim para serem. Para mim já não há mais possibilidade de um suposto distanciamento intelectual, uma vez, que como os meus, não acredito ser possível separar o corpo que pensa do próprio pensamento.

Se há algo neste texto, que possa ser chamado de “objeto” de pesquisa, é o desejo. Desejo não só meu, mas coletivo e ancestral de poder falar pela própria boca, de contar a própria história, ainda que, mediada pela língua do outro, visto que, a língua da academia é própria da branquitude. Entretanto, se criar modo de existência, é a herança deixada por nossos antepassados, talhar a língua na busca de uma dicção própria, parece se impor como a nossa. Aquilo que deixaremos aos do porvir.

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Esta tese trata da “invenção[6]” de práticas antirracistas no Ensino da Arte no âmbito da educação Básica e na formação de professores em Artes Visuais. Ela parte, em primeiro lugar, do chão da Escola, da sala de aula, que é entendida aqui, como um campo de pesquisa e de produção de saberes, um laboratório-atelier no qual, o cotidiano escolar inventado todos os dias por professores-estudantes, converte-se em sujeito de estudo.

O trabalho não tem por objetivo oferecer modelos, metodologias, ou qualquer espécie de receituário para a preparação de aulas de arte antirracistas, é antes, um desejo de partilha, de convite a profissionais da Educação, estudantes de diversos níveis e demais pessoas interessadas, em criar, a partir das suas próprias experiências, práticas pedagógicas insubmissas as estruturas racistas que sustentam, dentre tantas outras coisas, os processos de aprendizagem na nossa sociedade.

As experiências que serão narradas no decorrer do texto, tiveram seu acontecimento no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, Instituição na qual leciono desde o ano de 2016 as disciplinas de Artes e História da Arte - na Educação Básica - e Prática de Ensino II, no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UERJ.

É importante ressaltar, que além de ministrar aulas, todo professor do CAp-Uerj, tem como atribuição específica do cargo, receber e orientar, nas turmas da educação básica, estudantes da graduação que precisam realizar seus estágios obrigatórios para concluir a licenciatura. Assim, é parte do meu cotidiano, lidar ao mesmo tempo com estudantes de diferentes idades, desejos e níveis de aprendizagem no mesmo espaço. E quando digo espaço, não me refiro apenas ao espaço físico, mas sobretudo àqueles que constantemente se constroem numa sala de aula. Refiro-me a uma espacialidade do corpo e seus afetos.

As experiencias vividas na espacialidade múltipla da escola e por conseguinte, na sala de aula, me fazem evocar a imagem da encruzilhada: Lugar cheio de vida, onde se cruzam ruas, estradas, caminhos, histórias. Lugar propício ao acaso, aos

---

[6] invenção aqui não é pensada enquanto possibilidade de criação a partir do nada, ao contrário disso apoia-se na ideias de Michel de Certeau a cerca das possibilidades dos sujeitos articularem saberes.

encontros, conflitos, acordos, desvios ... Como afirma Luiz Rufino em seu livro “Pedagogia da encruzilha”:

> “A noção da encruzilhada emerge como disponibilidade pra novos rumos, poéticas de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como potência que nos possibilita estripulias” RUFINO. (2018, p 16).

A Encruzilhada tomada aqui como uma estratégia para o pensar-agir, me possibilita, enquanto professora-estudante, reconhecer no meu oficio, tanto na escola, como no exercício da escrita, a tarefa infinita, mas incontornável de cruzar narrativas, saberes produzidos em espaços/tempos remotos e torna-los presentes no “aqui-agora” sempre pulsante da sala aula e da página em branco.

É sobretudo, a imaginação de uma Encruza, que me permitiu ao longo da pesquisa entender, que talvez, o maior “desafio-estripulia” da função-professor, seja negociar com o currículo, abrir passagem para que o cotidiano repleto de sentidos, possa emergir rompendo com as hierarquias epistemológicas, já carcomidas, mas que ainda ditam o que pode ou não ser aprendido e ensinado na escola.

2 DOS PRECEDENTES DA DELIMITAÇÃO DO TEMA:

Ao entrar para o corpo docente do CAp-UERJ em setembro de 2016, três coisas me chamaram atenção quase que instantaneamente:

1) A maioria dos professores eram brancos;
2) A maior parte dos estudantes também eram brancos;
3) Era quase inexistente a presença de estudantes negros no 3º ano do Ensino Médio (último ano da Educação Básica);
4) A esmagadora maioria de profissionais de apoio, limpeza e segurança eram negros.

Acredito que essa constatação se apresentou a mim de forma tão contundente, por eu ter tido a experiência de lecionar, nos anos anteriores (2014-2015) na universidade Federal do Valle do São Francisco, mais especificamente, no campus de Juazeiro/BA. E lá, a presença de estudantes negros é considerável, uma vez que a Bahia é o Estado com maior percentual de população negra no Brasil e, para além disso, as políticas de ações afirmativas já estavam consolidadas na Universidade quando eu cheguei. Entretanto é preciso ressaltar, que quanto a presença de professores negros, a constatação não foi diferente da que fiz anos mais tarde no Instituto de Aplicação da UERJ.

Entre os anos de 2011 e 2013 lecionei na Escola Municipal Goiás localizada na rua homônima no bairro Encantado, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Esta escola tinha por sua vez, o corpo discente majoritariamente negro, bem como os profissionais de limpeza, merendeiras e inspetores de alunos. No que diz respeito ao corpo docente, podia-se perceber um certo equilíbrio quanto a presença de negros e brancos.

Não é objetivo dessa tese discutir a divisão racial[7] do trabalho, contudo, acredito ser importante afirmar que a diferenças encontradas por mim, nessas três Instituições de Ensino não se tratam de coincidência, tampouco de casos isolados, ao contrário, elas dizem respeito ao racismo estrutural que interdita ou cria acesso a direitos básicos, como educação, de forma desigual a populações negras e brancas neste país.

---

[7] Ver Anibal Quijano em Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.

A análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados em julho de 2020 e as informações do Censo 2020 do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não só traduzem em números – a distância abissal que ainda separa negros e brancos no acesso a formação, mercado de trabalho, moradia, saúde e renda – mas, mais do que isso, indicam que o enfrentamento ao racismo é imperativo se quisermos avançar enquanto sociedade.

Retomando ao CAp-Uerj, é importante salientar, que as políticas afirmativas e, mais especificamente, a política de cotas, só entraram em vigor no ano de 2013. Ou seja, uma década após a sua implementação nos vestibulares para o ingresso aos cursos de graduação da UERJ em 2003. Os motivos pelo quais a instituição tardou nesta empreitada merecem um olhar atento. Muito provavelmente as perguntas e respostas formuladas a partir dele, ratificarão a necessária tarefa de combate ao racismo institucional através do currículo e práticas pedagógicas.

Atualmente, passada uma década da implementação das cotas raciais, é possível perceber no Instituto de Aplicação da UERJ a presença de estudantes negros em todos os anos de escolaridade. Apesar disso, essa presença é mais contundente nos anos iniciais do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. O Ensino Médio continua, de algum modo, inacessível para os estudantes negros.

Cabe então perguntar: Por que estudantes negros evadem mais que estudantes brancos? Como o CAp-UERJ se preparou ao longo desses anos para apoiar, não só a entrada, mas a conclusão dos estudos de meninas e meninos negros? Estamos enquanto Instituição, abertos para promover mudanças curriculares comprometidas com a construção de uma educação antirracista - exigidas pelas leis 1.639/2003 e 11.645/2008[8]? Ou o CAp-UERJ ainda é uma escola da branquitude, ancorada no desejo colonial de objetificar corpos negros?

Penso que as complexidades dessas perguntas não podem ser respondidas individualmente por sujeitos isolados, elas demandam uma resposta coletiva institucional, ancorada por inúmeros debates e acordos nascidos no interior da comunidade Capiana. Contudo, acredito ser possível contribuir com esse processo,

---

[8] As Leis 1.639/2003 e 11. 645/2008 estabelecem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro- brasileira e indígena na educação básica, sendo marcos jurídicos importantes para reconhecimento da importância cultural e histórica desses povos para o Brasil.

partilhando experiências, dialogando com os pares e principalmente incidindo no dia a dia, resistindo às práticas pedagógicas coloniais.

3 ESTRUTURA DO TEXTO E REFERENCIAIS TEÓRICOS

A tese está dividida em três capítulos, cada um deles teve sua origem em aulas ministradas por mim na Educação Básica, em companhia de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UERJ. A ideia é que, embora dialoguem entre si, os capítulos possam ser lidos de forma individual a partir da centralidade temática que os une conceitualmente. A saber: racismo visual e a invenção de práticas pedagógicas antirracista no ensino da Arte.

O livro “Ensinando a transgredir - a Educação como prática de liberdade” de bell hooks é referência aqui, no que diz respeito a estrutura do texto. Interessa-me o modo como, através de um exercício mnemônico de escrita, a autora se revisita - primeiro enquanto menina estudando em escolas segregadas nos Estados Unidos, depois como estudante universitária e por fim, enquanto professora em início de carreira - se apropriando do passado para poder incidir na em sua própria história, dotando-a de novos significados.

O texto de *Gloria Anzaldúa “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”,* se tornou referência no processo de escrita por ter funcionado como um chamamento, um pedido de coragem, um convite para enfrentar o silêncio imposto há séculos a corpos não brancos. Li o texto como se fosse, de fato, endereçado a mim e essa intimidade que, a escrita de *Anzaldúa* proporciona, se converteu em um desejo íntimo com a escrita, e num compromisso político urgente: O de falar diretamente a quem me endereço, mantendo-me tão longe quanto possível, dos hermetismos acadêmicos comuns a branquitude.

Conceição Evaristo com “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita” e Lélia Gonzalez com “A categoria político-cultural de amefricanidade” operaram na minha escrita como alfabetizadoras, me ensinaram por certo, uma nova língua, e me concederam a escrita, do mesmo modo como minha mãe, quando segurava minha mão na infância para que não largasse o lápis. Aprendi o quanto pude com o “Pretoguês” de Gonzalez, e com a “Escrevivência” de Evaristo. Ambas pensam o texto não apenas como meio para produzir significados. O texto significa em si, forma é definitivamente conteúdo em suas obras. Sergio Vaz explica em um único verso, tudo que não dei conta de dizer neste parágrafo inteiro:

> “A arte que liberta
> não pode vir da mão
> que escraviza”.
>
> VAZ, (2008, p 15)

Lido neste trabalho, com imagens vindas de diferentes contextos e com finalidades diversas: obras de arte, fotografias de jornais antigos e atuais que não tem pretensões artísticas, frames de filmes e vídeos-clipe, imagem produzidas na e para as redes sociais e imagens publicitárias. Os trabalhos de Fenando Hernández e W. J. Mitchell sobre cultura visual são as referências que elegi para ler imagens, tentando como eles, resistir ao velho hábito de estabelecer hierarquias entre elas.

Ambos os autores, cada qual ao seu modo, pesam as imagens para além da categoria preestabelecidas. O primeiro, a partir dos seus textos sobre ensino da arte, defende a ideia de que a disciplina de arte na escola não deve se resumir a ensinar aos estudantes nomes de artistas, estilos e movimentos artísticos, ao contrário, pode funcionar como ferramenta possibilitando leituras do mundo contemporâneo. O segundo, pensa o modo como as imagens nos assediam, como veem provocando mudanças, talvez irreversíveis, nas relações sociais. Seus estudos sobre racismo visual e sobre os limites éticos da representação foram indispensáveis para pensar o *corpus* de imagens da minha pesquisa.

Por fim, mas não menos importantes, cabe citar os Trabalhos de Silvio Almeida “Racismo Estrutural”, “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil” de Suely Carneiro e “O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de Um Racismo Mascarado” de Abdias Nascimento, obras incontornáveis para a compreensão das questões de raça e racismo no Brasil contemporâneo.

4 CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS I E II - LOCALIZAÇÕES E QUANDO O PRETÉRITO ENCONTRA O AGORA

DIÁLOGO I

(sobre os lugares)

A: Quando terminei o mestrado disse numa conversa séria comigo mesma que não faria o doutorado. Embora uma voz pequena, contrária, começasse a se levantar em algum lugar da minha cabeça, eu insistia em abafá-la afirmando “não farei”!

B: E o que te fez mudar de ideia? Ou melhor, o que te fez ouvir a pequena voz?

A: Ela própria! Ela foi se levantando do escuro, ganhando volume e exigindo seu lugar. E quando superei o medo de ouvir, ela disse calmamente: Você vai fazer sim. Pois se trata de construir sua própria voz, vai fazer poque agora você vai fazer um pouco diferente. Vai escolher um tema que te afete não só academicamente, mas que te mobilize afetivamente. Que te atravesse, que diga respeito a você, não só como intelectual que quer se tornar, mas como pessoa. Algo que faça você se converter em si mesa.

B: Mas o mestrado não foi um pouco assim? E acredita ser mesmo possível separar essas dimensões? Separar o afeto da razão? Separar a pessoa que escreve, da pessoa que vai à praia, namora, lava roupa...

A: Não. Mas há um modo de pensar que quer separar, tem por desejo separar a vida da academia. O sujeito que pesquisa e os objetos pesquisados. Um modo de pensar que diz que a pessoa que está por trás do texto não importa. Que o corpo da pessoa não importa. Não importa se esse corpo escreve sentado numa cadeira de 10 mil reais, ou em cima de uma pedra. Um modo de pensar que pensa que se pode escrever deixando de lado a experiência de ser um corpo no mundo. Eu fui educada nesse pensamento. Fui levada a acreditar que isso era a verdade e passei grande parte da minha vida como estudante, travando uma batalha, entre o que sentia, e o como deveria me exprimir para se academicamente aceita. E nem preciso dizer que

perdi essa batalha. Ninguém ganha essa batalha. Mas, no entanto, vejo ainda colegas-alunos se violentando, tentando, acreditando poderem vencer. Vejo colegas-professores dizerem que é possível vencer, embora muitos saibam internamente que não podem. Está confuso o que estou dizendo? Consegue me acompanhar?

B: Consigo te acompanhar sim. Continue!

A: O que quero dizer é que enxergo esse doutorado como uma tomada de consciência frente a esse discurso de separação. Vejo o ato de escrever agora como uma tomada de posição que leva em conta quem escreve. (neste caso eu mesma). Estou atravessada nos meus objetos. Pois eles dizem respeito em primeiro lugar a mim, a meu modo de ver as coisas daqui de onde estou. Não vou me separar deles porque assumi que não é possível. Agora penso nessa possiblidade como potência e ensaio um modo de escrever, uma forma que seja ela mesma conteúdo. Na qual os objetos importem na mesma medida que a forma de abordá-los.

B: Enquanto você falava, eu me lembrei de dois textos, na verdade me lembrei de três. Três textos que tenho certeza (ou quase certeza) que você leu.
A: Quais?
B: Os livros “Lugar de fala” da Djamila Ribeiro, alguns fragmentos de (Nietzsche) e um poema do Sergio Vaz. Vou começar te mostrando o poema que citei por último:

Enquadro poético[9]

Escrevo porque ouço vozes,
umas gritam de coragem, outras de medo,
e todas elas agitam em silêncio o meu coração.
Nada a ver com gramática,
estética, ética ou métrica,
escrevo porque em mim
a palavra é fio desencapado,
é elétrica.
A polícia acadêmica, quando enquadra,
não sabe ou esqueceu
que as ruas gritam livres
ainda que durma na calçada. (...)

A: Não conhecia esse poema do Sergio Vaz. É lindo. Tem tudo a ver com o que eu estava dizendo ainda a pouco. Fala em não se deixar enquadrar num modo único de

[9] VAZ, Sérgio. Flores de Alvenaria. Global Editora, 2016.

dizer. Essa imagem da palavra como “fio desencapado” é muito forte, se contrapõe a ideia de um discurso liso, linear, que passa por um fio que leva a palavra do início ao fim. A palavra para o poeta cria faíscas, interrupções, não conduz o discurso pacificamente até o seu “fim”. Sempre me impressiono como capacidade dos poetas dizerem as coisas! Coisas que levaríamos a vida para explicar, são ditas assim de uma vez só com a precisão de um raio. Mas falei demais. Fale agora você.

B: Acredito que não tenho nada mais a dizer sobre o Sergio Vaz. É isso. Está dito linha por linha. Quis te mostrar esse poema como quem mostra uma foto. Colocar o poema ao lado do que você disse. Aproximar duas imagens!

A: Entendi... Um exercício de aproximação. Um “modo Warburg”[10] de pensar.

B: (Risos) Sim algo próximo a isso. Às vezes não te vem esse desejo de colocar certas imagens numa superfície e deixar que elas conversem? Ser somente um observador silencioso da algazarra que elas fazem, das disputas que elas promovem?

A: Acho que sim. Acho que é um jeito bonito de pensar. (pausa) Mas então agora me fale dos outros textos que você citou.

B: Eu disse texto, mas no caso do Nietzsche, não é exatamente um texto, mas uma frase: “Talvez eu e meu corpo formemos uma conspiração pelas costas de minha própria mente”.

Fiquei pensando nessa frase como uma chave para o pensamento dele. Nietzsche afirma que nós não escolhemos o que pensamos. Os pensamentos nos ocorrem no e pelo corpo como a respiração. Ninguém fica pensando “agora eu vou respirar,” o corpo simplesmente respira. Da mesma maneira, o intestino funciona sem que lhe demos ordens. Pensamento é como o movimento peristáltico, eles nos ocorrem. E como nos ocorrem? Sem a nossa permissão! Eles estão em total relação com o que fazemos, com as nossas escolhas cotidianas. Dito de um outro modo, o que passa

---

[10] O historiador da Arte Aby Warburg, com o seu A*tlas Mnemosyne*, desenvolveu um modo de pensar imagens que extrapolava o limites temporais e espaciais em que elas foram produzidas. Interessava a Warburg os temas, e as forma como os artistas os abordavam, criando uma especei de historiografia visual.

pela nossa cabeça, o que chamamos de pensamento, nada mais é que uma resposta as nossas experiências vividas. Ou ainda, o pensamento é parte da nossa experiência. O corpo para Nietzsche não é só um meio para que a mente possa viver e se expressar, mas antes, é o corpo que produz isso que chamamos de mente, consciência ou ainda, razão. Mente é corpo. Não à toa seus escritos causam até hoje polemicas. Foi o que você disse ainda a pouco: "Há ainda hoje uma ideia, um modo de pensar e agir que tem por desejo separar, razão e emoção". Que impõe uma separação artificial entre *Logos* e *Pathos*. Nietzsche o filósofo do martelo propõem uma coisa muito simples (risos) a desconstrução do modelo platônico de pensar que, a grosso modo, opera por binarismo: mundo da matéria *versus* mundo das ideias, o dentro da caverna em oposição ao fora da caverna, o corpo apartado da alma, o significado de um lado e significante do outro, a forma e o conteúdo. Enfim... Falei em demasia, mas paradoxalmente ainda não terminei! Tem paciência para me escutar mais um pouco?

A: Sim. Claro. Estou achando muito interessante isso que você está trazendo. Continue...

B: Bem, Nietzsche é um filósofo monista, isto é, não pensa a partir de binarismos. Acho que já disse isso. Para ele o que existe é o aqui e não o além. Pensa o plano da imanência, o aqui e o agora. Ele cria um conceito muito potente para dizer isso *"Amor Fati",* que significa amar o que é, amar o mundo tal como ele se mostra e não uma ideia de mundo. Mas estou desviando do que quero realmente de dizer. Acho em primeiro lugar, que você deveria ler ele. Não para segui-lo, mas como inspiração. Ler como quem ler poesia. Em segundo lugar, acredito que essa ideia de que o pensamento é fruto da experiência, aponta para a ideia de que experiências diferentes produziriam pensamentos diferentes. E neste ponto é que acredito ser é possível construir uma ponte entre o pensamento Nietzscheano e o pensamento *decolonial*. Entendo aqui pensamento decolonial em oposição ao pensamento moderno. Como crítica a ideia de homem universal, as metas narrativas, a história com H maiúsculo. O modo decolonial de produzir conhecimento leva em consideração as diversas formas de existir, de agir, de narrar eventos. Leva em conta as multiplicidades de experiências, interessa-se pelas micronarrativas, pelas vozes deixadas à margem pela dita História oficial.

A: Sim. Consigo enxergar a ponte! Apesar de achar que ela ainda não está inteira. Quero trazer uma outra questão, um outro pilar para essa ponte que quer nos aproximar de Nietzsche.

B: Por favor!

A: Embora eu não tenha uma leitura aprofundada do filosofo em questão, só de olhar os textos dele, percebo que há uma diferença no modo como ele escreve. Vejo aforismos, fragmentos... textos que se aproximam da dramaturgia, outros da poesia. Vejo que ele passeia pelos gêneros textuais como quem procurar um modo de falar. Como quem precisa criar uma dicção própria. Um modo de falar que revela o lugar (não só físico, mas o lugar, o ponto onde o pensamento está) do qual se fala.

B: Isso! Acho que por horar podemos considerar que a ponte está de pé. Mas antes de andar nela, temos que deixar claro que ela é de mão dupla. Não quero aqui dizer que Nietzsche é a origem do pensamento *decolonial*. Isso seria um absurdo completo. Mas lembra que ainda pouco falávamos em colocar imagens numa superfície e ver como elas se comportam? Trata-se agora de repetir esse mesmo procedimento com os textos. Colocá-los uns do lado dos outros na superfície da página e ver como eles se articulam, conversam, brigam. Como eles se ressignificam.

A: Lembro perfeitamente! E lembro que você havia falado do texto da Djamila Ribeiro. Acho que estou com uma intuição sobre o porquê de ter chamado este texto para a conversa.

B: Então dê passagem a intuição. Diga!

A: Bom, eu li *"o que é o Lugar de Fala?"* faz pouco tempo. E penso que neste texto, mais do que responder o que é Lugar de fala, Djamila expõe como esse conceito vem se construindo e operando nos textos das teorias feministas negra, como vem aparecendo nas práticas da militância. Ela traça um panorama histórico bastante interessante e inscreve a participação de pensadoras brasileiras como Lélia González

nesse processo de formulação. (A pega o livro na estante). Marquei um trecho importante vou ler:

> "É muito comum feministas negras, como bell hooks, serem chamadas de "identitárias", assim como vemos no debate virtual pessoas dizerem coisas como "os movimentos identitários não discutem questão de classe", violentos identitários e por aí vai. Pessoas que se consideram progressistas se utilizando desse tipo de "crítica" para pessoas ligadas a movimentos negros, feministas, LGBTT, certo? A autora que vos escreve conhece bem essa realidade. Linda Alcoff, nos provê uma reflexão muito interessante sobre isso. A filósofa panamenha chama atenção para o fato de que para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas. Seguindo nesse pensamento, um projeto de descolonização epistemológica necessariamente precisaria pensar a importância epistêmica da identidade, pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento". *(RIBEIRO, Djamila. PP 28-29)*

B: Esse trecho é realmente poderoso. Fez uma ótima escolha! Acho que fica claro aqui a importância de entendermos que a produção de pensamento não está apartada do corpo, e portando, dos lugares que o corpo pode habitar.

A: sim ela fala em localizações!

B: Exato! Lembro que muitos textos do Nietzsche, esse filósofo alemão, foram escritos ao ar livre, caminhando ou sentado numa pedra. Djamila é uma filósofa mulher e negra que escreve no Brasil, país que é atualmente, governado por Jair Bolsonaro. Nós estamos produzindo este texto em meio a uma pandemia sem precedente. Não é pouca coisa dizer que as localizações, os espaços, os lugares, devem ser levados em consideração. Bem, penso que podemos avançar! O texto que você leu traz a questão que é, a meu ver, o coração do pensamento decolonial: O poder. Os mecanismos de poder que permitem determinados discursos viverem, atravessarem tempos e espaços, construírem materialidades ao mesmo tempo em que soterram outros, condenando-os a morte, ao esquecimento.

A: Sim. Acho que podemos avançar. Mas já são 1:42 horas. Proponho irmos para a cama e retornarmos amanhã com o corpo/pensamento descansado. (risos)

B: Concordo. Que tipo de pensamento produz um corpo insone? Boa noite, A!

A: Boa noite, B!

Diálogo II

(Imagens ou sobre quando o pretérito encontra o agora)

B: Bom dia, A! Dormiu bem?

A: Bom dia. Dormir menos do que gostaria, mas estou bem. E você?

B: Dormi o suficiente.

A: Então ótimo! Podemos retornar ao ponto em que paramos.

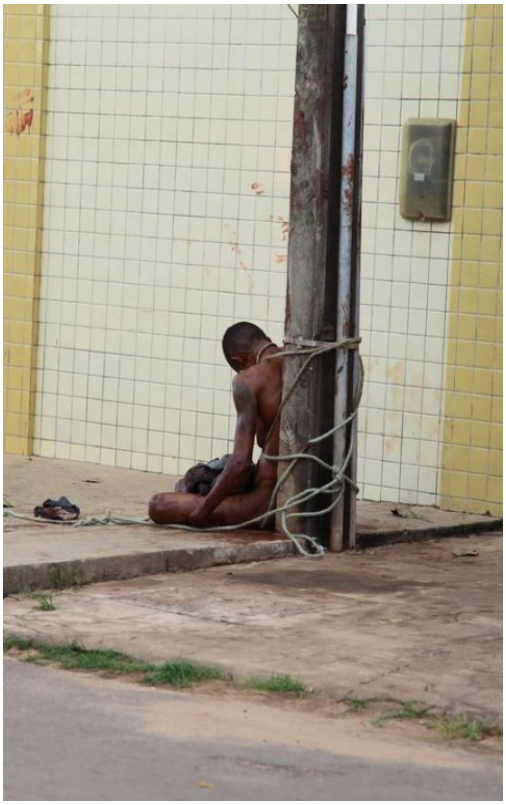
B: Não sei se é possível voltar exatamente aquele ponto. Você sabe, o mundo dá voltas. De modo, que retornar com precisão a qualquer momento é bem improvável. Mas, podemos tentar... Ignoremos a aporia! (risos)

A: Parece que a noite de sono fez bem a seu humor. (risos).

B: Parece...

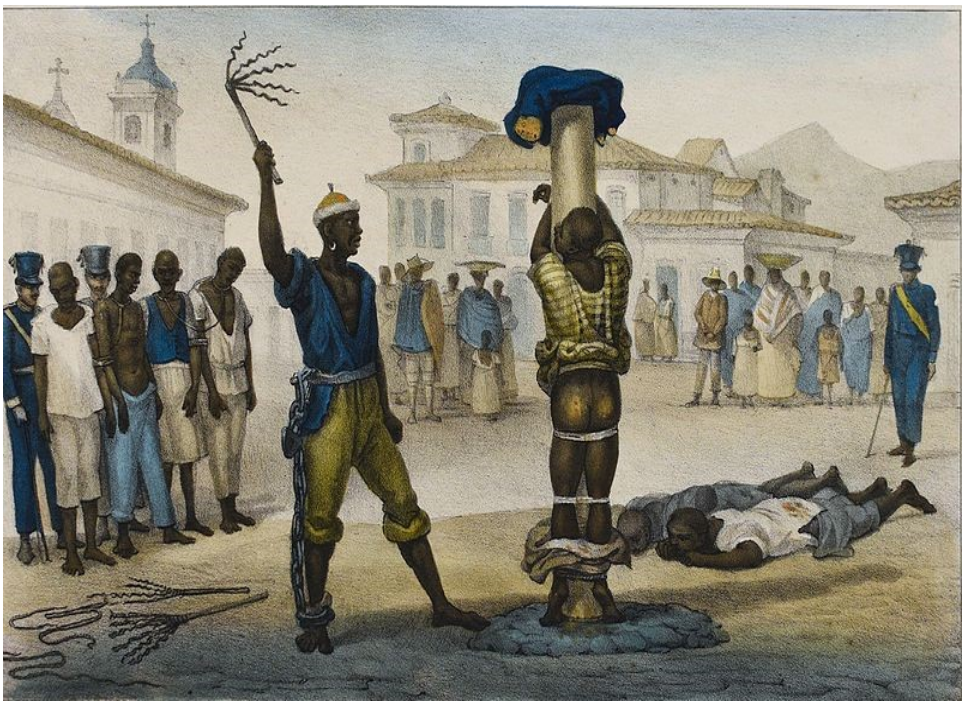
A: Agora quero enfim te mostrar as imagens com as quais pretendo lidar nesse doutorado. Imagens que são feridas não cicatrizadas. E que vez ou outra chegam até nós através de jornais, revista, redes sociais na internet, que nunca, ou quase nunca, nos pedem licença. Imagens que violentamente vem nos olhar. Não quero dizer mais coisas por agora. Quero que você as veja e me diga o que vê:

Figura 1 - Homem amarrado, morto no Jardim São Cristóvão – Maranhão. 2014.



Fonte: Jornal Extra, edição 09/07/15

Figura 2 - Aplicação do Castigo do Açoite. Jean Baptiste Debret, 1835.



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_Debret. Acesso em: 19 set. 2021.

Figura 3 - Homem amarrado nu. Botafogo – RJ, 2010.

Fonte: Jornal Diário de Caramataú. Edição 02/2014.

Figura 4 - “Feitores castigando negros. Acampamento noturno de viajantes”. Jean Baptiste Debret, 1835.

Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_Debret. Acesso em: 19 set. 2021.

B: Em primeiro lugar, gostaria de dizer que concordo. Tratam-se de imagens violentas e violentadoras, na medida que não consigo olha-las sem me ferir. Não conhecia essa primeira imagem, mas é uma fotografia na qual aparece um homem negro amarrado em um poste. Ele parece estar completamente nu, ensanguentado. Atrás dele tem um prédio, mas não dá exatamente para saber qual é a proporção dele. A fachada é composta por pastilhas amarelas e brancas e estão marcadas com sangue. Há também um relógio medidor de consumo de eletricidade. Pela claridade, a fotografia foi tirada durante o dia. Acredito que para uma pessoa nascida no Brasil, é impossível olhar para essas imagens e não lembrar do passado colonial.

A: Talvez não seja de fato passado. Pelo menos, não o passado tal como fomos ensinados a conceber. Mas quero falar sobre isso mais adiante. Continue, descreva as outras imagens.

B: A segunda imagem é um quadro de Jean-Baptiste Debret (1768- 1848) artista francês que integrou a Missão Artística Francesa (1817) (Figura 2). Debret dedicou quase dezesseis anos de sua vida a um ambicioso projeto pictórico, que mais tarde, chamou de *"Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil"*. Essas pinturas que você traz aqui faziam parte desse projeto. Podem ser lidas como a tentativa de "capturar" acontecimentos cotidianos no Brasil colônia. Na Primeira tela, *(Figura 2)* Vemos uma praça. Pelas características arquitetônicas dos prédios ao fundo, acredito que esse lugar, seja a Praça XV no Rio de Janeiro então capital do Império português. Vemos a direita, um grupo de homens negros escravizados, amarrados e segurados por homens de uniformes. Eles estão descalços e com medo, evitam olhar diretamente para a cena central do quadro, na qual aparece outro homem negro escravizado, amarrado num tronco, nu da cintura para baixo e sendo chicoteado por um homem negro. Mas este homem que chicoteia, diferentemente dos demais, não parece se tratar de um escravizado, mas talvez um capitão do mato. Do lado esquerdo próximo ao tronco, dois negros estão machucados e deitados não chão sendo vigiados por um guarda. Ao fundo do quadro ainda temos dois grupos de pessoas (homens, mulheres, crianças) todos negros, passando pela rua, cumprindo suas "tarefas" cotidianas e observando a cena em primeiro plano. Bem, a essa altura, acho que sei onde você quer chegar com essa superposição de imagens...

A: Claro que sabe! Estou usando o seu método. Mas, não se apresse. Vamos devagar, passo a passo...

B: A imagem número 3 (Figura 3) também é uma fotografia. Bem ao centro vejo um homem negro nu, deitado na calçada, amarrado numa espécie de paraciclo. Vejo motocicletas do lado esquerdo que constroem um semicírculo cujo centro é o homem. Ao fundo, quase que escondidos ao lado de um carro vermelho, um grupo de homens brancos observa. A quarta imagem (Figura 4), é outro quadro de Debret tão conhecido quanto o primeiro que você mostrou. Um Homem negro, amarrado, deitado em posição fetal, recebe golpes de chicote de um homem branco. Ao fundo, em escala bem menor, temos outra cena de chicoteamento: Um homem negro bate em um outro homem negro nu amarrado [essa cena cria um efeito de redundância, de reafirmação do que é narrado em primeiro plano] em uma árvore enquanto outros homens observam. No fundo não vemos prédios, mas uma paisagem composta de praia, montanhas, pequenos casebres. E ia quase me esquecendo de mencionar, que do lado direito aparece uma escada de tijolos na qual estão depositadas, o que intuo, serem as roupas e chapéu do homem que é castigado. Vemos também uma pequena parte de um prédio colonial que funciona como metonímia para que possamos imaginar o prédio em sua completude. Bem, acho que é isso que vejo à primeira vista. Podemos agora falar sobre as demais camadas discursivas dessas imagens. Pode começar... eu preciso de um pouco de água (risos)

A: (risos) Bom, logo quando começou a descrever a primeira fotografia você disse uma frase que é o centro do que quero pensar : *"Acredito que para uma pessoa nascida no Brasil, é impossível olhar para essas imagens e não lembrar do passado colonial".*

B: E você disse que não se tratava de passado: *"Pelo menos, não o passado tal como fomos ensinados a conceber".* Sou levado a concordar, pois essa fotografia bem como a *(Figura 3)* põe em xeque uma noção de passado como algo inerte, acabado. Elas materializam o passado no aqui e agora.

A: Exato. Elas eclipsam o tempo. Criam fissuras no discurso linear da história. Pois denunciam que certas práticas ancoradas em certos discursos não tiveram fim. Então

o passado dobra-se no presente. Eu não sei se estou me fazendo entender, mas separei um pequeno trecho de Walter Benjamin em “Sobre o conceito da história” que descreve com exatidão isso que estou tentando capturar e me escapa ininterruptamente:

> “Entre os atributos mais surpreendentes da alma humana”, diz Lotze, “está, ... ao lado de tanto egoísmo no indivíduo, uma ausência, no geral, de inveja de cada presente com relação a seu futuro”. Essa reflexão conduz-nos a pensar que a imagem da felicidade que nutrimos é totalmente tingida pela época que nos foi atribuída pelo curso da nossa própria existência. A felicidade capaz de suscitar nossa inveja existe apenas no ar que respiramos, com pessoas com as quais poderíamos ter conversado, com mulheres que poderiam ter se entregado a nós. Em outras palavras, a imagem da felicidade está indissoluvelmente ligada a redenção. O Mesmo ocorre na representação do passado, que a história transforma em seu objeto. O passado traz consigo um índice secreto, que o impele a redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar envolveu nossos antepassados? Não existem, nas vozes que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, então existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Então, alguém na terra esteve à nossa espera. Se assim é, foi-nos concedida, como a cada geração anterior à nossa, uma frágil força messiânica para o qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunimente. O materialista histórico sabe disso”.

B: Esse texto é de uma grandiosidade, de uma potência! (pausa) Penso que podemos sim criar uma relação entre o que Benjamin diz e o que vemos diante dessas imagens. Falo agora de todas elas, os quadros e as fotografias. O passado colonial de fato se mostra não encerrado, não apartado do espaço/tempo em que nos movemos agora. Os discursos, o poder que tornaram possíveis os acontecimentos que Debret materializa em suas telas, ainda estão em vigência e produzem novas materialidades, que por sua vez, produzem mais discursos, tais como as fotos que vimos. Diria que se o discurso tem um desejo, esse desejo é certamente o de se reproduzir. E como desejo, ele nunca para de desejar, de buscar mecanismos para se realizar, ainda que, de forma incompleta e sempre provisória.

A: Sim. Há no racismo sem dúvida uma produção desejante, contínua comprometida em manter o estado das coisas, em retroalimentar desigualdades, gerar violências. Basta observar que as imagens da escravidão, as imagens de corpos negros sendo torturados, nunca desabitaram nosso imaginário e nem nosso espaço de visualidades. Basta ligar a televisão, ler um romance, ir ao cinema, ler o jornal ...

B: Basta ver como a imagem do negro no Brasil é diuturnamente destituída de humanidade, tanto nas imagens produzidas no passado e reeditadas a luz do presente, quanto nas produzida hoje, que parecem encontrar no passado o paradigma de sua existência.

A: Essa palavra que você usou agora "reeditadas" é muito pertinente. Trata-se exatamente disso. Lembro que a primeira vez que vi um quadro de Debret eu estava na segunda série. Vi através de um livro didático, poderíamos falar aqui em "reprodutibilidade técnica", já que trouxemos o Benjamin para nossa companhia. Mas o fato, é que dificilmente um estudante da escola pública brasileira não tenha visto, ao menos uma vez na vida, essas imagens do mesmo modo que eu vi. Há uma razão para isso certamente, e ela tem a ver com o compromisso, da história oficial - expresso nos currículos, materiais didáticos etc.- em reeditar, reafirmar como diria Karl Marx a "história dos vencedores".

B: Como diria (penso) também o próprio Benjamin leitor de Marx.

B: Ou o compromisso da história com H maiúsculo com o poder! Como diria Foucault.

A: Ou ainda, como estamos falando de escravidão, colonialismo, racismo, violências. O compromisso da História com a "branquitude"! Como dizemos, e continuaremos dizendo em boas companhias como as de Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Ângela Davis...

B: Beatriz Nascimento, Neusa Souza Santos, Grada Kilomba e tantas outras vozes, tantos outros ecos.

A: Penso que uma história a "contrapelo" do Brasil não poderá existir longe dessas vozes. E acabei lembrando de um poema lindíssimo da Conceição Evaristo. Vou colocar aqui:

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança

nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

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

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

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

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

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

EVARISTO,(p. 10-11).

B: Nunca imaginária Benjamin e Evaristo habitando uma mesma página. Nunca paro de me surpreender com as possiblidades do presente. Sua capacidade de evocar passado e sua sistemática produção de esperança e ressignificação.

A: Evaristo evoca as vozes ancestrais, vozes de mulheres negras tantas vezes violentadas, que exigem de nós (que escutamos) no presente, transformação. Não é exatamente isso que Benjamin diz, a seu modo, sobre as gerações do passado? Aquelas que nos antecederam e esperam de nós redenção?

B: Sim é exatamente isso. E é bonito como Evaristo também convoca o futuro: “Na voz de minha filha/ se fará ouvir a ressonância/ O eco da vida-liberdade.” Ambos

percebem as promessas firmadas entre passado e futuro e o grande compromisso do qual nenhum presente pode se furtar: o de lidar e quem sabe, resolver conflitos.

A: Não há um dia que eu não me pergunte se nos empenharemos em resolver a questão do racismo nesse presente, ou delegaremos ao vindouro? Gostaria de lhe mostrar mais duas fotografias. Elas foram produzidas recentemente, de modo que, não poderia me desviar delas nesse momento de escrita. Elas se impuseram, infelizmente vieram ao meu encontro. Digo infelizmente, porque se fossemos de fato, dignos daqueles que nos antecederam, elas nunca poderiam ter sido feitas nesse presente. Elas denunciam o longo caminho que teremos de percorrer.

Figura 5 - George Floyd, afro-americano de 46 anos, sendo sufocado com o joelho por um policial branco em Minneapolis, EUA. 2020. (imagem 5).

Fonte: Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/George_Floyd Acesso em: 21 abr. 2022.

Figura 6 - Mulher negras de 55 anos, sendo pisada no pescoço por um policial militar na Zona Sul de São Paulo, Brasil. 2020. (imagem “6”)

Fonte: Jornal Metrópoles, 24 ago. 2022.

B: Essas imagens, assim como as anteriores são feridas, como diz Grada Kilomba em “Memórias da Plantação – Episódios de Racismo cotidiano”, sobre o colonialismo: “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que doí sempre, por vezes infecta e sangra!”

A: Do que mais tratariam essas imagens se não do colonialismo que opera no presente. Imprimido suas marcas de dor, violência e opressão? Kilomba acerta o olho da formiga, como diria uma tia minha. As feridas abertas nos séculos passados infeccionam o aqui e agora.

B: Como é doloroso ver e rever essa imagem de George Floyd sendo esmagado por um policial, escutar sua voz sendo silenciada diversas vezes nos editoriais dos jornais da televisão, que seguiram dia após dia, depois de sua morte, reproduzindo: “EU NÃO CONSIGO RESPIRAR”. Frase emblemática, sobretudo, num momento pandêmico, em que um vírus invisível a olhos nus, sufoca milhares de pessoas pelo mundo. Mas

preciso dizer, que se o corona vírus não faz distinção entre brancos e negros, entre pobres e ricos, entre periferia e centro, o mesmo não pode ser dito sobre o PODER, que desde o período colonial tem mudado de mãos, mas não de classe e por isso, define hoje, quais o grupos sociais que mais "devem" morrer de Corona Vírus e de violência policial nas chamadas periferias do globo

A: Não é de se estranhar, que no Rio de Janeiro (essa cidade maravilhosa) em que vivemos (risos), o aumento de operações policias [11] nas comunidades seja diretamente proporcional, ao aumento de corpos negros empilhados nos necrotérios e cemitérios públicos[12], vítimas de uma doença cuja vacina mesmo ainda não tendo sido inventada, já tem destino certo. É ainda o poder colonial operando, obliterando qualquer passagem de ar, qualquer fresta mínima que seja, negando às populações negras o direito universal a respiração[13].

B: A fotografia da mulher negra de 51 anos de idade (cujo nome a imprensa brasileira não noticiou) sendo pisada por um policial em São Paulo é revoltante. Completamente inacreditável, mas, no entanto, ela aconteceu em 21 de junho deste ano, quando se contavam exatamente 35 dias da morte de George Floyd em Minneapolis. Uma repetição perversa da tragédia norte americana. Repetição está, que só foi possível, porque os poderes que oprimem os negros lá, são de alguma maneira, os mesmo que oprimem os negros daqui. Faz todo sentido o conceito de "Amefricanos" cunhado por Lélia Gonzalez para designar os povos africanos em diáspora nas ditas américas, que

---

[11] "O ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal (STF), determinou a suspensão de operações policiais em comunidades do Rio de Janeiro durante a pandemia do nova corona vírus, salvo em casos absolutamente excepcionais, que devem ser devidamente justificadas por escrito pela autoridade competente e comunicadas ao Ministério Público estadual, órgão responsável pelo controle externo da atividade policial. De acordo com o ministro, nesses casos, deverão ser adotados cuidados para não colocar em risco ainda maior a população, a prestação de serviços públicos sanitários e o desempenho de atividades de ajuda humanitária. A decisão foi tomada na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 635, em que o Partido Socialista Brasileiro (PSB) questiona a política de segurança pública do governador Wilson Witzel, que, segundo a legenda, estimula o conflito armado e "expõe os moradores de áreas conflagradas a profundas violações de seus direitos fundamentais". (Texto do dia 05/06/2020, retirado do Portal do Supremo Tribunal Federal).

[12] A Justiça Federal do Rio de Janeiro determinou que os dados registrados e divulgados sobre os casos de coronavírus no país incluam, obrigatoriamente, informações sobre a etnorraça dos infectados. A decisão, liminar, atendeu a um pedido da Defensoria Pública da União e do Instituto Luiz Gama (ONG que luta contra o racismo) e reconheceu a necessidade de identificar grupos mais vulneráveis à pandemia.

[13] A ideia de direto universal a respiração aqui é usada em referência ao texto de Achile Mbembe sobre a Pandemia, recém publicado pela editoa N1 na "série Pandemia Critica". O texto encontra-se disponível para acesso integral em sua página na internet.

segundo a autora, deveria ser chamar Améfrica, uma vez, que todo esse continente foi erguido sobre as costas do povo negro, seus saberes. Então, quando me preguntam de modo sádico, o porquê de negros Brasileiros terem chorado por Floyd, eu respondo que choramos por nosso povo lançado aos mares, povo posto em dispersão, contra a sua própria vontade.

A: De novo estamos falando em repetição. E me lembrei da célebre frase de Karl Marx na abertura de O 18 de Brumário de Luís Bonaparte, digo agora num contexto completamente diferente, mas talvez possamos reengendrar: *"A história se repete, a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa".* Talvez estejamos lidando com uma máquina de repetição, uma espécie de pedagogia da crueldade, produtora de discursos perversos ancorados no racismo, cuja função se resume em manter desigualdades e assimetrias. Construir obstáculos que se querem intransponíveis.

B: Faz sentido, quero trazer aqui uma postagem que Sueli Carneiro, fez no seu twiter, momentos depois da imprensa circular as imagens da violência policial sofrida pela mulher negra em são Paulo, que vai exatamente nessa direção:

Figura 7 - Print da postagem do "X" da filósofa e militante Sueli Carneiro, 2020.

Fonte: "X", 13 jul. 2020.

A: Sueli Carneiro é sempre de uma precisão cirúrgica. E traz uma ideia de "*performatividade"* muito pertinente. Porque trata-se exatamente disso, é a performance da polícia brasileira que é fotografada. Uma performance de poder, que quer definir os lugares dos corpos, ou melhor, recolocar corpos em seus "devidos" lugares. O gesto do policial de pisar com sua bota o pescoço de uma senhora negra, diz quem - na lógica colonial - tem o direito de esmagar e quem deve ser esmagado. A polícia, exerce a função histórica de silenciar, controlar os discursos que devem ou não circular, portanto o que pretende o Policial paulista performar, é a afirmação de que se deve pisar não "somente" o pescoço da senhora, mas em todas as vozes que se levantaram contra o assassinato brutal de George Floyd, deve-se sufocar todos os gritos que ousarem se levantar contra o racismo. Pois é desse sufocamento que depende toda a lógica que estrutura e sustenta a sociedade racista brasileira.

B: No entanto, o desejo de silenciamento, como todo desejo, não pode se completar inteiramente, e acaba por produzir os meios pelos quais um anti-desejo se produz. Dito de outra maneira, aquilo que justamente a violência da polícia tenta fazer desaparecer, acabar por impor sua existência. Não à toa, uma série de protestos antirracistas tomaram as redes e, em alguma medida, as ruas como resposta a truculência, tanto da polícia norte-americana, quanto a do Estado de são Paulo. As hashtag #BlackLivesMatter e #VidasNegrasImportam dominaram o espaço visual, que num momento pandêmico, foi reduzido ao espaço da internet, uma vez que as interações sociais vividas no espaço físico, foram limitadas.

B: Fica evidente a partir do que você trouxe, que todo poder encontra resistência. E por isso sou levado a pensar, que essa resistência discursiva deve também poder se materializar em imagens...

A: Sem dúvida! E são justamente essas as imagens que quero pesquisar.

B: Imagens da resistência, ou melhor, imagens resistentes?

A: também..., mas venho pensando uma outra dobra, uma outra categoria de imagens, que por hora, estou chamando de Imagens Insurgentes:

Figura 8 - Manifestação "Black Lives Matter" motivada pelo assassinato de George Floyd. Nova York. 2020.

Fonte: Portal G1, 30 maio 2020.

Figura 9 - Angela Davis na Manifestação "Black Lives Matter" no porto de Oakland, Califórnia, 2020.

Fonte: Revista Fórum, 20 jun. 2020.

Figura 10 - Delegacia pegando fogo em Minneapolis, no Estado de Minessota, no terceiro dia de protestos consecutivos contra o assassinato violento de George Floyd. 2020.

Fonte: Catraca Livre, 29 maio 2020.

Figura 11 - Manifestantes derrubando estátua do traficante de homens escravizado Edward Colston. Reino Unido. 2020.

Fonte: Portal G1, 11 jun. /2020.

A: O conjunto das imagens que te mostrei acima, são no meu entender, imagens que mais do que resistir, insurgem contra o poder estabelecido. Está claro, que quando me refiro a imagens, falo ao mesmo tempo dos acontecimentos que as produziram. Elas, as imagens, irrompem a imobilidade que os discursos hegemônicos tentam impor aos discursos das margens. Uma vez, que ganham visibilidades e contradizem a ideia de que subalternizados não podem falar.

B: Parece que essas imagens disputam a narrativa dos acontecimentos, atravessando a retorica da História oficial, que tende a apaziguar – em favor dos opressores, é claro – o presente conflituoso.

A: Sim, sem dúvida essas imagens escrevem outra história.

B: Você viu a capa da Revista *Vanity Fair* com a Viola Davis que foi publicada recentemente?

A: Não. Mas o que ela tem a ver com o que estávamos dizendo?

B: Tudo! Quem fez a foto da Viola Davis foi Dario Calmese, para começo de conversa, trata-se de um artista negro. E é a primeira vez nos 106 anos de história da revista, que um artista negro é chamando para fazer uma capa. Isso indica, que de alguma forma, a revista parece querer revisar sua história de exclusão. Também é importante observar, que essa capa de julho de 2020, acontecer justamente depois dos protestos mundiais contra o assassinato de George Floyd em maio desse mesmo ano. Então, aquilo que você disse ainda pouco, sobre discursos marginais ganharem visibilidades e contradizerem o poder hegemônico, parece se confirmar.

A: Sim. Obrigada por me mostrar isso! E sim... acho que se confirma. O que estou tentando tatear é a existência também de uma pedagogia antirracista, que diferentemente da “pedagogia da crueldade”, não é uma máquina de produzir discursos de opressão, mas ao contrário, ela é produzida por discursos de liberdade. Ela é um corpo, e como corpo se opõe a máquina. Um corpo vivo, e como corpo vivo, se opõe a morte.

B: E tenho mais uma coisa a dizer sobre a capa da revista. Viola Davis, parece com as costas de fora, o rosto de perfil. Uma foto por si só potente, mais ainda traz uma frase da atriz que vou traduzir: “Toda a minha vida tem sido um protesto”. A frase avisa, a quem ainda tiver dúvidas, que a atriz está ali não como um objeto, mas como sujeito. Não há aqui um gesto de rasura? De reescrever a história, o que é diferente de escrever uma outra história. Poque para a pedagogia antirracista, escrever sem atravessar o poder racista instituído, não basta. É preciso derrubar estátuas de traficantes de pessoas escravizadas. É preciso construir o lugar da mulher negra, fora do lugar da violência e objetificação que o racismo construiu. E essa construção implica necessariamente uma destruição. Voltando a capa da Vanity Fair, olha o que o Calmese diz: “Havia uma imagem que há muito tempo permanecia na minha pasta de referência: The Scourged Back”, um retrato de 1863 de um homem escravizado cuja as costas são devastadas por chicotadas. Quando encontrei a imagem novamente, alguns dias antes da filmagem decidi reproduzi-la”

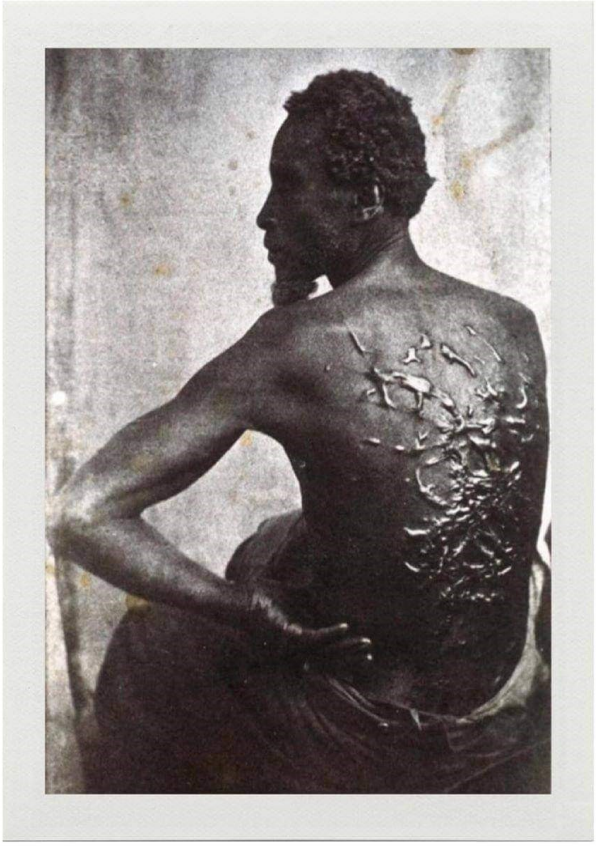
A: Estou aqui vendo as imagens...

B: Enquanto você olha, vou ler continuação da fala dele vinculada a própria revista: “reescrever a história não apenas em torno da escravidão, mas também do olhar branco nos corpos negros e transmutá-lo em algo de elegância, beleza e poder.”

Figura 12 - Capa da Revista *Vanity Fair* com a atriz Viola Davis- Foto Dario Calmese, 2020.

Fonte: Revista *Vanity Fair,* 14 jul. 2020.

Figura 13 - "O Flagelado". Fotografia de Mc Pherson & Oliver, 1863.



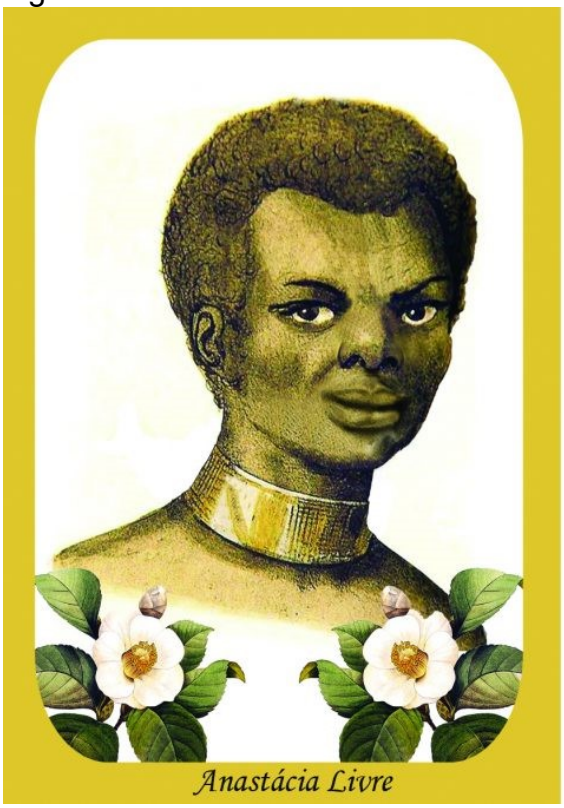
Fonte: Coleção da Biblioteca Histórica do Estado de Illinois,

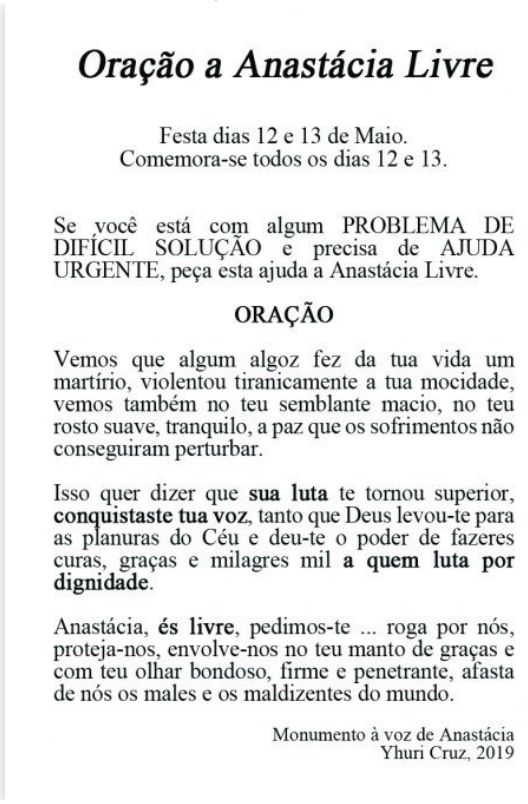
A: Bem, acredito que temos muito trabalho pela frente, muito pensamento pra organizar... E sem dúvida, precisamos de mais tempo, de mais diálogos. Mas, antes de nós despedimos hoje, quero te mostrar um trabalho do Yhuri cruz, que acredito ter a potência de reescreve a história. Que devolve humanidade a uma personagem histórica, constantemente violentada. Digo Constantemente, porque toda vez que ela é reproduzida em situação de tortura, seja na mídia ou em materiais didáticos, ela volta ser torturada. Refiro-me a imagem de Anastácia
que Jacques Etienne Arago pintou no século XIX.

B: Sim conheço essa imagem. Aliás quem no Brasil não conhece? A mulher negra, escravizada cuja boca foi coberta por uma horrível máscara, que a impedia de comer e falar. Ou seja, a impedia de ser humana.

A: Sim essa mesma. As histórias sobre ela são ainda nebulosas. Há inclusive dúvidas sobre a sua real existência. Mas o que me interessa aqui é a sua existência enquanto imagem, enquanto construtora de imaginários.

Figura 14 - Monumento à voz de Anastácia Livre. Yhuri Cruz, 2019.





Oração a Anastácia Livre

Festa dias 12 e 13 de Maio.
Comemora-se todos os dias 12 e 13.

Se você está com algum PROBLEMA DE DIFÍCIL SOLUÇÃO e precisa de AJUDA URGENTE, peça esta ajuda a Anastácia Livre.

ORAÇÃO

Vemos que algum algoz fez da tua vida um martírio, violentou tiranicamente a tua mocidade, vemos também no teu semblante macio, no teu rosto suave, tranquilo, a paz que os sofrimentos não conseguiram perturbar.

Isso quer dizer que **sua luta** te tornou superior, **conquistaste tua voz**, tanto que Deus levou-te para as planuras do Céu e deu-te o poder de fazeres curas, graças e milagres mil **a quem luta por dignidade**.

Anastácia, **és livre**, pedimos-te ... roga por nós, proteja-nos, envolve-nos no teu manto de graças e com teu olhar bondoso, firme e penetrante, afasta de nós os males e os maldizentes do mundo.

Monumento à voz de Anastácia
Yhuri Cruz, 2019

Fonte: acervo do artista.

B: É a primeira vez que vejo a boca de Anastácia. A primeira vez que que olho nos olhos de Anastácia sem sentir uma enorme vergonha do que meus antepassados fizeram com ela. Acho que podemos terminar por agora. A.

A: Podemos, B. Até breve.

5 CAPÍTULO 2: IZA X A FALÁCIA DO RACISMO REVERSO.

CENÁRIO: *subsolo. Sala de Artes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap Uerj. Turma 63 – sexto ano do ensino Fundamental.*
CENA: *Iza e Falácia do racismo reverso.*
CENÁRIO: *subsolo. Sala de Artes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap Uerj. Turma 63 – sexto ano do ensino Fundamental.*
CENA: *Iza e Falácia do racismo reverso.*
PERSONAGENS:
Professora
Estudantes A, B, C, D, E, F, G

A professora chega à escola com alguns minutos de atraso, assim, quando entra na sala de aula, os estudantes já estão sentados em torno de uma grande mesa branca conversando empolgados.

Estudante A: Eu acho que vocês estão falando uma grande besteira...
Estudante B: Falou a sabe tudo.
Estudante A: Falo mesmo. A Iza não é racista. Vocês estão viajando.
Estudante C: Aaaa Ela é sim.
Estudante A: Não é não. Ela tem direito de chamar pro clipe dela quem ela quiser... se ela quer chamar só bailarinas negras pra dançar, ela chama. Problema dela.
Estudante C: Mas então se a globo só quiser ter artistas brancos a partir de agora, você não vai poder dizer que é racismo...
Estudante D: Meu filho, cala a boca. A maioria dos artistas do globo é branco mesmo.
Estudante C: E a Thais Araújo é loira por acaso?
Estudante B: Tem o Lázaro Ramos....
Estudante D: Mas eu tô falando da maioria, querido.... A maioria é branco.
Estudante A: Exatamente. A maioria,
Estudante E: Xuxa, Luciano Hulk, Cauã Reymond, Bruno Gagliasso...
Estudante F: Mas o Gagliasso não é racista... ele tem filhos negros.
Estudante E: Ninguém aqui falou que ele é racista, meu filho.

Estudante G: Gente vocês não perceberam que a professora chegou não? Cala a boca.

Estudante F: Ninguém manda eu calar a boca. Professora vou dar uma pranchada nela...

Professora: Gente, por favor. Vamos manter a calma. Não ganho para isso não... eu hein. 8 horas da manhã e vocês já estão virados no samurai. Fala aí. Do que vocês estão falando?

Estudante A: Professora.... É sobre a Iza, sabe? Aquela cantora.

Professora: Sim

Estudante B: É que ela fez um clipe agora e só chamou bailarinas negras pra participar. E eu acho isso errado. Acho que isso é racismo. Ela tá excluindo as brancas.

Estudante A: E eu acho que ele tá falando merda, professora. Porque na maioria dos clipes só tem gente branca... E além do mais, a Iza é negra. Como que ela pode ser racista com ela mesma?

Estudante B: Merda? Você que só fala merda...

Professora: Gente peraí...Vamos fazer o seguinte. Estou pensando aqui... A conversa que vocês estão tendo é boa. Já sei. Vamos fazer um trabalho em grupo. Preciso que vocês se dividam em quatro grupos

Estudante I: Ai que saco.

Estudante F: Eu **O D E I O** trabalho em grupo.

Estudante G: Vocês reclamam de tudo. Pelo-amor-de-Deus. Coitada da professora.

Professora: Bora gente, vamos lá. Se demorarem muito eu vou separar os grupos do meu jeito.

Estudante H: Não professora. Que isso?

Professora: Agora a ideia é que você peguem aqueles livros de arte do ensino médio ali. Cada um pode pegar um... Tem livro pra todo mundo.

Estudante J: E é pra fazer o que?

Estudante L: Não é pra copiar não né?

Professora: Gente, calma pelo amor de deus. Deixa eu falar. Cada grupo vai ter um objetivo – apontando para um grupo- esse grupo aqui vai contar quantas mulheres tem no livro. Aquele grupo vai contar quantos homens. Os outros dois grupos vão fazer o seguinte... um vai contar as mulheres negras e o outro vai contar os homens negros. Entenderam?

Estudante A: Mas é pra contar qualquer pessoal que aparecer no livro?
Professora: Sim. Qualquer pessoa.
Estudante B: Até as que estiverem dentro dos quadros?
Professoras: Sim. Todas.

A cena aqui transcrita, aconteceu no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, - mais conhecido como Cap Uerj- no último bimestre de 2019. Ninguém ainda sabia, mas se tratava também do último bimestre presencial da escola, pois devido a Pandemia de Covid-19, até a presente data, as aulas acontecem a distância, de modo remoto. Assim, este trabalho também é um exercício de memória. Tem por desejo revisitar um acontecimento, recortá-lo do turbilhão que é o cotidiano escolar, colocá-lo em diálogo com autores para os quais tenho sido apresentada nestes anos de doutoramento.

Embora o texto tenha sido escrito pós acontecimento da sala de aula, isso não significa, necessariamente, que as reflexões que ele traz, também tenham sido desenvolvidas “nestes pós”. Dito de uma outra maneira, as reflexões não se deram sobre a prática, mas aconteceram com ela, não havendo assim linearidade nesse processo. Penso que na minha vivência enquanto professora, os binômios fazer/refletir, teorizar/praticar estão constantemente se ressignificando e redefinindo-se entre si, de modo que não é possível separá-los, como também não é possível separar o pensamento, do corpo que o pensa.

Ao entrar no espaço da sala de aula e perceber a mobilização dos estudantes em torno de um assunto aparentemente banal, me vi diante de dois caminhos: Interromper a conversa e iniciar a aula que havia planejado, ou, me abrir para a possibilidade da escuta e construir com os alunos do sexto ano, uma aula outra. Uma aula/espaço de pensamento que nem eu, nem eles, sabiam, à priori, onde levaria. Escolhi a abertura.

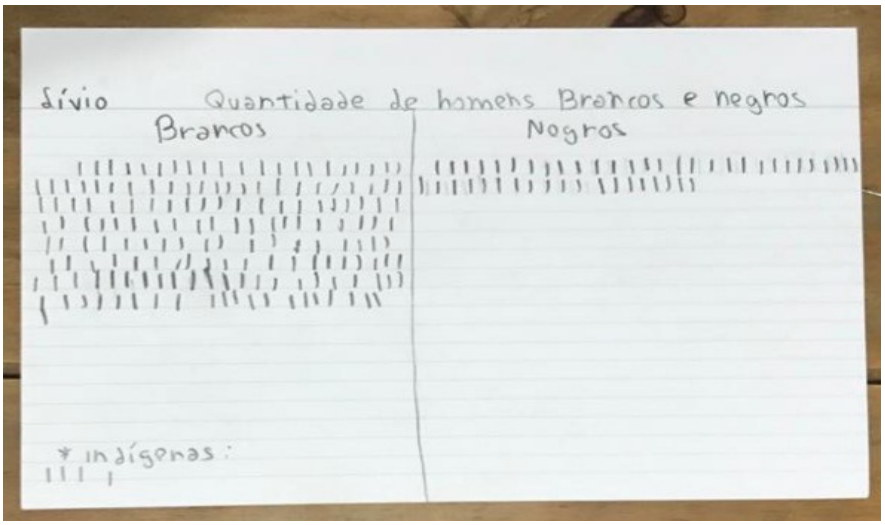
Quando escutei com atenção o que os alunos diziam, percebi que estavam trabalhando seriamente no entendimento das relações de poder, estruturadas a partir da invenção da raça na nossa sociedade. Estavam ali se relacionando com discursos, escolhendo narrativas, ensaiando posicionamentos políticos acerca das noções de representação e representatividade e, exigindo de mim, mesmo sem saberem, ferramentas que os permitissem escolher caminhos. Então, me ocorreu de fazê-los contar o número de pessoas no livro e separá-los de acordo com as categorias de

raça e gênero. A ideia era que pudessem concluir por si mesmo, se havia ou não discrepâncias numéricas.

O livro em questão é o “Arte por toda Parte[14]” escrito por Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrari. Trata-se de um livro didático, avaliado Pelo Ministério da Educação, selecionado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material didático (PNLD), para as escolas públicas brasileiras. Destina-se aos estudantes do Ensino Médio e, tem como pretensão, abarcar os conteúdos da disciplina Artes, durante o curso, que no caso do CAp Uerj, tem a duração de 3 anos.

ACERTO DE CONTAS

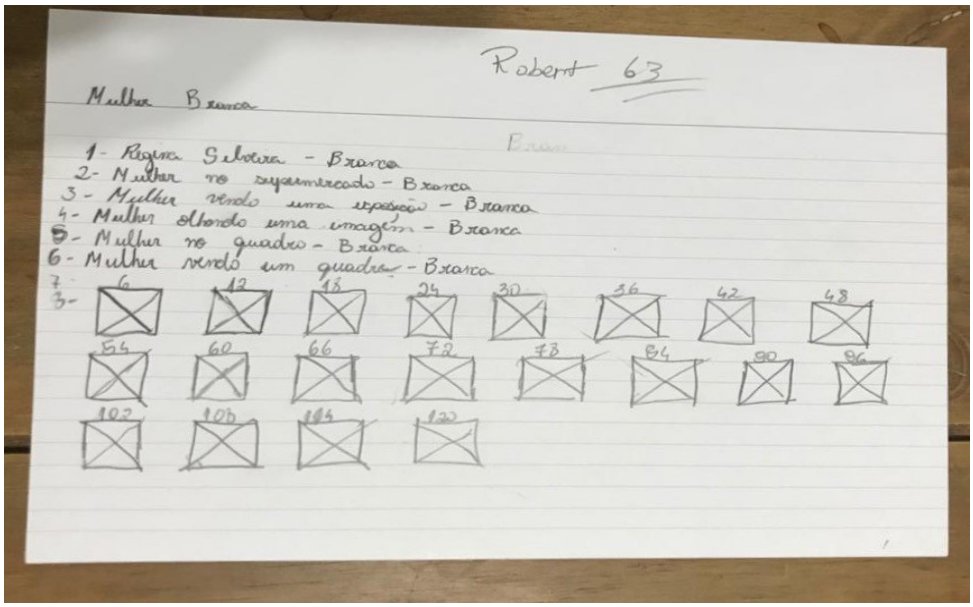
Figura 15 - Ficha com contagem de homens no livro didático.



Fonte: O autor, 2022.

[14] Arte por toda parte: volume único / Solange dos Santos Utuari Ferrari, Daniela Leonardi Libâneo Sardo, Fábio Sartdo, Pascoal Fernando Ferrari. 2ª Edição – São Paulo: FTD, 2016.

Figura 16 - Ficha com contagem de mulheres brancas no livro didático.



Fonte: O autor, 2022.

Após separar os estudantes por grupos e definir os objetivos, muitas perguntas em torno de como fariam para contar as pessoas, surgiram. Percebi quase que imediatamente, que eles queriam que eu fornecesse uma fórmula, um modelo para a contagem. No entanto, como eu não havia planejado a aula, não tinha como ter pensado nisso. Assim, com o poder de desvirar de si uma saia justa, poder este, que todo professor conhece bem, sugeri que eles contassem como bem quisessem. E emendei dizendo, que o modo como resolvessem contar, seria tão importante quanto os números a que chegariam.

“Mirei no que vi, acertei o que não vi”. Essa frase que ouvi tantas vezes minha avó repetir, foi o que pensei diante das fichas que me foram entregues. Diante delas pude observar como cada grupo se organizou para chegar aos resultados. Ou melhor, como cada grupo, diante de um problema, desenvolveu ferramentas para resolvê-lo. Ou melhor ainda, como cada grupo desenvolveu um método. As fichas tratam disso, método. O tão desejado método, o sonho de todo acadêmico.

A verdade é que, embora imaginasse o resultado, eu não havia contabilizado o número pessoas presentes no livro, não tinha certeza do resultado a que os estudantes chegariam. Mas naquele momento, eu acreditava, que a conclusão positiva do exercício, dependia exclusivamente, de que houvesse mais homens que

mulheres, mais homens brancos que homens negros, um número pequeno de mulheres e outro menor ainda, de mulheres negras.

A minha expectativa quanto ao resultado se confirmou. Ao observarmos as fichas, fica nítido, a disparidades nas representações. No entanto, no decorrer da aula também ficou claro, que não apenas a quantidade de pessoas das diferentes categorias negros/brancos homens/mulheres, mas o modo como eles apareciam, se tornaram relevantes para boa parte dos estudantes e é sobre esse modo que pretendo me debruçar agora.

Segundo os estudantes do sexto ano, a maioria das mulheres aparecem no livro representadas em obras de artistas homens. Sendo poucas as que estão na condição de artistas. Já os homens brancos, constituem a categoria mais representada, tanto na condição de artistas, quanto na condição de objeto da representação. Homens negros e mulheres negras, além de serem sub-representados, também aparecem majoritariamente em cenas que remetem ao colonialismo e seus processos de desumanização de copos não brancos.

Um dos exemplos mais citados pelos estudantes foi a fotografia do Major-general Horatio Gordon Robley do exército britânico. Nesta fotografia, o general, um homem branco, europeu, vestido de terno, está sentado em frente a uma parede na qual estão penduradas vinte e uma cabeças de homens não brancos. Trata-se de integrantes da tribo Maori, originários da Nova Zelândia, que quando morriam, tinham suas cabeças preservadas pelas suas famílias. Essa preservação obedecia a regras internas da cultura Maori. Havia todo um simbolismo ligado a religiosidade e a seus rituais de guerra. No entanto, a partir das invasões inglesas, essa importante tradição foi sendo esvaziada de significados, apropriada de maneira desrespeitosa e exibidas como objetos excêntricos de uma cultura dita “primitiva”, pela cultura branca.

Figura 17 - Major-general Horatio Gordon Robley do exército britânico com sua coleção de cabeças de homens da tribo Maori. Nova Zelândia.

Fonte: Livro Arte por toda Parte.

Atualmente essas cabeças fazem parte da coleção do Museu Americano de História Natural, em Nova York. O que, de alguma maneira, faz pensar que os poderes responsáveis, por essa apropriação indevida, no passado, continuam em vigência no presente e reproduzindo uma narrativa que serve a manutenção de uma hierarquia racista. Na qual povos europeus e norte-americanos podem exibir, destituindo de humanidade, corpos de outras culturas

> "Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideais e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais".

O sociólogo peruano Anibal Quijano em seu texto "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina" afirma que o colonialismo teve na América seu tempo espaço de vigência. No entanto, ainda que o colonialismo tenha tido um caráter historicamente transitório, deixou como herança, uma mentalidade a qual Quijano

chama de colonialidade. Assim, ela opera hoje nos modos de vida, nas relações sociais, estruturando o funcionamento das instituições. Sendo a Escola também uma instituição, não está livre de reproduzir saberes, narrativas que trabalham para a naturalização de um lugar de subalternidade dos povos não europeus.

Quando os estudantes do sexto ano, se depararam com as cabeças penduradas do povo Maori da Nova Zelândia, eles fizeram quase que automaticamente, relações com os povos indígenas brasileiros. Essas relações revelam, entre outras coisas, que há no imaginário dos estudantes, um lugar, um modo próprio de representação dos corpos não brancos. E esse imaginário, longe se ser algo que se deu de forma natural nas suas consciências, foi antes, construído diuturnamente, pelo modo como as mídias impressas e digitais, telejornais, redes sociais e livros didáticos expõem a dor, o sofrimento das populações negras e indígenas no nosso cotidiano.

As imagens de violência que invadem o espaço da casa, o espaço escolar, assediando os estudantes, estão comprometidas, com uma espécie de "pedagogia da perversidade". Elas ensinam, desde o período colonial, a reconhecer, separar, categorizar "corpos que importam". Definem por quem devemos ou não chorar. No momento em que escrevo este texto, o Rio de Janeiro mais uma vez, entra para história por protagonizar uma das cenas mais bárbaras de violência policial orquestrada pela *necropolítica*[15] do Estado.

As imagens da chacina do Jacarezinho ocupam neste momento as páginas dos principais jornais do país, circulam pela internet, pelos programas de tv e rádio, habitam as conversas intimas no espaço das casas. Impõe uma espécie de onipresença, uma vez que, não é possível não as ver. Acontece, que a superexposição dos cadáveres, das suas dores, se a princípio parecem gerar revolta, horror, indignação, geram também, uma espécie de conformação ou conformidade. Uma sensação de que nada pode ser feito, uma vez que o morto, não pode tornar a vida. E esse modo de lidar com a violência, de banalizá-la, ensina. Então, parece ser urgente promover uma deseducação decolonizadora por meio das imagens.

Diante das Imagens impressas nos livros didáticos e daquelas que vierem nos olhar sem permissão prévia, será preciso tomar partido e olha-las de volta. Isso implicará fazer uma escolha política sobre quais narrativas, quais personagens,

[15] O conceito de Necropolitica é desenvolvido pro Achile Mbmembe p..

objetos, espaço tempos, privilegiar no sentido de promover uma educação comprometida com o antirracismo. Comprometida em não perpetuar a supremacia branca, naturalizando a violência e as opressões contra povos não brancos.

A reprodução das Cabeças Maori no livro “Arte por toda parte”, livro que é distribuído em larga escala, aos estudantes do Ensino médio no Brasil, não traz nenhuma problematização da violência colonial, do racismo estruturante que tornou possível sua existência e circulação. Ao contrário, a narrativa que se segue a imagem tenta apaziguar e normalizar o fato de um sujeito específico poder “colecionar” cabeças humanas:

Figura 18 - Página do livro didático com foto Major-general Horatio Gordon Robley do exército britânico com sua coleção de cabeças de homens da tribo Maori. Nova Zelândia.

TEMA 3

TEM GENTE QUE GUARDA CADA COISA!

> Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
> [...]
> Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
> [...]

CICERO, Antonio. Guardar. In: ____. **Guardar**. Rio de Janeiro: Record, 1996. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/antoniocicero/>. Acesso em: 24 maio 2016.

Professor, no final do Tema 3, o **Projeto experimental – Coletas sensoriais** – propõe desenvolver com os alunos trabalhos que envolvam os conceitos de colecionismo, sensações, poéticas artísticas e arte conceitual, entre outros, inspirados nos artistas, nas obras e nos exemplos mostrados no conteúdo. Leia os comentários feitos no **Diálogo com o professor** e desenvolva, com os alunos, mais propostas com essas ideias.

Uma coleção pode se iniciar por muito motivos, mas a mania de guardar coisas existe desde o início das civilizações. Na Grécia antiga, nas escolas de Filosofia, conhecidas como liceus, os mestres filósofos guardavam coisas para servir de estudos. Nos mosteiros da Idade Média, havia salas fechadas a sete chaves que guardavam objetos considerados profanos, tesouros da Antiguidade ligados a culturas diferentes do cristianismo. Já os nobres guardavam de tudo em seus castelos, em salas chamadas de gabinetes, nas quais colecionavam desde objetos antigos e obras de arte até animais em taxidermia (empalhados).

No decorrer dos tempos, muitas coisas foram colecionadas. Observe a foto a seguir.

Wellcome Library, London

Major-general Horatio Gordon Robley com parte da sua coleção de cabeças Maori tatuadas, 1895. Fotografia, 18,4 cm × 21,4 cm.

Essa foto revela uma das coleções mais estranhas da história: o acervo de cabeças tatuadas do major-general português Horatio Gordon Robley (1840-1930). Essas cabeças eram de membros da civilização Maori, de chefes da tribo que os indígenas preservavam por meio de processo de mumificação. A tatuagem era um costume entre esse povo, cujos desenhos possuíam vários significados e ainda hoje são escolhidos por pessoas que gostam de marcar seus corpos com imagens. O major Robley comprou boa parte da sua coleção em lojas de curiosidades na Europa. A coleção chegou a ter 35 cabeças que, hoje, pertencem a maioria a museus, expostas ao público como exemplo dessa cultura.

Fonte: Livro Arte por toda Parte.

A página do livro começar com o título “Tem gente que guarda cada coisa”. Gente é a categoria atribuída ao homem branco, que coleciona cabeças e “coisas” diz respeito as cabeças de Maoris. Cabeças-coisas, cabeças-objetos, cabeças-de-não-gente, cabeças colecionáveis. Em seguida, temos um poema dos mais lindos e conhecidos de Antônio Cicero, no qual o poeta, constrói imagens mentais sobre o ato de guardar. Somos levados a criar então, uma conexão entre a imagem de horror e violência com a sonoridade plástica das metáforas do poema. Entretanto, as antíteses erguidas na página não se deixam apaziguar facilmente. Ainda que a narrativa se esforce ao máximo para normalizar a ideia de uma cabeça-coisa:

> GUARDAR
> Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
> Em cofre não se guarda coisa alguma.
> Em cofre perde-se a coisa à vista.
> Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é,
> iluminá-la ou ser por ela iluminado.
> Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é,
> velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela
> ou ser por ela.
> Por isso, melhor se guarda o vôo de um pássaro
> Do que de um pássaro sem vôos.
> Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso
> se declara e declama um poema:
> Para guardá-lo:
> Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
> Guarde o que quer que guarda um poema:
> Por isso o lance do poema:
> Por guardar-se o que se quer guardar.

Há nesta única página, sobreposições de séculos de opressões e violências. E pensando nas imagens que são veiculadas nos livros didáticos no Brasil, infelizmente, não se trata de um caso isolado. Todo estudante de Escola Pública, tem na memória imagens do período colonial escravocrata. Quem não conhece as Imagens de Debret e Rugendas? Quem nunca viu um negro açoitado ou grupos indígenas comendo carne humana? Cabe perguntar, que efeitos essas reproduções imagéticas, sem as devidas problematizações e análises críticas, exercem sobre o imaginário social brasileiro. O que pode produzir a repetição sistemática de violências contra corpos específicos não brancos numa sociedade?

O ano de 2003 é um marco no que se refere ao avanço das políticas públicas de igualdade racial no país. As pautas da militância do movimento negro, que nas décadas anteriores apontavam a necessidade de uma modificação profunda nos

currículos das escolas, no sentindo de incluir a cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros, finalmente encontra respaldo legal com a criação da lei 10.639. Sem dúvidas, uma mudança significativa, uma abertura sem precedentes na história da educação no brasil, começa a ser desenhada. No entanto é preciso salientar que a força da lei, por si só, não modifica imediatamente a realidade histórica. Ela possibilita a mudança, mas é preciso a ação do tempo e das disputas políticas, no interior da sociedade, para que as mudanças de fato possam se processar.

O Ministério da Educação, a Secretarias Municipais e Estaduais de Educação começam, a partir de 2003, a trabalhar para colocar a lei em prática. É neste momento que se dá início ao processo de revisão do material didático e é exigido das editoras, uma adequação de conteúdos. Acontece, que na prática, essa adequação se resumia, em muitos casos, na simples introdução de apêndices contendo um ou dois capítulos, tratando resumidamente da cultura africana e afro-brasileira. Trata-se aqui de uma clara distorção da lei, ancorada em uma ideia equivocada, de que a inclusão significa apenas adição. Quando, ao contrário, deve pressupor uma ampla revisão, que tenha como objetivo estabelecer relações de igualdades e equidades entre as diversas narrativas epistêmicas que devem habitar o currículo.

Infelizmente, a partir do chão da escola, é possível perceber que um significativo número de livros didáticos, não só de artes, mas de todas as disciplinas escolares, ainda hoje optam pelo modelo de adicionar apêndices descolados das narrativas centrais dos livros. Ou melhor dizendo, optam por modelos que não assumem uma postura crítica capaz de questionar o racismo veiculado pelas narrativas eurocentradas. E isso reflete, um maior interesse das editoras em cumprir burocraticamente a lei de inclusão para comercializar seus livros, do que de fato, contribuir para construção de narrativas socialmente comprometidas com uma educação antirracista.

O QUE PODE UM PROFESSOR DE ARTES NA ESCOLA DA COLONIALIDADE?

> “Fala-se muito nestes tempos sobre "o visual" e o olhar (Mitchell,2000; W.Ilk r e Champlin, 2002; Mirzoeff, 1998, 2003; Brea, 2005). É-nos dito que vivemos em um mundo em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos. Um mundo onde o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, ´é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do

> que o que ouvimos ou lemos. Fala-se, utilizando uma metáfora bélica, que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam. Por isso, não nos soa estranho que hoje se fale com preocupação do aumento de "analfabetos visuais" e que surjam vozes clamando pela reestruturação da Escola, dos museus e das universidades, de maneira que, nestas instituições seja possível aprender práticas vinculadas a um novo alfabetismo visual (visual literocy), da mesma forma que há interesse em que a educação fundamental incorporar a perspectiva de "múltiplos alfabetismos"". HERNÁNDEZ (2007, p145)

As considerações de Fernando Hernandez em seu livro catadores da cultura visual apontam uma necessidade essencial para habitar o presente: Aprender a ler imagens. Aparentemente se trata de uma tarefa fácil, mas se empregarmos tempo e atenção para analisar como as imagens vem modificando o modo como nos relacionamos com o mundo, perceberemos que facilidade não é de maneira alguma um pressuposto ao lidar com elas.

Democracias do mundo inteiro vem sendo desestabilizadas, pelo modo como o uso das imagens, tem assumido protagonismo na disputa política. Refiro-me às produções incontáveis de Fake News apoiadas em imagens, que mesmo sendo por vezes montagens grosseiras, dentre outras coisas, produziram desinformação, influenciaram a opinião pública e, de fato, podem ter interferido em resultado de eleições em diversos países.

Em 2018, pela primeira vez na história das eleições brasileiras, observamos a rapidez com que as imagens circularam nas redes sociais, deslocando o lugar público do debate político, para espaços virtuais privados. Os eleitores não compartilharam de um lugar único, gerador de uma narrativa dominante. Se este lugar único, até então existia, e era por excelência, os canais abertos de televisão, que junto com os jornais impressos criavam a sensação de que era possível tudo ver, tudo saber, o modelo experimentado em 2018, inaugurou uma nova forma de lidar com a informação durante as eleições. As imagens/notícias, ganharam independência, uma vez, que não se deixam mais mediar apenas pelos meios tradicionais de comunicação, já que todo eleitor, munido com um smartfone, é em si um canal midiático.

Se é verdade que as novas tecnologias permitem, hipoteticamente, que todas as pessoas com poder aquisitivo, possam ser produtoras de imagens, também é verdade, que a capacidade de leitura e interpretações, não é algo que possa ser comprado. A imagem, sobretudo, a imagem fotográfica, exerce um forte poder de persuasão que está baseado em uma noção antiga, mas não ultrapassada, de que a

“foto não pode mentir”. Parece haver no presente ainda, uma espécie de predisposição em ver na fotografia a expressão inconteste da verdade. Talvez a educação contemporânea em artes, possa incidir aí, justamente na tarefa de desfazer certos mal-entendidos e descontruir a forma naturalizada como temos deixado imagens mediar nossas relações sociais.

Um dos principais desafios do professor de artes, talvez seja conseguir tomar posição frente ao currículo escolar, que mesmo com a existência de leis que impõem diversidade epistêmicas, represente ainda hoje, majoritariamente, interesses de grupos dominantes. Assumir uma posição crítica, se deseducar, rever valores não é de forma alguma uma experiencia confortável. Exige, entre outras coisas, coragem de se por em risco, como aponta bell hooks em seu livro “Ensinando a transgredir; A educação como prática de liberdade”:

> “Os professores progressistas que trabalham para a transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência”. HOOKS, bell

Pensar a prática de ensino, como foco de resistência é, de algum modo, reconectar a escola, com a vida e devolver ao professor sua função social. Função essa, que na sociedade contemporânea, vem sendo constantemente esvaziada de sentido, por uma lógica capitalista, que quer ver o professor, apenas, como transmissor de conteúdo. Um entregador de mercadorias. Perceber-se como a gente ativo desse foco de resistência é de fato, se empoderar, ou seja, se entender com poderes e, portanto, com capacidade de intervir na realidade histórica.

Este pequeno texto, não tem como pretensão apresentar resoluções, ou fórmulas para se chegar a resoluções acerca da necessidade de se construir um ensino de artes antirracista. Na verdade, ele se configura antes, como um desejo de partilhar uma experiencia pedagógica, percebendo-a como produtora de conhecimento. Ele Partiu da constatação, não feliz, de que grande parte da produção de textos acadêmicos sobre educação decolonia e antirracista, não partem da experiencia do chão da escola, o que em alguma medida, pode reforçar a ideia falaciosa, de que, prática e teoria habitam campos distintos.

Sendo eu professora de artes na educação básica do CAp, no curso de Licenciatura em Artes da UERJ e doutoranda do programa de pós-graduação em artes da mesma instituição, tomei pra mim com esse texto, uma espécie de responsabilidade política, que consiste em expressar, na minha produção acadêmica, a impossibilidade de uma cisão entre pensar educação, educar e ser educada.

Para finalizar, pelos menos por hora, as inquietações que emanam da minha prática pedagógica em artes, gostaria de tecer ainda alguns comentários a partir dos Frames, do clipe da cantora Iza, que funcionou como gatilho para as questões levantas pelos estudantes do sexto ano do ensino fundamental e que, inspiraram parte das ideias que apresentei aqui.

A Iza, sobre quem os estudantes falavam, quando adentrei atrasada a sala de aula, é uma cantora negra, brasileira, que nasceu no Rio de Janeiro, mas que viveu muitos anos no Rio Grande de norte, apenas, como Isabela Cristina Correia de Lima Lima, seu nome de batismo. Em algumas falas em redes sociais Iza conta sobre episódios de racismo que sofreu na escola quando criança, fala do sofrimento de ser ter sido excluída na infância pelos julgamentos racistas sobre seu cabelo e sobre cor da sua pele. Ao contar sua história, simbolicamente, Iza faz um convite para que outras pessoas também possam contar.

Estabelece-se então um vínculo entre artista e público, que vai além da relação de recepção das músicas. Iza passa a representar pessoas, suas dores, suas histórias comuns, de pessoas negras no interior de uma sociedade racista. Podemos entender este vínculo como representatividade. Palavra esta, que encontrou nas voz de uma das estudantes do sexto ano, uma de suas melhores traduções: “ A Iza sabe o que eu sinto, o que eu sofro, porque ela é negra como eu”.

A representatividade é pedagógica? Pode se opor ao projeto da “pedagogia da perversidade”, que operar com a reprodução, em grande escala, das imagens do horror? Se a representatividade ensina, quais consequências pode produzir no interior de uma sociedade tão atravessada pelos efeitos nefastos do racismo? Como pode o professor de artes inclui-las nas suas práticas de ensino? As respostas para essas perguntas, ainda carecem de formulação. Elas indicam que há ainda longo caminho a ser construído. Pretendo com a escrita da minha tese contribuir com alguns passos.

CENA 2 *(continuação)*

Professora: E aí, pessoal, terminaram? Vamos terminar, ta quase na hora do recreio e eu hoje to com fome. Nem tomei café...

Estudante A: Que isso professora? Você toda errada hoje hein.... Chegou atrasada não, tomou café. Ta igual os alunos. Hahaha.

Professora: Ué gente, acontece né. E que bom que eu to igual aos alunos, imaginem se eu tivesse igual a uma professora. Agora me falem aí os resultados das contas que fizeram.

Estudante B: Peraí professora, tem muito branco aqui... ainda estamos acabando.

Estudante A: É mesmo professora... Quem contou negros se deu bem. Já terminaram faz tempo.

Estudante C: Vocês que são lerdos. Até se fosse pra contar letras a gente já teria terminado.

Estudante A: Falou o bonitão, que sabe da p**** toda.

Professora: Gennnte...Vamos maneirar. Vou espera mais 2 minutos pra todos terminarem.

Estudante D: Terminamos

Estudante E: A gente também terminou.

Estudantes A e B: A gente já terminou faz tempo.

Professora: Então vamos lá. Grupo 1, quantos homens vocês encontraram no livro?

Estudante A: 228.

Professora: E o segundo grupo quantas mulheres vocês encontraram?

Estudante B: 72

Estudante C: A gente encontrou só 22 mulheres negras, professora.

Estudante E: E a gente contou 46 homens negro professora. Mas a gente resolveu contar as cabeças que aparecem aqui nessa foto*,(mostra a foto*) A gente acha que eles são índios. Mas parecem que tem a pele bem escura...

Estudante B: Gente, vocês contaram a cabeça de gente morta? Eu fiquei revoltada com essa foto... como assim, gente... que esse bigodudo coleciona cabeça.

Estudante A: Eu também achei horrível.

Estudante E: A gente também achou, mas tá aqui, então a gente contou. Tem pouco negro e quando tem é assim.

Professora: Então gente, vocês lembram do que estavam falando quando entrei na sala hoje?

Estudante A: Claro, a gente tava falando da linda e maravilhosa Iza.

Estudante C: Você parece que gosta mais dela, que da música que ela faz.

Estudante A: Não, meu querido, eu gosto de tudo dela. Tudo. A Iza sabe o que eu sinto, o que eu sofro, porque ela é negra como eu.

Estudante F: Eu também gosto de tudo dela.

Professora: Vocês estavam falando de um clipe novo dela, lembram? E me contaram que só apareciam bailarinas negras. Então eu pedi pra vocês contarem .... Alguém consegue dizer o porquê de eu ter sugerido essa tarefa?

Estudante H: Eu acho que você queria que a gente visse que tem muito mais pessoas brancas que negras desenhadas no livro. E que isso não é justo.

Estudante A: Eu concordo com ele. Acho que foi por isso. Pra gente vê. E eu acho também que se no clipe da Iza tivesse mais brancos, ninguém nem ia dizer nada. Ia ser normal.

Professora: será que a ideia do clipe pode ser justamente essa, de questionar que nem sempre o "normal" é o mais certo?

Estudante F: Eu acho que pode ser isso.

Estudante A: Por isso que lá no início da aula eu tinha falado que ela não era racista...

Estudante C: É, pode ser que ela esteja só dizendo que o racismo existe.

Toca o sinal do recreio e todos ficam agitados querendo sair da sala –

Professora: Gente pode ir para o recreio, só deixem os livros ali no lugar que vocês pegaram, beleza? A gente termina o debate na próxima aula

Estudante A: Professora, na próxima aula, você pode botar o clipe da Iza no computador pra gente ver todo mundo junto?

Professora: Ótima ideia. Tá combinado então. Ouviram pessoal? Na próxima aula vamos assistir o clipe.

6 CAPÍTULO 3 – CARTAS AO ORÍ

Rio de Janeiro, 6 de dezembro de 2023.

Professor, espero e desejo que esteja bem. Sei o quanto os últimos anos te desafiaram, exigiram energia, força mental e sobretudo, àquilo que comumente se costuma chamar de coragem. Prefiro pensar, que se trata na verdade de insistência, teimosia que, mesmo nas condições mais adversas, nos impele a ser sempre quem somos. Você insistiu, teimou. Observei de fora como é que se permanece, como é que se fica de pé depois que um grande terremoto vem para nos desalojar de tudo que era terra firme.

Seu luto Aldo, foi para mim, senão o mais importante, certamente, o seu mais bonito e involuntário ensinamento. Sou por isso levada a pensar que, talvez, os saberes que aderimos com o tempo, sem nos darmos conta, os que acabam por nos constituir, sejam todos assim, construídos à revelia. Espécie de pacto firmado em silêncio, entre aqueles que não desejavam ter de ensinar e aqueles que aprender não queriam.

Estou seguindo seu último conselho a risca. Gostaria que isso fosse verdade, mas o que acontece de fato, é que tenho me contentado, em ao menos tentar seguir. Estou tentando não deixar a autocritica me paralisar, tentando ser gentil comigo mesma e aceitar a escrita que vem. Espero uma hora conseguir. De todo modo, suas palavras trouxeram a confiança que eu precisava para imaginar o fim da tese. E de um jeito, que eu não sei explicar, essa imaginação me recolocou em movimento.

Percebi que a forma como eu estava escrevendo o último capítulo, me impedia de avançar. Era como se as reflexões, os relatos que eu queria trazer, não se dobrassem, não se conformassem ao texto. Demorei a entender, que se tratava de uma dissonância, uma questão mesmo de encontrar o tom e que, aquele modelo/forma, que eu mesma havia me imposto, não dava conta de dizer o que eu desejava e como eu desejava dizer. No fundo ou, melhor dizendo, na superfície, completamente escancarada, e que eu não conseguia ou queria ver, habitava uma questão já bastante conhecida: a dissociação entre forma e conteúdo, significante e significado.

Precisei recomeçar... Passei os últimos dias de novembro nessa tentativa. Li em voz alta, escrevi fragmentos, voltei aos diálogos dos primeiros capítulos, que não funcionaram e acabei produzindo textos (que para mim) mais pareciam arremedos de poemas neoconcretos. Nesse ponto, (diga-se de passagem, o ponto do desespero) comecei a pensar que talvez o texto inicial não estivesse tão ruim assim, que fosse possível, esconder as dissonâncias, ignorar as lacunas ajustando aqui e ali. Mas não foi... “O conteúdo é forma” (Eu repetia mentalmente essa máxima, simplesmente para me atormentar).

Mas, quando achei que estava tudo perdido, recebi tua mensagem e me ocorreu (quase no tom de uma Eureca), que o texto do terceiro capítulo, precisava ser contado/escrito no mesmo tom, no mesmo ritmo em que se conta algo a alguém com quem se tem proximidade, alguém que sabe/intui o modo como o seu pensamento funciona, alguém que te lê, como se ouvisse o som da sua voz. Para contar o que vou contar, precisava estabelecer essa noção de intimidade, que aqui significa, mais do que conhecer quem escreve, conhecer intimamente, através das suas próprias vivencias, aquilo que está escrito. (O que quero dizer, objetivamente, é que sua mensagem me soou como um convite e eu o aceitei).

Acabei lembrando de uma fala da Ângela Davis (em São Paulo, 2020) dirigida à Judith Butler, na qual afirmava o compromisso da escrita das mulheres negras com a comunicação, com o entendimento de que, fazer a mensagem chegar, para a comunidade negra, é (muitas vezes) uma questão de vida ou de morte. Davis ali, convidava Butler a pensar na forma dos seus próprios textos, a torná-los mais legíveis. O que, dito de uma outra maneira, significava: Judith, abandone esse rebuscamento confuso e pouco melódico. Entre no ritmo, ache o tom.

Consequentemente, lembrei também de Beatriz do Nascimento, dos textos para o Jornal do Brasil, nos quais se dirigia ao leitor de forma direta, aguda, íntima, mas sem por isso, deixar de ser analítica e fazer jus ao seu compromisso com a teoria. Lembrei de Lélia Gonzalez, seu modo de dizer sem medo, coisas até então, indizíveis: “Agora o lixo vai falar, e numa boa”. Quem senão ela, para denunciar espistemicídios, nos alforriar da condição de objeto de pesquisa, atravessando definitivamente a suposta neutralidade (leia-se branquidade) do texto acadêmico, com a grafia de um sonoro e negro Eu.

Retornei a Dionne Brand, o seu *“*Um mapa para a porta do não retorno: Notas sobre o pertencimento*”* e dessa vez, me deixei à deriva, como se abrisse um livro da

sorte. Reler um livro me causa sempre algum espanto. Não tanto por encontrar novas informações, mas por perceber, que as passagens sublimes, os golpes, silêncios, estavam o tempo todo lá. O que, me faz pensar que em alguma medida, era eu quem não estava. Ou pelo menos, que o eu que estava, não é o mesmo de agora. Em suma, a razão do meu espanto com livros e releituras, é essa experiência com o tempo, com a constatação de, vez ou outra, não coincidir comigo mesma.

Foi sem me preocupar com a ordem, com a linearidade da narrativa, que também me aproximei de Conceição Evaristo e Tatiana Nascimento. As li em voz alta, atenta ao ritmo, as pausas. Deixei que seus poemas me ensinassem a respirar, a habitar suas imagens, escrevivências. Por conselho da Ana Paula, (A professora que chegou no PPGHA ano passado. Você já deve ter a conhecido. Ela é uma pessoa precisa, das que delicadamente costumam acertar o olho da formiga. Renderia certamente muitas páginas, mas como pretendo tê-la em minha banca, não cometerei excessos) voltei a Gloria Anzaldúa, ao texto "Falando em línguas: uma carta para escritoras do terceiro mundo" do livro a "Vulva é uma ferida aberta & outros ensaios"

> *21 Mayo 80*
> *Queridas mujeres de color, companheiras no escrever "*– Eu me sento nua sob o sol, máquina de escrever contra os joelhos, tentando visualizar vocês. Mulher negra fincada na mesa do quinto andar em algum apartamento em Nova York. Sentada numa varanda do sul do Texas, uma chicana abana mosquitos e o ar quente, tentando despertar as brasas amornadas da escrita. Mulher indiana caminhando para escola ou para o trabalho, lamentando a falta de tempo para trançar a escrita dentro de sua vida. Asiática-americana, lésbica, mãe solteira, puxada em todas as direções pelas crianças, pela amante, pelo ex-marido e pela escrita".

E pensei que em maio de 1980, eu ainda não tinha nascido, mas uma carta já esperava por mim no futuro. (É preciso admitir que as máquinas do tempo existem) e que Anzaldúa, soprou no ouvido das chamadas "mulheres do terceiro mundo" um conselho e um segredo: Tire a escrita do pedestal, não acredite na historinha dos homens brancos: (que te contaram quando menina) "para escrever, é preciso solidão silêncio, tempo, espaço ideal etc etc." Escreva do seu modo. Escreva com seu possível. Nós "mujeres de color", nunca escrevemos sozinhas. Estão sempre conosco as que nos antecedem e as do porvir.

Orí-entador, parece que finalmente encontrei o que buscava. E quando me dei conta, imediatamente, como se minha memória quisesse me presentear pelo esforço, me vi criança, sentada no chão ao lado da minha mãe enquanto ela escrevia, apoiada numa mesa de centro improvisada, cartas para o meu avó João. Foi assim que aprendi

a escrever! Lembrei perfeitamente do calor da mão da minha mãe ao conduzir a minha e do momento exato em que, no branco do papel, vi surgir o desenho das minhas primeiras letras.

Só agora, depois desse longo caminho, depois de lembrar de nunca estar só, posso enfim continuar. Vou te escrever esse terceiro capítulo em forma de cartas, querido Aldo! Pois é assim, nesse tom, que ele deseja nascer.

Petrópolis, março de 2024.

Aldo, resolvi passar uns dias em Petrópolis, pensei que a mudança de espaço, a distância das tarefas domésticas e preocupações cotidianas, fossem me ajudar a engatar a escrita. De fato, ajudaram, mas não fizeram milagre. Tenho um talento especial na arte da procrastinação, de modo que, estando em casa, posso passar dias inteiros organizando os livros em ordem alfabética, as meias em ordem cromática, cuidando das plantas, do Pepe Mujica e da Gal (meus vira-latas), lavando louças, roupas... Ideias não me faltam, entretanto, longe dessas possiblidades, tive que sofisticar meus métodos.

Já que estava em Petrópolis, por que não ir ao Museu Imperial[16]? Achei uma excelente ideia e, além disso, seria uma visita rápida. Mas, assim que cheguei, caiu uma chuva torrencial. De longe, a melhor opção era ficar por lá e foi o que fiz. Não sei se está familiarizado as visitas ao Museu, mas é o seguinte: Logo de cara, você é apresentado a pantufas horrorosas, péssimas para andar e avisado, de que terá de usá-las por toda a visita. Se é uma pessoa esperta, logo percebe que andar ali, significa arrastar os pés no assoalho como se andasse de patins, mas sem os patins. Se ao contrário, carece dessa habilidade, ocorre que, de minuto a minuto, você se vê tropicar, tropeçar, catar cavaco em cima dos próprios pés.

Fiquei um tempo observando os dois grupos de pessoas e a forma como cada qual se adaptava a inconveniência imposta. Achei graça. Então do nada, um grupo de crianças, apareceu. E quando crianças aparecem, todo professor sabe, o silêncio some. Estavam eufóricas e acompanhadas por responsáveis, que se ocupavam em guardar capas e guarda-chuvas, enquanto elas, inventavam várias formas de andar com pantufas. Evidentemente, minha teoria sobre dois grupos de pessoas e blábláblá, não se sustentava.

Foi também do nada, que o guia do museu apareceu, anunciando que em breve iniciaria a visita. Eu com sensatez, fui me distanciando do grupo. Não tinha a menor intensão de participar de uma visita guiada, muito menos com crianças. Já me bastavam, as do 4º ano que eu estava dando aula. Mas o guia, um rapaz alto, magro

[16] O Museu Imperial está localizado na rua Imperatriz, n 220 no centro da cidade de Petrópolis- RJ. Trata-se do palácio que serviu de residência de verão de Don Pedro II. Atualmente conta com um vasto acevo mobiliário, utensílio domésticos, vestuário, além de vasta documentação relativa ao II Reinado.

e treinado na arte de se passar por indispensável, se dirigiu a mim: “moça venha conosco, a visita será maravilhosa”. Eu com muito ódio no coração e bastante constrangida, fui.

A direita, depois do hall de entrada o guia apontou um cômodo grande, com mobiliário feito de jacarandá, cedro e pau-rosa, onde a Imperatriz[17] recebia suas convidadas. Tenho que dizer, que havia entusiasmo na voz do guia. Ele enaltecia aqueles objetos e parecia querer nos convencer a sentir orgulho da riqueza da família imperial brasileira. Nenhuma palavra se disse sobre a origem daquelas cadeiras, mesas, armários. Nada se disse sobre as pessoas, as vidas escravizadas por detrás do trabalho. Mas o que eu esperava? Uma visita crítica, que denunciasse as atrocidades dos ex-donos da casa? Não. Eu esperava exatamente o que aconteceu. E Infelizmente, é uma experiência comum às pessoas negras no Brasil, deparar-se e ter que lidar (na escola, no clube, na rua, na universidade, no hospital, no fórum, no museu. Enfim, em todo e qualquer espaço) com a naturalização do racismo, com a evidência estarrecedora, de que o passado não passou.

Aqui eu lembrei do livro do Sílvio almeida, “Racismo estrutural”. Da argumentação de que a nossa história colonial, seus três séculos de escravidão, deixou heranças, e que o racismo é indiscutivelmente, aquela que sustentou e sustenta, nossa construção enquanto sociedade. Daí o entendimento dele, de que o racismo é estrutural e estruturante). Pensei também no livro da Christina Sharpe, “No vestígio: Negridade e existência” onde ela diz que o povo negro vive sob os vestígios da escravidão e ainda que tentem ignorar toda a ruína.

A esquerda, bem em frente a sala da Imperatriz, está a “Sala dos diplomatas”. Lugar onde o Imperador reunia os homes importantes e, no qual, as mulheres não podiam entrar. Também havia um mobiliário luxuoso, que o guia fez questão de descrever nos mínimos detalhes, e um pote de porcelana com um furo no meio colocado aos pés da cadeira do Imperador. Tratava-se de uma escarradeira. O guia explicou a etimologia óbvia da palavra e as mulheres do grupo, unissonamente com um grunhido, expressaram todo seu nojo. Um menino me olhou com cumplicidade, devia ter uns 7, 8 anos, e riu. Nessa idade, tudo que é expelido pelo corpo, tem muita graça. Então disse a ele: “imagina o nojo de quem era obrigado a limpar o catarro dos outros”. O menino franziu a testa por uns segundo e perguntou alto: “Quem era

[17] Imperatriz Consorte Teresa Cristina de Bourbon-Duas Sicílias.

obrigado a limpar essa catarreira?". O guia se apressou em responder: "Os empregados" e eu, que a essa altura, já estava mais sintonizada com as crianças do que, com qualquer adulto ali, disse também alto: "Não eram empregados, eram escravizados. O Imperador além de escarrador, escravizava pessoas". "Era um porco mesmo esse Imperador", disse uma menininha do outro lado da sala. Pronto, naquele minuto, as crianças riram e me aceitaram como amiga. Os adultos também riram, mas foi um riso tímido, ou melhor, intimidado pelo olhar do guia, que, a partir dali, me declarou guerra se tornando ainda mais pedante. A visita seguiu e as crianças agora ficavam perto mim esperando escutar alguma coisa engraçada. Não decepcionei. Quando chegamos ao quarto de banho, elas descobriram que não havia água encanada. Eu disse baixo: "imagina o banho". Foi o suficiente para criarem mil piadas sobre a falta de higiene imperial.

Finalmente, depois de passarmos pelos quartos das princesas, chegamos à sala de estudo. O guia depois de inflar os pulmões de ar e vaidade, disse que as princesas[18] estudavam 15 horas por dia. Faziam aula de piano, latim, finanças, costura, francês, português etc. No fim da explanação, olhou para as meninas e perguntou se elas achavam que ser princesa era fácil. Uma delas, disse para mim que adorava ir para escola e que não via nada de mau em estudar muitas horas por dia. Então eu perguntei se ela sabia, que na época daquelas princesas, as meninas negras eram proibidas de estudar. O rosto dela mudou na hora, estava verdadeiramente furiosa e foi responder ao guia: "olha moço, eu acho que estudar 15 horas, esse monte de coisas diferentes, devia ser muito legal". O guia surpreso, a fez um elogio genérico, mas ela não se deixou dobrar: "Ainda bem que essa família não manda mais né! Porque eles proibiram as meninas da minha cor de estudar. E além do mais, elas também eram obrigadas a trabalhar bem mais que 15 horas". "Você escolheria ser princesa ou ser obrigado a trabalhar?", emendou um dos meninos, perguntando ao guia. Que a essa altura já havia aceitado a derrota. Sua narrativa muito bem-organizada, preocupada em ensinar com exatidão, quão extraordinária era a vida da corte, foi rasurada por perguntas "inconvenientes" de crianças, que muito possivelmente descendiam de negros e indígenas.

O guia, de fato não parecia feliz ao fim da visita, no entanto, no dia seguinte poderia retomar sua missão colonizadora. É que a existência de dias seguintes, torna

[18] As princesas em questão são: Princesa Imperial Isabel e Princesa Leopoldina do Brasil. Ambas, filhas do Imperador Pedro II e da Imperatriz Consorte Teresa Cristina de Bourbon-Duas Sicílias.

derrotas e vitórias, provisórias. Eu quase entristeci com esse pensamento. Mas então me ocorreu, que as crianças também poderiam, com suas brincadeiras sérias, seguir rasurando histórias e causando grandes incômodos.

Um beijo, Aldo!
Amanhã volto a te escrever.

* Quase ia me esquecendo... Você conhece o Ìtàn no qual os Ibejis enganam a morte?

Rio de Janeiro, abril de 2024.

Espero que esteja bem, querido Orí-entador. Sei que já passei da hora de te mandar notícias sobre o terceiro capítulo e, mais do que isso, de dizer o que pretendo com ele. Essa carta, tem por intuito, cumprir essa dupla missão. Entretanto, para ter algum êxito, vou recuar um pouco no tempo. Preciso te contar em que espaço e circunstâncias, as ideias geradoras desse trabalho, começaram a ser gestadas.

Desde que entrei no CAp-UERJ[19] em 2016, não tenho conseguido escapar de trabalhar com o 4º ano do Ensino Fundamental. Em parte, isso se deve ao fato, dos professores com mais tempo de casa, expressarem de forma contundente, um não desejo de lecionar para essa faixa etária. É que os estudantes do ano em questão, têm entre 9 e 10 anos de idade. Isso significa, que falam muito e alto, possuem uma enorme dificuldade de permanecerem sentados e que tudo, absolutamente tudo, o que vier a acontecer na sala, será para eles mais importante, do que as aulas. Objetivamente não se trata, à primeira vista, de um ano lá muito atraente.

Acontece, que você me fez ler "*Os corpos doceis*" do senhor Michel Foucault", ainda nos meus primeiros anos de formação. Então, não foi difícil reconhecer no comportamento das crianças, nas suas desobediências, uma resistência legítima ao poder disciplinar. (Poder este, que tem como desejo, fabricar corpos submissos, humildes, especializados e capazes de desempenhar, sem muito questionamento, inúmeras tarefas). Então eu, naquela época, uma jovem professora, achei ingenuamente, que daria conta, que seria divertido e que poderia aprender muito com elas, sobre ser indócil. Mas a verdade, (que segundo o próprio Foucault, se existe, não se deixa encontrar) é que: Nunca dei conta, nem sempre foi divertido, mas sim, nunca deixei de aprender com elas, coisas importantes.

Em 2018, eu ainda não tinha entrado para o PPGARTES[20], no entanto, esse ano é chave para a pesquisa que desenvolvo agora. Eu trabalhava com uma turma de 4º ano muito peculiar. Era comum, por exemplo, que eu tivesse que parar uma aula no meio, para responder as mais diversas perguntas sobre o cotidiano. Muitas delas relacionadas a alguma notícia recente. Com o tempo eu fui me preparando e planejando aulas práticas, que já partiam de imagens/notícias. Assim, fomos

---

[19] Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.
[20] Programa de Pós-Graduação em Artes – Mestrado e Doutorado em Artes do Instituto de Artes da UERJ

construindo uma dinâmica própria e os estudantes passaram a chamar a aula de artes, de aula das imagens. O que devo dizer, me agradou bastante. Pois a pequena rasura, contida em: “aula das imagens”, foi para mim naquele momento, a tradução de um grande e antigo desejo: poder pensar com imagens, sem estabelecer hierarquias, entre aquelas advindas da arte e as produzidas no campo da cultura visual. Isso por si só, já me faria acreditar que valia muito a pena trabalhar com os pequenos. Entretanto, o ensinamento que mudaria definitivamente meu modo de pensar a escola, ainda estava por vir.

Em 14 de março de 2018, a vereadora do Município do Rio de Janeiro, Marielle Franco, sua então assessora, Fernanda Chaves e seu motorista Anderson Gomes, estavam voltando para casa depois de um dia aparentemente normal de trabalho e foram covardemente interrompidos. O carro em que estavam, foi alvejado por 13 tiros, de uma submetralhadora, no bairro do Estácio, área central da cidade. Fernanda foi a única sobrevivente, Marielle e Anderson morreram no local.

As horas que se seguiram, foram perturbadoras, notícias chegavam sem parar e com elas, especulações de todos os tipos. Uma equipe da TV Globo fez uma chamada ao vivo do local do crime, e foi possível ver por trás da âncora do jornal, o carro baleado, policiais trabalhando e um grupo de pessoas comuns tomando parte do ocorrido. Essas foram as primeiras imagens do assassinato veiculadas pela imprensa. Foram repetidas a exaustão durante semanas, intercaladas e substituídas aos poucos, por imagens das vítimas em situações cotidianas, imagens de dor de seus parentes e amigos, da população se manifestando, do enterro, das falas de autoridades.

Você sabe, era praticamente impossível morar na no Rio e não lidar todos os dias com aquelas imagens. Elas se tornariam em pouco tempo, parte da cidade, tão concretas como as ruas, esquinas, viadutos... O assassinato de Anderson Gomes e Marielle Franco, (sua repercussão) deflagrou um processo de construção de uma memória social, de um imaginário comum e foi, acredito, a primeira vez que a minha geração vivenciou um estado de luto coletivo. Não é que tenhamos ignorado a existência anterior de mortes na política, mas o fato de vivermos no mesmo tempo histórico e compartilharmos o mesmo espaço de experiência das vitimas, fez com que essa morte fosse sentida e vivenciada como a de alguém muito próximo, quase uma morte de amigos queridos.

Pensando melhor, o luto pelas Mortes de Marielle e Anderson talvez, não tenha se findando. As imagens que permanecem nos muros, as faixas (com seus nomes próprios) levantadas até hoje em manifestações nas redes e ruas, o modo como a imprensa cobriu e cobre os processos investigativos e suas reviravoltas, me parece, que sinalizam esse *non finitum*[21]. Ou, quem sabe, que precisaremos repensar a ideia, de luto como um trabalho evoluindo "naturalmente" para um fim. Mas não quero e, nem sei se consigo afundar nisso agora. Até porque, penso que será inevitável, na medida em que o texto avançar. Então vou do jeitinho que você me sugeriu, com calma, tentar separar (ainda que artificialmente) do turbilhão de sentimentos e reflexões, que me ocorreram no *post mortem* de Marielle e Anderson, àquilo que atravessou o exercício da minha docência de modo determinante.

Os jovens estudantes do meu 4º ano de 2018, não passaram batidos por esses assassinatos, não habitavam um mudo à parte desse, em que nós falávamos sem parar os nomes dos que morreram. Eles atravessaram conosco as mesmas ruas, e dias. Sentaram-se as mesmas mesas e queriam, como nós, respostas. Essas afirmações seriam inúteis ou pelos menos, óbvias, não fosse nosso modo adultocêntrico de estar em companhia das crianças. Eu preferiria dizer: do nosso modo de coabitar, coexistir. Mas não é isso que acontece.

Nós adultos, ignoramos a presença das crianças. Não é que a gente não consiga enxergá-las. A gente vê as caras fofinhas que elas fazem, as birras, a gente escuta os gritos, os palavrões que elas dizem quando nos mimetizam e que, repreendemos rapidamente. Por que não, a gente não tem a boca suja! E se, por acaso tivermos, é porque somos adultos e adulto pode. Podemos tudo. Mas o mais impressionante, no nosso modo de viver acima (nunca realmente ao lado ou junto) das crianças, é acreditar que não somos vistos por elas... Nossa sorte, é que diferentemente de nós, elas costumam ser generosas na forma de nos olharem. Não supõem, por exemplo, que quando falam coisas "erradas", sem o cuidado de abaixar o tom de voz, os adultos não escutam. Isso é coisa nossa! Supor que quem escuta, não possa, ou não possa muito rapidamente, vir a entender. Nós subestimamos aqueles que, na maior parte do tempo, nos hiper estimam. Fica bastante claro, que grandeza, nem sempre é questão de altura. (e vice-versa).

---

[21] Expressão que significa "não acabado". No caso dos antigos romanos, os artistas assinam suas obras com o verbo faciebat, que identificava a obra como "non finito".

Bom, acredito que você já pode imaginar o que aconteceu na primeira aula que dei depois do assassinato. Eu mal pisei na sala de aula e os estudantes começaram a fazer perguntas: “professora, você foi à manifestação?”, “Você está triste professora?”, “Você conhecia ela?”, “Porque todo mundo só fala da morte de Marielle e desse tal de Andersom, professora?”, “Meu pai não gosta dela, mas eu fiquei meio triste”. “você gosta do PT, professora?” “Por que será que mataram eles”? “Sabia que eu tenho um primo que morreu de tiro, professora?”, “Eu chorei muito, porque fiquei com medo da minha mãe morrer também. Ela é feminista, sabia?”, “Minha mãe, meu pai e meu irmão mais velho, votaram nela para vereadora.

Fiquei em silêncio por uns minutos, prestando atenção ao que os estudantes diziam e, aos poucos, eles foram se acalmando e tomando seus lugares em torno da grande mesa, da nossa protegida sala de aula das imagens. Mas eu sabia que não haveria escapatória, que teria que falar sobre as mortes e me preparei, na medida do possível, para isso. Todavia, não se pode (a rigor) antecipar uma aula. É claro, que você estuda, organiza, prepara, e até pode prever uma ou outra reação dos estudantes, mas aula, a aula mesmo, é aquilo que só se dá no encontro. Depende por isso, muito do humor, dos desejos dos que (por algum motivo) resolveram passar um tempo em presença, respirando juntos o mesmo ar.

Em vez em quando, dando aula, uma frase que aprendi com Barthes[22] me ocorre: “O olho por onde vejo Deus é o mesmo olho por onde ele me vê”. Com ou sem razão, relaciono a noção de presença, a essa experiência radical de ver e ser/estar visível numa sala de aula. Estou falando de visão, mas acreditando que é possível ver com todo o corpo. A radicalidade dessa experiência, se difere daquela que o teatro me proporcionou por anos. Porque, me parece que, o que a cena torna visível, não pode ser separado dos seus anteparos (palco, personagens e/ou de uma narrativa, ainda que não linear). Mas, na sala de aula, a presença se dá sem mediação, ela é um corpo-a-corpo produzindo afetos.

Desconsidere o paragrafo acima, se quiser. Agora a única coisa, que me parece clara nele é que divaguei, me perdi na escrita. Queria apenas contar, como tinha sido o reencontro com a minha turma de 4º ano, na semana seguinte ao assassinato de Anderson e Marielle. Mas Aldo, pensando bem, não é tão incomum que as pessoas adiem coisas difíceis... Bom, o que aconteceu naquela aula, foi que

---

[22] (BARTHES, 1987, p. 25) O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ficamos juntos, ouvindo quem precisava falar, respondendo o que era possível. Acabei não usando nada que havia preparado e quando pensei “acho que é isso, por hoje foi o que deu”, Bethânia, uma menina muito inquieta, anunciou que tinha uma ideia: “Professora, a gente pode fazer uma manifestação com cartazes?”. Antes que eu pudesse responder, a turma começou a se organizar. Então, só me restou, disponibilizar os materiais necessários.

Fiquei observando letras, silabas, frases inteiras brotando das mãos de estudantes compenetrados. Em pouco tempo os cartazes ficaram prontos e eu consegui ler, sem dificuldade o que diziam... Quero dizer, acessei os significados, mas junto com eles, um incômodo. Como quando, nos contam uma história e sabemos, de sentir, que uma parte importante nos foi negada. Havia coisas sendo ditas sob as palavras, eu tinha certeza, mas eu precisaria escavar. Queria dizer que foi rápido e que, logo nos dias subsequentes eu consegui alcançar. Mas não, a emoção de ler aquelas frases, escritas por meus alunos crianças e em meio ao luto, adiou (por quase um ano) uma compreensão mais ampla.

Os cartazes não falavam (ou, não falavam “apenas”) sobre o assassinato de Marielle Franco e Andersom Gomes, eles diziam respeito aos estudantes. Dito de uma outra maneira, os cartazes foram a forma que as crianças encontraram para dizer “Estamos aqui!”, “Estamos vendo tudo”, “essas mortes, esses corpos, essas dores nos atravessam e vão conosco, aonde vamos”. “Estão vendo, aqui no mural da escola”? “Estamos em luto”. Quando finalmente alcancei esse entendimento, me senti como se tivesse procurado por uma chave, que esteve sempre no meu bolso. E ri como quem ri de uma piada sem graça. Orí-entador, acho que você vai me entender e quem sabe, concordar... Nuca senti orgulho em descobrir nada, na verdade, sinto o inverso. Quase um constrangimento, uma vontade de debochar do tanto de tempo que se pode empregar, em busca de algo que nunca se escondeu.

Vou te encaminhar algumas fotos dos cartazes. Elas não estão muito boas. Na época eu tinha um celular muito capenga e achava um desperdício, gastar muitos reais comprando outro, só por causa da câmera. Ainda bem, que um arrependimento dessa ordem, pode causar vergonha, mas matar, não mata! Enfim, da uma olhada com carinho e depois, me conta o que você viu. Um beijo e até logo.

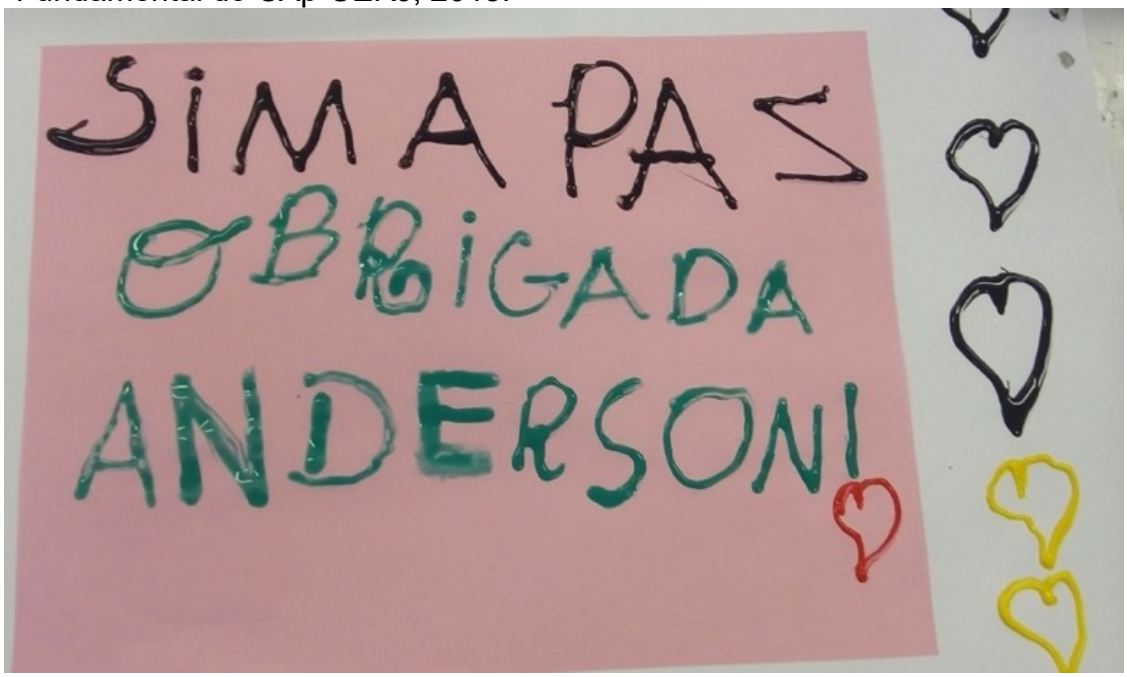
Figura 19 - Cartazes produzidos pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018.

Fonte: O autor, 2018.

Figura 20 - Cartaz produzidos pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018.

Fonte: O autor, 2018.

Figura 21 - Cartaz produzidos pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018.



Fonte: O autor, 2018.

Figura 22 - Cartaz produzidos pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018.

Fonte: O autor, 2018.

Figura 23 - Estudante do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ produzindo cartaz, 2018.

Fonte: O autor, 2018.

Figura 24 - Estudante do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ produzindo cartaz, 2018.

Fonte: O autor, 2018.

Figura 25 - Estudante do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ produzindo cartaz, 2018.

Fonte: O autor, 2018.

Figura 26 - Cartaz produzido pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2018.

Fonte: O autor, 2019.

São Paulo, maio de 2024.

Aldo, acabei de lembrar, que não falei sobre os estudantes terem lembrado e grafado o nome da Monica Benicio, companheira da Marielle, nos cartazes. Isso me comoveu. Não exatamente a Joana adulta, professora, que não se envergonha de amar mulheres. Mas a Joana menina, a que entendeu cedo e institivamente, que precisaria se defender. "Joana é um moleque macho", "Ela não tem modos", "é sapatão com certeza", "ela joga bola com os meninos", "vamos chamar ela de Joaozinho a partir de agora", "minha mãe não quer que eu brinque com você, Joana. Porque você parece um menino". Preciso dizer, saí na mão com muitos desses minis detratores. E GANHEI quase sempre. Quando perdia, logo dava um jeito de me vingar, fosse com uma pedra arremessada de longe, ou com palavras mesmo. Meu talento para o deboche é de família.

Tenho outras e felizes memórias da escola, mas não é possível ignorar, que é nela, onde muitas crianças se tornam vítimas da homofobia pela primeira vez. Por dedução logica, é também na escola que crianças se tornam reprodutora de ideias homofóbicas. Então por isso, que naquele momento lendo os cartazes, me senti acolhida, vista pelos meus alunos. Sei que a maior parte deles, entende muito rapidamente que eu sou uma mulher lésbica. Não é que eu saia contando, mas como não correspondo a uma certa ideia de feminilidade, eles costumam deduzir daí, a minha orientação sexual. Além disso, tenho por princípio, não mentir, quando interpelada, porque acho importante eles saberem que lésbicas podem ser professoras.

Essa última frase me fiz rir, ela parece boba e é na verdade. Mas quando eu lembro que nunca tive (pelos menos, que eu soubesse) uma professora LGBTQIA+ na escola, penso que se tivesse tido e sabido, isso poderia ter me trazido alguma confiança, um espelho, um caminho onde mirar. Você me entende Orí, a vida escolar de uma criança que se descobre LGBTQIA+ pode ser solitária e muitas vezes violenta. Infelizmente, casos de homofobia na escola, e suas consequências (evasão escolar, depressão, suicídio), noticiados quase que diariamente, provam isso. E o desolador, é que muitos são perpetrados por adultos, professores, inspetores, diretores. Pessoas que deveriam proteger os estudantes.

Bem, não vou me estender mais. Só não queria deixar de pontuar essa presença do nome da Monica, como uma consciência anti-homofóbica na produção dos cartazes dos estudantes. O que, de algum modo, me traz confiança no futuro.

Até Orí-entador!

Um abraço.

Rio de Janeiro, junho de 2024.

Orí-entador, lembrei que havia te prometido enviar o Ìtàn no qual os Ibejis enganam a morte. Peguei a versão que eu considero a mais bonita, ela foi contada por Reginaldo Prandi em seu livro Mitologia dos Orixás. Já tem algum tempo que eu me ponho a tentar entender, ou sentir, de forma mais profunda essa história. É lindo que as crianças coloquem a morte para dançar a ponto dela se lembrar da vida, no entanto, penso se já não é a hora de nós, adultos, tomarmos para gente a responsabilidade de fazer a morte cessar de ceifar as infâncias.

Bom, você vai ler o texto e em breve conversamos novamente.

Um abraço.

Os Ibejis enganam a Morte
Os Ibejis, os Orixás gêmeos, viviam para se divertir.
Não é por acaso que eram filhos de Oxum e Xangô.
Viviam tocando uns pequenos tambores mágicos,
que ganharam de presente de sua mãe adotiva, Iemanjá.
Nessa mesma época, a Morte colocou armadilhas
em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos
que caíam nas suas arapucas.
Homens, mulheres, velhos ou crianças,
ninguém escapava da voracidade de Icu, a Morte.
Icu pegava todos antes de seu tempo de morrer haver chegado.
O terror se alastrou entre os humanos.
Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros,
todos se juntaram para pôr um fim à obsessão de Icu.
Mas todos foram vencidos.
Os humanos continuavam morrendo antes do tempo.
Os Ibejis, então, armaram um plano para deter Icu.
Um deles foi pela trilha perigosa
onde Icu armara sua mortal armadilha.
O outro seguia o irmão escondido,
acompanhando-o à distância por dentro do mato.
O Ibeji que ia pela trilha ia tocando seu pequeno tambor.
Tocava com tanto gosto e maestria
que a Morte ficou maravilhada,
não quis que ele morresse
e o avisou da armadilha.
Icu se pôs a dançar inebriadamente,
enfeitiçada pelo som do tambor do menino.
Quando o irmão se cansou de tocar,
o outro, que estava escondido no mato,
trocou de lugar com o irmão,
sem que Icu nada percebessse.
E assim um irmão substituía o outro
e a música jamais cessava.
E Icu dançava sem fazer sequer uma pausa.
Icu, ainda que estivesse muito cansada,
não conseguiu parar de dançar.

E o tambor continuava soando seu ritmo irresistível.
Icu já estava esgotada
e pediu ao menino que parasse a música por uns instantes,

para que ela pudesse descansar.
Icu implorava, queria descansar um pouco.
Icu já não aguentava mais dançar seu tétrico bailado.
Os Ibejis então lhe propuseram um pacto.
A música pararia,
mas a Morte teria que jurar que retiraria todas as armadilhas.
Icu não tinha escolha, rendeu-se.
Os gêmeos venceram.
Foi assim que os Ibejis salvaram os homens
e ganharam fama de muito poderosos,
porque nenhum outro orixá conseguiu ganhar
aquela peleja com a Morte.
Os Ibejis são poderosos,
mas o que eles gostam mesmo é de brincar.

São Paulo, juiho de 2024.

Carro de som:

“Comunicamos o falecimento do Sr. X. Mais conhecido como, Seu X da padaria. A família convida parentes, amigos e toda a sociedade Cabofriense para o velório, que acontecerá no féretro da capela do Cemitério Municipal Santa Isabel ...”

O X, se referia, via de regra, a alguém muito conhecido ou muito querido, ou apenas, rico. Era difícil que os três adjetivos, coincidissem pacificamente ou dissessem respeito ao mesmo morto. Era assim, de tempos em temos, que as notícias de morte, chegavam na rua da minha infância. Vinham na voz grave e imponente do motorista-locutor do carro de som. Que eu, e os meninos da rua, adorávamos imitar e mais ainda parodiar, substituindo o X, pelo nome de alguma professora de matemática, da catequista, do dono muquirana da venda, ou pelo nome de algum amigo, que por pura falta de sorte, não estivesse presente.

Não eram tristes para nós essas notícias, os mortos não vinham impressos no jornal, expostos na televisão e não tinham rostos que se parecessem com os nossos. A morte era uma brincadeira de crianças, coisa sem grande importância, como as dos desenhos animados: Um gato preto e branco, grande e famoso, engole um passarinho amarelo e igualmente famoso. Mas, antes mesmo de conseguirmos assimilar e lamentar sua morte, o passarinho é cuspido vivo e voando, depois de ter acendido um fósforo no estômago do gato. Dito de uma maneira objetiva, a morte, não tinha para nós um caráter definitivo.

Entretanto, na medida em que crescíamos ela, a morte, ia se aproximando dissimuladamente, para nos ensinar aos poucos, que era inexorável. Como da vez, que um circo chegou na cidade e se instalou em um dos terrenos baldios do bairro. Hoje olhando para trás, é fácil perceber o quão depauperado era o Circo Atlas. Lembro bem da lona azul desbotada, com estrelas brancas cobertas de fuligem e do nome, estampado em um vermelho que beirava o rosa. Dos palhaços sorrindo com seus poucos dentes, cobrindo com as roupas largas e maquiagem, a escassez de tudo.

Mas, como nada fica muito tempo, longe da vista das crianças. Descobrimos numa jaulinha escondida, nos fundos do terreno do circo, um leão. Um leão, raquítico, cansado, que mal rugia, triste, mas de verdade. E, a partir daí, o pessoal do circo teve que se revezar, para assegurar que nenhuma criança ousada o bastante, fosse ver o

bicho e terminasse sem a cabeça. Ainda assim, ignorando solenemente eles e a todas as ameaças do meu pai, fui lá algumas vezes olhar no olho da fera e “rir da cara do perigo”. Na verdade, eu ficava há uma distância segura e ia com a Jordana, então se alguma coisa desse errado, eu tinha plena convicção, de que o Leão comeria primeiro ela (minha melhor amiga).

Mas como a morte entra aqui? Você já deve estar se perguntando. Não, milagrosamente, nenhuma criança foi comida nessa história. Entretanto, com o tempo, o dinheiro e o interesse para ir ao circo, foram acabando. E mais ou menos, nessa mesma época, os gatos começaram a desaparecer. Primeiro o gato da minha tia, depois o da Jordana e quando nos demos conta, os gatos do bairro estavam quase em extinção. Curiosamente, os meninos (na verdade 3 ou 4 deles) passaram a ostentar uma grande prosperidade, uma vez, que iam ao circo todos os dias. Eu não recordo ao certo, quem foi o primeiro adulto, a juntar lé com cré. Mas, quando isso aconteceu, todo mundo ficou indignado com o acerto macabro, entre meninos e palhaços: Um gato para o almoço do Leão, em troca de ingresso e pipoca. Assim, posso dizer, que conhecemos de uma só vez, a “violência” e o luto. Este último, se apresentando em dobro, na ausência dos felinos e na descoberta, de que mesmo as crianças, podem fazer coisas terríveis.

Depois veio a morte que, sem motivo aparente, levou a avó do meu amigo Thiago. Na verdade, ela era um pouco avó de todo mundo. Aceitamos a saudade, sem entristecer em excesso. Em seguida, o porquinho da índia, do meu caçula Ulisses, ficou quieto demais. Foi questão de 1 ou 2 dias, para amanhecer duro e frio. Foi dele, o primeiro enterro que fui. Colocamos aquele corpinho, que mesmo morto era bonito, dentro de uma caixa de sapato e andamos em “procissão” até o campinho de futebol, onde o enterramos. Thiago acendeu vela e fez uma oração. Que segundo ele, era igualzinha, sem nada tirar ou pôr, a que fizeram no enterro da avó. E, quando estávamos (eu, meu irmão e a maior parte dos nossos amigos) muito perto de sair da infância, veio a história do homem pendurado.

No fim da rua, havia uma casa de dois andares, que ficava bem no meio de um terreno enorme, coberto de grama e com muitas árvores. Você pode até ter imaginado uma casa bonita, mas não era exatamente assim. Primeiro, porque a mais nítida memória que tenho dela, é o muro muito alto e muito branco, coberto por uma hera espinhosa, que nunca conseguimos transgredir sem prejuízo. E depois, porque nela não havia sinal de criança, nem bicho... Ela destoava, era avessa a seu entorno,

completamente indiferente a nós. Como se tivesse sido implantada ali, da noite para o dia, sem nenhuma boa explicação. A batizamos de “Casa do Ricos” e ainda hoje, me parece ser essa, a sua melhor definição.

Pois bem, nessa casa, cuja existência despendi tanto tempo em descrever, um homem foi encontrado nu, pendurado e morto. Logo se produziram inúmeras versões sobre o acontecimento, e por mais que, eu me esforce em recordar, nenhuma resistiu tanto ao esquecimento, quanto a trazida por Jordana: “Meu pai disse, que lá na Casa dos Ricos, tem um homem pendurado, com a língua para fora e com o piru duro[23]. Falou, que não é para a gente ir lá de jeito nenhum”. Não fomos. Apesar de termos tentado, de muitas e variadas maneiras. Só, não contávamos com a força tarefa armada pelos adultos, para que não tivéssemos êxito.

Teve um dia que, depois de desobedecer por horas as ordens expressas da minha mãe, de não “futucar” as caixas dos papéis, encontrei a morte. E ela estava amarrada com barbante, no que pareciam ser apenas, figurinhas de um álbum antigo. Entretanto, eram fotografias de gente morta. Vou logo esclarecendo, que ali não tinha ninguém ensanguentado, esquartejado, perfurado por faca ou bala. Nelas nada havia, que pudesse assemelhar-se ao modo como, são retratados os desastres e violências do aqui e agora. Mas o que eu vi, definidamente me fez vacilar e pôr em dúvidas a ordem do mundo, suas coisas e acontecimentos.

Nas fotografias guardadas, os mortos pareciam vestir suas melhores roupas... Homens de ternos bem passados, mulheres de vestidos elegantes, uma menina “segurando” sua boneca (preferida?). Mortos de pé, mortos sentados em seus sofás e cadeiras, mortos com olhos pintados abertos sobre suas pálpebras, passando-se por vivos. Mortos que me botaram medo e me fizeram correr para a minha mãe, exigindo que ela reorganizasse o mundo e me colocasse, de volta nele. Entretanto, como na vida é coisa muito comum, esperar algo e acontecer o seu exato contrário, fui recebida com um: “Eu não disse para não mexer nisso?” “Não sei mais o que fazer com você.” “Sinceramente, Joana, sinceramente”. “Você tinha que achar essas fotos velhas!?”

Com certeza, minha mãe disse mais uma dúzia de outras frases, que ao fim e ao cabo, deveriam querer dizer a mesmas coisas, então apenas ignorei: “Essas fotos

---

[23] Philippe Ariès, O Homem Diante da Morte [Editora Unesp, 2013; tradução de Luiza Ribeiro]
Nunca acreditei na completa veracidade dessa descrição. Ela sempre me soou dramática demais, escorregando em direção a um humor bizarro. Desconfiava, de que tivesse sido “piorada” pelo pai da minha amiga, para nos colocar medo. Mas, recentemente, encontrei em “*O Homem Diante da Morte”* de Philippe Ariès.

são mortas, mãe!" "Por quê?" "Quem tirou elas?" "Quem são essas pessoas? "Nossos parentes?" "Porque você guardou isso, Mãe?". Respondeu: "Se eu guardei, era para FICAR guardado. Você não tinha nada que se meter no MEU armário". Mas, sabendo que nada me faria declinar de insistir com as mesmas perguntas, cedeu, mas não completamente: "Isso é um costume, minha filha... um costume antigo. Todo mundo lá na minha terra, tirava fotos dos seus, depois da passagem. Agora chega de apertar a minha mente, vá caçar o que fazer". E dessa forma, (minha mãe, metade búfalo, metade borboleta) jogou uma pá de cal no assunto e eu tive que aceitar que, se quisesse mundo arrumado, eu mesma teria de arrumar.

Hoje penso, que todas as coisas que escolhi estudar (e as que ainda esperam por mim) guardam uma relação muito íntima, com àquele armário. Com as fotografias dos mortos. Penso outra vez em Roland Barthes, que seu livro "A câmara clara", foi escrito no coração de um luto. Barthes tinha recentemente enterrado a sua mãe e encontrado em uma caixa, assim como eu, velhas fotografias. Nelas, ele vê a mãe criança, seu corpo pequeno, alegre, corpo que ali não sabia, mas geraria um filho. Espanta-se ao constatar que sua mãe teve uma vida e a viveu antes dele. Quem de nós, não se surpreende (ou se surpreenderia), ao ver numa foto antiga, a criança que sua mãe foi? Quem não se sente viajar no tempo, ao experimentar essa visão do impossível, não fosse a fotografia?

Mas o que me fez lembrar aqui do Barthes, foi a proposição do binômio Luto e fotografia. Ela parte do princípio, de que o luto pressupõe, a morte de alguém ou de alguma coisa e a foto, é o índice de que algo aconteceu, existiu, tornou-se passado. Não sendo possível que o morto volte a vida, nem que o tempo fotográfico retroceda, a foto assim como o trabalho de luto, fazem aparecer aquilo que falta: a presença de uma ausência.

Aldo, volto a te escrever em breve... Espero ter conseguido, te mostrar essa espécie de fio, com que venho alinhavando todos esses objetos e acontecimentos. As histórias da minha infância, as fotos dos que já se foram, os cartazes dos meus alunos, os lutos coletivos... Enfim, olhando agora em retrospectiva, percebo que, o que venho fazendo, é lidar com um pequeno arquivo, criar sentidos, editar memórias. Hoje estou indo dormir, com a nítida sensação, que a Joana que remexia caixas e fotos alheias, finalmente, se encontrou com essa que te escreve.

Boa noite e até logo, Orí!

Madri, julho de 2024.

Orí-entador, como sempre, espero que você esteja bem. Está é a minha última carta. Se tudo correr como eu desejo, ao final dela, também terei terminado este terceiro capítulo e realizado uma tarefa, que até então, julgava impossível. Antes de mais nada, quero te agradecer por ter vindo até aqui comigo. Por ter me ajudado nas curvas difíceis e acreditado no processo. Com todo meu coração, Aldo, muito obrigada. Hoje vou começar, do modo como normalmente, término de contar uma aula. Vou mostrar primeiro as imagens e deixar que elas abram o caminho, tanto da sua leitura quanto, da minha escrita.

Figura 27 - Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ em atividade didática, 2019.

Fonte: O autor, 2019.

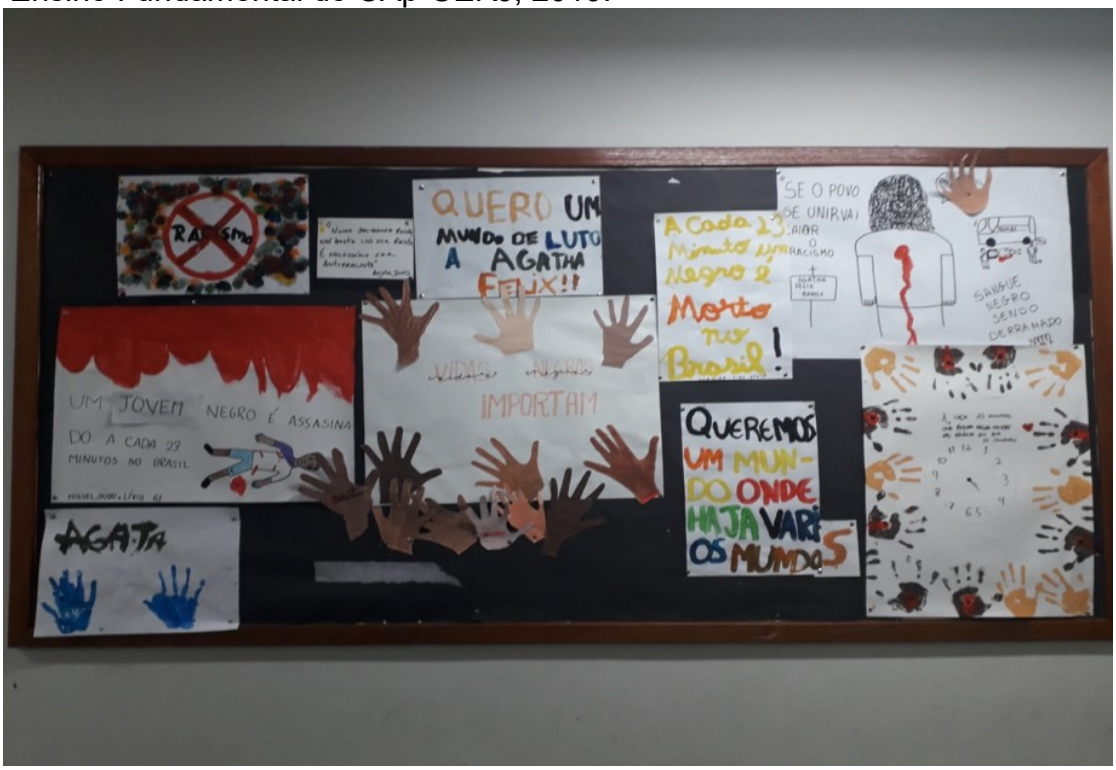
Figura 28 - Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ em atividade didática, 2019.

Fonte: O autor, 2019.

Figura 29 - Cartaz produzido pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2019.

Fonte: O autor, 2019.

Figura 30 – Mural com cartazes produzidos pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2019.



Fonte: O autor, 2019.

Figura 31 – Estudantes posam na frente de mural com cartazes produzido pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2019.

Fonte: O autor, 2019.

Figura 32 – Estudante apresenta cartaz produzido na atividade didática do 5º ano do Ensino Fundamental do CAp-UERJ, 2019.

Fonte: O autor, 2019.

Na primeira, fotografia aparecem (da esquerda para direita) Iago, Juan, o braço, a mão (segurando um lápis) e uma parte da cabeça de Helena. Também dá para ver, um pequeno braço com uma manga de camisa vermelha, que acredito, serem do Inácio. Essas quatro crianças eram inseparáveis no quarto ano. Agora, estão todos no 9 ano, há poucos meses de ingressarem no ensino médio. Vez em quando, encontro eles, agora, nem sempre juntos. Estão enormes, bonitos, cheios de energia. Essa nossa profissão, Aldo, você sabe, exige muito trabalho mental, muita resiliência, para não se deixar levar, pela angústia (acendendo e apagando como um vagalume) de se sentir envelhecer. Para falar a verdade, até ano passado não pensava nisso, mas aí fiz 40, surgiram uns cabelos brancos, uma falta de resistência para noites em claro e, a prova inconteste, (de que sim. também eu envelheço!) veio com o rápido e constante declínio da saúde dos meus pais. Pois bem, me sinto no meio, entre os que se preparam dia após dia, para partir e aqueles, que acabaram de chegar. Exageros, à parte, o cotidiano escolar, dia sim e dia também, parece impor essa consciência do tempo.

Iago, Juan, Inácio e Helena (estudantes da turma 51, o 5º ano em que lecionei em 2019 no CAp-UERJ) estão numa mesa e no centro desta, há um livro. Trata-se

do “A vida não me assusta”. Ele é composto pelo poema homônimo de Maya Angelou (1929–2014) e por pinturas de Michel Basquiat (1960–1988). O desenho e o poema, parecem conversar, mas uma rápida olhada na ficha catalográfica, desfaz essa ilusão. Não foram feitos um para o outro. Estão ali juntos nesse livro por deliberação da editora, que achou uma boa ideia, juntar obras do Basquiat, feitas em espaços e tempos distintos, com o poema da Angelou. O que fica claro, mais do que o suposto diálogo entre os artistas, é que seus trabalhos são autônomos, sustentam-se de pé sozinhos. O alinhamento proposto pela edição, se dá na superposição de suas biografias. Maya Angelou, uma celebre poeta, professora e ativista política afro-americana e Basquiat, um pintor afro-americano, descendente de haitianos e porto-riquenhos, cuja fortuna crítica alcança os dias de hoje, consolidando definitivamente sua importância na História da Arte estadunidense.

Não são as obras (monumentais) dos artistas, que os colocaram no mesmo livro. Mas as dificuldades, que a vida impôs a cada um deles. Escrevi “a vida impôs”, mas o correto é escrever: as inúmeras dificuldades, que a supremacia branca impôs à suas vidas. Não rescrever essa frase, seria coadunar com a narrativa racista que, se autopreserva e reproduz, ao tentar naturalizar as experiências trágicas da vida negra na terra. O fato, é que o livro é um sucesso de vendas, tanto aqui no Brasil, como nos Estados Unidos. E não consigo desviar de pensar, como as histórias tristes de pessoas negras ilustres, costumam comover quando transfiguradas para o cinema, livro, teatro. E em como são consumidas rapidamente, como produtos... No entanto, nada parece se alterar no espaço da vida, onde negros “morrem como moscas”. Não te causa espanto, que haja mais compaixão com as imagens e palavras, do que como os corpos de carne e ossos? Mas, eu quero te falar sobre a aula Orí, e cá estou novamente, pegando o caminho mais longo.

Uma semana antes dessa aula, o Juan, o menino negro da foto, me abordou no recreio dizendo que tinha ganhado um livro muito legal e queria, saber se eu poderia lê-lo, na sala, para turma toda na próxima aula. Eu não me surpreendi, porque o Juan é um ótimo leitor e não era aquela, a primeira vez, que me pedia para ler algo na turma. Então, quis saber qual era o livro e perguntei sobre o que tratava. Ele respondeu rapidamente: “Sobre não ter medo”. Então eu anotei e quando sai do CAp, fui comprar o “A vida não me assusta”. Não vou mentir, dizendo que li imediatamente. Como, a próxima aula do João, seria só na outra semana, deixei o livro na mesa de trabalho e lá ele ficou decantando. Li de véspera e o que eu entendi? Que o livro falava

de medo, muito medo. E que eu e o Juan, tínhamos ido para lugares diferentes, senão opostos, na leitura. O que, só me fez confirmar uma antiga suspeita: Cada um, lê o livro que precisa.

> "Sombras dançando no muro
> Sons que brotam do escuro
> Nada na vida me assusta
> Cachorros bravos rosnando
> Fantasmas voando em bando
> Nada na vida me assusta
> Bruxa e caldeirão fervente
> Leões livres pela frente
> Eles não me assustam em nada
> Dragão soprando chama
> Ao pé da minha cama
> Isso não me assusta nada(...)"

O poema de Maya Angelou, sim pode ser lido como uma ode a coragem, um chamado para encarar nossos medos mais íntimos, foi assim que Juan o leu. Ou ainda, como uma afirmação de vida, um elogio à resistência, como encontrei em algumas interpretações de blogs literários. Mas as 10 vezes em que o verso "a vida não me assusta", aparece no poema, me fez querer olhar a mão de quem escreve. Ela é negra. Não se deve negligenciar certas evidências. E o que significa isso, Joana? O que significa uma mão preta segurando uma caneta, e escrevendo, repetidamente, "a vida não me assusta"? Escrevendo como quem reza, como quem lança um feitiço, como quem atira uma pedra, uma flecha, como quem se faz uma promessa?

Só alguém que a vida revirou e cuidou de assustar em cada fio de cabelo. Alguém que foi jogado, de um lado para o outro no escuro e obrigado a redescobrir sozinho o chão e um modo de estar de pé. Angelou fala dela, mas não só. Sua voz é metonímica, é a voz de uma comunidade em dispersão, sempre em diáspora e autoconsciente de habitar um mundo avesso a vida negra. O poema não trata, contudo, de ausência de medo, nem mesmo de coragem ele trata. Mas de um estado de vigília permanente, onde é a surpresa e o susto, que inexistem. Visto, que toda violência é previsível, permitida, possível contra um corpo negro. "Nada na vida me assusta" é o que está escrito, todavia, há o que precisa ser lido: Nada MAIS me assusta na vida.

Como o prometido, levei o livro para aula, avisei que era um presente do Juan para a turma, lemos juntos. Depois ele passou de mão em mão, para que todos pudessem ver as ilustrações do Basquiat. Percebi como alguns estudantes

desconfiavam de que aquelas pinturas, fossem realmente feitas por um artista famoso. “Professora, essas pessoas, quer dizer, esses bonecos né? São bonecos né professora?”, “Esses bonecos estão muito deformados”, “Eu desenho muito melhor que isso, com certeza!”, “Eu gostei desse dinossauro com coroa”, “Eu gostei do cachorro”, “vou pedir um livro desse para minha mãe”, “se eu pudesse, ia bem tatuar esse dino no meu braço”, “Credo, eu odeio tatuagem”, “Mas, professora, sabe o que eu estou percebendo? Esses desenhos são tão feios, que ficaram bonitos!”. Essa última afirmação foi feita por Enzo, um aluno por quem tenho muito carinho. Ele é daqueles estudantes, que não se deixam conquistar facialmente e estão sempre testando, até que ponto vai nosso afeto por eles. Fui Enzo muitas vezes.... O que me leva a crer, que afeto, nunca vem por coincidência.

A ideia de um feio bonito, virou uma espécie de consenso na turma. Deixa eu te contar, Orí-entador, uma outra óbvia e tardia descoberta que fiz. No quinto ano, um pensamento difícil de ser combatido, se apresenta: “Eu não desenho bem” e o “bem”, nesses casos, é sinônimo de bonito. Não houve, nesses oito anos de CAp, uma única turma de 5º ano que, não me trouxesse esse conflito. Portanto, não é de agora que eu o percebo e tento entender sua origem. E o que descobri? Que é no quinto ano, (e não mais na antiga sexta série) que os estudantes começam escrever a caneta. Isso pode parecer uma bobagem, mas trata-se de uma das transições mais marcantes da vida escolar. Passar do lápis à caneta, do rascunho a versão definitiva, do “estou aprendendo”, para o “eu não sei” e finalmente, do “eu faço do meu jeito”, para o “eu erro!”. Não é difícil perceber, o caminho que esse “eu erro”, vai aos poucos percorrer, até se alojar na percepção dos estudantes, acerca do que é “bom” e “bonito” nos próprios desenhos.

As pinturas do Basquiat os incomodaram, por não estabelecerem uma relação com o real, mediada pela mimesis. Por não desejarem uma certa proporção, um certo equilíbrio, uma convenção a respeito do uso das cores. Em resumo, por desafiarem a norma. A propósito, não foi isso que arte moderna cansou de inventar/desafiar e a arte contemporânea, parece ter por princípio, denegar? Mas, como estamos falando de crianças, o apropriado é, levar em conta o modo como elas mesmas falam sobre as pinturas em questão: “Tudo está torto aqui”, “Essas cores não combinam, “Esse pintor não respeita a regra!”. E é justamente, esse “não respeitar”, que cria desconforto, a quem está sendo a cada dia, apresentado a novas regras e levado, a acreditar, na intransponibilidade delas. Conclusão: o professor de artes, passa a vida tentando

desensinar, o que os demais professores ensinaram. Meu único lamento, é eles estarem (a partir do quinto ano) em grande maioria.

Figura 33 – Obra de Basquiat presentes no livro ‘A Vida Não Me Assusta’.

Fonte: Reprodução/Huffpost Brasil

Figura 34 – Obra de Basquiat presentes no livro ‘A Vida Não Me Assusta’.

Fonte: Reprodução/Huffpost Brasil

Depois que a turma toda conseguiu ver as imagens, eu propus um trabalho prático. Pedi que, enumerassem numa folha de papel A4, as coisas das quais sentiam

medo. Imediatamente, Enzo perguntou se podia desenhar, eu disse que sim. Os primeiros trabalhos não demoraram a ficarem prontos. Fui recebendo, lendo rapidamente e organizando numa outra mesa, para que ao final da aula, pudéssemos conversar sobre o que produziram, observando todos os trabalhos. A maior parte deles, traziam medos bastante comuns entre crianças entre 10 e 11 anos: “Tenho medo de trovão”, “de me perder na praia, “dos meus pais se separarem”, “tenho medo de baratas voadoras”, “pimenta mexicana”, “espíritos”. Até que Marcos entregou um trabalho, que destoava. Era um desenho feito a lápis, no centro da folha branca, de um carro cercado por quatro homens segurando armas e atirando. Embaixo dele, como uma legenda, a frase: “Tenho medo do meu pai morrer na minha frente, igual ao músico que eu vi na televisão”. Depois recebi o da Milena, que dizia apenas: “tenho medo de morrer igual a Agatha”. Juan, veio em seguida, e seu trabalho trazia o desenho cuidadoso de uma casa e ao lado dela, em letras minúsculas: “Essa é minha casa e ela fica em uma comunidade. Meu medo é que um dia a polícia entre dando tiro”.

Eu nunca vou conseguir descrever com exatidão, o impacto que esses trabalhos me causaram. Nem consigo lembrar como foi que encerramos aquela aula. O que sei, é que a partir dela, a minha forma de olhar os estudantes, mudou. Eles haviam confiado em mim o bastante, para revelar que eram crianças “de outro tipo”, vivendo de forma muito diversa, esse período de vida (que imaginamos de maneira muito idealizada) denominado infância. Pensar que se, o Juan não tivesse me pedido para ler seu livro na turma, eu jamais proporia aquele trabalho e que, por consequência, não saberia o que sei agora, tirou meu sono por um tempo. Levei para terapia essa frustração comigo mesma, até produzir um auto afago: “Antes tarde, do que mais tarde ainda, Joana”. E transformar a culpa, em algo que considerasse útil, de algum modo, é o que sinto estar fazendo aqui.

Nos dias seguintes a aula, revendo os trabalhos dos estudantes, percebi a quão despreparada eu estava, para lidar com as respostas ao que, eu considerava até então, uma pergunta simples: “qual é o seu medo?”. E logo me ocorreu (descendo mais degraus, porque você sabe, a ignorância tem muitos) que talvez eu não estivesse preparada para lidar com estudantes, cujas realidades violentas, produziam medos concretos. Medos que, eu como professora, desconhecia. E quando digo isso, não quero dizer que ignorava a violência cotidiana da cidade em que vivemos. Mas, que não sabia, que quase a metade dos meus alunos, traziam esse conhecimento na

própria carne. Eu lidava, sem saber, com uma turma cindida. De um lado, crianças lidas enquanto crianças, exercendo o direito de existir, fabulando seus próprios medos. Do outro, crianças apartadas da infância, assustadas demais com a vida, impedidas de desviar dos seus medos reais, a ponto, de descrevê-los (com tanta precisão) num trabalho na aula de artes.

Com esse 5º ano, aprendi de fato, que a escola não é uma ilha afastada, alheia à cidade, ao país, aos processos sociopolíticos. E que, é impossível entendê-la, dissociando seu cotidiano, da problemática da raça e do racismo no Brasil. Uma vez, que as relações assimétricas de poder entre brancos e negros, estão materializadas no currículo escolar, no que se compreende por aprendizagem, na avaliação, no modo de contenção dos corpos dos estudantes e sobretudo, nas relações interpessoais. Pois são nelas, que uma espécie de economia dos afetos se expressa, valorando de modos distintos, corpos brancos e negros, bem como, aqueles quase brancos ou quase negros [24].

Não se trata, de mera coincidência, que os estudantes com medo de mortes violentas, (as suas próprias e a de sus familiares) envolvendo o braço armado do Estado do Rio de Janeiro, sejam todos negros e moradores de áreas consideradas periféricas e com alto risco de conflito armado. Não é por acaso também, que o trabalho sobre o medo, se deu em uma turma (do 5º ano) especificamente em 2019. Ano emblemático (e trágico) no que diz respeito, a quantidades de crianças negras mortas, vitimas de balas "perdidas", em operações policiais racistas e perversamente planejadas (me recuso a escrever, que tais operações foram mal sucedidas, tendo em conta, as políticas de segurança pública implementadas na cidade do Rio de Janeiro). O genocídio das infâncias e juventudes negras é programático. Fato, dentre tantos, que Abdias Nascimento já denunciava em 1978, com a publicação do seu "O genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado.

> "No primeiro semestre de 2019, a letalidade policial aumentou 15,1% em relação ao mesmo período de 2018. Desde o começo do ano, foram registradas oito mortes de jovens e crianças em decorrência de ações da polícia. A mais recente – à época do debate – foi Ágatha Félix, de 8 anos, com um tiro nas costas dentro de uma Kombi no Complexo do Alemão. A morte da menina Ágatha gerou grande comoção e provocou manifestações (...)"

---

[24] Sobre o tema, há um livro recente de Alessandra Devulsky, intitulado "Colorismo", em que encontrei didaticamente organizadas, as descrições dos mecanismos pelos quais pessoas da mesma raça, são tratadas diferentemente, em determinadas sociedades, de acordo coma tonalidade de sua pele. Assim as ideias aqui desenvolvidas, tem este livro como ponto de partida.

O texto acima, eu retirei do Segundo Relatório da Comissão de direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Sobre ele é importante ressaltar, que as mortes das quais trata, tiveram ampla repercussão na impressa tradicional nacional e internacional, bem como, nas redes sociais e imprensa alternativa. Saber disso é importante para entender como estas notícias, naquele momento, dominavam o campo visual, mais precisamente o campo discursivo da cidade. O que significa, que dificilmente as crianças/estudantes moradoras da cidade, não tivessem tomado conhecimento dessas mortes. Ainda mais, se pensarmos, naquelas que estudavam e/ou moravam na localidade (na época) em que os crimes ocorreram.

Aldo, se você olhar no canto direito superior, da terceira foto que te enviei nesta carta, vai ver um cartaz com, certamente, um dos desenhos mais tristes que já vi uma criança fazer. Uma menina sangrando, com as costas perfurada a tiros. A kombi, onde a menina estava, quando foi atingida, também foi desenhada e do lado dela, uma inscrição: “Sangue negro sendo derramado”. Trata-se, acredito, de uma lamentação, que é protesto, pedido socorro, mas sobretudo, uma terrível indignação: “como, vocês adultos, deixaram isso acontecer?”. Esse cartaz, assim como os outros no mural, foram feitos nas aulas após, a leitura do “A vida não me assusta”. Quando a memória dos cartazes, produzidas pela turma do 4º ano de 2018, a respeito dos assassinatos da vereadora Marielle Franco e de seu motorista Anderson Gomes, ainda estavam muito recentes. O que me leva a crer, que as turmas, ensinam umas as outras. E que nós, Orí-entador, (com alguma sorte) somos apenas, o meio que a vida cria, para colocá-las em contato.

Recentemente li um texto da Claudia Rankine, traduzido pelo Roberto Romero, cujo título é uma afirmação, que infelizmente, não se pode refutar: “A condição da vida negra é o luto”. Também resume, em parte, o que venho tentando dizer através da descrição das aulas de arte que fiz aqui.

> “Vivemos em um país onde os americanos assimilam cadáveres em suas idas e vindas diárias. Negros mortos fazem parte da vida normal aqui. Morrendo em cascos de navios, jogados no Atlântico, pendurados em árvores, espancados, mortos a tiros em igrejas, mortos a tiros pela polícia ou alojados em prisões: historicamente, não há cotidiano sem o corpo negro escravizado,

> acorrentado ou morto para ser contemplado, para ouvir-se falar ou se pronunciar contra".

Esse fragmento do texto de Rankine[25], é, em muitas camadas, estarrecedor. E um dos motivos pelos quais, o leio ele desse modo, é o fato de (retirando, a referência ao país do qual escreve – Estados Unidos) poder ser reescrito sobre o Brasil, Bolívia, África do Sul, Camarões.... Enfim, sobre qualquer lugar onde existir uma comunidade negra. Por isso, Aldo, tenho pensado muito seriamente, que a educação antirracista precisa partir do luto. Cuidar dos que ficaram, enterrar com dignidades os que se foram e oferecer futuro aos do porvir.

[25] https://www.nytimes.com/2015/06/22/magazine/the-condition-of-black-life-is-one-of-mourning.html

7 SOBRE MEMÓRIAS QUE ESPERAM.

Um conhecido, numa conversa fortuita, me perguntou se eu tinha irmão. Respondi automaticamente que sim, então começou a contar sobre sua relação com os próprios irmãos e a enumerar eventos que confirmavam, segundo ele, sua total incompatibilidade com a família. Não lembro de muita coisa do que ouvi... Meu pensamento tinha se fixado na resposta que eu tinha acabado de dar: “sim tenho um irmão” e a me questionar o porquê das minhas respostas a esse respeito, serem sempre assim. Sempre elipsadas, quase num esforço, até então sem consciência, de editar minha história, de torná-la palatável (ou que sabe menos incômoda) aos outros e, quem sabe, a mim mesma.

Agora entendo, que existem coisas que não damos conta de lembrar, simplesmente, porque pesadas demais, grandes demais, não cabem em quem somos. Então é preciso que o tempo as guarde em segurança e espere estarmos prontos para fazê-las emergir, para que enfim possam caber sem nos devastar. Foi assim que, como quem por um instante estranha um rosto conhecido, reencontrei uma memória que há tempos esperava por mim:

Um dia eu estava me arrumando para ir à escola e vendo televisão. Antigo hábito, tão antigo como o de me atrasar. Era basicamente assim: Eu colocava a calça, assistia um desenho, colocava a camisa e assistia outro, calçava um pé de meia durante uma cena e o outro só na cena seguinte, até que os desenhos acabavam e começava o jornal. Então eu entendia que a hora de pegar a mochila, a bicicleta, pedalar rápido para que atraso não se tornasse grande demais ao ponto da tia Lelena me ameaçar no portão: “da próxima vez não te deixo entrar!”.

Tia Lelena vai ser resumida nesse parágrafo, mas certamente, merecia um capítulo inteiro. Era uma mulher preta, magra, sorridente e dona de uma memória poderosa. Conhecia todos nós pelo nome, sabia de cor as nossas turmas e tinha ainda, uma habilidade rara de ver nos nossos olhos quando algo não estava bem. Nesse dia não teve ameaça, ela sorriu, me fez um carinho rápido na cabeça e eu entrei. Senti os olhos dela acompanhando meus passos. Lelena sabia que eu não estava só.

Momentos antes de atravessar o portão rumo à escola, ouvi a âncora do jornal local, uma mulher branca de cabelos lisos, nariz fino e olhar vazio dizer: “ainda há

pouco um homem foi baleado numa troca de tiros com a polícia aqui no bairro do Porto do Carro", enquanto exibia a foto da carteira de identidade do morto. Henrique! Eu disse antes dela. Reconheci meu irmão, seu rosto que era a cópia do rosto do nosso pai, e constatei como era parecido também com meu próprio rosto. "Henrique Ferreira tinha 22 anos e, segundo os policiais, era envolvido com o tráfico de entorpecentes".

Meu irmão morreu, repeti em silêncio. Não há preparação para essa notícia, nem para o que dever ser feito depois de ouvi-la. Então eu fiz o que sabia, peguei minha mochila, a bicicleta pedalei até a escola e decidi que nada tinha acontecido. Atravessei o portão, corri até a sala de aula, entrei e me sentei decidida a ignorar. Mas ela, doeu no estômago, tremeu nas mãos e fez do meu corpo todo choro. Foi assim, na sala de aula, que aprendi: Não se pode ignorar a morte. Henrique meu irmão, estava comigo. Morto no meu pensamento.

Meu pai teve uma família antes de se casar com a minha mãe. Foi pai de 4 meninos: Henrique, Weverton, Francisco e Fernando. Quando se separou da mãe deles, por algum motivo que nunca me contou e que, mesmo se me contasse eu não conseguiria entender, se separou também dos filhos. Não se trata aqui, de um julgamento sobre as escolhas do meu pai, mas de um reconhecimento. Sendo eu uma mulher, ainda que eu não me torne mãe, jamais serei livre da "maternidade". O mundo dos homens, faz de toda mulher uma reprodutora ou devedora em potencial, culpada por ter filhos, culpada por não tê-los, de modo que, a simples ideia de abandonar filhos, de não deseja-los, de nunca gerá-los, nos coloca em uma zona turva, espécie de limiar entre a mulher e o monstro.

O fato é que, meus irmãos cresceram criados pelas avós, pela mãe e pela rua, quando elas (mulheres) não puderam mais dar conta e optaram pelo que ainda restava das próprias vidas (viraram monstros). Meus irmãos cresceram convivendo com a presença de um pai ausente. Quando eu nasci, eles já jogavam bola descalços, andavam de bicicleta, iam a praia escondidos, matavam aulas e se sabiam abandonados. Já conheciam o medo, a pobreza e sentiam raiva. Muita raiva. Sei disso agora, mas senti, ainda criança nas pouquíssimas e rápidas vezes em que estive com eles. Senti a raiva tocar a minha pele imprimindo medo. Para eles, eu e meu irmão Ulisses, éramos os filhos que o pai preferiu. Aqueles pelos quais ele foi embora. Não posso dizer que estavam equivocados, ainda que não estivessem de todo certos. A raiva deles era legítima, não precisava de razão para existir e criou um abismo entre nós. Um abismo que o tempo, a distância cuidou de ampliar.

Na minha casa, no dia seguinte a morte do Henrique, nada se falava sobre o ocorrido. Meus pais se comunicavam com os olhos, eu e Ulisses não tivemos escolha, obedecemos ao pacto de silêncio, que nem mesmo os cachorros e gatos, ousaram quebrar. Sobre o enterro, meu pai disse que não iria: “não nasci para enterrar filho bandido”, “a pessoa precisa andar certo na vida”, “É assim que é” e depois mergulhou para dentro de si. Era como se qualquer palavra dita a mais ou a menos, pudesse denunciar as verdades vazias daquelas frases. Pudessem colocar em perigo as estruturas do “homem”, que desde muito cedo, fora obrigado a encarnar. Foi Ulisses quem me ensinou a ver por trás das paredes, dizendo de forma quase inaudível: Joana, papai tem medo de chorar.

Não se pode chorar por qualquer morto. Pelo menos, não publicamente, não sem precisar se justificar. Mas eu era muito jovem para entender que a morte, por si só, não autoriza a dor de qualquer pai, de qualquer família, de uma comunidade. O morto precisa “merecer”, precisa ter tido uma vida “digna”, ou antes, ter sabido manter em segredo sua humana “indignidade”, para que os vivos possam por ele chorar. Meu pai sabia disso, muito antes de Judith Butler ter escrito qualquer linha sobre “corpos que importam”. Sabia do mesmo modo como mulheres negras, violadas em sua maternidade, sabem.

A cada 23 minutos um jovem negro é assassinado. São 63 por dia, mais de 23000 por ano. A cada 23 minutos no Brasil, uma mãe perde um filho e, muitas delas, iniciarão um processo doloroso, infindável de ter que repetir o que deveria ser óbvio: “Meu filho é gente!”, “Ele tinha o direito de ser julgado, de provar ou não a sua inocência.” Daqui há 23 minutos, uma mulher nunca mais será a mesma, fará da própria vida uma luta diuturna contra a narrativa dominante dos jornais, programa de tv e redes sociais comprometidas com representações fictícias de um povo negro destituído de alma. Lutará uma luta invencível contra a produção de imaginários racistas.

Entretanto, mães defendem e defenderão seus filhos mortos, para o desgosto daqueles que apertam gatilhos, daqueles que mandam apertarem gatilhos. Elas sabem que não se trata de vencer, uma vez que não há vitória contra a morte. Mas, me parece aqui de fora, que o estado ininterrupto de defesa (de ter que defender) a que são submetidas, converte-se vez ou outra, numa espécie de revide, Ébos de boca, esconjuração. É que quando falam, seus filhos reaparecem, sobrevivem, senão a

morte física, ao esquecimento. Aquele que é dito permanece, exerce uma dupla função... Fica para trazer consolo. Veio para acertar as contas.

Disseram que meu irmão trocou tiros com a polícia tentando fugir. Nunca encontraram a arma. Mesmo assim, essa foi a história que vingou nas ruas, bares, pontos de ônibus. Por muito tempo me perguntei o porquê dele não ter se entregado. Eu achava que havia essa opção para Henrique, que ele podia ter evitado aquela morte, que as coisas podiam ter acontecido de um outro modo. Não podiam. Um outro mundo precisaria existir para que não fosse arrancado da vida. Mas meu irmão era jovem demais para passar batido, preto demais para viver sem macular o mundo branco.

“Bandido é morto pela polícia ao tentar fugir”. Ele tentou, talvez já sem nenhuma esperança. E não houve algemas, leitura de direitos, cela, advogado, julgamento, pena. Para homens como Henrique, tudo isso não cabe no espaço do tiro, no tempo do tiro. Eles invariavelmente são presos, julgados, condenados no mesmo “instante já” em que caem mortos. Vivos, valiam menos que as gramas de entorpecentes que levavam no bolso. Muito menos do que o preço das balas destinadas a atravessarem seus corpos. Mas, para realizar seus sádicos desejos, a supremacia branca está disposta a abrir cofres e fazer o mundo antinegro girar.

Agora sei, que minha memória encobriu o que precisava ser esquecido, para que eu pudesse andar. Para que eu pudesse crescer inconsciente, de que homens como meu avô, meu pai, meus irmãos, viveram e vivem “na vizinhança da própria morte”. Seja por instinto ou pelo que se costuma chamar de autoconsciência, aprendem cedo a não andar sem documentos, a não correr sem motivo, a evitar àquele bairro, àquela praça, àquele supermercado onde um homem negro morreu de tanto apanhar, àquela rua num país distante, onde um homem negro respirando, causou tanto incômodo a um policial branco, que acabou morto sufocado sob seus joelhos.

São Paulo, Mineápolis, Salvador, Rio de Janeiro, qualquer lugar é lugar para que um homem seja morto, apenas por ser negro. Entendi isso muito recentemente, lendo Abdias, Fanon, Suely Carneiro. No entanto, há uma dimensão do entendimento, que só se pode alcançar pela via da memória, numa espécie de reencontro. Foi assim que Henrique reapareceu para mim. Lembrei seu rosto, assumi sua existência, costurei partes de sua história, deixei que vivesse comigo e então, pude enfim me despedir. Uma despedida sem violência, diferente de um “nunca mais”. Porque

Henrique volta, vez ou outra, quando o vejo num aluno, quando leio as notícias, quando converso comigo mesma e penso que sem ele, até essa tese faria menos sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início desse percurso se deu a partir de uma inquietação: O que pode uma professora negra na escola da branquitude? Ao longo do trabalho foram tecidas uma série de considerações, que tinham como objetivo, mais do que, produzir uma resposta definitiva, criar, práticas docentes geradoras de respostas. Uma outra grande preocupação, que esteve desde o inicio norteando a escrita, foi a de não escrever sobre os estudantes, mas com eles. Esse deslocamento, significa na prática, não toma-los por objetos de pesquisa, mas sujeitos coautores.

Assim, os temas dos capítulos foram definidos a partir de situações protagonizadas por eles em sala de aula. A mim, coube selecionar alguns, dos que consegui capturar, em meio a uma infinidade de falas e temas, (todos passíveis de se tornarem teses) presentes no cotidiano escolar. Se obtive, algum êxito, nessa empreitada, foi (para mim) o de ter realizado uma escrita de ouvido, ou seja, ter escutado a sério o que os estudantes diziam. Essa prática, é importante ressaltar, não foi inventada por mim, mas recebida (como herança, de uma tradição de mulheres negras, comprometidas com a escrita) e transformada, dentro das possiblidades que tive a minha disposição.

A representação de corpos negros sobe o regime de visibilidade racista, os limites da representatividade e o cotidiano escolar, atravessado pelo genocídio e o luto da população negra, antes de se tornarem capítulos, foram (e são) incômodos, medos, angustias dos estudantes que, ainda que não soubessem (ou saibam), precisavam (precisam) expressar.

Levando-se em conta, que crianças e jovens, passam grande parte de suas vidas na escola, e que nem sempre, a família consegue ou pode, devida as imposições frente a tentativa de sobrevivência no mundo capitalista, atender suas demandas por escuta. A escola nesse contexto, pode ser pensada como um espaço seguro por excelência, para a partilha de experiências, produção de sentidos e modos de acolhimento.

As aulas de artes, de um modo geral, subvalorizadas dentro de um sistema hierárquico das disciplinas escolares, por não terem peso decisivo, nas avaliações de desempenho dos estudantes, como o vestibular ou processos avaliativos internacionais, que consideram como componentes essenciais a matemática e a

língua portuguesa, ocupam, no imaginário social e escolar, um lugar de subalternidade. O que, sem dúvida, tem gerado uma grande desidratação de investimentos, tanto de recursos financeiros como de tempo. No entanto, também gera uma zona de “invisibilidade”, na qual, professores comprometidos com práticas não racistas, não misóginas, não capacitista, enfim, implicada com à defesa dos direitos humanos e do direito à vida, podem construir estratégias e fazer das aulas de artes, um lugar seguro e propício ao enfrentamento das opressões.

Por fim, vale ressaltar que essas estratégias, longe de estarem à disposição como produtos a serem consumidos, como faz parecer as grandes corporações ligadas à educação, ou planos mirabolantes de gestores da educação pública, alinhados à educação para o capital, precisarão ser talhadas, cavadas, na lida cotidiana do ofício de ensinar o que se deseja aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. [*S.l.*]: Pólen Produção Editoria, 2019.

ALZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, 2000. v. 8. n. 1

ALZALDÚA, Gloria. **A vulva é uma ferida aberta e outros ensaios**. Rio de Janeiro: A Bolha Editora, 2021.

ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. Rio de Janeiro: DarkSide, 2018.

ARAÚJO, Emanoel. **A mão afro-brasileira:** significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Tenenge, 1988.

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BÖSCHEMEIER, Ana Gretel Echazú; CEJAS, Mónica Inés. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade: Lélia González. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 15, n. 1, p. 66-89, 2021.

BRASIL. Lei n. 10.63/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2003.

BRASIL. Lei nº. 11.645/2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, 2008.

BRAND, Dionne. **Um mapa para a porta do não retorno: notas sobre pertencimento.** Tradução de Jess Oliveira Floresta. Rio de Janeiro: A bolha, 2022.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 20. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

DA ROSA, Allan. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem.** [*S.l.*]: Pólen Produção Editorial, 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DE MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. **Arte afro-brasileira**: Identidade e artes visuais contemporâneas. Jundiaí, SP: Paco e Littera, 2020.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo.** São Paulo: Sueli Carneiro, 2021.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (ed.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. São Paulo: Itaú Social, 2020.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As almas do povo negro.** São Paulo: Veneta, 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Rio de Janeiro: Pallas Ed., 2017.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

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

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso (A)**. São Paulo: Edições Loyola, 1996. v. 1.

GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. **Ações afirmativas e políticas de cotas no Brasil:Uma Bibliografia 1999–2012**. Recife: Ministério da Educação e Cultura; Fundação Joaquim Nabuco), 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.** [*S.l.*]: Editora Filhos da África, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando *et al*. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INEP. Relatório Censo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto arado.** São Paulo: Leya, 2019.

LIMA, Fátima. Raça, Interseccionalidade e Violência: corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 4, n. 2, p. 66-82, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Editora Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MBEMBE, Achille. **O direito universal à respiração**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2018.

MENEZES NETO, Hélio Santos. **Entre o visível e o oculto: a construção do conceito de arte afro-brasileira.** 2018. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MITCHELL, William John Thomas. **Seeing through race**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** São Paulo: Perspectiva, 2020.

OHTAKE, Ricardo. **Histórias afro-atlânticas**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake; Masp, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** [*S.l.*]: Pólen Produção Editorial, 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Valencia: Editorial Prometeo, 2018.

SHARPE, Christina. **No vestígio: negridade e existência**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ:** os desacreditados eo sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012.

VAZ, Sérgio. **Literatura, Pão e poesia:** história de um povo lindo e inteligente. São Paulo: Global editora, 2021.

VICTORIO FILHO, Aldo. Currículo vibrátil e pedagogia da carne. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 143-152, 2012.

VICTORIO FILHO, Aldo. A. Órbitas estéticas: visualidades, corpos e cotidianos. **Revista Digital do LAV,** v. 8, n. 1, p. 3-17, 2015.

VICTORIO FILHO, Aldo. Alunos ensinam professores a ser professores na escola que não é mais escola. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 597-614, 2017.

WILDERSON III, Frank B. **Afropessimismo.** São Paulo: Todavia, 2021.

WOODSON, Carter G. **The mis-education of the Negro**. [*S.l.*]: Book Tree, 2006.