

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

LIDIANE PEREIRA DA SILVA LIMA

**Epistemologias negras na escola: a ruptura do silêncio e o emergir
de novas identidades**

São Paulo
2023

LIDIANE PEREIRA DA SILVA LIMA

Epistemologias negras na escola: a ruptura do silêncio e o emergir de novas identidades.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências.

LINHA DE PESQUISA:

CORPORALIDADES, ALTERIDADES, TERRITÓRIOS E MODOS DE EXISTÊNCIA

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marília Librandi

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P732e Pereira da Silva Lima, Lidiiane
 Epistemologias negras na escola: a ruptura do
 silêncio e o emergir de novas identidades / Lidiiane
 Pereira da Silva Lima; orientador Marília Librandi
 Rocha - São Paulo, 2023.
 187 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da
Universidade de São Paulo. Área de concentração:
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Educação antirracista . 2. Decolonial. 3.
Construção de identidade. 4. Práticas pedagógicas .
I. Librandi Rocha, Marília, orient. II. Título.

Nome: LIMA, Lidiane Pereira da Silva

Título: **Epistemologias negras na escola: a ruptura do silêncio e o emergir de novas identidades.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico

Às /aos estudantes da escola pública, foram eles e elas que me trouxeram até à academia.

Ao meu pai, cujo sonho era me ver formada!

Aos e às professoras com quem caminho diariamente, semeadoras de futuro, de sonhos com os quais também temos o direito de sonhar!

AGRADECIMENTOS

Às /aos estudantes do passado e do presente, a cada um/uma delas pela generosidade em me ouvir, de me permitir a metamorfose diária de sair da condição a que sempre me vi, e ali junto a eles/elas, me sentir o oposto.

Às e aos estudantes do Projeto Sarau Heranças Afro com quem realizei um importante percurso de descortinamento e emancipação e com quem aprendi a ensinar transgredindo.

Às amigas e amigos do Quilombo da Educação, formado por professoras e professores negros, por me lembrarem sempre que lemanjá é o mar, portanto, sendo filha dela, é impossível eu ser pequena. Essa fala virou um mantra para mim.

À professora-orientadora, Marília Librandi, pelos muitos encontros aos domingos, à tarde, no Lab de Escrita e Escuta. Oficinas que me possibilitaram ganhar segurança e autonomia para escrever. Pela leitura e orientação desta dissertação, pela generosidade da partilha e por afirmar sempre minha intelectualidade e potência.

À professora Maria Ribeiro que desde minha chegada ao mestrado me olhou, me abraçou terna e politicamente, me empoderou, me deu a palavra, me ofereceu seus ouvidos, me levantou quando esmoreci, me fortaleceu para viver essa experiência, acendeu meu sol.

Ao mestre Salloma Salomão, pelo carinho com que aceitou o convite para participar da banca de qualificação, ocasião em que fez excelentes contribuições que me permitiram avançar em minha pesquisa. E agradeço a presença dele em minha defesa, seu rosto foi o primeiro que se desenhcou em minha mente quando imaginava este momento.

Ao meu querido filho, Denzel Lima, pela compreensão nas horas de ausência e não possibilidade de atenção. Pela serenidade com que lidou com isso, me deixando mais tranquila para estudar.

Aos colegas da Educafro, Renato Aguessy, Cristiane Avelar, Elisangela Araújo, Tamiles Alvez, Lenilson de Souza que me auxiliaram na entrada deste programa de pós-graduação - Diversitas.

À toda ancestralidade negra que construiu um caminho que hoje posso acessar e, a partir disso, construir outras narrativas sobre quem somos, remodelar nossas subjetividades em busca de nossa humanidade plena.

A minha grande amiga, Thayene Mendes, com quem compartilhei cotidianamente os avanços e tropeços dessa dissertação. Agradeço a escuta e as palavras sábias e sensíveis que sempre me ofereceu.

À amiga Cláudia Pacheco pela leitura e revisão desta dissertação de mestrado. Amiga, professora, coordenadora, com quem sempre compartilho sonhos e ideais de uma educação libertadora.

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

Que ninguém me diga que os jovens não gostam de ler. Eles gostam, só não sabem que gostam. Meu trabalho, se é que isso pode ser chamado de trabalho, é lembrá-los.

Sérgio Vaz

RESUMO

LIMA, Lidiane Pereira da Silva. Epistemologias negras na escola: a ruptura do silêncio e o emergir de novas identidades. 2023. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Essa pesquisa investiga o papel da instituição escolar na construção das identidades raciais e o modo como elas têm sido fabricadas e pensadas no Brasil. Trabalhou-se com a hipótese de que a escola, enquanto instituição a serviço do Estado, manteve historicamente o substrato psicológico responsável pelo surgimento de identidades narcísicas, autoritárias e preconceituosas, ao alimentar a lógica binária de mundo por meio de um currículo monocultural, no qual uma identidade se sobrepõe a outra, e assim, pereniza as assimetrias raciais. Essa dissertação consiste em um esforço de descrever, sistematizar e refletir sobre um conjunto de experiências pedagógicas, ancoradas na lei de Diretrizes e bases 10.639/03, portanto subsidiadas pelo conjunto de saberes produzidos pela população negra, com o objetivo de ratificar o que o Movimento Negro têm dito há décadas a respeito de como a inclusão da história e da cultura negras no currículo escolar é capaz de impedir o surgimentos de identidades antagônicas, desfazendo as hierarquias entre elas. Viabiliza-se assim o surgimento de novas identidades, que não tenham egos deprimidos, nem egos inflados, como nos coloca Sueli Carneiro. Para tanto, fazemos o relato de quatro práticas pedagógicas, realizadas no chão da escola pública, com estudantes do ensino fundamental II, dentro do currículo de Língua Portuguesa, sinalizando uma possibilidade de como a escola pode atuar a fim de construir egos coloridos.

Palavras- chave: identidade, relações raciais, currículo, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

LIMA. Lidiane Pereira da Silva. **Black Epistemologies at School: Breaking the Silence and the Emergence of New Identities.**

This research investigates the role of the school as an institution responsible for the construction of racial identities, and the way in which they have been fabricated and thought in Brazil. We work with the hypothesis that the school, as an institution at the service of the state, has historically maintained the psychological substrate responsible for the emergence of narcissistic, authoritarian and preconceived identities, by feeding the binary logic of the world through a monocultural curriculum, in which one identity is superimposed on another, and thus perpetuates racial asymmetries. This dissertation is an effort to describe, systematize and reflect on a set of pedagogical experiences, anchored in the Law of Guidelines and Bases 10.639/03, therefore subsidized by the body of knowledge produced by the black population, with the aim of ratifying what the Black Movement has been saying for decades about how the inclusion of black history and culture in the school curriculum is capable of preventing the emergence of antagonistic identities, undoing the hierarchies between them. This makes possible for new identities to emerge that don't have depressed egos or inflated egos, as Sueli Carneiro describes them. To this end, we describe four pedagogical practices, carried out on the floor of a public school, with elementary school students, within the Portuguese language curriculum, signaling a possibility of how the school can act in order to build colorful egos.

Keywords;

identity, racial relations, curriculum, pedagogical practices.

SUMÁRIO

Introdução. A sala de aula como encantaria.....	12
Capítulo 1. O papel das instituições escolares na (des)construção das identidades.....	25
1.1. Decolonizar é preciso: Reintegração de imaginários.....	27
1.2. Na escola: materiais didáticos.....	30
1.3. Criando fissuras: “Memórias da cozinha” e “Vozes Trans” na estrutura curricular.....	33
1.4. O humanismo e a identidade soberana.....	36
1.5. O conceito de raça na escola.....	39
1.6. A Identidade e a Diferença.....	41
1.7. Egos inflados x egos coloridos.....	45
1.8. Educação ampla, geral e irrestrita.....	48
Capítulo 2. “Eu posso estar num quadro”.....	52
2.1. Primeira visita ao Museu de Arte de São Paulo: acervo permanente.....	52
2.2. Visita `a exposição “Histórias Afro Atlânticas”.....	57
2.3. “Amnésia”, de Flávio Cerqueira.....	60
2.4. “A menina que nasceu sem cor”. Atividade de poesia com Mítria da Silva.....	62
2.5. Oficina de Auto-Retratos com a artista Suzany Mendes.....	64
2.6. Lugar do entremeio: Negras de pele clara.....	67
2.7. Conclusão em aberto.....	78
Capítulo 3. Racionais MC’s: uma pedagogia de resistência à necropolítica.....	80
3.1. Pressupostos da prática pedagógica anti-necropolítica.....	84
3.2. Racionais MC’s na sala de aula — narrativas do território e da comunidade.....	86
3.3. Minha área é tudo que eu tenho.....	92
3.4. Memorial dos mortos.....	94
3.5. Diálogo entre Racionais e Achille Mbembe.....	97
3.6. Necropolítica em tempos de pandemia.....	104
Capítulo 4. Sarau Heranças Afro : a libertação da razão sequestrada	111
4.1. Bloco 1. O olhar imperial e a (des)invenção de África.....	115
4.2. As produções de Nok, Ifé, Reino de Benim e Igbo –Ukwu: mudanças de paradigmas.....	117
4.3. Bloco 2. Conhecendo uma história de (re)existência.	133
4.4. Bloco 3. Celebrando nossos corpos: libertando mente e coração.....	139
Capítulo 5. Eu posso ser poeta! Uma pedagogia de enfrentamento ao epistemicídio.....	151
5.1. Aprender sobre línguas: Pretuguês uma desobediência ao cânone.....	154
5.2. Manuel Rui. “Eu e o outro”.....	158
5.3. Igor Chicu, “Pantera Negra” e o pretuguês na escola.....	161
5.4. Eu posso ser poeta!.....	166
5.5. Rosas nascidas no asfalto, diamantes oriundos da lama.....	176
Considerações finais	179
Referências bibliográficas	183

INTRODUÇÃO. A sala de aula como encantaria

Tenho muito prazer em poder servir à minha gente, servir à minha classe, servir, nos termos descritos por hooks (2021), como um ato político de resistência, servir aos estudantes como quebra de um paradigma social e pedagógico que pressupõe o contrário. Quando olho meus e minhas estudantes, vejo a mim mesma em seus olhares, roupas e feições, em suas vidas severinas marcadas muitas vezes pela falta de acesso a um bem-viver, à segurança que precisariam para poderem se desenvolver física, intelectual e emocionalmente bem. Quando olho meus e minhas estudantes, contemplo a menina que fui um dia.

“Cada favelado é um universo em crise”. Sempre evoco esse verso dos Racionais Mc’s para os estudantes, a fim de que sejamos gentis uns com os outros, pois cada um de nós enfrenta todos os dias muitas batalhas para continuarmos vivos, então, digo-lhes que não façamos da escola uma extensão da violência que vivemos fora dela. Pelo contrário, busco junto a eles fazer da sala de aula o lugar que ela nunca foi para mim – *locus* de construção de consciência do que nos oprime, de partilha, lugar de subversão, de descobertas de estratégias de escapismo, de fuga aos determinismos de uma sociedade hetero-patriarcal, racista, classista que vem moldando nossas subjetividades a partir de um rebaixamento histórico de nossa humanidade.

Quando eu era estudante da educação básica, a escola silenciava os alunos, não havia um discurso sobre raça, classe, gênero, o conteúdo nunca se relacionava às nossas experiências individuais ou coletivas. A escola não foi para mim um lugar de acolhimento, de fortalecimento, de construção de vínculo. Foi um lugar de passagem.

Hoje, minha sala de aula é palco de luta, em que os oprimidos, esfarrapados do mundo, todas as identidades subjugadas criadas pelo ocidente se unem por meio de um repertório afro-geo referenciado. Formamos a coalizão arco-íris de Fred Hampton¹ contra a matriz colonial que produz opressões a partir do momento que nos

¹ Fred Hampton foi um ativista e revolucionário afro-americano Marxista-Leninista, presidente da filial de Illinois do Partido dos Panteras Negras. A coalizão arco-íris era formada por pessoas pobres de diferentes etnias para lutarem contra a violência policial em Chicago, em 1969.

enxerga como diferentes, de acordo com sua concepção narcísica de identidade, em que o outro precisa ser seu semelhante, seu espelho, caso contrário, será lido como menos humano.

Essa concepção de educação que parte de uma coletividade coaduna com a de Luiz Rufino: “A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação” (2021, p.12). Também se encontra com Sueli Carneiro: “A saída se dá pelo coletivo, onde o cuidado de si e o cuidado do outro se fundem na busca da emancipação” (2023, p.14).

Nascida no seio da classe oprimida, nunca tive uma concepção ingênua de educação, de neutralidade ou de salvadora. Sempre me vi como pessoa também a ser salva – meu rolê² sempre foi descobrir como fazer isso dentro da docência. Como, por meio de práticas didáticas, romper com o processo de legitimação do mundo sob o modelo colonial? Como usar a escola, instituição que têm o poder de legitimar saberes, para construir um outro projeto de sociedade em que todas as existências coexistam sem serem atravessadas por uma relação vertical que precisa excluir, exterminar o diferente para que um determinado grupo reine.

Aprendi com Freire (1987) que o currículo forjado pelas classes dominantes não pode contraditoriamente servir à libertação dos oprimidos. A busca por um repertório que me permitisse ter uma atuação decolonizadora em sala de aula se deu pelo acesso à cultura periférica negra que primeiro me vestiu – e me veste –, através do rap, do samba, da poesia aprendida de ouvido nos bares do Zé Batidão, ela se fundem num diálogo com minhas experiências pessoais e passaram a servir de seiva para a construção das atividades pedagógicas. Falar sobre docência é falar de mim mesma, no âmbito mais ontológico da minha existência. As reminiscências que me constituem, e me fazem ser quem sou, me ajudaram a construir um percurso como educadora que entende que as minhas vivências, as narrativas confessionais sobre quem sou aliadas ao conhecimento acadêmico, adentram comigo na sala de aula e, numa interessante simbiose, promovem afetos, empatia, alcançam sensibilidades.

É produtivo muitas vezes que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de

² Mantenho aqui, nesse espaço de texto acadêmico, a forma coloquial da expressão que usamos, nós, negros e periféricos, e que corresponde também à defesa que faço do pretuguês no capítulo 5.

que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. (hooks, 2017, p.35)

Somos sujeitos de experiências, e as minhas vivências sempre foram muito parecidas com as da minha gente. Jota Mombaça (2019), artista, pensadora, não-binária, negra, afirma que, a partir do momento em que fomos racializados, a gente aprendeu a se pensar como problema, como seres inadequados, que não se encaixam nas estruturas impostas, o que nos causa angústia, baixa autoestima, sentimento de frustração, de incapacidade. Todavia, o fato de termos aprendido a nos pensar como problema, de não termos um sentido de inteireza, mas de falta, trouxe-nos uma vantagem; aprendemos a nos encontrar com o outro fora de um lugar de extrema arrogância; impediu que construíssemos uma forma narcísica de se projetar no mundo, que é a marca da branquitude.

Enquanto professora que se enuncia a partir de um lugar muito próximo dos estudantes com quem atuo, sinto que tenho essa vantagem na forma como nossa relação é construída. Somos pessoas quebradas, feridas pela sociedade de diferentes formas. Existe uma violência estatal, sistêmica contra nossos corpos que se atualiza cotidianamente, produzindo condições mortíferas de vida: se não nos matam por balas de fogo, nos deixam morrer pelo não acesso a serviços que nos garantiriam vida com qualidade. Produzem seres mutilados. O que a autora Jota Mombaça (idem) propõe é começar a rastrear na quebra, na multidão de estilhaços, um outro modo de existência em conjunto (p.23), que estou interessada em construir.

Sou a terceira filha da dona Maria, mulher branca, com déficit cognitivo, que nunca se alfabetizou, nunca conseguiu ler ou compreender o funcionamento do mundo, nunca aprendeu a cantar uma música inteira ou a memorizar o processo de fazer qualquer refeição que envolvesse refogar alimentos numa ordem, nunca soube distinguir muito bem o que é certo ou errado, foi vítima de violência sexual, física e verbal. Minha mãe é uma criatura doce, ela pode não entender a razão das coisas, mas sabe amar, ela ama seus filhos, e ainda que esses a firam cotidianamente, ainda consegue sorrir. Ainda bem que ela não enxerga o mundo sob o viés racional, porque talvez não suportasse seu fardo.

Sou filha do seu José, homem negro, oriundo de uma cidadezinha da Bahia chamada Ribeirão do Salto, trabalhador rural, alfabetizou-se no campo, numa escola montada de improviso na roça com interesses políticos, cuja finalidade era fazer com que os trabalhadores do campo aprendessem a assinar o nome para poderem

exercer o direito ao voto. Meu tio, irmão mais velho do meu pai, costumava me contar que eles não só aprenderam a assinar o nome, mas a ler, a escrever e a fazer as quatro operações básicas em apenas poucos meses de estudo. Meu pai fez parte da leva de migrantes que abandonou o trabalho no campo para vir para a selva de pedra. Em São Paulo, ele passou fome, passou frio, dormiu na rua quando aqui chegou até conseguir um emprego que lhe possibilitou alugar uma casa de dois cômodos pequenos na periferia de São Paulo – Jardim Ângela – e mandar buscar a mulher e o primogênito.

Sou irmã de quatro irmãos – Edson, Tatiana, Viviane, Larissa –, todos eles herdaram a condição intelectual de minha mãe, dois deles com maiores complicações possuem transtorno mental grave. Também sou tia de um sobrinho, Wesley, que, infelizmente, possui a mesma condição de todos da família. Eu sou a exceção, por algum motivo, científico, sagrado, não descobri ainda. Tenho uma relação complexa com eles, de estranhamento, de compaixão, de raiva quando suas demandas me pesam. Minha mãe não me enviou o gene dominante portador da anomalia, mas o recessivo. Ainda que a doença não esteja manifesta em meu corpo, não consegui estar imune a ela. Sempre tive uma baixa autoestima intelectual, sempre fui insegura e tímida para me expressar. Quando meu pai faleceu, eu tinha 12 anos, me vi abandonada no mundo com uma família desorientada. Por isso sempre me emociono com o conto de Guimarães Rosa, “Sorôco, sua mãe e sua filha”: me identifico com Sorôco.

Desde os 12 anos tenho enfrentado o mundo ao lado desses familiares, porém tenho somente apanhado neste processo, marcado pelo abandono, pelo desinteresse do Estado e da sociedade, que nunca se preocuparam em acolher pessoas com deficiência intelectual e mental. Não fosse meu pai, um homem trabalhador que contribuiu a vida toda para a previdência, não fosse meu esforço em acessar o ensino superior, apesar de nunca ter sido beneficiada com bolsa de estudo ou políticas afirmativas, não teríamos o parco salário que nos mantêm vivos até hoje. Privados de muitos bens materiais, entretanto vivos.

Eu falo das minhas origens para dar sentido à afirmação de que o ato de educar para nós, professoras negras, periféricas, não está desvinculado da nossa experiência enquanto pessoas que vivenciam e experienciam este lugar marcado pela estigmatização.

Fazer mestrado sempre foi um sonho, contudo adormecido em mim. Para

quem vive num país marcado pelo discurso da meritocracia, nunca foi fácil acessar determinados espaços. Sinto-me infinitamente grata à Educafro. Há duas décadas atrás, aos 18 anos, quando conheci a instituição, sonhei, pela primeira vez, entrar numa faculdade pública. Frequentei as aulas dadas por professores negros voluntários no projeto, no fundo de uma paróquia, no pólo do Capão Redondo, sem recursos, sem material, lugar inapropriado para estudar, mas foi lá que fiz meu primeiro ato revolucionário, numa caminhada em Aparecida do Norte, em que gritávamos “a USP é nossa”! Reivindicávamos políticas de cotas raciais. Apesar do coração cheio de sonhos e utopias, de vontade, de muito esforço empreendido, foram três tentativas consecutivas frustradas, não consegui tornar real o grito ecoado na garganta.

Realizei o percurso que muitos periféricos fazem, arrumei um trampo como garçonete num restaurante vegetariano na Avenida Paulista – Cheiro Verde – para custear o curso de Letras, noturno, na UNIP - Universidade Paulista. Cursei os três anos da faculdade consciente de que o que a instituição me oferecia era muito pouco. Portanto, sempre senti que havia grandes lacunas em minha formação.

Dezessete anos depois encontro novamente a Educafro, agora com a missão de me auxiliar a entrar no Mestrado. Reavivei, então, o sonho de tentar, pela quarta vez, ser admitida na USP, e poder ser uma educadora melhor com uma atuação transformadora em meu bairro e reverter histórias como a minha. Voltei a esperar novamente que era possível a restituição de um sonho que cultivei enquanto adolescente, mas que depois, a contragosto, enterrei num navio no fundo do mar. No processo de resgate do navio à deriva, sou grata à Cristina Avelar, minha mentora na Educafro, mestranda no programa Cultura e Identidades Brasileiras do IEB-USP. Há anos vinha ensaiando dar este passo, sem conseguir me mover, sem saber como caminhar e ela me fez sentir capaz. Fez-me sentir envolvida numa rede de afeto e solidariedade entre nós, mulheres negras. Sem me conhecer, sentou-se comigo num bar qualquer da região central, passamos o dia conversando sobre o meu projeto e desenhando seu esboço. Não poderia esperar um gesto de amor e generosidade tão grande que não de pessoas negras, que entendem o sentido político e transformador da Universidade ser ocupada por outras existências³. Minha gratidão se estende a

³ Mais tarde, minha autodeclaração foi desconsiderada por pessoas negras do Comitê de Hetero-identificação, episódio que se contrapôs de maneira brutal à experiência que tenho com pessoas

todos os envolvidos no Projeto da Educafro: Elisangela Araújo, Tâmilis Alvez, Lenilson de Souza e Renato Aguessy. Se não fosse por eles, talvez ainda estaria sendo estudada por outros pesquisadores, na condição de objeto de estudo.

O navio emergiu. Agora, tenho navegado nessas águas da academia. Não tem sido uma viagem fácil, vivo me afogando, mas estou tentando sobreviver e chegar a algum lugar, num porto em que possa me ancorar e descansar da longa odisseia.

Estar na academia é se vingar, no estilo canibal Tupinambá de ser, como ouvi da professora Marília Librandi – é ocupar a academia não para fazer igual, produzir a mesma coisa, mas é para me transformar e transformar o modo de produção, as relações entre mim e a instituição, entre mim e os outros. É assimilar o outro, o que a academia me traz, não para me anular, mas justamente para manter a minha essência, minha identidade, lutar por ela, para poder me ver e ser em minha plenitude de potência.

Apesar da angústia de estar no mestrado, tenho vivido também momentos de beleza, de epifanias como a que acabei de descrever e que me dão subsídios para me ver e me reconhecer, pois a sociedade nos impõe tantas máscaras que passamos a desconhecer nosso próprio rosto. As leituras, os encontros com o grupo de orientação, as conversas com as professoras Maria Ribeiro e Marília Librandi, quando nos aconselham (grupo de orientandas) a silenciar as vozes que nos desautorizam no espaço acadêmico, e passarmos a nos legitimar neste espaço, encorajam-me a seguir navegando. Assim como as leituras de intelectuais negras como hooks (2018) no texto, *Teoria como prática da liberdade*, em que a autora nos ensina a fazer da nossa dor, lugar de teorização, e criar teoria como cura. Do mesmo modo Gloria Anzaldúa (2000) – em especial seu texto “*Uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*” – tem me ajudado a compreender que a alteração das nossas subjetividades é a face mais cruel do colonialismo, a ponto de fazer com o que naturalizemos nossa presença em espaços de subalternidade e faz com que nos sintamos desconfortáveis, não pertencentes, quando ocupamos esse espaço outro, como este, que ousa a ocupar agora – de pesquisadora. Sim, sou uma pesquisadora. Os olhos marejam enquanto afirmo. A menina órfã de pai negro, favelada, é uma

negras de reconhecimento e acolhimento. Todavia, tal ocorrência evidencia a dissonância, o conflito ainda existente no reconhecimento de negros de pele clara entre nós negros. Já que foram as pessoas não-negras, pardas e brancas, que defenderam a minha entrada no mestrado, ainda estou tentando entender o ocorrido.

pesquisadora! Estou com a palavra favelada em mente, porque é assim que nos autoreferimos num dos meus quilombos, a Escola Feminista Periférica Abya Ayla. Somos um bando de faveladas. Afirmar a nossa origem, não no sentido pejorativo que o termo tem, mas na vaidade, no orgulho daquelas que fizeram de um não-lugar, um lugar potente. E hoje, justamente por ter consciência de que o imaginário sobre nós, faveladas, foi e é forjado, que tenho aceitado, às duras penas, o desafio de me ver e me entender como pessoa intelectual, que produz conhecimento, e assim sair do ostracismo em que me encontrava.

Estar no mestrado é um convite à insubordinação, sinto-me motivada a me encontrar, a me empoderar por meio da escrita, como nos ensina Glória: “Uma mulher que escreve, tem poder”. Buscarei, por meio desse instrumento, atingir a autonomia intelectual que almejo, buscar me encontrar e, neste trajeto, encontrar o outro; desvendar o mundo a partir de minha subjetividade e de minhas vivências, espero também me encontrar com a mulher forte que habita em mim, pois alguém que percorreu os meus caminhos, só pode ser mesmo uma mulher admirável! Anseio por resgatá-la e trazê-la, límpida, para a superfície.

A pesquisa

Minha pesquisa se chama “Epistemologias negras na escola: a ruptura do silêncio e o emergir de novas identidades”. Há 15 anos que os saberes produzidos por pessoas negras orientam meu fazer docente, seja como arcabouço teórico-filosófico para discutir a nossa existência objetiva e subjetiva na sociedade brasileira, seja como material concreto para mediar práticas didáticas em sala de aula (poesia, conto, romance, canção, arte visual, cinema). Essa é a primeira situação que atravessa a minha pesquisa: sou professora de Língua portuguesa e minha dissertação discorrerá sobre a prática docente. Essas práticas foram alvo de investigação de duas pesquisas de mestrado.

Em uma tese, defendida na PUC-SP, em 2019, chamada Percursos de grupos populares na escolarização: conflitos, resistências, perspectivas decoloniais em escolas públicas de São Paulo, a autora Juliana Grilo compreende minha prática docente como ato de rebeldia e de liberdade. Segundo ela:

As ações pedagógicas desenvolvidas por Lidiane, aqui apresentadas de modo a nos trazer indícios sobre movimentos dialógicos e decoloniais que chegam às escolas públicas, convergem com as possibilidades contra-hegemônicas da legislação [...] apresentam uma ruptura cultural e epistemológica. (GRILO, 2019, pg. 95)

Lembro-me de que, quando li a tese, não conhecia o conceito decolonial, porque estava distante da academia há anos, e hoje acho curioso pensar que o conhecimento acerca de alguns conceitos é posterior à prática, pois o meu fazer pedagógico está mais alinhado às experiências de vida, minha e das/dos estudantes, ao cotidiano da comunidade, aos acontecimentos do mundo.

A segunda pesquisadora que analisou minha prática docente foi Paula Renata S. Gomes, que defendeu a dissertação na PUC-SP em 2020: Poesia para existir e resistir. Segundo ela, o projeto que eu havia desenvolvido na escola:

(...) o Sarau Heranças Afro é uma intervenção pedagógica e política que vai além do recital poético. É também uma experiência de constituição da identidade étnica e racial; é o momento de elaborar novas perspectivas culturais, artísticas e educacionais a respeito do futuro que outrora parecia incerto. (p. 77)

Durante algum tempo, questionei se não haveria uma soberba da minha parte em tornar minha didática alvo de análise, mas é exatamente o que o mestre Paulo Freire (2021) tem nos ensinado: a prática docente crítica: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). Por fim, bell hooks (2021) me encoraja quando afirma que precisamos enfrentar o sentimento de vergonha, autocrítica, ou de autossabotagem, quando somos elogiadas por um trabalho bem realizado; é preciso celebrar a nossa vocação para a docência.

No entanto, é crucial enfrentarmos qualquer vergonha ou constrangimento que professores e professoras que fazem bem seu trabalho possam se sentir tentados a alimentar, quando nos elogiamos ou somos elogiados por outros por um trabalho excelente. Afinal, ao escondermos nosso brilho, contribuimos

com uma desvalorização cultural generalizada da nossa vocação à docência (hooks, 2021, p. 23).

O trabalho que realizo na escola é uma continuidade e materialização do esforço secular do movimento negro que abriu caminhos para que professoras como eu pudessem desenvolver uma ética de ensino comprometida com as minorias. Petrônio Domingues (2008), em seu mapeamento sobre a ação do movimento negro em prol da educação, afirma que, desde a década de 1920, temos a Frente Negra ventilando como deveria ser a educação no Brasil. Segundo ele, deveríamos implementar um currículo que valorizasse a história e a cultura da população negra – só assim seria possível dirimir as assimetrias raciais, promover a igualdade entre diferentes sujeitos, rompendo, destarte, com relações de poder que se reproduzem cotidianamente no espaço escolar.

O movimento negro vem atuando para construir academicamente um lugar de reconhecimento, para validar, legitimar os saberes que produz. Eu sou herdeira do Movimento negro e prossigo a sua saga. Compactuo da afirmação de que a educação é um recurso fundamental para dirimir as assimetrias raciais que estruturaram as relações entre negros e brancos, e que isentar-se disso é permitir a manutenção do *status quo* que não resguarda a humanidade e dignidade da população negra; é autorizar que educandos negros continuem a ter sua trajetória escolar afetada negativamente, tornando-os, muitas vezes, alvo do analfabetismo funcional e evasão escolar, e incapazes de romper com o ciclo de violência a que seus corpos estão sujeitos. Vejo a educação como ambiente de reprodução de práticas racistas e discriminatórias, mas também como lugar de enfrentamento, superação e transformação desse comportamento.

Portanto, na presente pesquisa, almejo pensar sobre o papel da escola na construção das identidades: como as identidades têm sido construídas e pensadas no Brasil e de que modo a educação pode agir profilaticamente para o surgimento de novas identidades, não mais inferiorizadas, não mais narcísicas, ou nos termos que gosto de usar, que vem da filósofa Sueli Carneiro (2011), nem egos inflados, nem egos deprimidos, mas egos coloridos – identidades emancipadas, livres de rótulos estigmatizantes, identidades que romperam com a lógica colonial de hierarquização a partir da produção do outro.

Para alcançar essa última questão, descrevo e sistematizo um conjunto de

práticas pedagógicas desenvolvidas dentro do currículo de língua portuguesa, nas séries do ensino fundamental II, na Escola Municipal Anna Silveira Pedreira, localizada no bairro do Jardim São Luís, periferia da zona sul de São Paulo, de maneira sistemática e intencionada, desde 2018.

O foco é pensar de que forma essas práticas didáticas, que se situam fora de uma lógica escolar institucional de regulação dos corpos e subjetividades, podem ser entendidas como meio para a emancipação social, e constituem formas negras de produção de conhecimento, de contra narrativas da atualidade brasileira, um anti-dispositivo de racialidade, pois formulam um arcabouço de tecnologias de combate ao racismo e constroem uma ética educativa negra. Busco refletir como, por meio delas, tem se viabilizado a ruptura de silêncios e o despertar de novas identidades com egos coloridos.

Quero sublinhar que os relatos de prática didáticas são centrais nesse trabalho, com exceção do primeiro capítulo, que é predominantemente teórico, nos demais, parto da experiência com o objetivo de enfatizar que a experiência fundamenta a teoria e não o contrário.

A presente dissertação se organiza da seguinte forma: **no capítulo 1, “O papel das instituições escolares na construção das identidades”**, discuto qual é o papel da escola na construção das identidades, analisando de que modo essa instituição vem historicamente operando de modo a privilegiar a construção identitária do grupo dominante. Início, partindo de um conjunto de intelectuais brasileiras/os para pensar como se dá o processo de colonialidade em nosso país e como a colonialidade do poder, do saber e do ser se mantêm vivas no currículo escolar, atuando para o apagamento de saberes contra-hegemônicos e no processo de desvio permanente do ser na direção contrária ao que se é. Prossigo traçando um percurso teórico em que trago diferentes contribuições do pensamento negro acerca dos processos sobre como se dá a construção das identidades. O intuito é refletir sobre seus sentidos e implicações na educação.

No capítulo dois, “Eu posso estar num quadro”, associo as reflexões produzidas no primeiro capítulo a um relato de prática homônimo, que consistiu numa visita, junto aos estudantes da EMEF Anna Silveira Pedreira, ao Museu de Arte São Paulo. O objetivo era conhecer o acervo permanente e a exposição “Histórias Afro Atlânticas”. Essa foi uma importante atividade, que nos permitiu discutir sobre um dos modos de fabricação das identidades branca e negra e, em se tratando da identidade

negra, nos permitiu encontrar caminhos efetivos e afetivos para sua afirmação.

No capítulo três, “Racionais Mc’s: uma pedagogia de resistência à necropolítica”, trago uma experiência didática que tem como ponto de partida o trabalho musical do grupo de rap Racionais Mc’s. Por meio do estudo das canções, pontuamos a denúncia ao Estado soberano, nos termos de Mbembe (2016) e apreendemos importantes estratégias antinecropolíticas para nos mantermos vivos. Nesse capítulo fiz um exercício teórico de atrelar as composições de Racionais Mc’s ao pensamento de Achille Mbembe, buscando legitimar o saber produzido pela periferia do sul do mundo.

No capítulo quatro, “Sarau Heranças Afro: a libertação da razão sequestrada”, narro o percurso pedagógico que trilhei com os estudantes da EMEF Anna Silveira Pedreira, nos anos de 2018 e 2019. Construímos uma série de atividades cujo objetivo era (re)contar a história da população negra por meio de um entrelaçamento estético entre arte visual, poesia, música e dança, culminando na construção de um Sarau a ser apresentado para a comunidade.

Organizei o quarto capítulo tendo como base a divisão que usei na própria sequência didática, em três blocos temáticos. No primeiro momento, faço o relato da experiência de revisitar o passado histórico das populações negras em África por meio de objetos artísticos de autoria africana, como as famosas esculturas conhecidas como cabeças de Benin e Ifé, também me valho das máscaras produzidas por diferentes povos para apresentar aos estudantes uma cosmogonia africana. Tinha como meta desconstruir o discurso fabulado pelo ocidente a respeito do continente africano, que vigora em nosso imaginário e serviu para justificar o injustificável: a escravidão. No segundo bloco faço um registro dos estudos que realizamos através de textos literários (poemas, trechos de romance, contos, letras de música) para suprir as lacunas deixadas pela historiografia oficial e para nos apropriarmos das formas de resistência, de não conformismo, de não assimilação da identidade negra frente ao sistema escravista no Brasil-colônia. No último bloco que fecha este capítulo, relato o trabalho realizado com poemas de autoria negra feminina, que nos permitiram romper, no plano da estética, com o ideal de branquidade, de ego imposto.

No capítulo cinco, “Eu posso ser poeta! Uma pedagogia de enfrentamento ao epistemicídio”, trago novamente a voz insurgente de Sueli Carneiro (2023) e seus apontamentos sobre a escola como sendo uma importante instituição que, com suas práticas, atua para a manutenção do epistemicídio, para a

produção da inferioridade de pessoas negras, matando, desse modo, o vir a ser epistemológico dessa população. Apresento uma possibilidade de estratégia pedagógica a ser implementada no currículo a fim de superar o epistemicídio; estratégia que está vinculada à alteração da concepção da língua que falamos e sua estreita relação com a construção da identidade. Faço uma defesa do pretuguês, conceito elaborado por Lélia Gonzales (1988), que diz respeito ao português africanizado, como também sendo uma variante legítima do português e, portanto, linguagem válida para produção de conhecimento, para elaboração de textos como forma de expressão oral-escrita, não se limitando somente às situações informais de comunicação.

Por meio do relato de prática nomeado “Eu posso ser poeta” pretendi demonstrar que o pretuguês, como metodologia de ensino, tem sido um importante instrumento de transgressão ao cânone, por meio do qual é possível fazer o resgate ou promover o nascimento de pessoas cognoscentes, rompendo desse modo com o epistemicídio. Finalizo esse capítulo me debruçando sobre a obra poética dos estudantes, que reitera todo o percurso traçado e descrito nessa dissertação, bem como celebra a produção autoral de garotos e garotas periféricas, negras, que, ao escreverem e publicarem um livro, cujo título é “Eu posso ser poeta”, dão importante passo para o nascimento e afirmação de suas intelectualidades, rompendo com o vaticínio que as conduzem à autonegação. Escrever se torna, portanto, um ato político, para nós, pessoas negras e periféricas; é a superação de estigmas ligados à raça e à classe e o resgate pleno de nossa humanidade.

Chegamos à conclusão de que a implementação de um programa didático-pedagógico estruturado a partir da produção de artistas negros pode promover o reconhecimento racial dos educandos, possibilitando-lhes uma construção identitária positiva, bem como a melhora significativa no desempenho escolar, proporcionada pelo entendimento da dimensão coletiva das experiências de raça e de classe.

Tendo em vista que o racismo estrutural cria um processo de estigmatização da pessoa negra e produz um fenômeno de não pertencimento racial, o desenvolvimento de ações pedagógicas que deem visibilidade para a produção de artistas negros pode reverter esse processo no espaço escolar. Portanto, aplicar nas escolas, o que está determinado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as disposições da Lei 10.639-03 é fundamental para fortalecer a autoestima e a relação com o conhecimento de crianças negras e periféricas.

Então, é urgente um trabalho pedagógico nas escolas, que priorize a oferta aos estudantes de símbolos culturais que tenham uma perspectiva multicêntrica, a fim de compensar o desequilíbrio entre as identidades. Neste trabalho usei um repertório predominantemente afroreferenciado para que estudantes negros (re)construíssem sua identidade de forma positivada, tendo orgulho do seu pertencimento étnico racial, a partir do momento em que se apropriassem da própria história e cultura numa perspectiva negra. Bem como a mim também importa que estudantes brancos entendam o seu papel e sua contribuição na luta contra o racismo, não imputando-lhes a ideia de culpa, mas de responsabilidade por mudanças, enxergando o que significa ser branco e ser negro no Brasil e como essas identidades são construídas, que pudessem reconhecer a trajetória de luta das populações negras a quem sempre o Estado negou e continua a negar direitos, colocando-se ao lado delas na luta contra o racismo, na medida em que passassem a enxergar pessoas negras por um outro viés que não o da estigmatização.

Acredito que relatar esse conjunto de experiências pedagógicas arquitetadas no chão das periferias da escola públicas é extremamente importante para difundir e ampliar uma gama de experiências pedagógicas, que podem ser lidas como tecnologias de sobrevivência, anti-dispositivo de racialidade, pedagogias das ausências e das emergências, de construção de futuro.

Espero que a formalização dessas práticas possa servir de inspiração, de repertório e diretriz para que outros professores ousem contrariar as prescrições curriculares à serviço da agenda dominante. Que se deixem guiar pelas vozes ancestrais do passado, pelas vozes do tempo presente, pela voz dos estudantes: eles sempre nos mostram por onde temos que caminhar.

Por fim, buscamos também com a descrição das sequências afro-centradas fortalecer a Lei 10639-03, que ampara o nosso trabalho com a educação para as relações raciais, afirmando o quanto ela é importante e exitosa em seu objetivo. Que a leitura e a disseminação desse trabalho possam encorajar docentes a implementar em suas escolas práticas de enfrentamento ao racismo, atendendo ao que está prescrito na lei e que trabalhem em prol da construção de mundos plurais. O conjunto das experiências relatadas ratificam como as epistemologias negras no currículo escolar se configuram como possibilidades reais de como a escola pode intervir de modo a construir novas identidades, egos coloridos.

1. O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA (DES)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

SOMOS

É difícil, né? Pois é! Você não sabe como é!

Acordar e se sentir diferente

Você não sabe como a gente se sente

Querer ter a pele clara

Que o coração até dispara

Querer ter os olhos azuis

Tão brilhantes como a luz

Querer ter o cabelo liso

Tão bonito quanto o riso

Querer ser aceita

Sem sofrer qualquer desfeita

Ter o poder de se reconhecer

Sem com isso se entristecer

Mas tá na hora de parar e se encontrar

Vamos juntas lutar e nos empoderar

Não precisamos querer ser, somos!

Somos perfeitas como a chuva

Lindas como a lua,

Maravilhosas, glamorosas e formosas!

(Luzia de Assis, 7ºano)

Esse é o poema autoral da estudante Luzia de Assis. Ela tinha 12 anos quando o escreveu e estava no sétimo ano escolar. É um poema bastante representativo do que pretendemos discutir neste capítulo: o papel das instituições museográficas e escolares na (des)construção das identidades. Tal como nas primeiras estrofes do poema, temos o desejo da voz poética⁴ em buscar uma estética ligada a das pessoas brancas – a pele clara, o cabelo liso, os olhos azuis. Vou analisar como as instituições vêm, historicamente, operando de modo a privilegiar a construção identitária do grupo dominante em detrimento de outras identidades.

Atuo com a hipótese de que a escola, quando se omite em trabalhar a construção das identidades de modo horizontal e plural, em um currículo etnocêntrico, nega os saberes, a cultura, o legado afro-indígena, enquanto cosmologias válidas para pensar e organizar o mundo e alimenta o sistema colonial capitalista, o pensamento e as práticas racistas e patriarcais, favorecendo o surgimento de identidades antagônicas, em que o Eu se afirma, com superioridade, pela produção do Outro como inferior, fortalecendo a assimetria racial entre as identidades e perenizando uma relação hierárquica entre elas. Pensarei os impactos de um currículo monocultural na constituição identitária dos indivíduos: de que forma as práticas desse currículo contribuem para a alienação de pessoas negras, incorrendo num desvio de si mesmas, como retratam as primeiras estrofes do poema de Luzia.

Num segundo momento, por meio da perspectiva dos estudos culturais, vou pensar os conceitos de identidade e diferença para entender como esses termos são correlatos e, ao mesmo tempo, são construções sociais que as instituições ajudam a definir e a fixar. O filósofo Silvio de Almeida (2019) nos ajudará a entender como as instituições estão vinculadas ao Estado, portanto subordinadas à lógica do grupo hegemônico. Recorrerei a Sueli Carneiro (2003) e ao seu estudo sobre dispositivo de racialidade para pensar como esse mecanismo instaura a divisão ontológica das pessoas em que o Outro é construído negativamente para afirmar a dinâmica positiva do Ser (p.29).

Como afirma a voz poética na penúltima estrofe do poema de Luzia de Assis – “Está na hora de parar e nos empoderar, não precisamos querer ser, somos!”. Assim,

⁴ Preferimos o uso de “voz poética” no lugar do uso do tradicional termo “eu-lírico”, já que a voz poética não é sempre a de um “eu” isolado, como o título do poema citado indica “Somos”.

no capítulo 2, associarei as reflexões teóricas a uma prática didática realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anna Silveira Pedreira, em diálogo com o Museu de Arte de São Paulo, a qual intitulamos “Eu posso estar num quadro”. Tal prática aponta uma possibilidade de ruptura com o modelo colonial de pensamento e demonstra como a escola pode intervir de modo a construir egos coloridos⁵.

1.1. DECOLONIZAR É PRECISO: REINTEGRAÇÃO DE IMAGINÁRIOS

O *modus operandi* em que uma cosmogonia se sobrepõe a outras foi a missão empreendida pelos colonizadores a fim de provocar, nos conquistados, o esquecimento de si. Vera Candau (2010) se refere a esse processo usando o termo “transmutação de imaginários”. O colonizador invade não só a terra, mas destrói, invisibiliza, promove o esquecimento de saberes, símbolos, imagens que havia no imaginário do colonizado e, em troca, impõe o próprio imaginário. Anos e anos de repetição desse processo, de imposição de um imaginário, faz com que ele acabe por se consolidar como único e universal, tornando-o natural, alvo de fetiche, cardápio de prato único e de grande sedução. O essencialismo branco europeu é afirmado e a complexidade de uma multiplicidade de outros saberes é ocultada. O resultado deste processo é estarmos no mundo completamente desenraizadas de nossas origens, esquecidas de quem somos, de onde viemos, quem são nossos ancestrais, como viviam, o que comiam, seus costumes, suas histórias.

Esse processo é tão aterrorizador, que eu gostaria de dar um exemplo bem específico vivenciado por nós, professoras da periferia da zona sul de São Paulo: nós moramos em bairros que se chamam Jacira, Aracati, Guarujá, Guarapiranga, Ingá, Ipê; eu leciono numa das três escolas que ficam na Rua Nova do Tuparoquera, próxima à Estrada do M'boi Mirim. Temos em nossas salas de aulas diversos estudantes com traços indígenas, mas que nunca se pensaram ou se imaginaram como tal e não reclamam uma ancestralidade indígena. Pelo contrário, acreditam na história única sobre nós sermos pessoas brasileiras, todas pardas e mestiças. Há toda uma história indígena no nosso território que foi soterrada.

⁵ 2 Referência ao texto de Sueli Carneiro intitulado “Colorindo egos” presente em: Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil/ Sueli Carneiro- São Paulo: Selo negro, 2011.

O pensamento monocultural branco ocidental nos coloca⁶ nesse lugar de uniformidade e conformidade, como aponta Ailton Krenak (2019). Fomos desterritorializados, no sentido literal e figurado, e colocados nesse grande liquidificador que nos torna um bloco monocromático. É difícil sair desse *modus operandi*. Estamos numa batalha em que projetos de vida e de sociedade estão em acirrada tensão: os saberes ancestrais estão sendo resgatados, outras vozes têm sido ouvidas, o colonialismo tem sido desmascarado, contudo as forças opressoras do passado ainda têm muitos ecos no presente.

É possível estarmos mergulhadas nesse processo de colonização de modo astuto-ingênuo ou de modo crítico, aludindo às categorias de Paulo Freire (2001) para se referir ao posicionamento dos professores. A semelhança entre ambos os comportamentos é a consciência da existência do processo de que a educação não é neutra, ela é política; a diferença entre ambos é que apenas a visão crítica afirma isso. Aprendi com Freire que não existe neutralidade no ato de educar e que é justamente no silêncio a esse respeito que uma única norma vai se impondo como regra.

A escola surge, historicamente, como uma das instituições legitimadoras de uma lógica de pensamento e comportamento condizentes com os interesses do grupo racial e social imperante – reprodutora, portanto, de valores ocidentais, brancos, cristãos, heteronormativo, cis, patriarcal e racista. Valores esses que fazem com que a educação normatize padrões de classificação, competição e desigualdade, e se defina, não pela pluralidade de formas de se educar, mas se restrinja a um único modelo que está a serviço de uma política de dominação.

De acordo com Rufino, “a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso” (RUFINO, 2021, p.22). Pensar sobre isso é fundamental para educadores comprometidos com a decolonização⁷, para percebermos como nosso processo de ensino imprime e reproduz a violência do esquecimento, tornando as pessoas desviantes de si mesmos, pois caminham em direção ao que não são.

⁶ No geral, adoto nesta dissertação de mestrado a colocação do pronome antes do verbo de acordo com a modalidade do português falado no Brasil.

⁷ Opto pelo termo decolonização ao invés de descolonização, uso como base a reflexão de Vera Candau sobre o tema

Rufino (idem) nos apresenta o conceito emergencial de “desaprender do cânone”, esquecer o aprendido como ato político e poético sobre o qual deve se basear uma educação que se pretende decolonizadora. Ressalta que essa desaprendizagem não consiste em negar os saberes produzidos pelo ocidente, mas o seu “destronamento”. A desaprendizagem, segundo ele, é uma possibilidade de recuperação de sonhos, de alargamento de subjetividades que foram assaltadas, vilipendiadas, de sabermos e estarmos no mundo de outros modos que não como “clientes.” (Krenak, 2019).

Na mesma direção, quero apontar as reflexões da professora Nilma Lino Gomes (2017), pois acredito que uma educação decolonial realiza na escola um processo semelhante ao que ela descreve sobre a atuação do Movimento Negro no Brasil. Inspirada no conceito teórico criado por Boaventura de Souza Santos (2004), sobre a sociologia das ausências e das emergências, ela pensa como o Movimento negro, desde a década de 1970, tem atuado em nossa sociedade como um importante ator político e educador das relações raciais no Brasil. O movimento negro realiza o movimento transformador de tornar o invisível, visível, e a autora nomeia esse processo como “pedagogia das ausências e das emergências”: ausência devido ao fato de serem histórias marcadas por lacunas, apagamentos e relegadas ao esquecimento, porque fogem à lógica monoracional ocidental, tornando-se, então, invisíveis.

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe (GOMES, 2017, p. 41). Segundo a autora, os currículos institucionais, as políticas educacionais têm dificuldade em reconhecer os saberes produzidos pelos setores populares e grupos não hegemônicos como válidos, que são transformados continuamente em não existência, em ausências. O movimento negro realiza o processo de resgate desses saberes, histórias e cultura, e faz da ausência, presença. Essa presença é a ampliação dos saberes que deixam de serem unos para serem múltiplos, emerge daí uma outra ideia de futuro, mais esperançosa do que se previa com a uniformidade.

O trabalho pedagógico que nós, professoras negras e periféricas, buscamos desenvolver nas escolas em que atuamos é fruto contínuo dessas ações do Movimento Negro. Trazer epistemologias negras para o currículo quebra a invisibilidade e rompe com a construção monológica branca europeia, que produz

identidades soberanas na medida em que somente a história, cultura, arte e perspectiva de um grupo é pensada. Os saberes outros na escola maximiza uma possibilidade de esperança em lugar de um futuro marcado pela possibilidade de frustração.

Paulo Freire tem nos alertado sobre a necessidade de transgressão desse modelo para criarmos, junto aos nossos estudantes, as nossas práticas pedagógicas, para que não corramos o risco de reproduzir ideologias que deponham contra nós. No geral, as atividades curriculares que constam nas cartilhas do governo e nos livros didáticos que nos são impostos não possuem a intenção de nos libertar, pelo contrário, nos encarceram e nos mantêm presas, e promovem o esquecimento, como vimos acima, ao consolidarem o imaginário plantado pelo colonizador. Como bem aponta o Professor Ernani Fiori na introdução ao livro *Pedagogia do Oprimido*, “Os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.” (FREIRE, 1987, p.9).

1.2. NA ESCOLA: MATERIAIS DIDÁTICOS

Sabemos que o cotidiano dos professores de escola pública é bastante árduo pela jornada extensa de aulas que damos diariamente, a maioria de nós acumulamos cargos, chegamos a dar de 10 a 14 aulas por dia. Dessa forma, o livro didático tem sido um material de apoio importante, mas também um instrumento que engessa, padroniza as aulas. De um lado, impedem a construção de um currículo vivo articulado às necessidades imediatas dos discentes e, de outro, garantem a permanência do racismo incrustado na alma da instituição. Ao folhear qualquer livro didático de português, é fácil constatar que os modelos de textos usados para construção de sequências didáticas são, na maioria, todos de autoria branca.

É raro encontrar nos livros didáticos produções de textos de autoria de pessoas que pertençam ao grupo lgbtqi+. Dessa forma, o currículo se mantém hegemônico e continua a excluir saberes produzidos por grupos diversos, sejam de pessoas negras, ou de outros grupos tidos como minorias. O currículo se pretende "universal" e, assim, ignoram a realidade das demandas da comunidade. É justamente quando se imbricam práticas de ensino-aprendizagem com o que vivemos, que o ensino assume um caráter crítico, político e transformador, pois ganha sentido para os

estudantes e para os educadores.

Privilegiar alguns conhecimentos em detrimento de outros é escolher o que deve e o que não deve ser discutido, o que é e o que não é importante na história e cultura, é uma atitude que engloba relação de poder, que por sua vez engloba relações identitárias, já que escolher dentre várias possibilidades de identidade apenas uma, para ser um modelo hegemônico e ideal, é uma demonstração clara de poder. (SILVA, Tássia, p.8, 2011)

No que tange ao caráter formador que pode ser desencadeado por materiais didáticos à serviço da ideologia dominante, destaca-se um importante estudo realizado por Hélio Silva Júnior (2002), que recupera e amplia a pesquisa que Fúlvia Rosemberg realizou sobre os estereótipos reiterados sobre a população negra pelos livros didáticos utilizados nas escolas entre as décadas de 1930 e 1950. Convém mencionar que as imagens que cristalizam um lugar social específico para a população negra formaram gerações que aprenderam, na escola, a naturalizar a subalternização social destes grupos. Ainda, a proliferação de estudos que visam diagnosticar os valores transmitidos pelo livro didático demonstra como a reiteração de lugares sociais de grupos raciais sistematicamente aliados das esferas de poder não se restringiu às décadas do escopo da pesquisa. A pesquisa de Ana Célia da Silva, intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1”, identificou os seguintes estereótipos nos textos e ilustrações de 82 livros de Língua Portuguesa:

Dentre os estereótipos presentes se destacam: a) negros rejeitados explicitamente como “criança barrada”, “castigada”, “faminta”, “isolada”, “em último lugar”; b) exercendo atividades subalternas: domésticas, trabalhador braçal, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz, burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem; e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado a objeto, a formiga, a

burro, a macaco. (JÚNIOR, 2002. p. 37)

Depreende-se, em que pese o hiato de 50 anos entre as pesquisas mencionadas, que houve a criação de um campo semântico que atribui à população negra todos os índices de precariedade, estigmatização e desvio. A supressão dos modos de produção, dos saberes, dos legados intelectual, histórico e cultural de outros povos; coloca os estudantes como meros espectadores passivos, diante do saber do homem branco ocidental. Tais aspectos mediam a construção da identidade dos estudantes, que, diante da atualização de práticas discriminatórias no âmbito das instituições escolares, conforme evidencia a questão dos livros didáticos, tendem a aderir ao apagamento de suas pertencas.

Deste modo, nas escolas, se mantém o processo de colonialidade do saber vivo pelo uso dos livros didáticos que ignoram a história dos sujeitos à nossa frente – os estudantes – suas histórias, experiências de vida, a história de seus antepassados, pois valoriza uma única forma de ser e de estar no mundo e narra uma história única. O livro didático, no geral, pode se constituir como barreira para o professor se apropriar de um modo de educar decolonial, bem como para favorecer a articulação com as Leis 10639-03 e 11.645-08 – que promove a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente, nas instituições de ensino da rede pública ou privada.

A colonialidade se atualiza nos critérios que adotamos para um bom trabalho escolar, na arte e cultura que elegemos como referencial, no modo como nosso corpo-professor, corpo-estudante se comportam em sala de aula, na forma como esses corpos se relacionam. Em resumo, a subordinação epistêmica permanece quando se trabalha um currículo no qual autores negros e indígenas, bem como práticas culturais atribuídas a esses sujeitos, são alijados da formação dos aprendentes, são desqualificados e patologizados.

O silenciamento dos estudantes em sala de aula, das suas experiências, histórias, linguagem, cultura está diretamente ligada à ausência dessas mesmas experiências e histórias no currículo e na sociedade de modo geral. Nilma Lino (2017) traz alguns questionamentos em seu livro *O movimento Negro educador*, como, por exemplo, o que é preciso para que o conhecimento produzido pelo movimento negro ocupe a escola, já que essa é responsável socialmente pela transmissão e socialização dos saberes. No entanto, os saberes que ela tem se ocupado a propagar

não são os saberes produzidos por pessoas negras de origem popular e social. Ainda de acordo com Nilma Lino, a professora afirma que a mudança que precisa haver está para além da transformação do currículo e de políticas educacionais, mas que precisa haver uma radicalidade, uma ruptura que promova uma “pedagogia da ausência e da emergência” para superação do pensamento abissal.

1.3. CRIANDO FISSURAS: “MEMÓRIAS DA COZINHA” E “VOZES TRANS” NA ESTRUTURA CURRICULAR.

Ter consciência de que houve e há um processo contínuo de invasão do nosso imaginário em curso retroalimentando o racismo, o sexismo, o classismo; da crença na existência de sujeitos, culturas e histórias supostamente superiores que são super valoradas, determinando que há pessoas que possuem o direito de falar e de serem ouvidas, de contarem as suas histórias e outras não, tem me auxiliado a encontrar meios para pensar rupturas, criar fissuras na estrutura marmórea que cristaliza e hierarquiza as pessoas pela cor, condição social, pelo gênero e orientação sexual.

Cito a seguir dois breves exemplos de uma ação que reafirma esta práxis de pensar rupturas e criar fissuras para ilustrar essa ideia. Em meu planejamento anual de 2022, elaborei um plano de aula para a minha turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos – cujo tema é “Memórias da cozinha”, no qual propus um resgate decolonial de nossa cultura alimentar, que tem sido assassinada em detrimento de uma cultura alimentar industrializada. A atividade consistia em convidar os e as estudantes para retirar um alimento exposto numa mesa e contar quais desses itens fizeram parte da sua alimentação na infância – tinha como hipótese de que poderiam surgir memórias como a minha, cujos alimentos não estão ligados a nenhuma memória afetiva, mas à memória da falta, da escassez. Então, deixei engatilhado um trecho do meu texto autobiográfico, para ler se fosse necessário, para que a dor do estudante se encontrasse com a minha e ele não se sentisse o único exposto.

FIGURA 1 - Estudante contando memórias sobre plantação de mandioca.



Fonte: Arquivo pessoal.

A minha hipótese estava certa: havia na sala estudantes cuja memória de alimentação na infância estava ligada à falta. Eu dei o primeiro passo ao tocar no assunto, ao contar para elas e eles as minhas memórias de escassez. Refletimos juntos sobre a importância de romper o nosso silêncio acerca das experiências de fome, quebrar o tabu que é para nós, periféricos, falar sobre o tema, superar a vergonha. Há uma força de transformação maior quando somos nós a teorizar sobre aquilo que vivemos, para tanto realizamos um trabalho pedagógico de entender como a fome é produzida no Brasil. Os estudos de Josué de Castro (2022), médico e nutricionista, nos ajudaram neste percurso. No primeiro semestre de 2023, um dos estudantes da EJA me escreveu para dizer que já tinha passado por grandes tristezas e dificuldades nessa vida, mas fome era a primeira vez. Reproduzo trecho do seu relato:

“[...] já passei por coisas que talvez outras pessoas não conseguiram seguir em frente, já tive depressão profunda durante um ano, devido a perda do meu irmão assassinado pela polícia, superei. mas eu digo pra você que a fome é a primeira vez, não ter idéia de como vai ser no dia seguinte tá me dando crises de ansiedade.

Os estudantes me desafiaram a entrar num tema sensível para nós. Mas é isso que uma educação decolonial espera da gente: coragem para superar tabus e romper com silenciamentos históricos. Nós não somos culpados. A fome é produzida diariamente e intencionalmente. Se saber vitimado e não vítima é uma virada de chave importante para tirar das pessoas a responsabilização pelas experiências de fome, violência, escassez, desemprego, discriminação entre outras.

Sempre há situações no cotidiano escolar em que é necessário trabalhar com temáticas que são latentes – por exemplo em 2021. Constatei uma quantidade significativa de estudantes em sofrimento com sua identidade de gênero, assumindo um nome social e não sendo respeitados, vivenciando a dificuldade em se abrirem para as famílias, a não-aceitação desses parentes.

Para cada uma dessas situações descritas acima, abandono a cartilha, os livros didáticos, pois dificilmente encontrarei neles uma sequência de atividades sobre a fome, sobre identidade de gênero. Para discutir esse último tópico, busco no território, nas vozes marginais, na organizadora do sarau Travas da Sul, Márcia Marci, na educadora sexual Elânia Francisca, na poesia de Santos Drummond, homem bissexual, poeta, músico, o material que construo para ser usado em minhas aulas.

FIGURA 1.1 - Márcia Marci num debate sobre identidade de gênero.



Fonte: arquivo pessoal.

FIGURA 1.2- Poeta Santos Drummond numa oficina de poesia.



Fonte: Arquivo pessoal

Deste modo, vamos realizando o que Nilma Lino nomeia de pedagogia das ausências e das emergências. Vamos transformando ausências em presenças, substituindo o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais (GOMES, 2017, p. 41). Criando e ampliando um repertório que antes era escasso, ou tido como não existente, os e as estudantes são sempre convidados a elaborarem poemas, documentário, cartazes, produzem o material pedagógico que coloco em circulação e que retroalimenta meu fazer docente. Trazer outras vozes para o interior da escola, legitimar a produção autoral dos e das estudantes é uma forma de criar fissuras, recuperar e alargar imaginários e de (des)construir identidades.

A partir de agora, vamos traçar um percurso teórico compreendendo como, ao longo da história, o conceito de identidade foi construído, manipulado e quais são suas implicações na educação, no currículo e na formação das nossas subjetividades.

1.4. O HUMANISMO E A IDENTIDADE SOBERANA

O movimento cultural do Humanismo Renascentista pôs à margem a ideia de Deus como balizador da existência humana. O pensamento antropocêntrico coloca o sujeito numa posição central frente à mente, *cogito ergo sum*. O sujeito cartesiano advindo da proposição do filósofo René Descartes (1596-1650) é o sujeito que, por

meio da razão realiza, compreende e domina a natureza. De acordo com Stuart Hall (2015), é neste momento que nasce o sujeito do iluminismo, o sujeito moderno, centrado, unificado, racional, científico, que realiza rupturas importantes sobre a concepção divina e religiosa acerca do lugar social dos indivíduos no mundo. Importante enfatizar quem é o autor dessa posição: o sujeito cartesiano é do gênero masculino, branco, ocidental, hétero e cis.

Segundo Silvio de Almeida (2019), o conceito de raça ganha força, principalmente neste momento em que vigorava o advento da razão iluminista, que elege o humanismo como direito universal. Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2019,p.28).

O conceito de raça justifica a grande contradição da razão antropocêntrica, do humanismo que não é universal. Temos a identidade hegemônica assombrada pelo seu outro. Nesse sentido, o conceito de raça serviu como solução para a construção identitária de pessoas negras como não sendo “cartesianas”, serviu para hierarquizar as identidades, legitimar aquelas que são tidas como racionais e justificar o sistema de dominação racial de outras identidades tidas como não racionais.

Intelectuais negros, como Mbembe (2014), em seu livro *A crítica da razão negra*, vão denunciar a forma como a comunidade negra não ocupou este mesmo locus de identidade soberana. Enquanto ao homem branco foi dado, assegurado, reconhecido este status de humanidade, de sujeito racional pensante que realiza, que conhece, que modifica, o mesmo não se deu em relação às outras identidades. Não é à toa que temos historicamente dificuldade em nos vermos neste lugar, ainda mais se o sujeito forem mulheres.

Silvio de Almeida (2019) defende a ideia de que o Estado moderno é fundado sobre os pilares do racismo. O racismo seria a ideologia que dá suporte para que o grupo hegemônico imponha sobre os demais grupos os modos de funcionamento da economia, da política, da educação e da sociedade como um todo, isto é, o racismo é o princípio organizador dessas relações. Em seu livro, *Racismo Estrutural*, o autor faz uma análise materialista histórica do surgimento do conceito de raça, que data do século XVI, e as diferentes concepções que passa a ter nos séculos seguintes. Segundo ele, o conceito não é estático, varia de acordo com a circunstância histórica,

revelando, portanto, ser um conceito fulcral, político e manipulável, que serviu e serve como tecnologia empregada para justificar o injustificável: o sequestro, o assassinato, a tortura, o tratamento desigual dado a povos racializados tidos como inferiores. O conceito de raça serve para desfazer o nó que as identidades negra e indígena representavam para a materialização do humanismo, como afirma Mbembe (2014), “A ideia de humanidade é posta em xeque pela experiência negra [...] O humanismo ocidental é, neste caso, uma espécie de mausoléu assombrado pelo fantasma daquele que foi forçado a partilhar do destino do objecto.” (215).

Hall (2015) tem apontado para a morte do sujeito do iluminismo, devido a diversos fatores sociais que engendraram revoluções filosóficas, científicas, tecnológicas e econômicas, tais como: as teorias psicanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939), a globalização, o neoliberalismo, os movimentos feministas, de lutas negras. Esses acontecimentos provocaram o questionamento e o descentramento da identidade que se pretendia unificada, centrada, nacional. Essas revoluções trazem à tona uma série de outras identidades que se combinam, que coexistem, o que as intelectuais negras no intuito de compreender, nomear as violências sofridas por elas, têm nomeado de interseccionalidade – um sistema de opressões interligadas em que, numa sociedade cujo sistema é patriarcal, racista e classista, a mulher negra, por representar diferentes identidades, por exemplo, pode ser triplamente discriminada por estar na encruzilhada dessa avenida identitária. (AKOTIRENE, 2018)

Então, quando leio Hall (2015) e o vejo falar sobre o sujeito unificado, que é o sujeito do iluminismo, para no fim defender a tese de que essa identidade está sendo descentrada, que as identidades estão sendo deslocadas, tenho dificuldade em aplicar o seu pensamento ao povo negro, que ainda está no estágio de defesa da sua própria noção de identidade que é outra; porque enquanto sujeito racializado, não teve a oportunidade de reivindicar uma identidade que não se constituísse apenas pela noção restrita do “penso, logo existo”.

Ainda que a identidade do sujeito moderno esteja se descentrando e novas identidades surgido, durante séculos essa identidade superior predominou e ainda se impõe com grande força sobre os sujeitos do mundo – o sujeito cartesiano é ainda o que goza de privilégios e o que se impõe em nosso imaginário. O ser branco ainda simboliza poder e status na sociedade brasileira, bem como os valores associados ao sujeito cartesiano: homem, hétero, cis e cristão. Ainda é este sujeito que está hiper representado em nossos sistemas culturais, na nossa língua, na nossa história, na

literatura, na arte pictórica, nas mídias tecnológicas. Pois identidade está ligada a poder: “É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade (SILVA, 2007, p.91).

A escola ainda tem atuado de modo a reproduzir a perpetuação das facetas dessa identidade. A escola funciona como um meio de estabilizar e fixá-la tornando-a referência. Uma educação decolonial tende a subverter e a desestabilizar essa identidade, na medida em que apresenta aos estudantes outras possibilidades de existências.

1.5. O CONCEITO DE RAÇA NA ESCOLA

Na escola, há séculos, temos reproduzido a perpetuação desse modelo de sistema-mundo fundado sobre o conceito de raça, que tem privilegiado a identidade ariana. As crianças chegam na escola com um grande repertório de narrativas impregnadas de concepções e valores brancos ocidentais, conhecem dezenas de fábulas, contos maravilhosos, mitos gregos, super heróis e heroínas que trazem em sua tessitura uma ideia única e universal do que é ser homem, mulher, do que é ser belo, do que é o amor, como viver em sociedade, quem é o vencedor, o perdedor, quem é bom e quem é mau. Ao reforçar esse currículo, estamos reafirmando a mentalidade colonial, do poder, do saber e do ser, crivando uma única cosmovisão que privilegia os valores, o corpo e ser brancos como figura de poder, e relega as outras cosmologias e existências a uma condição de menor valia, a uma sub-humanidade. Assim também ratifica Sueli Carneiro “[...] o aparelho escolar é um dentre os operadores da dominação e da fabricação de sujeitos. Sujeitos com sentimentos de superioridade e inferioridade. Sujeitos soberanos e sujeitos dominados. Almas de senhor e almas de escravos” (2023, p. 111).

Como aponta Fanon (2018) no artigo “Cultura e Racismo”, a colonização provoca a destruição do sistema de referência de um povo:

A expropriação, o despojamento, a razia, o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é

desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados (p.80).

Ainda assim, temos visto o movimento de resistência de pessoas negras em recolher os escombros e refazer a história, a cultura, os valores que foram sufocados, mas não mortos. Na atualidade, há um discurso sobre a valorização da cultura local, da importância da escola trabalhar em uma perspectiva multicultural. De acordo com Fanon, há um pseudo respeito pela tradição, mas não o reconhecimento verdadeiro de seus valores. Aqui, no Brasil, vivemos essa aparente absorção da diversidade: as escolas, ao trabalharem com aspectos da história e cultura dos povos afros e indígenas, acabam por objetivar, fetichizar, folclorizar, visto que tratam dessas temáticas de forma isolada do currículo, apartada da identidade, realidade e da subjetividade dos sujeitos; o que configura uma incorporação vazia de seus significados efetivos.

Como aponta Walsh(2009, p.16): “Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial [...]”. As atividades realizadas na escola não desfazem a hierarquia estabelecida pelo sistema colonial, depõem contra o sujeito que, por ventura, vier a se identificar com ela; não promovem a libertação plena dos esquemas culturais dos povos subalternizados – pelo contrário, esse sufocamento, aprisionamento da cultura é o que Fanon (2018) chama de mumificação. Como explica o autor, “a mumificação cultural leva à mumificação do pensamento individual”. A história e cultura dos povos tradicionais e afro-brasileiros ficam congeladas no tempo, impedidas de seguirem seus cursos, de se transformarem, e, aos sujeitos, fica decretada uma impossibilidade de um devir a ser outro. Só lhes resta o desejo profundo de se desracializar, de se desidentificar, de negação da raça para assim se humanizar: “A ‘raça inferior’ nega-se como raça diferente. Partilha com a ‘raça superior’ as convicções, as doutrinas, e tudo o que lhe diz respeito”. (idem, p.84).

A ausência no currículo escolar de estudo de símbolos culturais que possuam uma perspectiva multicentrada provoca esse processo de desidentificação do estudante, um perder de si mesmo para ser um outro. Em muitos casos, nem nos é concedida a chance de se construir uma identidade negra, indígena, afroindígena, lgbtqi+, pois as práticas sociais e escolares alimentam a colonialidade. Mestre

Salloma Salomão (2021), ao refletir sobre a escola pública, afirma que a escola é uma máquina de fazer brancos, as pessoas entram multicolor e quando saem, saem brancas. Ao privilegiar um currículo etnocêntrico, o cotidiano da escola se constitui num lugar de produção e reprodução desse ideal de ego branco, propicia o surgimento da identidade narcísica, enclausurada, fechada em si mesma, incapaz de ter empatia, apreciar o diverso, estar aberto ao trânsito que leva ao outro.

1.6. A IDENTIDADE E A DIFERENÇA

Neste tópico, buscarei expor duas reflexões importantes sobre constituição identitária. Uma é desenvolvida por Thomas Tadeu Silva (2007) e Stuart Hall (2007), que integram o chamado grupo dos estudos culturais, a outra parte do pensamento ameríndio, a partir da leitura do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro⁸ (1992).

Thomás Tadeu (2007) afirma que uma pedagogia crítica precisa construir um currículo que busque problematizar a identidade e a diferença, entender como elas são forjadas socialmente. Ele faz uma crítica interessante a respeito do multiculturalismo – pedagogia que reconhece as diferenças culturais e as insere no currículo. Segundo ele, não basta um currículo que trabalhe numa perspectiva em que as diversas identidades são naturalizadas, essencializadas, devemos ensinar aos estudantes mais do que atitudes de respeito e de tolerância à diversidade, é importante que os estudantes entendam como as identidades foram e são fabricadas.

Identidade é aquilo que se é. Aparentemente, ela é autorreferenciada; bastaria me olhar para me definir enquanto mulher, por exemplo, mas a identidade, na verdade, é relacional. Só consigo afirmar que sou mulher a partir da minha relação com o que é contrário a mim – homem – que é a diferença; portanto, a identidade é afirmação e igualmente é uma negação do que não se é, e o contrário também se dá. Identidade e diferença são conceitos inseparáveis, interdependentes, um só existe a partir da relação com o outro.

Dentro da perspectiva dos estudos culturais, não há primazia de um sobre o outro. Todavia, numa concepção de mundo ocidental como a que vivemos, a identidade se impõe como referência e a diferença é como se fosse um subproduto

⁸Revista de Antropologia. São Paulo, USP, 1992, v. 35, p. 21 -74. O MÁRMORE E A MURTA: SOBRE A INCONSTÂNCIA DA ALMA SELVAGEM Eduardo Viveiros de Castro Museu Nacional -Rio de Janeiro.

dela, um derivado. Sobre este tema, Kabengulê (2005) dá-nos a seguinte contribuição:

A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos. As diferenças unem e desunem ; são fontes de conflitos e de manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos. (MUNANGA , 2005, p.4)

Identidade e diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2005, p.76), fabricadas por meio da linguagem, do discurso, não são fatos dados, como se pode pensar: imanentes e naturais. Estão sujeitos às relações de poder presente no seio da sociedade em que são geradas. A construção desses conceitos é objeto de disputa pelos grupos sociais cujas identidades são distintas, e que estão em pólos opostos, de acordo com Thomas Tadeu Silva:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. (2007, p.81)

Como explica ainda Silva (2007, p.82), dentro dessa lógica ocidental de definição da identidade e da diferença está o poder de incluir e excluir (“estes pertencem, aqueles não”); de demarcar fronteiras (“nós e eles”), de classificar (“bons e maus”, “puros e impuros”, desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”), normalizar (“nós somos normais, eles são anormais”). Vejamos agora uma outra forma de conceber o processo de construção identitária.

Viveiros de Castro (1992) em seu texto “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”, usa metaforicamente as imagens do mármore e da murta, criadas pelo Padre Antônio Vieira no sermão do Espírito Santo (1654) para aludir a dois tipos de sociedades existentes e as diferenças entre elas no que diz respeito à doutrina da fé.

Segundo ele, há sociedades que inicialmente são como mármore; difícil de trabalhar, é duro, resistente, não se molda facilmente à forma proposta. O mármore equivale à imagem de uma sociedade que não aceita de imediato novos valores, desconfia de outras crenças e perspectivas, rejeita, a princípio, uma nova fé. Mas, uma vez trabalhado, o mármore, é completamente vencido, não apresenta mais oposição, fixa-se definitivamente na fôrma dada, não havendo risco de voltarem a ser o que era antes. Assim são as sociedades do mundo que foram doutrinadas pelos valores ocidentais.

Já as nações do Brasil foram compreendidas como esculturas de murtas, pois receberam com docilidade e bom grado o que o outro tinha para lhes ensinar, absorveram com facilidade e entusiasmo novas ideias e pensamentos, aparentemente acomodaram outras teologias e cosmologias sem questionamentos. Todavia, essas sociedades são como murtas, precisam a todo tempo que o jardineiro lhes podem, pois são inconstantes, num átimo, um galho novo surge e lhe veda os olhos. São povos que não possuem uma estrutura fixa, uma identidade estanque, fazem sempre esse movimento de retorno à sua essência maleável, inconstante, impossível de se petrificar como o mármore.

A constituição da identidade ameríndia, segundo Viveiros de Castro, se dá pelo viés da alteridade e não pela relação narcísica ocidental de identidade, em que o outro precisa ser seu semelhante, o seu espelho, caso contrário, em nome de uma superioridade étnica, é preciso impor sua verdade, estética e valores sobre outros povos nos quais não se reconhece.

Na cosmovisão ameríndia, sobretudo de povos Tupinambás, a identidade desses grupos era fundada pelos rituais de canibalismo decorrentes da guerra de vingança, guerra em que havia a cumplicidade entre cativos e captores, cujos princípios eram compreendidos por ambos. Ou seja, sabiam e aceitavam a ética do jogo. O ritual de captura, execução do prisioneiro e a devoração de seu corpo eram vistos como movimentos indispensáveis para a manutenção da cultura, de um modo de ser e de existir. Inclusive, o que seria morto, acatava com altivez o seu destino,

tinha aversão ao enterro e à putrefação do corpo. Enxergava este processo ritualístico de morte como algo glorioso; sabia que seria vingado pelos seus parentes, orgulhava-se de ser o motivo da vingança, acreditava que a imortalidade, o acesso ao paraíso, seriam a ele concedido por ter sido corajoso.

Ao devorar o inimigo, ganhava-se uma nova identidade indígena, acrescentava-se ao nome do raptor o nome do cativo, havia um diálogo durante o ritual em que se construíam memórias dos sujeitos envolvidos, os valores trazidos pelo corpo e alma guerreira do cativo era acrescentada ao raptor. Uma identidade incorporava a outra, não no desejo de sê-la, mas de ser um eu ampliado, modificado pelo outro, portanto é um Eu-outro.

Os Tupis desejaram os europeus em sua alteridade plena, que lhes apareceu como uma possibilidade de autotransfiguração “[...]capaz portanto de alargar a condição humana, ou mesmo de ultrapassá-la. Foram portanto talvez os ameríndios, não os europeus, que tiveram a "visão do paraíso", no desencontro americano (CASTRO, 1992, p.32).

Deste modo, o outro, não é um problema, mas a solução, o destino, como diz Viveiros de Castro (idem), indispensável para constituição identitária. O antropólogo reflete, ao longo do capítulo, sobre os diversos artifícios empregados pelos jesuítas para destituir os indígenas da continuidade de práticas canibais, e sugere que o sucesso desse intuito se deve também ao fato dos europeus terem ocupado o lugar e a função do inimigo dentro da sociedade tupinambá, de modo que a predação ontológica continuou, sem ser necessário comer literalmente o outro.

Essa reflexão de Viveiros e Castro (idem) sobre o processo de constituição identitária a partir da cosmovisão Tupinambá, me ajuda a pensar como posso atuar na escola a fim de que as identidades tenham um caráter metamórfico – rejeitem o imperativo de uma identidade única, pautada pela semelhança, pelo desejo de espelhamento, que estejam abertas para o encontro com a diferença, para viverem uma transmutação, para incorporar o que o outro traz, enxergar esse processo como possibilidade de alargamento da subjetividade, sem deixar de afirmar sua identidade e a diversidade que ela traz, pois é justamente nesta que reside a construção para um futuro de paz.

1.7. EGOS INFLADOS X EGOS COLORIDOS

Sueli Carneiro em sua tese de doutorado elabora o conceito de dispositivo de racialidade sendo este o mecanismo usado para a construção do outro como não- ser para fundamento do ser: “Pode-se dizer que o dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras”. (CARNEIRO, 2023, p.13).

A autora discorre sobre como se dá esse processo no qual pessoas racializadas terão seu estatuto de humanidade negado, são reduzidas à categoria do ôntico, ou seja são identificadas, determinadas, pelo que têm de particular, pelas características que as definem, sejam físicas, culturais ou sociais, são aprisionadas a um determinado grupo, enquanto pessoas brancas são construídas como universais, a partir da relação entre as categorias do ôntico e do ontológico.

É a ideia de universalidade que emancipa o indivíduo e permite-lhe expressar a sua diversidade humana. Em contrapartida, é a ideia de particularidade que aprisiona o indivíduo, ou seja – na temática desta tese –, é a redução do ser à sua particularidade que aprisiona o indivíduo não-ocidental ao seu grupo específico. É nossa compreensão que, ao fazer do ôntico o ontológico do Outro, o Eu hegemônico rebaixa o estatuto do ser desse Outro (CARNEIRO, 2023, p.28,).

Sueli Carneiro (2011) chama nossa atenção para a instituição escolar ser um importante aliado do dispositivo de racialidade, já que atua na formação de imaginário que naturaliza a subalternização do negro e a superioridade do branco. Dentro desse contexto de produção contínua de privilégios em ser branco, a branquitude funciona como um salário ideológico que impede sujeitos brancos, ainda que pobres, de se solidarizarem com o grupo discriminado. Pessoas brancas desenvolvem egos inflados, uma super-autoestima, sentimento de superioridade, e enxergam o corpo branco como símbolo de poder, corpo que, em uma sociedade racista, têm vantagens sobre os outros não-brancos. Essas características, no entanto, não são inatas às pessoas, mas adquiridas durante o seu processo de socialização: elas são psicossociais. Por outro lado, não são inativas, mas sim atuam na formação e sustentação das representações psicológicas e no comportamento etnocêntrico do sujeito.

Ainda que as instituições educacionais tenham atuado para a cristalização das identidades nos moldes operacionais do dispositivo de racialidade, Stuart Hall (2004) apresenta a ideia de que a identidade não é uma construção permanente, fixa, mas uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Nesse sentido, é importante ressaltar o quanto identidade está relacionada à ideia de representação. De acordo com a filosofia ocidental, representar é tornar algo real, a representação pode ser externa ou interna – será do primeiro modo quando for feita por meio de signos, palavras, imagens e, do segundo, quando a representação é mental, na consciência. A meu ver, a segunda é consequência da primeira. A repetição do símbolo construído externamente acaba por se alojar em nossa subjetividade, em nosso imaginário, psiquê, o real forjado por aqueles que detém o poder. De acordo com Silva (2007) “É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade” (p.91).

Uma educação escolar decolonial é aquela que vai questionar o modo como essas identidades são construídas e como estão imbricadas ao poder, que compreende como as oposições binárias que dividem o mundo não são arbitrárias, mas motivadas, que denuncia como o currículo escolar contribui para a normalização de uma identidade que possibilita hierarquias. “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa”. (SILVA, 2007, p.83).

A escola vai forjando as características que formam a personalidade racista, etnocêntrica. O currículo oferece aos estudantes brancos símbolos culturais, modelos que reafirmam o lugar de poder que sustentam as representações psicológicas que fazem de si, de seus corpos, de modo que resguardam todos os valores positivos ligados à branquidade, e externa aos outros grupos aspectos negativos.

Assim, para Foucault, se o homem normal tiver que vir a público para dizer o que ele é, ele só vai se afirmar pela negatividade "não sou doente mental". Ele se define negativamente para demarcar a sua diferença em relação ao sujeito-forma, aquele construído negativamente para afirmar a dinâmica positiva do Ser (CARNEIRO, 2020, p.40).

Diante deste cenário de apagamento epistêmico no currículo escolar, acerca das produções artísticas e eventos históricos, nos quais a participação da população

negra foi decisiva e, ainda, o consenso da instituição escolar na manutenção e permissividade diante de tais práticas racistas, é possível compreender os motivos pelos quais a população afrodescendente possui tanta dificuldade para atribuir valores positivos à sua condição racial e opta, muitas vezes, por construções discursivas e visuais que aproximam-na do modelo impingido pela branquitude, ao passo que nega o elemento negro em sua constituição. Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles (negros e indígenas) uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão. (MUNANGA, 2005, p.6)

Diferente da constituição identitária de estudantes brancos, os estudantes negros tendem a desenvolver egos deprimidos, provocado pelo desequilíbrio psíquico, devido à não possibilidade de conciliar o ideal imposto ao ego existente. Nesse processo de alienação, como descreve Fanon (1983), há uma tentativa de embranquecimento por parte do sujeito negro, por meio da adoção de uma história, de uma cultura, de uma língua, de uma estética, de um aparato ideológico que, muitas vezes, vão contra a própria experiência negra. Ao ver no embranquecer uma forma de pertencimento, de aceitação social, de inclusão, desejam a sua própria extinção. Como nos aponta Jurandir Freire:

Não é difícil imaginar o ciclo entrópico, a direção mortífera imprimida a este ideal. O negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido. (In BASTOS, 1983, p.5)

Então, é urgente um trabalho pedagógico nas escolas que priorize a oferta, aos estudantes, de símbolos culturais que tenham uma perspectiva multicêntrica, a fim de compensar o desequilíbrio entre as identidades. Em meu trabalho usei um repertório predominantemente afroreferenciado para que estudantes negros (re)construíssem sua identidade de forma positivada, tendo orgulho do seu pertencimento étnico racial, a partir do momento em que se apropriassem da própria história e cultura numa perspectiva negra. Bem como a mim também importa que estudantes brancos entendam o seu papel e sua contribuição na luta contra o

racismo, não imputando-lhes a ideia de culpa, mas de responsabilidade por mudanças, enxergando o que significa ser branco e ser negro no Brasil e como essas identidades são construídas – que pudessem reconhecer a trajetória de luta das populações negras a quem sempre o Estado negou e continua a negar direitos, colocando-se ao lado delas na luta contra o racismo, na medida em que passassem a enxergar pessoas negras por um outro viés que não o da estigmatização.

Acredito na necessidade de trabalharmos na escola com todas as identidades que representem minorias, mas elegi a questão negra por entender que fazer este recorte potencializa a reflexão, possibilita o fluxo que resvala em outras identidades, afinal, como tem nos ensinado as feministas negras, o corpo negro é uma encruzilhada atravessada por diversas avenidas identitárias, de gênero, de raça, classe e orientação sexual. Lutar pela liberdade de uma mulher trans negra é libertar todas as outras identidades de qualquer outra forma de opressão.

Quando a escola se exime de realizar um trabalho que busque desfazer essa hierarquia entre as identidades que culmina em egos inflados e egos deprimidos, ela perpetua o *status quo* que oprime pessoas negras, enquanto supervaloriza pessoas brancas, e não promove a formação daquilo que almejamos, “egos coloridos”, aludindo ao texto de Sueli Carneiro (2011, p.78), ou a dissolução das identidades criadas pelo colonialismo.

1.8. EDUCAÇÃO AMPLA, GERAL E IRRESTRITA

Adorno em seu texto “Educação após Auschwitz”, afirma que “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.” (1995,p.1). Vimos que, no âmbito escolar, um currículo configurado num único modelo epistemológico impede a emergência de outras identidades, promove, destarte, as condições que geram a regressão, o racismo e a formação do sujeito preconceituoso.

Em “Educação e Emancipação”, Adorno (1995), nos convida a pensar sobre a importância de elaborar o passado, como exercício de inflexão, autoconsciência, para que as pessoas se deem conta dos mecanismos que provocam em si o preconceito. Segundo ele:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas

capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (p.2)

As consequências da não-elaboração do passado ou conhecê-lo de uma forma distorcida, unilateral, como se dá no ensino escolar, em que muitas histórias foram ocultadas, impedidas de vir à tona pela adoção de um currículo branco ocidental, conforme já apresentado; reflete na atualidade, no menosprezo pelos fatores históricos que interferem na vida precarizada da população afro diaspórica no presente.

Visitar o passado é se permitir entrar em contato com a barbárie. Pensando no Brasil, é entrar em contato com o passado escravista, compreender os fenômenos que produziram o racismo e o sujeito preconceituoso, a fim de que esse não se repita, pois só assim daremos fim ao *loop* temporal em que o passado se atualiza todos os dias na naturalização da violência à qual corpos negros estão sujeitos. Não falar sobre o ocorrido, não o apaga, pelo contrário, o passado fica suspenso, as raízes permanecem instauradas em nosso interior e podem vir a crescer mediante estímulos externos. Ainda mais quando temos acesso a apenas uma versão desse passado, como é o caso da escravidão no Brasil.

Em 13 de Maio de 1893, o então ministro da fazenda, Rui Barbosa (1849-1923), moveu uma ação de incineração de todos os livros e papéis referentes à documentação histórica relacionada ao tráfico de escravizados:

O acervo da escravidão nada pode dar de útil ao Brasil sob o ponto de vista histórico, pois só consta de misérias inenarráveis desses tempos de barbaria. Queimar esses arquivos é fazer obra de benemerência, de moralidade, de garantia às gerações futuras, sem afetar interesse algum legítimo e apenas estancando uma fonte de difamação histórica. (BARBOSA apud LACOMBE, 1988, p.119)

O estado realizou um desserviço à população afrodescendente brasileira ao apagar os registros da nossa história, com a justificativa pífia de necessidade de

esquecimento do mal praticado, como se fosse possível aterrar os vestígios da escravidão, como se o seu legado não estivesse vivo e latente ainda hoje. Essas ações apenas impediram a criação da memória da escravidão, de escrevê-la com exatidão e nos usurpou o direito de conhecer o passado dos nossos ancestrais, nossa genealogia. A incineração dessas memórias também impossibilitou a construção de um envergonhado, enojado, indignado olhar para o passado, interditou a construção de uma subjetividade avessa ao racismo e suas manifestações violentas. A leitura, o estudo de tais documentos, talvez nos tivessem conduzido à crítica ao comportamento da elite branca, teria colocado em xeque as poderosas ideologias que fabricaram e que foram legitimadas pela ciência da época. Todavia, nada disso aconteceu, a identidade do sujeito branco seguiu intocável e a do negro, maculada.

Na atualidade, essas ideologias continuam sendo exploradas por meio do que Collins chama de imagens de controle, mantendo as ideologias vivas, valendo-se de uma simbologia já existente ou criando novas. Como nos ensina Freire, “Não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária” (1987, p.39). É preciso que os sujeitos façam uma imersão crítica na realidade opressora, e para entendê-la é preciso revisitar o passado para não cair nas armadilhas dos estereótipos, dos discursos neoliberais como o da meritocracia ou, ainda, o reinante mito da democracia racial. Só a conscientização crítica sobre a realidade objetiva despertará o desejo radical pela transformação social. Cabe à educação, aos educadores e educandos esse mergulho na história.

Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987) discorre sobre os entraves para que os oprimidos se engajem na luta pela sua libertação. O primeiro problema reside naqueles sujeitos que possuem uma dupla identidade, carregam o opressor em si, identificam-se com ele, sentem irresistível atração pelos seus padrões de vida, querem fazer parte da chamada classe superior, assim, a ideia de libertação da situação opressora em que vivem consiste em se tornar opressor, seu referencial de humanidade está localizado na figura daquele que oprime. Paulo Freire (idem) chama esse processo de aberração, que é o sujeito oprimido, que se reconhece como tal, mas que não busca transformar a situação concreta opressora, mas tornar-se opressor mediante ascensão econômica.

Adorno (2019) faz um estudo interessante buscando compreender exatamente qual o substrato psicológico que fazia com que o sujeito se identificasse com aquilo que o negava, porque as massas operárias aderiram ao fascismo, às ideologias

autoritárias contrárias aos seus interesses. Para ele, a questão determinante na adesão a determinadas ideologias não está vinculada à questão de classe, mas a identificação com grupos e líderes antagônicos a si.

A filósofa Djamila Ribeiro (2019) nos chama a atenção para a importância do debate sobre o modo como as identidades são forjadas no seio da sociedade. Ela aponta que identidade e poder funcionam juntos, já que há um poder regulando e legitimando algumas e deslegitimando outras, como demonstramos, facilitando, portanto, o processo de construção de uma identidade hospedeira, nos termos de Freire (idem), ou autoritária, nos termos de Adorno (idem); ambas manipulável de acordo com os interesses do Estado e da classe dominante.

Nesse ponto, retomamos a discussão inicial, na qual expusemos a hipótese de que a educação tem oferecido o alimento, a base que consiste no substrato psicológico, que forma o sujeito racista, preconceituoso e autoritário, narcísico ao privilegiar a construção identitária do grupo dominante por meio de um currículo etnocêntrico, corroborando o processo de desidentificação, como já apresentado, culminando na adesão “a pautas que são estranhas aos oprimidos – a pauta dos opressores” (Freire, 1987, p.34); e na busca por uma identidade estranha à sua origem e condição social de classe ou de raça.

Veremos agora, no capítulo seguinte, por meio de um exemplo de prática didática, como a escola pode atuar pedagogicamente de modo a construir nos estudantes da escola pública uma consciência crítica acerca da realidade concreta, que lhes é opressora, mediando o processo de expulsão da consciência hospedeira, e promovendo o encontro com sua verdadeira identidade. A experiência a ser narrada também é válida para ser pensada para o público de escolas particulares, nas quais os estudantes, em sua maioria brancos, de uma classe social média, abastada, possam também se reconhecerem como identidade privilegiada, que foi construída como universal, e os efeitos negativos desta constituição sobre as outras identidades. Ao invés de silenciarem, permitindo a manutenção da valorização de uma identidade sobre a outra e naturalizando a desigualdade resultante desse processo, que esses estudantes também rompam, como nos ensina a professora Cida Bento (2002), com os pactos narcísicos da branquitude, e se unam à luta dos oprimidos por transformação social, por justiça e igualdade.

2. “EU POSSO ESTAR NUM QUADRO”

FIGURA 2. Auto-retratos feitos pelos estudantes do ensino fundamental II, na EMEF Anna Silveira Pedreira



FONTE: Acervo pessoal.

2.1. PRIMEIRA VISITA AO MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO: ACERVO PERMANENTE.

Realizo, desde 2018, o projeto “Sarau Heranças Afro”, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Anna Silveira Pedreira. A escola está situada em um bairro periférico da zona sul de São Paulo, Jardim São Luís. Vinte e seis jovens integraram o projeto e são predominantemente negros. Estávamos em meados de

outubro de 2018, e discutíamos questões ligadas à identidade racial, já que muitos dos estudantes não se reconheciam enquanto pessoas negras. Convidei os estudantes para conhecerem o acervo permanente do Museu de Arte de São Paulo.

Foi a primeira vez que a maioria deles pisou nesta famosa avenida de São Paulo, a Avenida Paulista, e foi a primeira vez deles nesse museu. Eu conhecia bem aquela sensação, pois também nunca tinha entrado no Masp até os 34 anos idade. O que me levou a visitá-lo foi o desejo de realizar essa sequência didática que passo a descrever. Como qualquer morador de periferia, cresci enclausurada no meu bairro e só comecei a explorar a cidade quando inicio a busca por emprego. O nosso bairro, Jardim São Luís, além de todo histórico de violência e genocídio, historicamente foi constituído como bairro-dormitório, o que significa dizer que os trabalhadores se deslocavam para o centro e retornavam ali apenas para dormir – décadas se passaram, eu vivenciei a mesma experiência e meus estudantes também a vivem.

“Da ponte pra cá” é o título de uma das canções do Racionais Mc’s cuja expressão e significado entrou para o nosso glossário, porque moramos no lado sul da cidade. É preciso atravessar as pontes sobre os rios Pinheiro e Tietê para chegar ao centro. Enquanto educadora, sempre foi pra mim uma questão a ser superada: sobre como romper com a narrativa histórica de apartheid geográfico em que nossos corpos só ocupam o centro na condição de trabalhadores. Em uma das saídas que fiz para o Museu, o pai de uma aluna a deixa na escola, me cumprimenta e agradece a oportunidade dada à filha, já que ele mesmo nunca foi ao museu. Atualmente, os estudantes da EJA me dizem que sempre passam em frente aos museus, teatros, centros de cultura, mas que nunca entraram, porque sentem vergonha. Essas narrativas sempre me tocam porque, de alguma forma, me reconheço nelas. Então, imbuída pelo sentimento de ruptura e transgressão, sigo convicta em fazer valer a pena o nosso direito em ocupar os espaços, democratizar o acesso à arte e à cultura que não estão localizadas na periferia, ressignificar a ponte que histórica, física e simbolicamente nos separa, mas que também pode nos unir, promover o trânsito, a interação, romper com o *apartheid* que colabora para formação de identidades antagônicas. Diferente da minha geração e antecessoras, quero que os estudantes se sintam pertencentes a todos os lugares e não tenho vergonha de estar neles.

Figura 2.1 - Estudantes no vão do Masp



FONTE: Acervo pessoal.

Após falarmos sobre a famosa Avenida Paulista e sua importância enquanto pólo comercial, e discorrermos sobre a arquitetura do Masp, adentramos o museu. Éramos a única escola pública no recinto e eu percebia nos estudantes um misto de insegurança e encantamento. Éramos todos sujeitos periféricos adentrando um espaço elitizado, e a cor da nossa pele, o uniforme incompleto contrastava com o de outros visitantes: estudantes brancos com seus bonitos uniformes de instituições de ensino privado, como Dante Alighieri, que também visitavam o museu. Recordo-me e fico agradecida por ter conversado com eles antes sobre a importância de usarmos a camiseta da escola cedida pelo governo, que sim, marca nosso lugar social, mas não há razões para querer ocultar, negar ou se envergonhar: a periferia é um lugar de potência, de grande força criativa e pulsante, e carregamos essa magia em nós.

Sinto, nesse momento, que talvez estivesse mais apreensiva do que eles, receando que não se sentissem confortáveis, como talvez eu não tivesse me sentido anos atrás. Todavia, o sentimento de ter planejado, ter estudado com afinco os muitos

materiais que solicitei ao Masp⁹ para que tivéssemos uma boa experiência era muito maior. Eu os encorajo a conhecer o acervo permanente do museu e lhes dou a orientação de investigar quem são as pessoas retratadas nos quadros e esculturas. Pedi para que observassem o gênero, a classe, a função social e a raça a que pertenciam.

Figura 2.2- Orientações para a visita ao acervo permanente



FONTE: Acervo pessoal.

Dei-lhes cerca de 30 minutos para que realizassem a leitura das obras e depois eu os reuni novamente e eles expuseram suas observações. Em síntese, predominantemente, as obras retratam pessoas brancas, muitos homens, algumas crianças, mulheres, figuras religiosas, pessoas ligadas à realeza e personagens da mitologia grega. Questionei se eles se viam representados naquelas obras de arte, ao que prontamente responderam que não. Refletimos sobre como nos sentíamos com essa ausência de nós, da nossa gente na arte pictórica, e o que essa ausência revela sobre nossa sociedade, que papel a representatividade daqueles corpos brancos (reis, rainhas, autoridades políticas e religiosas, personagens míticos) provocavam em nosso imaginário, em nossa subjetividade. Houve um grande silêncio

⁹ Fiz uma solicitação por email ao educativo do Masp de materiais que pudesse usar para mediar a visita e construir meu trabalho pedagógico. Eles gentilmente me enviaram o portfólio-catálogo das obras em que me baseei para realizar essa atividade.

por parte dos estudantes, não sei mensurar ao certo se compreendiam os impactos dessa hiper e sub-representação dos brancos e negros respectivamente na formação da nossa identidade, subjetividade, contudo era minha intenção aprofundar essa discussão.

Vali-me desse momento para suscitar nos estudantes uma consciência acerca dos privilégios simbólicos da branquitude, e uma crítica ao museu enquanto guardião de uma única memória e humanidade – a perceberem que uma sociedade estruturada pelo racismo é toda forjada para que pessoas brancas construam egos inflados, uma super-autoestima em relação a sua estética corporal, sua história e cultura, validando a sensação de serem mais humanos, mais racionais, logo, superiores em relação a pessoas não-brancas. E pedi que refletissem sobre o efeito inverso disso em pessoas não-brancas.

Figura 2.3- Leitura das obras do acervo permanente do Masp



FONTE: Acervo pessoal.

Finalizando a primeira etapa da nossa visita, teci junto ao grupo como a presença e a ausência de artistas negros nas coleções de arte, ou ainda os diferentes discursos implicados na representação de pessoas negras na produção artística de diferentes geografias e tempos históricos, são um rico material para pensar como um museu contribui para reproduzir ou revisar os discursos raciais na cultura e, mais especificamente, na arte. O Masp enquanto importante instituição cultural e política, tem um papel definidor na construção das identidades, já que pode atuar como um lugar de permanência e de manutenção do *status quo*, ou pode ser plataforma para que outras agendas, outras vozes reverberem. Diante disso, refletimos sobre a

importância do Museu trazer para aquele espaço a mostra “Histórias Afro Atlânticas”, motivo principal de nossa ida ao Museu.

2.2. VISITA À EXPOSIÇÃO “HISTÓRIAS AFRO ATLÂNTICAS”

Propus para esse espaço o mesmo exercício de observação feito com o acervo permanente. Diferente da primeira experiência, na mostra “Histórias Afro Atlânticas” temos a presença maciça da história, da cultura de personalidades anônimas e históricas negras retratadas.

A primeira obra que abria a exposição era uma grande tapeçaria dos tempos coloniais, chamada “Manufatura dos Gobelins Os dois touros, da série Pequenas Índias, por Jaime Lauriano”, produzida no século XVIII. Em síntese, mediei o olhar das crianças para aquilo que discutimos, agora, sobre a necessidade de elaborar o passado. Em muitas gravuras presentes nessa parte da exposição, de artistas como Franz Post (1612-1680), Alber Eckhout (1610-1665), Dirk Volkenburg (1675-1721), temos a romantização da violência da escravidão, seja por meio de trabalhadores negros aparentemente livres, sem correntes, que parecem não estarem sendo forçados, pois não há senhores de engenho. O apagamento das insígnias do período colonial transmite a ideia de negro dócil e corrobora à construção imagética de corpos negros naturalmente subalternos. Quando esse passado não é elaborado, ele é mumificado, petrificado, ele persiste em nosso inconsciente. Sobre isso, Munanga nos alerta:

É importante que saibamos a origem desse tipo de crença e como ela interfere na visão que temos sobre as pessoas negras e no modo como nos relacionamos com elas. Além de influir em nossas vidas das mais variadas formas, essa visão também tem efeito na construção da autoestima e da identidade tanto das pessoas negras como das brancas. (2016, p. 67)

Lembro-me de ter levado para nossa visita algumas impressões em sulfite que mostravam modelos vestindo roupas de uma coleção feita por uma grife chamada Farm e Maria Filó cujas estampas da roupa reproduziam as pinturas que estávamos

vendo nos quadros. Antes de lhes apresentar os papéis impressos, perguntei como reagiriam ao ver uma pessoa vestindo uma camisa com a suástica, depois exibi as imagens e perguntei se as pessoas reagiriam da mesma forma ao ver aquelas pinturas estampadas em roupas. Queria transmitir para eles a importância de se elaborar o passado, pois existem memórias que foram muito bem trabalhadas, exploradas, estudadas criticamente, a ponto de termos repulsa por uma pessoa que use uma suástica, mas outras memórias não. Reproduzir as imagens do período da escravidão é continuar naturalizando um lugar de servidão e de violência aos corpos negros.

FIGURA 2.4 : Estampas Maria Filó.



FONTE: Redação virtual Mackenzie¹⁰.

Em contrapartida a essas obras, dei maior atenção aos retratos criados pelo artista plástico, negro, Danton Paula, que dá rosto a personagens como Zeferina, líder do Quilombo do Urubu em Salvador, no início do século XIX, e a João de Deus (1771-1799), alfaiate e um dos líderes da Conjuração Baiana, heróis brasileiros esquecidos pelos livros de história.

¹⁰ Disponível em : [As estampas da Maria Filó: A POLÊMICA! - Redação Virtual \(mackenzie.br\)](http://As%20estampas%20da%20Maria%20Fil%C3%B3%3A%20A%20POL%C3%89MICA%21%20-%20Reda%C3%A7%C3%A3o%20Virtual%20(mackenzie.br).). Acesso em 10/09/23.

FIGURA 2.5 Conhecendo Zeferina e João de Deus no Masp.



Fonte: Acervo pessoal.

Também nos detivemos nos retratos feitos por Heitor dos Prazeres (1898 - 1966) e Arthur Timóteo (1882 - 1922), igualmente artistas negros. Um dos quadros que exploramos foi o autorretrato de Heitor dos Prazeres, “O artista” (1959) – o quadro traz a figura do preto velho com uma boina vermelha e um cachimbo nos lábios.

FIGURA: 2.6 O artista, 1959. Óleo sobre tela, 45,5 x 38,6



FONTE: Coleção MASP

Paramos em frente ao quadro e pedi para que fechassem os olhos e me dissessem como eles imaginavam um pintor, que retivessem a imagem pensada, e

depois pedi para que olhassem o quadro de Heitor, e indaguei se eles imaginaram um pintor daquela forma e por que não imaginaram. Expor estudantes a essa experiência, bem como à análise de outros retratos de pessoas negras num contexto positivo é propiciar o exercício do choque entre o imaginário ideológico forjado pelo racismo e a realidade; é transgredir subjetivamente, alterando o substrato psicológico que forma o sujeito preconceituoso; é promover o reconhecimento racial dos educandos negros numa perspectiva virtuosa, possibilitando-lhes uma construção identitária positiva com seu pertencimento étnico racial e, assim, propor o equilíbrio entre as identidades, para que tenhamos Egos coloridos, como defendido por Sueli Carneiro (2011).

2.3. “AMNÉSIA”, DE FLÁVIO CERQUEIRA

FIGURA 2.7- Apreciação da escultura Amnésia (2015) de Flávio Cerqueira



FONTE: Acervo pessoal.

Uma outra obra que era alvo de nosso olhar e reflexão era a escultura cujo título é “Amnésia” (2015), do artista Flávio Cerqueira, em que temos um garoto negro de pele escura derrubando sobre si um balde de tinta branca. A primeira coisa que ressaltai aos estudantes foi o material usado pelo artista, que é o bronze, e a técnica usada, que é a da cera perdida. Essa informação era importante porque, em sala de

aula, já havíamos estudado as cabeças de Ifé e de Benin como importantes obras de artes feita por povos lorubás, no século XI, descobertas no século XX, e que serviram para a ruptura de paradigmas sobre arte africana e sobre os povos africanos, conforme descrevo no capítulo 4. Queria destacar o fato de Flávio Cerqueira usar a mesma tecnologia já empregada por africanos há quase mil anos.

A obra “Amnésia” nos ajudou a pensar a questão da imposição da brancura como condição para aceitação social, o desejo pelo embranquecimento, a busca por um ideal de ego contrário a si e, por fim, o projeto político de Estado para embranquecer a população brasileira física e mentalmente. Durante a análise, observamos o local em que a tinta branca escorre primeiro: na cabeça, simbolizando a tentativa eurocêntrica de epistemicídio, de esquecimento dos saberes, memórias, cosmologias negras, substituindo-as pelo imaginário do colonizador, pelo ser e pela cor branca. No entanto, a tinta que recai sobre o menino na escultura não o cobre por completo, o corpo ainda carrega marcas de sua ancestralidade negra. O processo de colonização não se completou por inteiro. Encerramos a nossa visita com uma roda de conversa em um piquenique no Parque Trianon.

De volta à escola, em sala de aula, projetei para os estudantes a imagem da escultura que contemplamos no Museu, “Amnésia”. O objetivo era retomar as ideias e aprofundar a discussão num exercício de intertextualidade com o quadro “A redenção de Cã” (1895), de Modesto Brocos (1852-1936). Criamos hipóteses sobre quem seriam as figuras representadas no quadro, gênero, raça, papel social; para tanto, analisamos suas vestimentas, o lugar em que estavam posicionadas, bem como os gestos que realizavam. Nesse exercício de observação, os estudantes notaram o contraste entre os pés descalços da senhora sobre o chão de barro e o calçado do homem branco sentado na parte cimentada da casa. Convidei-os a pensar sobre o significado dessas escolhas de representação – criamos hipóteses acerca dos braços estendidos ao céu, pela senhora, até eles chegarem à conclusão do gesto expressar a celebração pelo nascimento de uma criança branca. Nesse momento, chamei a atenção para o título do quadro e contei-lhes a história da maldição de Cã, para que interpretassem o quadro e o que representava: o projeto de embranquecimento da população brasileira.

2.4. "A MENINA QUE NASCEU SEM COR". ATIVIDADE DE POESIA COM MÍDRIA DA SILVA

Após o trabalho com análise de imagens, propus relações de intertextualidade das obras lidas com o poema em prosa "A menina que nasceu sem cor", da poeta Mídrria da Silva. Passei o vídeo da poeta declamando o texto e depois fomos destrinchando o poema, estrofe por estrofe, contextualizando-o histórica e culturalmente. O poema traz a crítica ao apagamento de memórias sobre o processo da miscigenação, calcado no estupro de mulheres negras e indígenas. A voz poética do poema, que coincide com a subjetividade da própria autora, é uma mulher negra de pele clara, que nega uma identidade parda e, nesse processo, se descobre e se afirma enquanto negra. Cito o texto integralmente:

"A menina que nasceu sem cor", da poeta Mídrria da Silva

Eu tenho um problema, meu ascendente é em áries! E eu tenho outro problema, é que eu sou a menina que nasceu sem cor. Pra alguns, eu sou "preta"... pra outros eu sou preta. Pra muitos e muitos eu sou parda, ainda que eu sempre tenha ouvido dizerem por aí que parda é cor de papel. E a minha consciência racial quando me chamem de parda fique tão bamba quanto a auto declaração de artista pop como Anitta quando pratica apropriação cultural. Eu sou a menina que nasceu sem cor, porque eu nasci num país sem memória, com amnésia, que apaga da história todos os seus símbolos de resistência negra, que embranquece a sua população e trajetória a cada brecha, que faz da Redenção de Cam a sua obra prima. Monalisa da miscigenação e é, ódio ao milagre da miscigenação, calcado no estupro das minhas ancestrais, na posse de corpos que nasceram para serem livres, na violação de ventres que nunca deveriam ter deixado de serem nossos. E, eu tenho outro problema, po, não sei dar cambalhota. E não importa que pra alguns eu seja a menina que nasceu sem cor, que falte melanina para a minha pele ser retinta e que meus traços não sejam tão

marcados. O colorismo é uma política de embranquecimento do Estado que, por muito tempo, fez com que eu odiasse os traços genéticos de meu pai herdados. Me odiasse, me mutilasse, meu cabelo alisasse. Meninas pretas não brincam com bonecas pretas, mas faço questão de botar no meu texto que pretos e pretas estão se armando, se amando... porque me chamam por aí de parda, morena, moreninha, mestiça, mulata, café com leite, marrom bombom... Por muito tempo, eu fui a menina que nasceu sem cor, mas um dia gritaram me "Negra!". E eu respondi.

Discuto com os e as estudantes a postura de rompimento presente nesse texto, em que a voz poética assume sua negritude, representando um contraponto em relação à crítica feita pelo escultor na sua obra "Amnésia", em que o menino, impelido por ideologias racistas, deseja embranquecer, em contraponto ao quadro "Redenção de Cã" em que se celebra o nascimento de um menino branco. Nos últimos versos, a voz poética ratifica: "Durante muito tempo eu fui a menina que nasceu sem cor, mas um dia me gritaram 'Negra!'. E eu respondi". Esses versos me lembram as palavras de Sueli Carneiro: "Ora, não me peça explicações sobre coisas que tu inventaste, como esse "pardo". Só sei que a cada dia que passa, ele fica mais negro" (2023, p.11).

Convido a poeta Mírdria para vir à escola e conversar com os estudantes acerca da sua produção poética e descoberta enquanto mulher negra. Durante a oficina, ela compartilha como se deu esse processo: sua relação com sua cor, com seu cabelo e a família. Ela instiga os estudantes a também usarem a poesia para versarem sobre isso. Sua vinda desvelou o potencial incrível do grupo que eu já desconfiava que possuíam, mas vê-los se pronunciando ali, ouvir suas primeiras produções e já enxergar nelas o nosso percurso de estudos, foi muito lindo e visceral, motivou-me ainda mais a dar este passo em nosso projeto rumo a uma escrita autoral.

FIGURA 2.8. Oficina de poesia com Mídria da Silva.



FONTE: Acervo pessoal.

2.5. OFICINA DE AUTO-RETRATOS COM A ARTISTA SUZANY MENDES

FIGURA 2.9. Oficina de autorretrato I



FONTE: Acervo pessoal

FIGURA. 2.10. Oficina de autorretrato II



FONTE: Acervo pessoal

Na atividade seguinte, recuperei o sentimento de invisibilidade despertado na visita ao Masp diante do acervo permanente e propus que fizéssemos auto-retratos como os artistas negros estudados, e que criássemos a nossa própria representatividade em quadros, afrontando a ausência e apagamento histórico de pessoas negras nas artes visuais. Com a ajuda de uma artista plástica do nosso território, Suzany Mendes, realizamos oficinas de auto-retrato. Custeei o material necessário para a realização das oficinas, que consistia em blocos de papel canson, tintas acrílicas variadas e pincéis. Tinha como intenção que os estudantes se olhassem, não como olhassem Narciso no espelho, procurando em seus rostos traços de brancura, marcas de uma beleza imposta pela nossa sociedade ou que vissem no espelho a ausência desses traços, mas que se olhassem no espelho como Oxum, demoradamente, percebendo cada linha, curva, volume presente em seu rosto, a cor da pele, a textura capilar. Para cada um desses componentes, realizou-se uma interessante descoberta. O processo de misturar as tintas para que chegassem nos seus respectivos tons, levou a maioria a acrescentar, em maior ou menor quantidade, a cor marrom, e essa simples atividade com o manuseio das tintas promoveu uma epifania acerca da ancestralidade negra que está impressa em nós, na cor das nossas peles, em nossos traços faciais e texturas capilares. Assim, olhamo-nos no espelho como Iemanjá, enxergando não apenas o nosso rosto, mas vestígios daqueles que

nos antecederam. Ao término da feitura dos autorretratos, montamos a exposição “Eu posso estar num quadro”.

FIGURA 2.11. Autorretrato estudante I.



FONTE: Acervo pessoal.

FIGURA 2.12. Autorretrato estudante II.



Essa é uma das atividades, dentre tantas, que foram realizadas no âmbito do referido projeto, e que tem auxiliado os estudantes a construírem suas identidades, resultando em depoimentos como:

“Eu me identifico hoje como uma pessoa negra, mas nem sempre foi assim [...] às vezes via isso como qualidade, às vezes como um defeito, fazendo o projeto eu enxergo minha cor como uma coisa boa...” (Luzia de Assis)

“Eu me identificava como parda quando estudava na escola particular e a maioria das meninas eram brancas, queria estar com elas; quando entrei na escola pública, voltei a me identificar como negra e quando entrei no sarau me identifiquei completamente como negra.” (Maria Antônia)

“Eu me identifico como negro agora no projeto [...] antes me considerava pardo, porque eu não sabia minha cor, não me conhecia de verdade!” (Pablo Ferreira)

“O projeto me ajudou bastante eu me reconhecer como negra, se não fosse projeto ainda estaria usando a palavra escura, não estaria usando a palavra negra, hoje falo

que sou negra linda e bela.” (Danielle)

E há pessoas que ainda passam pano,
dizendo que foi engano
alegando ser coincidência
o fato de ter atirado no tom de pele
que obviamente não é o branco
Não é, então
se chama privilégio:
Não ser confundido com ladrão.
Analice Borges

2.6. LUGAR DO ENTREMEIO: NEGRAS DE PELE CLARA

Kabengele Munanga, congolês, antropólogo, primeiro professor negro da Universidade de São Paulo, é um grande estudioso da questão da construção da identidade negra do Brasil. Em um de seus artigos, “Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania” (2005) o professor revela sua condição de peregrino dentro dessa temática, formada por idas e vindas nos caminhos que percorreu para tentar entender a problemática da construção da identidade negra no Brasil.

No meu movimento de fluxo e refluxo, tentei, a partir da problemática da negritude, entender as dificuldades que os afrodescendentes encontram para canalizar politicamente sua identidade cultural. Minhas tentativas explicativas esbarravam-se sempre em um obstáculo: a mestiçagem. (MUNANGA, 2005, p.2). Por eu ter uma “condição racial ambivalente”, nos termos usado por Munanga (2019) para se referir às pessoas que carregam, biológica e fenotipicamente, genes do branco e do negro, eu sinto na pele a angústia de indefinição de ser “nem um nem outro”, “ser e não ser”, “pertencer e não pertencer”, descrita pelo professor. Nessa etapa, proponho uma breve autoetnografia, a fim de falar sobre a experiência de estar neste lugar que é o do entremeio, situado entre o binarismo que separa em polos distintos o negro e o branco. Lugar esse que também é ocupado por muitos estudantes nas escolas públicas do Brasil e pela população de um modo geral. Para desenvolver um

trabalho escolar que propõe discutir a construção da identidade negra no Brasil, eu tive que, a todo tempo, olhar para mim mesma e pensar como essas questões se deram (e se dão) para que eu pudesse, então, pensar estratégias sobre como apresentá-las aos e às estudantes que também são lidas como mestiças.

Numa das primeiras aulas, no início do ano, anterior a este momento em que se dá a atividade relacionada ao museu, indaguei aos estudantes como se viam, como se percebiam em termos de raça, cor, grupo social; o que ouviam, consumiam; se tinham religião; como se vestiam; se praticavam algum esporte ou atividade cultural. Houve uma diversidade de respostas e relato aqui aquelas que orientaram a minha prática pedagógica: a maioria dos/das aprendentes se declaram como parda/os. Tendo como parâmetro a cor de suas peles, eles/elas não se viam como pertencentes à população negra e nem como classe social marginalizada. Guardei as informações, pois tratava-se de um diagnóstico importante acerca de suas identidades. Gravei áudios e fiz vídeos acerca de algumas dessas conversas e depoimentos, tais como:

“Eu sou parda. Quando disse para minha irmã que eu era negra, ela disse: negra da pele branca ! Eu queria me olhar no espelho e tentar falar: eu sou negra! Mas tenho medo de ouvir, isso é racismo, você não é negra, você é branca.” (Maria Luiza, 8º ano)

“Eu não queria ser negra, eu queria ter uma cor padrão, um corpo padrão.” (Danielle, 7º ano)

No dia que eu fui tomar vacina, a mulher do posto perguntou: – qual a sua cor? Eu falei: negra. Quando eu voltei do posto, eu fiquei pensando assim: eu nunca tinha falado pra ninguém ‘eu sou negra’, será que estou errada? Deveria ter falado parda? O que ela ficou pensando de mim, com a pandemia, eu estou amarela! [...] Na próxima vez, eu vou falar que eu sou parda, pronto, mais fácil!” (Maria Antônia, 8º ano)

“Tem situações que as pessoas me tratam como se eu fosse negra e outras que elas simplesmente fazem a “Kátia” e dizem: você não é tão negra. Eu não vou ficar provando que sou negra, porque quem é, sabe!” (Noemy Alves, 1º ano EM)

“Eu sempre me identifiquei como uma pessoa branca quando criança, mas depois

que eu cresci, eu percebi que eu sou morena, mas eu nunca liguei pra isso. Quando era criança meu cabelo era liso, ele ficou assim agora, minha mãe tentar tratar pra ele ficar liso, mas eu nunca gostei.” (Beatriz Calo, 7º ano.)

Como diz Anzaldúa:

A ambivalência proveniente do choque de vozes resulta em estados mentais e emocionais de perplexidade. A contenda interior resulta em insegurança e indecisão. A personalidade dupla ou múltipla da mestiza é assolada por uma inquietude psíquica.(ANZALDUA, p.705,2005)

Kabenguele Munanga declarou, numa entrevista à UOL, que o Brasil é um país duplamente homicida: não só mata pessoas negras, mas mata a consciência racial delas, somos um povo que não se sabe negro. Um crime perfeito, diria o professor Munanga: pois se não há negros, não há racismo. Não saber-se negra/o, não se reconhecer enquanto pessoa negra é estar em nossa sociedade de forma alienada.

Durante muito tempo, talvez eu tenha estado nesse lugar alienado, em que os termos, morena, café com leite – mais leite, encardida, cor de água suja (como uma amiga de adolescência dizia) me serviam. O desafio de me definir racialmente veio em 2017, a partir do início dos meus estudos teóricos sobre negritude. Mas é fato que eu nunca me li enquanto uma mulher branca.

Em *Memórias da plantação*, Grada Kilomba (2019) afirma a necessidade de abolir ou ressignificar algumas palavras criadas no contexto da escravidão e o vocábulo “mestiça” é uma delas; pois a palavra remete a um cruzamento abominável entre duas espécies de animais. Munanga (2019) também faz um estudo histórico do vocábulo e as variações que sofre ao longo do tempo, ganhando conotações negativas em que a mistura das raças gerou um ser inferior, impuro – porém com o advento do eugenismo, o mestiço passa ser lido como indicativo de melhoramento da raça, criando a hierarquia cromática que vivemos hoje no Brasil.

Por um período significativo rechacei a palavra mestiça como forma de me autodefinir, por se trata de um vocábulo na mesma linha do “mulata”, constituindo a linguagem que habilita o projeto de dominação e sujeição de corpos não-brancos e

não entendidos como racionais. Tais termos desumaniza pessoas de cor, animalizando-as.

Todavia, o termo também vem sido ressignificado a partir da leitura de Glória Anzaldúa, *La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência*¹¹, em que ser mestiça é uma identidade em busca da ruptura do pensamento binário e dicotômico que nos afirma por meio da diferença. Uma consciência mestiça inclui outras identidades em vez de excluí-la para se afirmar, ser mestiça é assumir esse lugar da ambivalência.

No século XIX, a ideia do ser mestiço é amplamente usada para nomear um grande número de pessoas negras e é consolidada nas bibliografias de diversas áreas do conhecimento, que buscavam criar uma identidade nacional. A literatura do século XIX contribuiu para a consolidação de uma ideologia burguesa, que defende a ideia romântica de que o Brasil é um paraíso racial, formado por pessoas mestiças que convivem harmonicamente, e segue, no século XX, prestando-se ao papel de estereotipar a identidade mestiça, criando, por meio de personagens como Macunaíma, Firmo, Rita Baiana, Gabriela, Tereza Batista a representação da malandragem, da sensualidade, da preguiça, da criminalidade, da libertinagem, e da morenidade exótica e lasciva.

Sueli Carneiro (2023) fala sobre as narrativas que servem de sustentáculo para o dispositivo de racialidade, e uma delas é o nosso conhecido mito da democracia racial. Ao discorrer sobre os defensores do mito, formado em sua maioria por pessoas brancas, Sueli afirma que esses se ligam à ideia de que o mito lhe confere uma espécie de autoestima intelectual. Isto se dá porque houve um momento da história em que teorias racistas conferiram à branquitude todos os valores tidos como positivos e validaram sua superioridade sobre outros povos. Tendo em vista que o projeto de embranquecimento do Brasil não deu certo e o resultado foi uma população mestiça, como ir contra às teorias científicas que nos colocava num lugar de rebaixamento? Como os brasileiros lidariam com a impossibilidade de também poder ocupar este lugar destinado à raça pura, à brancura?

Os defensores do mito veem nele o resgate da autoestima intelectual e moral da nação, salvaria o país de ser lido como primitivo, selvagem; porque a nossa

¹¹ Capítulo do livro *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, publicado originalmente por Aunt Lute Books (San Francisco, California, 1987).

superioridade adviria do fato de termos superado os conflitos étnico-raciais tão presente em países como Estados Unidos e África do Sul, e criado uma sociedade racialmente democrática. O autor entende, assim, que essas determinações negativas, atribuídas a uma sociedade mestiça como a nossa, serão compensadas pela tolerância racial por nós alcançada, o que nos oferece uma reserva moral frente aos países civilizados; uma nova capacidade civilizatória imprevista, a oferta de um novo paradigma para o mundo, para o equacionamento do problema da diversidade humana (CARNEIRO, 2023, p.56).

Já a população negra rejeita o mito porque ele é um mito, uma mentira, uma farsa, uma grande narrativa veiculada pelos que têm poder e que tem servido, segundo Sueli Carneiro (idem), a dois propósitos: o primeiro, alienar pessoas negras da sua própria identidade, criando uma categoria de pessoas confusas em relação à sua identidade, que passam uma vida inteira sem se definirem racialmente. Essa alienação identitária é cômoda para um Estado racista que não tem pretensão de repartir o bolo, abrir mão de privilégios, imagine se mais da metade da população se reconhece enquanto negra e reivindica políticas públicas de reparação às violências do passado aos seus ancestrais? De fato, o mito se transformaria em realidade e nos tornaríamos uma democracia racial. Uma verdadeira ameaça à elite brasileira e à configuração do *status quo* vigente.

O segundo motivo para a manutenção do mito é que ele cria uma imagem confortável para o mundo, ele mascara, alivia as tensões étnico raciais, porque invisibiliza a existência do sujeito negro e cria o mestiço. O que talvez resulte em falas como a da minha estudante, que diz não se reconhecer enquanto negra porque nunca sofreu racismo. Se ela não se vê como uma mulher negra, atribuirá à outras causas a discriminação que vier a sofrer, não saberá nomear como racismo.

A miscigenação enquanto discurso vinculado ao mito ainda instituiu no Brasil uma hierarquia cromática, em que negro retinto está na base e no topo está o “branco da terra”, e no meio termo, a maioria da população brasileira, que tem visto uma suposta vantagem em negar sua negritude e se aproximarem mais do que é posto como ideal de humano.

O embranquecimento via mestiçagem, enquanto valor a ser buscado, ganha vida em muitas famílias miscigenadas e a minha é uma delas: meu avô, Miguel Pereira, é filho de um homem branco, desconhecido, de origem europeia, um português que abusou sexualmente da minha bisavó, uma mulher negra, filha de

escravizados e nasceu assim – desse encontro violento, uma primeira geração interracial da família que se sucede, até chegar a mim.

2.12. Vô Miguel sentado em frente a casa dele em Ribeirão do Salto- BA.



FONTE: Acervo pessoal.

Meu pai é um homem negro, de cabelo liso, casa-se com uma mulher branca. Apesar da mistura interacial, eu ainda consigo enxergar em meus traços, na cor da minha pele, nas minhas experiências sociais, resquícios de uma ancestralidade negra que me tem sido negada. Importa dizer que eu, uma mulher negra de pele clara, e que afirmo, defendo e pratico a minha negritude, fui “barrada” no comitê de hetero-identificação, quando da seleção para a Pós-graduação no Diversitas, USP. Hoje, sou uma pesquisadora do Diversitas, mas tive de entrar como “não-negra”. Ferida importante, já que vem de lugares que deveriam acolher a diversidade das mulheres pardas-negras, como bem diz Sueli Carneiro.

FONTE: 2.13.3x4 - Lidiane Pereira aos 11 anos



FONTE: Acervo pessoal

Como nos coloca Oracy Nogueira (2006), em seu artigo “Preconceito racial de marca e de origem”, o tipo de preconceito predominante em nosso país é baseado na cor da pele e fenótipos negroides – o que ele chama de preconceito de marca, diferente da discriminação que ocorre pela ascendência negra, o que ele denomina de preconceito de origem. “O nosso racismo é estruturalmente epidérmico, melanocrático, pigmentocrático, colorista”. (LOPES, 2017). De fato, quanto mais escura a cor da pele, maior é a chance de exclusão social. Todavia, esse racismo por marca, camufla o racismo também sofrido estruturalmente e institucionalmente pela maioria da população composta por negros de pele clara. “Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações” (OSORIO, Rafael, 2003).

Apesar de negros de pele clara carregarem traços que remetam ao fenótipo branco, ainda assim, socialmente falando, não possuem o mesmo status de gozarem de lugares de privilégios. Dados estatísticos importantes coletados pelo IBGE comprovam que os corpos ditos “pardos” também ocupam um lugar de opressão em nossa sociedade:

No quarto trimestre de 2019, a população desempregada totalizou 11,632 milhões de pessoas. A participação dos pardos foi de 51,8%; a dos brancos, 34,2%; e a dos pretos, 13,0%. Enquanto o rendimento mensal de um trabalhador branco era

de R\$ 2.660 e dos pretos era R\$1.461, o dos pardos era R\$ 1.480.¹²

De acordo com o Relatório Nacional sobre tráfico de pessoas de 2017 a 2020, 47% das vítimas atendidas pelo sistema de saúde eram pardas, 12% pretas e 32% brancas.¹³ Segundo dados divulgados pela professora e pesquisadora Bianca Santana¹⁴, em 2017, dentre os jovens assassinados, entre 15 e 29 anos, um a cada 23 minutos são negros, a maior parte é de pardos. Durante a pandemia, o número de mortes por doenças respiratórias cresceu 24,5% entre brancos; 70,2% entre pretos e 72,8% entre pardos.

De acordo com Rosane Borges (2019) aponta que 64% da população prisional é negra, ou seja, um percentual maior do que a população negra no Brasil, lembrando que de acordo com o IBGE, negros é a somatória de pretos, 9,4%, e pardos, 46,8%. Portanto, uma maioria de pessoas “pardas” estão encarceradas. Sobre os dados do IBGE, ironicamente, Bianca Santana (2020) pontua: “isso confunde pardos com brancos, não dá para perceber?”

A análise social do lugar ocupado pelos negros de pele clara fez com que o Movimento Negro reivindicasse o nosso reconhecimento enquanto pessoas negras, que pretos e pardos fossem agrupados numa única categoria racial, já que experienciamos as mesmas mazelas sociais, que obrigam nossos corpos a seres atravessados por diversas violências, roubando-nos o direito de gozar a vida plenamente, sem sermos condicionados a uma existência subalterna. “Pretos e pardos distinguem-se bastante dos brancos, mas virtualmente diferem pouco entre si em qualquer indicador de situação ou posição social que se possa imaginar”. (OSÓRIO, Rafael, p. 24).

Apesar da angústia gerada pelo mito da democracia racial que provocou em muitas de nós o desafio de nos auto definirmos, venho aceitado o desafio, há seis anos, partindo da premissa de autoras como Cleonora Hudson (2021), sobre a necessidade de nos automearmos, já que existem fenômenos que nos atravessam,

¹² Disponível em : [IBGE: desemprego de pretos e pardos continua bem maior do que o de brancos | Exame](#) . Acesso em 27/03/2022

¹³ Disponível em : [relatorio-nacional-trafico-de-pessoas_2017-2020.pdf \(www.gov.br\)](#). Acesso em 27/03/2020

¹⁴ Disponível em : [Nossa negritude de pele clara não será negociada \(geledes.org.br\)](#) Acesso em: 27/03/2022.

somente a nós, pessoas negras da diáspora. Então, por que é sempre o sujeito branco ocidental que se coloca como aquele que define e nomeia?

Embora venha repensando o uso da palavra mestiça a partir do contato com Gloria Anzaldua (idem), compreendendo o meu corpo como ocupante da fronteira que separa polos opostos, que habita o lugar da ambiguidade, pois carrega dois ou mais rios genéticos que se cruzam. Ainda me ancoro em Kabengele Munanga (2019), pensando no contexto atual brasileiro, tendo em vista o histórico de formação das identidades em nosso país, se no plano biológico é impossível negar o lugar fronteiriço, nossa dupla, tripla ascendência, essa ambiguidade se desfaz no plano social, cultural, político e ideológico, a ambivalência não mais se sustenta, pois em todas essas esferas, nós somos negras e negros – por, justamente, como as estatísticas deixam evidente, compartilhamos (“pardos”) de um cenário muito próximo ao da população preta.

O racismo existente no Brasil coloca negros de pele clara num limbo do não-lugar – nem preto, nem branco – e lesa-nos do direito a ter uma história, uma ancestralidade, o sentimento de pertencer. Somos uma identidade em disputa, seduzidos a negar nossa ancestralidade negra e nos aproximarmos da identidade branca para adquirir vantagens, com a ideia de passabilidade, de que circularemos entre brancos igualmente. Passabilidade essa que pode ser perdida a qualquer instante, de acordo com Munanga:

Ou seja, a opção pela identidade do “branco” não lhes seria totalmente franqueada, pois a mestiçagem constitui uma ameaça à identidade daqueles que ainda acreditam na “pureza racial” Visto desse ângulo, não são as situações de competição em que os indivíduos “mulatos” deixam de ser chamados de doutores para se tornarem “negrinhos” e “negrinhas” metidas (os). (2019, p.115)

Devulsky, autora do livro *Colorismo*, diz:

Contudo um negro de pele clara, lido como sujeito autorizado a circular na esfera branca de poder, ao portar um turbante, ao usar dreads no cabelo, pode perder com muita facilidade seu

laisser-passer. A sutil linha que divide esses espaços de trânsito social é facilmente rompida, e essa insegurança é apreendida quase que naturalmente na sociedade por negros, especialmente os de pele clara, visto que para aqueles de pele escura a linha separatória é praticamente inamovível. (2020, p.43)

Aprendemos com Sueli Carneiro (2011) que a negritude de pele clara é um direito conquistado, empreendido por intelectuais e ativistas da comunidade negra e quando nós a celebramos internamente, estamos desconstruindo uma narrativa secular que via no processo de embranquecimento um melhoramento da raça, e afirmamos para nós o direito de nos autonomarmos, já que essa é uma experiência que nos atravessa em exclusividade. Não mais devemos aceitar que o outro construa a nossa identidade, que a manipule conforme seus interesses, devemos ser responsáveis por ela, a partir do momento em que nos apropriamos da nossa biografia, da nossa história, da cultura em que vivemos, que tem a ver com o território que habitamos e que foi a primeira a nos constituir.

Entendo o assumir-me negra como um posicionamento antagônico a uma sociedade racista, que cria uma imagem fixa e estereotipada do que é ser negro, reservando somente aos brancos o benefício de serem diversos em suas existências, como nos ensina Sueli Carneiro (2011) no artigo “Negros de pela clara”. Negam-nos a possibilidade de também o sermos, como se a pluralidade fosse exclusiva do ser branco. Assim como há muitas formas de ser branco, há para ser negro. E não devemos hierarquizar o nosso tom de pele, nem tomar nossa pluralidade como elemento discriminatório entre nós negros, mas transformá-lo em identidade política, como nos ensina Kabengele (2019).

Existe na atualidade um grupo nas redes sociais que se chama *Parditude*, que promete dar aos pardos um lugar de pertencimento. Sempre acreditei que não deveríamos nos separar, legitimando a lógica colonial que usa nossas diferenças para segregar, excluir. Devemos, pelo contrário, nos unir, construir uma identidade coletiva, coalizão arco-íris.

Sou consciente do lugar social e político que meu corpo ocupa no mundo, lugar que não me permite abrigar em mim o opressor, mas sim, juntar-me às minorias com as quais me identifico e, junto a elas, encontrar caminhos de emancipação e me

autonomear mulher negra, contrariando a ideologia branco burguesa do Brasil tem sido um começo para isso.

É um começo para que reparações históricas sejam feitas. Assim como a Lidiane que aqui escreve, há muitas outras por aí. Eu as vejo todos os dias da semana em minhas salas de aula: temos o mesmo fenótipo, habitamos o mesmo território, somos criadas soltas nas ruas da favela, filhas de pai ou mães negras, ou criadas por mães solas negras, por avós maternas, somos fruto de casamentos interraciais. Não quero que elas sejam invisíveis à sociedade, como eu fui. Almejo que meus estudantes negros tenham consciência de quem são e, a partir daí, lutem por transformações sociais, lutem por políticas públicas que os beneficiem e mudem a realidade das estatísticas que aqui mostrei. Quero que meus estudantes saibam que fazem jus às políticas afirmativas e que não sejam vetados de acessar esse direito por serem lidos como não-negros como eu fui.

Portanto, a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois, ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades (Osório, 2003, p.23).

O lugar social que ocupamos no mundo hoje, somado aos tons da nossa pele, traços faciais que denunciam nossa ancestralidade negra, nos tornam, sim, vítimas do racismo estrutural e institucional existente no Brasil, e não nomear essa violência como racismo, creditando somente à nossa condição social a razão para desigualdade no Brasil, é ignorar nosso passado nebuloso, é negar que o racismo que explodiu na face do meu pai, não resvalou em mim.

2.7. CONCLUSÃO EM ABERTO

De acordo com Carone (2012), o racismo está situado nas camadas mais profundas da nossa psique, está na estrutura psicológica. Devido a essa dinâmica complexa, não é tão fácil combatê-lo por via da informação, do conhecimento que, hipoteticamente, consertaria os fatos distorcidos pelo sujeito preconceituoso. Uma prova disso, segundo a própria autora, é o avanço da ciência, o progresso da civilização coexistindo com o racismo.

Essa informação me faz pensar nos caminhos que tenho trilhado enquanto educadora comprometida no combate ao racismo e, portanto, no combate ao surgimento do sujeito preconceituoso. Para alterar subjetividades, tenho apostado em outros vieses, que não estão somente ancorados na racionalidade, como diz Mbembe (2016), no início do artigo sobre necropolítica. Quantas coisas horrendas não foram feitas em nome da razão? Será, então, que essa mesma razão é capaz de desfazer o que criou?

Acredito que precisamos ir além dela, usar o avesso da expressão cartesiana, adotemos também o que seria o seu contrário, o “sinto, logo existo” – porque nós, primeiro, sentimos, para depois teorizar sobre o quê e por que sentimos. Tenho usado essa perspectiva em meu trabalho em sala de aula, para proporcionar aos estudantes a experiência sensorial de sentir o poema, de contemplar o quadro, de ouvir uma narrativa, uma canção, e expurgar as sensações, os sentimentos que essa consumação nos traz.

Tenho escolhido epistemologias negras para promover uma educação crítica e libertadora em consonância com os princípios freirianos. Penso que a arte negra é prenúncio de revolução, pois tem esse potencial de recuperar a humanidade de sujeitos negros e não-negros. Como indaga Freire, “Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?” (1987, p.31) E assim, ao compreendê-la, conscientiza-se dela, busca pela sua emancipação; e ao se libertar da condição de oprimido, liberta também o opressor. Se o racismo está introjetado em nossas camadas mais profundas, e existe um poder de Estado, como vimos com Silvio de Almeida, que serve à classe dominante, atuando por meio da instituição escolar sobre os indivíduos para que o mesmo poder seja permanente, fazendo surgir identidades narcísicas, preconceituosa, penso que só uma educação orientada pela sensibilidade, por um

currículo contra hegemônico, produzido, sobretudo pelas margem do mundo, valendo-se do entrelaçamento estético entre poesia, música, arte visual e expressão corporal pode conseguir provocar o exorcismo do racismo.

3. RACIONAIS MC'S: UMA PEDAGOGIA DE RESISTÊNCIA À NECROPOLÍTICA.

“O cemitério São Luís cheira a pólvora, e
nossa missão é nos mantermos vivos.”

Sérgio Vaz

FIGURA 3. Memorial dos mortos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Jota Mombaça (2021) – uma artista e intelectual que se apresenta como uma “bicha não-binária” e negra – em seu livro *“Não vão nos matar agora”*, compartilha conosco o conceito de “ferida colonial”, resultante de uma sociedade forjada pelo pensamento binário, branco ocidental e que teria como efeito uma multidão de identidades quebradas. A certa altura, a autora formula uma importante pergunta: “como habitar uma tal vulnerabilidade e como engendrar, nesse espaço tenso das vidas quebradas pela violência normalizadora, uma conexão afetiva de outro tipo, uma conexão que não esteja baseada na integridade do sujeito, mas em sua incontornável quebra” (MOMBAÇA, 2021, p.22). Neste capítulo, desenhamos um novo arco que tem como ponto de partida uma nova experiência emancipatória desenvolvida no chão de uma escola pública brasileira, instalada num bairro de

periferia, em direção ao conceito de necropolítica – conceito que, por sua vez, é denunciado pela poética de resistência entoada pelos Racionais MC's, contundente declaração de compromisso com a realidade da periferia paulistana.

Racionais MC's é o maior grupo de rap do cenário brasileiro, surgido em 1988 e formado por quatro integrantes, todos homens negros, pertencentes às periferias da zona sul e da zona norte da cidade de São Paulo: Paulo Eduardo Salvador (Ice Blue), Pedro Paulo Pereira (Mano Brown), Edivaldo Pereira (Edi Rock) e Kleber Geraldo Simões (KL Jay). Seu livro-álbum, “*Sobrevivendo no Inferno*” (2018), entrou como leitura obrigatória do vestibular da Unicamp (2020) e foi o presente escolhido, por jovens da periferia, para ser entregue ao papa Francisco, pelo então prefeito da cidade de São Paulo, Fernando Haddad, em 2015.

Costumo dizer que meu primeiro sopro de consciência crítica acerca do mundo que vivia não foi impulsionado pela escola ou por algum professor. Para uma pessoa periférica que viveu no triângulo da morte na década de 1990, nosso despertar sobre a realidade, sobre o lugar que ocupamos no mundo, nossa primeira formação social, racial, identitária se deu com as músicas dos quatro pretos mais perigosos do Brasil¹⁵: Racionais MC's.

Quando adolescente, eu ouvia as letras e me identificava com as personagens que transitavam pelas canções, seja o pretinho que figura em “Fim de semana no Parque” (1993), olhando para o Clube numa perspectiva de quem sonha um dia poder usufruir daquela estrutura de lazer que se contrapunha com a sua realidade violenta:

Olha só aquele clube que da hora
 Olha aquela quadra, olha aquele campo
 Olha, olha quanta gente
 Tem sorveteria cinema piscina quente
 Olha só aquele clube que da hora,
 Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora
 Nem se lembra do dinheiro que tem que levar
 Do seu pai bem louco gritando dentro do bar
 Nem se lembra de ontem, de hoje e o futuro

¹⁵ Expressão usada pelo Acauã Silverio de Oliveira no prefácio do livro *Sobrevivendo no inferno*, 2018.

Ele apenas sonha através do muro
(Fim de semana no parque, 1992)¹⁶

Seja pela minha identificação com o personagem Guina:

Lembro que um dia o Guina me falou
Que não sabia bem o que era amor
Falava quando era criança
Uma mistura de ódio, frustração e dor
De como era humilhante ir pra escola
Usando a roupa dada de esmola
(Tô ouvindo alguém me chamar, 1992)

Reconhecer-me naquele lugar como pessoa oprimida, saber-me impossibilitada de ter uma existência plena devido às condições sócio-raciais que me marcam, foi um soco no estômago que se tornou um exercício doloroso e permanente. Mas, ao mesmo tempo, reconheço naquela experiência, na consciência de um lugar de opressão, o nascimento da pessoa revolucionária, no sentido de ser tomada pelo desejo de transformação, de engajar-me num processo constante de busca, de luta pela nossa vocação ontológica em ser mais, libertando-nos das correntes que nos aprisionam ao complexo de “vira-lata” e nos impulsionam a lutar contra quem nos faz nos sentir menos, como nos ensina o mestre Paulo Freire, “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p.30).

De alguma forma, sempre me vali das minhas experiências para pensar estratégias didáticas para sala de aula. É nesse sentido que busco em Racionais MC's, o material pedagógico para construir em estudantes – meninas e meninos, pobres, negros, homossexuais –, uma identidade crítica e revolucionária.

Quando os professores levam narrativas da sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores

¹⁶ Todos os trechos aqui apresentados integram o repertório musical dos Racionais MC's. Entre parênteses, o nome da música e o ano em que foi gravada".

oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar a nossa compreensão do material acadêmico" (hooks, 2017, p.35-36).

Penso que nossas vivências marginais nos fizeram desenvolver práticas didáticas também marginais, voltadas para uma educação que atue de modo a politizar nossas feridas. Início apresentando as três estratégias anti-necropolíticas desenvolvidas em sala de aula a partir das canções dos Racionais e que se referem à resignificação do território e da pessoa periférica; à não baalização da violência e da morte; e a experiência com o que chamei de “o memorial dos mortos”.

Na sequência, pretendo atrelar o conceito de “necropolítica”, elaborado por um intelectual internacionalmente renomado, Achille Mbembe (2016), às composições dos Racionais MC's. Trata-se de um exercício que almeja legitimar o saber produzido por sujeitos periféricos do sul global, postos à margem da sociedade, excluídos do sistema educacional em razão de desviarem das normas designadas como “cultas”. Importante sublinhar que os integrantes dos Racionais MC's, bem como Achille Mbembe, podem também ser aproximados num ponto comum que desvia das determinações ocidentais com vistas à elaboração de planos de fuga para fora de uma realidade eurocêntrica. Numa perspectiva da cultura africana, pode-se dizer que Racionais MC's são verdadeiros *griots*¹⁷ — os narradores urbanos da sociedade contemporânea — materializando, no presente, a herança ancestral africana de transmitir conhecimentos coletivos por meio de performances que convoquem a voz e o corpo, escapando da “dicção literária ocidental” (MARTINS, 2023, p.64). Deste modo, as vivências e as experiências com a própria carne são tornadas as matrizes de onde provém o conhecimento cantado em suas músicas.

¹⁷ Na tradição africana, os “griots” (dizemos “griôs”) e “griottes” (mulheres) são contadores de histórias, muito sábios e respeitados nas comunidades onde vivem.

3.1. PRESSUPOSTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTI-NECROPOLÍTICA

Agora, dedicamos atenção para a prática pedagógica realizada na escola, que usa como pressuposto teórico as letras de do referido grupo. Tal prática rechaça o concebimento da escola enquanto instituição a serviço do Estado, logo, reprodutora da necropolítica.

Vimos no capítulo um que ao adotar um currículo com viés eurocêntrico – que nega os saberes, a cultura, e o legado afro-indígena enquanto uma cosmologia válida para pensar e organizar o mundo – escola alimenta o sistema colonial: capitalista, patriarcal e racista, contribuindo para a permanência das relações raciais assimétricas, fortalecendo a relação de inimizade que vê o outro – o que difere da norma – como ameaça, como inimigo que precisa ser apartado, ejetado.

A escola, quando se omite em trabalhar a construção das identidades de modo horizontal, optando por um currículo etnocêntrico, permite que crianças negras continuem a ter sua trajetória escolar afetada negativamente, o que pode comprometer a sua relação com o conhecimento, com o desenvolvimento da aprendizagem, tornando-as, muitas vezes, alvo do analfabetismo funcional ou evasão escolar. Racionais MC's, em suas composições, trazem à tona a relação complexa experimentada por meninos, jovens e homens negros com a instituição escolar, o sentimento de não pertencimento, a impossibilidade de coexistência; de antagonismo entre seus corpos e esse espaço:

Pela janela da classe eu olhava lá fora
A rua me atraia mais do que a escola
Fiz 17, tinha que sobreviver
Agora eu era um homem, tinha que correr
No mundão você vale o que tem
Eu não podia contar com ninguém
Fica você com seu sonho de doutor!
Quando acordar cê me avisa, morô?

Não, não, não, tô afim de parar
Mudar de vida, ir pra outro lugar
Um emprego decente, sei lá

Talvez eu volte a estudar
(Tô ouvindo alguém me chamar, 1997)

Problema com escola eu tenho mil, mil fita
(Negro drama, 2002)

Ser empresário não dá, estudar nem pensar
Tem que tramar ou ripar para os irmãos sustentar
(A vida é desafio, 2002)

A opção por não trabalhar na escola conteúdos e valores que permitam discutir e reabilitar essa identidade negra resulta em dados como os publicados em 2019, pelo jornal *Folha de São Paulo*, que divulgou em uma reportagem números que comprovam que ser negro, no Brasil, aumenta a chance de exclusão, já que metade dos jovens negros de 19 a 24 anos não conseguiram concluir o ensino médio. Quando realizamos um recorte de gênero, temos, considerada a mesma faixa etária, 33% de mulheres negras que não finalizaram esta etapa do ensino básico, ao passo que o percentual de mulheres brancas é de 18,8%¹⁸. A falta de vínculo do estudante negro com a escola tem promovido sua exclusão, empurrando-o para o grupo excedente, dos não assimilados pelo capitalismo, portanto, corpos ejetados e matáveis.

Sueli Carneiro (2023) também ratifica esse pensamento. Segundo a autora: “Na perspectiva de Foucault, a escola não tem por função primordial excluir, mas fixar, pois é um aparelho de normalização. Já com os negros ocorre uma especificidade: além de normalização, são expulsos ou excluídos da escola”. (CARNEIRO, 2023, p.309).

Como a escola pode se insurgir contra essa imposição de morte onipresente? Como a escola pode reagir contra a racionalidade que movimenta a política neoliberal que prevê a criação de uma massa de zumbis? Hoje, compostos em sua grande parte pela população negra, mas que, no porvir, como nos alerta, Mbembe (2014), a condição de opressão vivida por pessoas negras pode ser estendida às não-negras. A busca por respostas às perguntas assim moveu o meu fazer docente e relato, a

¹⁸ Dados do IBGE mostram que o abandono escolar atinge mais população negra”. Disponível em 4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio - 01/09/2019 - Educação - Folha (uol.com.br). Data de acesso: 29/07/2021.

seguir, um depoimento pessoal e um caminho profissional em busca de alternativas pedagógicas antinecropolíticas, apostando naquilo que anuncia Mbembe (2014) – que as epistemologias negras possam ser uma possibilidade de racionalidade outra, uma chave importante de abertura dos portões para uma novo projeto de sociedade. Racionais MC's, a fúria negra, em forma de música, participam dessa outra faceta do devir negro no mundo.

3.2. RACIONAIS MC'S NA SALA DE AULA – NARRATIVAS DO TERRITÓRIO E DA COMUNIDADE

Sou professora de português, numa escola pública de ensino fundamental, chamada Anna Silveira Pedreira. Desenvolvo com estudantes do sexto ao nono ano, desde 2018, um projeto chamado “Sarau Heranças Afro”, que consiste em narrar a trajetória da população negra por meio de um entrelaçamento estético entre artes visuais, literatura e música, como discutirei no capítulo 4.

Nossa escola fica situada num bairro periférico na zona sul de São Paulo, chamado Jardim São Luís. Na década de noventa e início dos anos dois mil, a região foi apontada pela ONU como um dos lugares mais violentos do mundo para se viver devido ao alto índice de homicídio. Recebeu, na época, o epíteto de Triângulo da Morte, junto aos bairros vizinhos Jardim Ângela e Capão Redondo. O Cemitério São Luís, que fica a um quilômetro da escola em que leciono, batia recordes de sepultamento, chegando a registrar de oitocentos a mil óbitos mensais, corpos, em sua maioria, de jovens e homens negros de 13 a 25 anos (DIAS, 2019).

Propus aos estudantes fazermos um estudo de diversas canções do Racionais com os seguintes objetivos – primeiro, resgatar a memória do nosso bairro; segundo, denunciar o projeto político de extermínio da população negra e periférica; por último, descobrir formas de enfrentamento da banalização da morte, seja por meio da ressignificação da identidade dessas pessoas, do local onde moram, seja por meio da criação de políticas de memória dos mortos e desaparecidos, confrontando, deste modo, a lógica genocida do Estado.

Os estudantes foram divididos em subgrupos. Cada qual ficou responsável em fazer o estudo de uma das canções dos Racionais, apresentar a música para a turma e discorrer sobre as questões que solicitei que observassem.

A canção “Fórmula mágica da paz” (1997), por fazer referências explícitas ao nosso território, foi apresentada pelos estudantes para atender aos primeiro e segundo propósitos citados acima:

Dois de novembro era finados, eu parei em frente ao São Luís do outro lado. E durante uma meia hora olhei um por um e o que todas as senhoras tinham em comum: a roupa humilde, a pele escura, o rosto abatido pela vida dura, colocando flores sobre a sepultura ("podia ser a minha mãe") Que loucura!

Agradeço a Deus e aos Orixás, parei no meio do caminho e nem olhei pra trás, meus outros manos, todos foram longe demais, Cemitério São Luis, aqui jaz!

"Cê viu onti"? Os tiro ouvi de monte! Então, diz que tem uma pá de sangue no campão."Ih, mano toda mão é sempre a mesma idéia junto: Treta, tiro, sangue, aí, muda de assunto.

Cada lugar uma lei, eu tô ligado, no extremo sul da Zona Sul tá tudo errado, aqui vale muito pouco a sua vida, a nossa lei é falha, violenta e suicida.

Legal, assustador é quando se descobre que tudo dá em nada e que só morre o pobre.

(Fórmula mágica da paz, 1997)

Por meio dessa canção, recuperamos o passado histórico e violento do nosso bairro, desde sua ocupação, na década de sessenta por trabalhadores vindos de vários estados, (meu pai, meus tios, fazem parte desse contingente, bem como os avôs dos estudantes) que torna o Jardim São Luís o sexto bairro mais populoso de São Paulo¹⁹. O crescimento explosivo da população, sem planejamento habitacional, fez explodir uma grande quantidade de favelas e loteamentos clandestinos, que até

¹⁹ Disponível em: Fundação ABH De mais violento ao berço do empreendedorismo. Conheça o JD. São Luís! - Fundação ABH (fundacaoabh.org.br). Acesso em 30/07/2021.

hoje, podemos apontar como um dos problemas centrais do nosso bairro. Resgatamos também o histórico do Cemitério São Luís, já descrito; o apelido que a nossa escola recebeu na década de noventa, “Anna Caveirinha”, segundo os moradores e professores mais antigos da unidade educacional, fazia referência aos restos mortais que desciam o morro do cemitério e chegavam à escola, nos dias de chuva. Refletimos juntos do porquê o lugar que vivemos fora considerado um território de morte, e como essa política tem se atualizado, ao longo das décadas seguintes, configurando-se num Estado genocida, que quando não nos mata por balas de fogo, historicamente produz condições mortíferas de vida para a população periférica, sobretudo negra.

Em todas as canções dos Racionais transpassa a denúncia ao genocídio negro. Nos detivemos por um tempo maior em “Diário de um detento” (1992), canção que narra, a partir de um diário real, escrito por um presidiário, Jocenir, o massacre do Carandiru, em 02 de Outubro de 1992:

O Senhor é meu pastor
 Perdoe o que seu filho fez
 Morreu de bruços no Salmo 23
 Sem padre, sem repórter
 Sem arma, sem socorro
 Vai pegar HIV na boca do cachorro
 Cadáveres no poço, no pátio interno
 Adolf Hitler sorri no inferno
 O Robocop do governo é frio, não sente pena
 Só ódio e ri como a hiena
 Ratatatá, Fleury e sua gangue
 Vão nadar numa piscina de sangue
 Mas quem vai acreditar no meu depoimento?
 Dia 3 de Outubro, diário de um detento

O complexo penitenciário do Carandiru foi demolido e o passado soterrado. O então governador do estado de São Paulo, Luiz Fleury, que autorizou o massacre com a entrada da polícia e seus cães, não foi responsabilizado. Dentro do presídio, replicou-se a experiência da necropolítica: o exercício do terror, do poder de matar

atrelado à uma noção de exceção, de urgência em que os direitos humanos são suspensos e a morte é indiscriminada e irracional, conforme denuncia a canção de Racionais. É assustador constatar que o terror do massacre transcende aos presídios e se dá também fora dele. Esta canção é a primeira manifestação cultural sobre o Massacre do Carandiru, cinco anos depois do ocorrido.

Após essa explanação sobre como o fantasma da raça, da morte nos espreita, para mim era importante ir para o terceiro momento, o de sinalizar para eles as formas de resistência à lógica necropolítica, por intermédio da ressignificação da identidade da pessoa periférica e do território. Para tanto, chamei a atenção dos discentes para a análise de trechos nos quais Racionais MC's fazem um apelo social para a não aceitação, a não conformidade com a violência que nos é imposta, como sendo imanente à nossa natureza, a não contribuição para a existência de uma cultura de guerra em nosso território que viabiliza a morte. Alguns exemplos de excertos que nos auxiliaram na construção de um pensamento contra hegemônico são os seguintes:

Não se acostume com esse cotidiano violento,
Que essa não é a sua vida, essa não é a minha vida morô,
mano!

(Fórmula mágica da paz, 1997)

Um corpo a mais no necrotério, é sério
Um preto a mais no cemitério, é sério
Muita pobreza, estoura violência
Nossa raça está morrendo
Não me diga que está tudo bem

Morte aqui é natural, é comum de se ver
Caralho! Não quero ter que achar normal
Ver um mano meu coberto com jornal

(Rapaz comum, 1997)

É incontável, inaceitável, implacável, inevitável
Ver o lado miserável se sujeitando com migalhas, favores

Se esquivando entre noite de medo e horrores
(A vida é desafio, 2002)

Ouso dizer que, assim como o DJ Afrika Bambataa que cunhou o termo hip hop e, juntamente com outros jovens, firmou um acordo de paz entre as gangues, nos bairros negros nos Estados Unidos, no ano de 1971, o grupo Racionais MC's teve semelhante importância na diminuição da violência local, principalmente nas zonas de vulnerabilidade social no Brasil, em que temos uma realidade similar. Além do extermínio provocado pela polícia, havia muitas mortes ocasionadas pela rivalidade entre as quadrilhas, motivadas pela disputa territoriais para venda de drogas, as chamadas "bocas".

Eu não tava nem aí, nem levava nada a sério, admirava os ladrão e os malandro mais velho. Mas se liga, olhe ao seu redor e me diga: o que melhorou da função? Quem sobrou? Sei lá, muito velório rolou de lá pra cá, qual a próxima mãe que vai chorar? Há, demorou mas hoje eu posso compreender, que malandragem de verdade é viver

A gente vive se matando irmão, por quê? não me olhe assim, eu sou igual a você. Descanse o seu gatilho, descanse o seu gatilho, que no trem da malandragem, o meu rap é o trilho.

É muito comum ouvir meus amigos dizerem que o rap os resgatou, salvou a vida deles, tirou-os da criminalidade, forjou uma autoestima para homens negros, periféricos, criou uma consciência sobre a necessidade de usarem outras estratégia de guerrilha contra o sistema que não fosse pautada na mesma violência sofrida por eles, para que não fôssem os sujeitos que "nasceram para ser", (violentos, criminosos), mas ao contrário, que trilhassem o caminho inverso, sabotando os rótulos forjados por uma sociedade racista, classista, patriarcal.

Mas se eu fosse aquele moleque de touca
Que engatilha e enfia o cano dentro da sua boca
De quebrada sem roupa, você e sua mina

Um, dois, nem me viu, já sumi na neblina
 Mas não, permaneço vivo, prossigo a mística
 Vinte e sete anos contrariando a estatística
 Seu comercial de TV não me engana
 Eu não preciso de status nem fama
 (Capítulo 4, versículo 3, 1997)

É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
 Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
 Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
 Que o sofrimento alimenta mais a sua coragem
 (A vida é desafio, 2002)

3.3. MINHA ÁREA É TUDO QUE TENHO!

Seguindo nessa direção, que intuía na desconstrução dos paradigmas que recaem sobre a pessoa negra periférica, visto como periculosa, sobre a periferia e seus moradores, realizo o trabalho de transitar com os estudantes pelo nosso território, chamando a atenção deles para os espaços de arte, de cultura, de lazer. Contextualizo alguns desses espaços como a Cooperifa²⁰ e a Fábrica de Cultura²¹. Discutimos o papel desses aparelhos culturais e de outras ONG's no bairro, como a que frequentei, Casa do Zezinho²², para que nós, pessoas periféricas, tivéssemos a experiência de termos nossos corpos atravessados pela arte, por outras vivências que não a violência sofrida diariamente, como bem denuncia a voz coletiva de Racionais MC's, cotidiano que “produz frustração, máquina de fazer vilão” (Jesus chorou, 2002).

Tinha como meta trazer uma perspectiva positivada do território, para que eles não criassem um sentimento de estigma pelo lugar onde nasceram e desejem escapar daqui quando ascenderem economicamente, fortalecendo a racionalidade da necropolítica, que precisa recriar a todo tempo o imaginário da periferia, como já

²⁰ Movimento Cultural de fomento à poesia, idealizado pelo poeta Sérgio Vaz, existente no bairro do Jardim São Luís, há 17 anos.

²¹ Iniciativa da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, presente no bairro desde 2013.

²² Instituição destinada a atender crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, atua no território há mais de 20 anos.

descrito: num lugar sem lei, marcado pela pobreza e violência, ocupado por seres “irracionais”, cujas vidas valem menos, tal como na colônia; criando o estado de exceção e de sítio como veremos com Mbembe (2016), justificando a soberania do Estado, seu velho direito sobre a vida e a morte dos sujeitos que ocupam esse território.

Por meio desse repertório lítero-musical negro, busquei enaltecer as potencialidades do nosso território, além de rebater as primazias do pensamento necropolítico. Busquei fortalecer a identidade do estudante com o espaço no qual ele vive, território este já marcado pela forte presença da cultura negra que encontramos nos espaços que visitamos. Seja no Sarau da Cooperifa, lugar em que jovens negros podem ecoar a sua poesia, seja na Fábrica, onde tiveram vivências de hip hop e capoeira. Tal procedimento contribui para a constatação empírica destes aprendentes de que o território que eles habitam pode ser entendido – e valorizado – como um território negro, marcado não só pela exclusão, mas também como lugar de força criativa, transformação, resistência e potência contra hegemônica.

Mas, aí, minha área é tudo o que eu tenho
A minha vida é aqui e eu não preciso sair
É muito fácil fugir, mas eu não vou,
Não vou trair quem eu fui, quem eu sou
Eu gosto de onde eu tô e de onde eu vim,
ensinamento da favela foi muito bom pra mim
(Fórmula mágica da paz, 1997)

Milhares de casas amontoadas
Ruas de terra esse é o morro
A minha área me espera
Gritaria na feira (vamos chegando!)
Pode crer eu gosto disso mais calor humano
Na periferia a alegria é igual
É quase meio-dia a euforia é geral
É lá que moram meus irmãos meus amigos
E a maioria por aqui se parece comigo
(Fim de semana no parque, 1992)

Propus aos estudantes que conhecêssemos e ocupássemos esses espaços de cultura presente no bairro, mas pouco utilizados por eles. Fizemos importantes e bonitas parcerias com a Cooperifa e a Fábrica de Cultura.

Figura 3.1 - Caminhando pelo território



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3.2. Sarau Heranças Afro no Sarau da Cooperifa



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3.3- Conhecendo a Fábrica de Cultura do Jardim São Luís



Fonte: Acervo pessoal.

3.4. MEMORIAL DOS MORTOS

Vimos até aqui duas estratégias importantes antinecropolíticas que aprendemos a partir da escuta de Racionais: a primeira concerne à ressignificação do território e sujeito periférico; a segunda, a não aceitação da violência e da morte como naturais. Vejamos agora a última, que é a criação de uma espécie de memorial dos mortos, como mecanismo de não apagamento, não esquecimento, contrariando a prerrogativa da gestão necropolítica que é a produção de corpos não reclamados e não choráveis.

Desde 2018, dentro do projeto Sarau, temos usado os espaços que nos são cedidos, e outros que temos buscado, para lembrar a população e a nós mesmos as vítimas do Estado. Falar os nomes deles, lembrar seus rostos e biografia para que não caiam no esquecimento, no arquivamento de casos encerrados como auto de resistência que criminaliza toda a população negra. Há muitas passagens no trabalho dos Racionais MC's em que esses mortos são evocados, lembrados:

Aí, Derlei, descanse em paz!

Aí, Carlinhos, procure a sua paz!

Aí, Quico, você deixou saudade, morô, mano!

Agradeço a Deus e aos Orixás...

Eu tenho muito a agradecer por tudo

Agradeço a Deus e aos Orixás...

Cheguei aos 27, sou um vencedor, tá ligado, mano!!!!

Agradeço à Deus e aos Orixás...

Aí procure a sua, eu vou atrás da minha fórmula mágica da paz!
(Fórmula mágica da paz, 1997)

Mano, Rogério, esteja em paz, vigiando lá de cima,
a molecada do Parque Regina
(Fim de semana no parque, 1992)

Também usei como metodologias outros textos que dialogassem com a construção de uma política de memória dos nossos mortos. Uma das leituras foi o do conto *Pólvora*, de Akins Kintê (2019), em diálogo com o curta “Dois estranhos” (2020). No conto temos o personagem principal, um jovem negro que é assassinado pela polícia, após ter vindo de um encontro amoroso em que foi muito feliz, além de ter sido morto é forjado como auto de resistência. O curta conta um enredo semelhante, em que um jovem negro, após um encontro amoroso, também é exterminado por um policial, no entanto, no filme, o jovem está preso num looping temporal em que a cena do assassinato se repete eternamente. Diferente dos outros filmes com temática parecida, o protagonista não consegue romper com o looping, o filme termina sem que ele tenha conseguido escapar.

Dentro dessa sequência didática também fizemos a leitura do poema do Emicida chamado *Cinco moleque tipo nós*. Lemos a notícia publicada na época que motivou o artista à criação do texto – trata-se da morte de 5 rapazes negros cujo carro foi alvejado por 111 tiros, eram jovens que haviam saído para comemorar o primeiro salário de um deles. Trabalhamos também com o poema da poeta Catita chamado *Ponto Firmado*, um poema póstumo em homenagem à Marielle Franco. Por fim, interagimos o trecho de uma peça teatral chamada *Farinha com açúcar*, sobre a sustância de homens e meninos, do ator e dramaturgo Jé Oliveira.

Inspirados em Racionais Mc's, criamos uma mesa com fotografias de pessoas assassinadas pelo Estado: Evaldo Santos, Hagata Félix, Cláudia Ferreira, Amarildo de Souza, Môa do Catende, Marcos Vinícius e Marielle Franco. Os estudantes também foram convidados a acrescentarem fotos de familiares, amigos, ídolos (os

estudantes sempre trazem o nome do funkeiro Daleste)²³, pessoas que conheciam e que também morreram de forma violenta. Nós cantamos, declamamos trechos das canções estudadas, recitamos em memória dessas pessoas, em memória dos nossos parentes e amigos e de todos os demais que morrem cotidianamente sem ter repercussão na mídia. Falamos todos os nomes que lembramos e, em coro no final, com braços estendidos, gritamos: “ – Estão todos presentes!”.

Figura 3.4- Estão todos presentes!



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3.5 - Tributo às vítimas da violência do Estado.



Fonte: Acervo pessoal.

²³ Jovem expoente no funk, foi assassinado aos 20 anos durante um show no CDHU San Martin.

Figura 3.6 -Estudante segurando cartaz de jovens assassinados.



Fonte: Acervo pessoal.

3.5. DIÁLOGO ENTRE RACIONAIS MC'S E ACHILLE MBEMBE

Com a formação dos Estados modernos, a partir do século XIX, o discurso circulante mantém em seu horizonte a construção de um *ethnos* nacional que, por sua vez, implica na ideia de pureza da nação. A ciência da época já disseminava pseudoteorias sobre a existência de raças superiores e inferiores; ideia que influenciaria a interdição de uma pluralidade étnica para a formação do Estado.

Silvio de Almeida (2019) diz que Foucault, em seu famoso texto *Em defesa da sociedade*, demonstra que o racismo está diretamente relacionado à formação dos Estados a partir do século XIX. O discurso biologizante das raças, especialmente da pureza das raças, denota uma das funções do Estado: o protetor da integridade, da superioridade e da pureza das raças (ALMEIDA, 2019, p.113).

O advogado, intelectual e atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio de Almeida (2019), empossado na ocasião do governo de Luís Inácio Lula da Silva, defende a ideia de que o Estado moderno é fundado sobre os pilares do racismo. O racismo seria, assim, a ideologia que dá suporte para o grupo hegemônico impor sobre os demais os modos de funcionamento da economia, da

política e da sociedade como um todo, isto é, o racismo é o princípio organizador dessas relações.

ALMEIDA (2019) aponta que o conceito de raça não é estático, varia de acordo com a circunstância histórica, revelando, portanto, se tratar de uma proposição fulcral, política e manipulável que serviu e serve como tecnologia empregada para justificar o injustificável: o tratamento desigual dado aos povos racializados tidos como inferiores. Como vimos no capítulo 1, o conceito de raça ganha força, principalmente, em um momento em que vigorava o advento da razão iluminista, que elege o humanismo como direito universal, desfazendo o nó que a população negra e a indígena representavam para a materialização do humanismo, como afirma Mbembe (2014). “A ideia de humanidade é posta em xeque pela experiência negra [...] O humanismo ocidental é, neste caso, uma espécie de mausoléu assombrado pelo fantasma daquele que foi forçado a partilhar do destino do objecto” (MBEMBE, 2014, p.215). Pessoas negras que foram objetificadas tiveram, portanto, o estatuto de humanidade negado e não puderam partilhar do conceito antropocêntrico cartesiano: “penso logo existo”, porque foram consideradas ignorantes, desapropriadas também das suas capacidades cognitivas, consideradas meros anteparos civilizatórios. Sua existência, assim, manteve-se submetida às necessidades classificatórias e hierarquizantes do branco universal; máxima limitada ao homem branco, cisgênero, europeu e filiado ao quadro cultural ocidental. O outro é um não humano, o selvagem, dotado de absoluta irracionalidade – logo, o conceito de raça justifica a grande contradição da razão antropocêntrica, do humanismo que, anunciando-se universal, particulariza-se em marcadores sociais da diferença, por sua vez, indicadores sociais de diferenças culturalmente determinadas.

Retomamos brevemente o conceito de raça para entender o quanto ele será fundante para o exercício da soberania do Estado que está vinculada ao biopoder. Mbembe (2016) afirma que, para Michel Foucault, “biopoder” consiste na divisão da sociedade entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Tal divisão é definida por fatores biológicos, logo, a raça ocuparia um lugar essencial no *modus operandi* do biopoder. Escreve Mbembe:

Afinal de contas, mais do que pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça sempre foi a sombra presente sobre o pensamento e a prática

das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los (2016, p.128).

Significa dizer que o racismo é o mecanismo empregado pelo Estado para que se exerça a gestão sobre a morte, para promover os critérios que dividem a sociedade entre inferiores e superiores, entre bons e ruins, quem merece viver e quem merece morrer. Para Mbembe, “a característica mais original dessa formação de terror é a concatenação do biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio; a raça é mais uma vez crucial para este encadeamento” (2016, p.132). Essa afirmação permite compreender, como veremos a seguir, que será justamente nos países colonizados que se criarão as condições perfeitas para o exercício de tal política, visto que as imagens que associam a do sujeito negro à escravidão, à inferioridade e à morte foram fortemente internalizadas. O passado colonial continua a perpetuar – no campo simbólico, imagético e social – o lugar segregado e subalternizado de pessoas negras na contemporaneidade. Como ratifica Silvio de Almeida, “diante disso, a lógica das colônias materializa-se na gestão praticada pelos Estados contemporâneos, especialmente nos países da periferia do capitalismo, em que as antigas práticas coloniais deixaram resquícios” (ALMEIDA, 2019, p. 125).

Assim como nas colônias, temos nas periferias²⁴ do Brasil, o estado de exceção que se configura por meio da ausência do Estado em assegurar os direitos mínimos do cidadão: há um descaso com a saúde pública, não investimento em educação, moradia e lazer; além da não garantia de segurança pública e alimentar. Todas as instâncias combinadas findam por culminar na suspensão de direitos constitucionais. O estado de exceção permanente e histórico no Brasil é uma denúncia recorrente nas composições dos Racionais MC's:

Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
Pra molecada frequentar nenhum incentivo
O investimento no lazer é muito escasso

²⁴ Tiaraju D'Andrea no artigo *Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos*, apresenta seguinte definição de periferia: No caso de São Paulo, intelectuais passaram a denominar periferia um território geográfico cujas principais características eram pobreza, precariedade e distância em relação ao centro (p.20).

O centro comunitário é um fracasso
(Fim de semana no parque, 1993)

Este lugar é um pesadelo periférico
Fica no pico numérico de população
De dia a pivetada a caminho da escola
À noite vão dormir enquanto os manos "decola"
Na farinha... hã! Na pedra... hã!
Usando droga de monte, que merda! há!
(Rapaz comum, 1997)

Equilibrado num barranco incômodo
Mal acabado e sujo, porém
Seu único lar, seu bem e seu refúgio
Um cheiro horrível de esgoto no quintal
Por cima ou por baixo, se chover será fatal
Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou
Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou
(Homem na estrada, 1993)

Como Mbembe (2016) descreve, as colônias eram territórios marcados pela desordem, habitadas por pessoas negras, lidas como “selvagens”, não detentoras de organização estatal, condições essas que tornavam impossível firmar um tratado de paz com elas; a concretização de qualquer vínculo horizontal entre o conquistador e o cativo era improvável. Diferente do que poderia ocorrer numa guerra entre Estados, em que se há uma igualdade jurídica, em que a guerra estaria sujeita às regras, ao uso da violência condicionado a objetivos racionais; nas colônias, esse princípio jurídico é violado: as formas de matar são indiscriminadas, não civilizadas. A política da raça, da alteridade, é a política da morte, que torna “A percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o potencial para minhas vidas e segurança [...]” (MBEMBE, 2016, p.129). Na mesma lógica colonial, as periferias brasileiras são locais em que se trava uma política de guerra, em que não se aplica o princípio da igualdade jurídica. “Não estabelecem distinção entre combatentes e não

combatentes ou, novamente, “inimigo” e “criminoso”. Ou seja, matam-se supostos “criminosos” e demais cidadãos. Nas periferias brasileiras, a ameaça da morte é permanente e a violência se torna a regra – o espaço ideal para pôr em prática a necropolítica, “a zona em que o estado de exceção supostamente opera a serviço da civilização” (MBEMBE, 2016, p.133). O Mapa da Desigualdade de 2021 revela que a média de vida nas grandes periferias de São Paulo é de 59, enquanto em zonas centrais, como Jardim Paulista, a expectativa de vida é de 80 anos, ou seja 21 anos a mais²⁵.

O Estado brasileiro promoverá o medo perene nessas regiões, instaurando a lógica imunológica – o estado de sítio – incutindo na população uma sensação de insegurança, de necessidade de uma guerra cotidiana para garantir a eliminação de corpos estranhos, que comprometem a saúde da população, identificando-os como inimigos internos. “O poder de matar opera com apelo à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo, que precisam ser constantemente criadas e recriadas pelas práticas políticas” (ALMEIDA, 2019, p. 118).

As forças de segurança no Brasil são as responsáveis pela gestão violenta e mortífera da população negra, periférica. Dados da corregedoria da Polícia Militar e da Corregedoria-Geral da polícia Civil informaram que em fevereiro deste ano, o estado de São Paulo registrou aumento de 29% nas mortes causadas por policiais civis e militares, na comparação com 2022, e parcela significativa dos homicídios ocorreu fora de operações²⁶. Há um poder político que autoriza a polícia a colocar o outro na condição de ser exterminado. Nos muitos versos presentes nas letras das canções dos Racionais, temos o registro da denúncia da violência policial:

A polícia sempre dá o mau exemplo
Lava minha rua de sangue, leva o ódio pra dentro
(Fórmula mágica da paz, 1997)

60% dos jovens da periferia sem antecedentes criminais já
sofreram violência policial

²⁵ Periferias de SP são mais negras, mais jovens e vivem menos que no restante da cidade (periferiaemmovimento.com.br)

²⁶ Dado apresentado no site : Letalidade policial aumenta 29% em fevereiro em São Paulo | Agência Brasil (ebc.com.br) . ACESSO EM 28/07/2023.

A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras
 Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são
 negros.

A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São
 Paulo

Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente
 (Capítulo 4, Versículo 3, 1997)

Cachorros assassinos, gás lacrimogêneo
 Quem mata mais ladrão ganha medalha de prêmio
 O ser humano é descartável no Brasil
 Como modess usado ou Bombril
 Cadeia? Guarda o que o sistema não quis
 Esconde o que a novela não diz
 Ratatata sangue jorra como água
 Do ouvido, da boca e nariz
 (Diário de um detento, 1997)

Numa gestão necropolítica, o militar é o herói. É o agente do Estado que materializa o terror, levado pelo delírio ocidental, imaginário fictício, de que o negro é um inimigo idealizado.

Desde o início por ouro e prata
 Olha quem morre, então veja você quem mata
 Recebe o mérito, a farda que pratica o mal
 Me ver pobre, preso ou morto já é cultural
 (Negro drama, 2002)

Vale destacar que, aqui no Brasil, a necropolítica não só se dará pela gestão violenta das forças de segurança, mas também por meio de outros dispositivos sobre os quais o Estado atua, colocando toda a população tida como minoria em risco iminente de morte. Temos uma saúde pública, saneamento básico, educação, meios de transporte, educação, políticas de austeridade contra a classe trabalhadora que atuam também necropoliticamente.

Amanhece mais um dia e tudo é exatamente igual
 Calor insuportável, 28 graus
 Faltou água, ja é rotina, monotonia
 Não tem prazo pra voltar, hã! Já fazem cinco dias
 (Homem na estrada, 1992)

Crianças, gatos, cachorros disputam palmo a palmo
 Seu café da manhã na lateral da feira
 Molecada sem futuro, eu já consigo ver
 Só vão na escola pra comer, apenas nada mais
 Como é que vão aprender sem incentivo de alguém
 Sem orgulho e sem respeito
 Sem saúde e sem paz
 (Homem na estrada, 1992)

Eu recebi seu ticket, quer dizer kit
 De esgoto a céu aberto e parede madeirite
 (negro drama, 2002)

Junto com os estudantes, discorremos sobre a primeira função do racismo, numa política de Estado de gestão necropolítica, que consiste na divisão da sociedade entre os que devem viver e o que devem morrer – o biopoder. A segunda função do racismo, de acordo com Mbembe (2003) e Almeida (2019), é criar uma relação positiva com a morte dos tidos como perniciosos, violentos e irracionais – o extermínio é o único meio de garantir a expulsão do vírus e manter o corpo social saudável, garantindo a segurança nacional, o bem-estar de todos.

Para se criar uma relação positiva com a morte, o Estado vai se valer de uma série de ideologias que naturalizam a retirada da vida de pessoas negras, em particular, e não brancas, no geral. Para tanto, contará com o apoio dos meios de comunicação, da indústria cultural e da instituição escolar:

Após anos vendo telenovela brasileira, um indivíduo vai acabar se convencendo de que as mulheres negras têm uma vocação

natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas [...] E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins [...]. (ALMEIDA, 2019, p.65)

Quando pensamos na fábula do inimigo interno, os programas jornalísticos de massa vão ajudar na consolidação de subjetividades que permitem a conformação da violência dirigida contra corpos negros, mesmo quando ainda crianças e adolescentes. Ajudam a encobrir a atuação necropolítica do Estado imbricada à racionalidade do capital, da economia neoliberal. O sistema capitalista, para a garantia do seu bom funcionamento, está calcado na exploração do trabalhador, na previsão de formação de um excedente de mão-de-obra não possível de ser absorvido: ter um exército de reserva é importante para promover a competição e o arrocho dos salários, para então, aumentar a mais valia. Aqueles que não são assimilados, passam a ser vistos como improdutivos (idosos, desempregados, bandidos, população em situação de rua, em sua maioria composto pela população negra); o destino daqueles recusados pela ordem social passa a ser, finalmente, a morte. O racismo de Estado vai garantir que naturalizemos tais mortes e as transformemos em corpos não reclamados, pelos quais não se chora, corpos não enlutáveis.

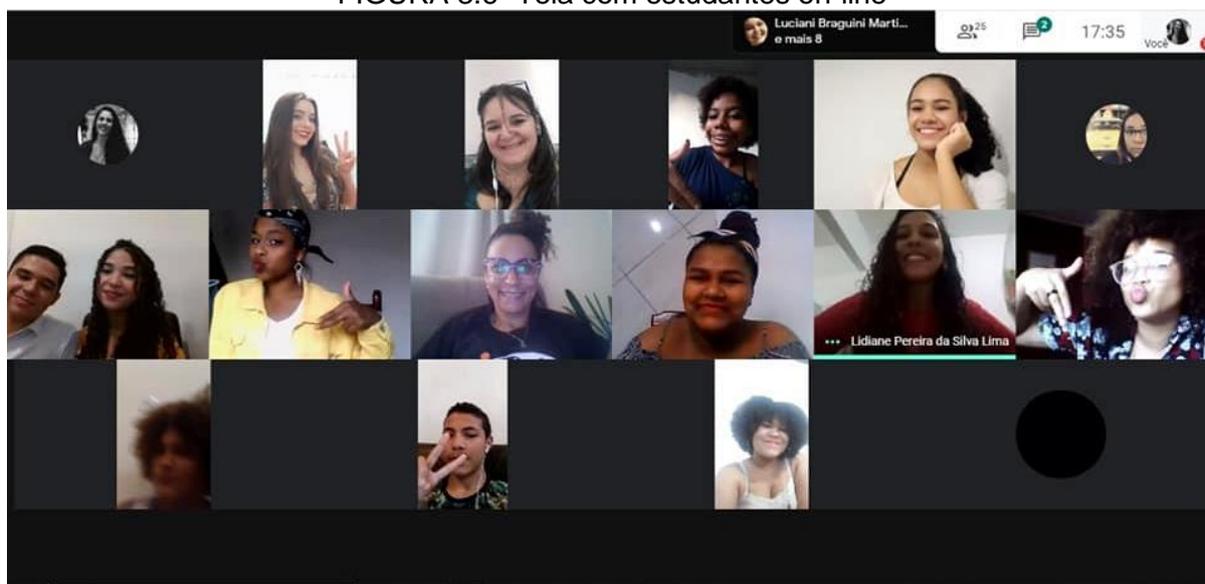
A necropolítica produz um efeito de melancolia na população, a sensação de que não há nada a fazer diante do poder de tal governo, mina reações, esteriliza a dor diante da morte, produz uma subjetividade passiva e silenciosa. Como diz Adorno (1995) I. A necropolítica desencadeia reação assim, o que explicaria a conjuntura atual, da não revolta pelos cerca de 700 mil mortos tombados pela pandemia do Covid-19, ou melhor, mortes causadas, sobretudo, pela gestão necropolítica e corrupta do ex-presidente da República Jair Bolsonaro.

3.6. NECROPOLÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Em 2020, continuei atuando com os estudantes do projeto. Contudo, devido à pandemia por Covid 19 e à desigualdade social já existente, anterior à pandemia, mas

que se evidencia e se acentua com ela, determinando quem poderia dar continuidade aos estudos à distância e quem teria o processo de ensino-aprendizagem barrado, a maioria os meus estudantes teve dificuldades em prosseguir. Todavia, tamanho foi o vínculo que foi criado com os estudantes do Projeto Sarau Heranças Afro que tive um número significativo de estudantes participando dos encontros on-line. Sempre me emocionava quando eles abriam as câmeras e via que muitos estavam em praças públicas, agachados em lugares inusitados a fim de alcançar o *wi-fi* de terceiros.

FIGURA 3.6- Tela com estudantes on-line



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a pandemia por COVID 19 ocorreram diversos eventos de violência policial contra pessoas negras e que tiveram repercussão midiática – é o caso do adolescente João Pedro, no Brasil e Jorge Floyd, nos EUA. Uma onda de protestos antirracistas aconteceu no mundo, e escolho retomar o tema com as turmas, falando de forma didática com eles sobre necropolítica.

Início a aula exibindo uma série de imagens que remetem ao período da Guilhotina, da força e, por meio delas, realizo perguntas que resgatam algumas características do Absolutismo e que os levam a concluir quem tinha o poder de ordenar a morte de alguém (rei), quem era o sujeito que morria e por que morria (inimigo do rei por se opor ao reinado). Por meio de outras três charges que retratam os episódios de violência policial no Brasil vou construindo relações de semelhança entre o período monárquico e o presente. Aos poucos vamos desenhando como o

discurso do inimigo interno foi atualizado em nosso país, usando o racismo como justificativa para naturalizar a violência contra a população negra.

FIGURA 3.7. slides usados na aula sobre necropolítica



Na sequência, lemos o poema *Só por que é preto*, do dramaturgo e ator Jé Oliveira, e convido-os a pensar como o discurso da necropolítica se materializa no texto e como foi renovado com a pandemia que vivemos. Por último, discutimos formas de resistência às políticas de morte.

Para a semana, eles ficaram incumbidos de assistir ao Vídeo no youtube “Como é ser mãe de um menino preto”²⁷, assim como ouvir a canção *Fórmula mágica da paz*, dos Racionais Mc’s. Poematizando a fala dessas mães, ou a partir da audição da música, resgatar a história da necropolítica em nosso território e criar um poema sobre esse tema.

Houve um momento do trabalho em que questionei a mim mesma se deveria tocar em um assunto tão violento com eles, principalmente com os estudantes de 11 anos, se esse despertar para a sociedade opressora não era precoce, se de alguma forma também não estaria violentando suas infâncias. Encontro resposta aos meus questionamentos numa metáfora usada pela filósofa Aza Njeri:

A metáfora do genocídio, a qual sempre recorro, entende-o como um monstro com diversos tentáculos. Esse monstro mira o corpo negro a fim de matá-lo física, psicológica, epistemológica e espiritualmente. Ciente da complexidade e heterogeneidade que é o Povo Negro, cada tentáculo é responsável por uma área do genocídio, assim, temos desde nutricídio, epistemicídio, racismo religioso, em massa,

²⁷ Disponível em <https://youtu.be/fXjMgV6Lmyw>.

ultraviolências homofóbicas e internação compulsória em hospitais psiquiátricos, até a efetiva morte física de toda a população negra, sem exceção ou recortes. Ou seja, não importa a especificidade deste corpo negro, o monstro do genocídio é sofisticado o suficiente para adequar-se a ela e utilizá-la como via de morte. (2019, p7)

Se existe um monstro com muitos tentáculos e cada um deles apontam para o corpo negro, seja o do homem, o da mulher, o do jovem, o da criança, o do idoso, corpos trans e homossexuais, esses sujeitos não devem ser alienados a respeito da existência do genocídio que tornam seu corpo um alvo, precisam saber da existência do monstro. As recentes mortes dos adolescentes João Pedro²⁸, atingido por tiros de fusível, dentro da sua casa; Marcos Vinicius²⁹, atingido nas costas, indo para escola e que, antes de morrer, olha para sua mãe e lhe questiona se os policiais não viram que ele estava com o uniforme da escola, essas e tantas outras mortes reacendem em mim a certeza de que a vida dos meus estudantes negros está em constante ameaça e que não falar sobre isso contribui para o fortalecimento do monstro e para o estado de letargia, melancolia e conformidade por parte da população.

Enxergo nos estudantes, adolescentes, o devir negro no mundo, futuros líderes que farão a diferença em nossa comunidade, já fazem, na medida em que o nosso sarau é itinerante e tem produzido impacto no público que o assiste. Busco despertar, neles e nelas, a consciência da necessidade de infringirem os discursos e normas hegemônicos para que sejam, como diz Mano Brown, acerca dos sujeitos periféricos, diamantes ainda que oriundos da lama e flores mesmo que nascidas no lixão; logo, contrariando todos as ideologias fascistas e autoritárias sobre quem são, sobre o que podem, construindo lugares distintos para si. Hoje esses lugares têm sido produzidos no âmbito da linguagem, mas acredito no que nos ensina Audre Lorde (1977) que é necessário romper o estágio de silêncio e transformá-lo em linguagem e ação, e essa apropriação da linguagem para nós é simbólica, permite que nossos corpos se inscrevam e se projetem no mundo, modificando-o, destruindo monstros que produzem políticas de mortes, de esquecimento e silenciamento.

²⁸ João Pedro foi morto no dia 18 de maio de 2020, quando a casa onde estava com outras cinco crianças, no Complexo do Salgueiro,

²⁹ Marcos Vinicius de Oliveira, morto pela polícia no Complexo da Maré, em junho de 2018.

Mais para frente, também me vejo pedagogicamente fortalecida pela escrita poética dos estudantes do projeto, dentre eles, Ayla Júlia Santos, ganhadora do Slam Interescolar de São Paulo e Nacional (2020)³⁰, que afirma o quão importante foi para ela aprender a nomear a realidade em que vive, para então poder se armar³¹. Eis alguns fragmentos de sua produção poética:

Esse texto começa
Com uma pequena dúvida
Que há certo tempo me instiga
Será que vão na casa da deputada chamá-la de assassina
Ou só fazem isso quando você tem 10 anos e é menina?



Já ouvi muita repreensão
Por estar falando de política
Porque, aparentemente, eu não entendo
E, adivinha? Agatha também não entendia
Tinha 5 anos quando foi assassinada pela polícia

Mas... É, eu sou muito jovem
Não entendo nada do mundo
Mesmo que a necropolítica me assole
E o Estado controle quem vai viver
E quem vai morrer

Se não tens a pele alva, és pele alvo
Eles se despedem com um beijinho de bom dia
E as nossas mães falam: "cuidado, leva o RG"
"Deixa a mão mostra porque eles atiram sem ver"[...]
(Poema sem título, Ayla Júlia)

³⁰ Slam Interescolar é uma competição de poesia falada entre escolas públicas de São Paulo. Cada escola organiza internamente seu slam, o vencedor representa a escola no Slam SP, o ganhador do Slam SP representa o estado no Slam BR. A aluna Ayla Júlia é ganhadora de todas as modalidades em 2020 com poemas produzidos durante as aulas virtuais sobre necropolítica.

³¹ Depoimento disponível em : <https://youtu.be/t5YDRbXy91Q>

[...]

E perdoa, é que eu não sou de cantar
 E se eu não falasse baixinho
 A bala perdida podia me encontrar
 E eu uso dos meus últimos versos
 Desses mais de mil dias passados
 Dessa culpa que não encontra culpado
 Aquilo lá não foi assalto
 A gente nunca vai deixar passar em “branco”
 Por isso, ecoa o grito:
 Quem mandou matar Marielle Franco?
 (I have a dream - Ayla Júlia)

Necropolítica

Por que ainda é normal
 Que 75% das vidas pretas
 Sejam tiradas por um policial
 Não vem com essa história
 De que quem morre é bandido
 Pacificação não extingue o perigo
 Não é conquista
 Matar favelado sem motivo
 [...]
 (“Necropolítica”, Ayla Júlia)

As aulas sobre Necropolítica contaram com outros recursos pedagógicos como poemas, filmes, charges, músicas, oficinas de hip hop; mas optei por não mencioná-los neste artigo e focar no objeto artístico principal, que nos serviu de base metodológica para a construção desse percurso epistemológico de construção do saber sobre Necropolítica – que foi a discografia dos Racionais Mc’s.



Eu comecei a escrever neste ano e fui muito impulsionada pela prof. Lidiane, ela me ensinou uma coisa muito importante, principalmente na adolescência que a gente tá cheio de revolta

com as coisas do mundo, eu nunca soube como expressar isso e por meio da poesia eu posso mostrar tudo que me aflige enquanto jovem, preta e periférica e eu reconheci meu lugar no mundo! Eu sou porque nós somos, prô!³² (Ayla Júlia, 15 anos)

FIGURA 3.8 - Estudante com boné reverenciando o RAP durante apresentação na EMEI Parque Bologna



FONTE: Acervo pessoal.

³² Depoimento disponível em: <https://youtu.be/t5YDRbXy91Q> em 2h35m15s. Acessado em 12/07/2023.

4. SARAU HERANÇAS AFRO: A LIBERTAÇÃO DA RAZÃO SEQUESTRAADA³³FIGURA 4. Estudantes cantam a canção Zumbi de Jorge Ben.³⁴

FONTE: Arquivo pessoal.

“Como mãe de meninas negras, sempre me preocupei com o fato de minhas filhas poderem não se reconhecer na história e de não conhecerem a verdadeira história de sua raça. Assim que entraram no Projeto Sarau Heranças Afro da Escola Anna Silveira Pedreira, vi uma mudança na maneira como elas passaram a ver o mundo, respeitando as pessoas de diferentes religiões, entendendo a história, sentindo-se pertencentes à comunidade e apresentando uma tremenda autoestima. Percebi essa diferença não somente em minhas filhas, mas em outras alunas também, presenciei a mudança na postura de alunas muito tímidas, o orgulho dos seus cabelos naturais, e a

³³ A segunda parte do título faz parte do pensamento de Sueli Carneiro, presente em sua tese de doutorado, já referenciada neste trabalho.

³⁴ Apresentação disponível em: <https://youtu.be/nzwfE5q61Uc>

autoconfiança também, é impressionante como um trabalho como este, tão bem-feito nas escolas, pode causar um impacto tão grande na vida de crianças e adolescentes”.

Érica Regina da Silva Quaresma, mãe de duas alunas integrantes do projeto.

A Secretaria Municipal de Educação (SME)³⁵ divulgou, em 2015, que do total dos matriculados na rede de ensino paulistana, aproximadamente 230.000 não declararam a sua cor. A informação trazida pela pesquisa é bastante sugestiva no que tange a negação da negritude por estes sujeitos e vai ao encontro do que vivenciei com meus educandos em 2018, conforme descrevi no capítulo 2. Retomo aqui brevemente: numa das primeiras aulas, perguntei aos estudantes sobre a identidade racial deles e os termos que os participantes usaram para se definirem foram moreno; pardo; mais clarinha; escurinha. O uso desse léxico usado na entrevista com os estudantes e a pesquisa feita pela SME sinalizam um grave problema de aceitação da identidade racial, decorrente do conflito engendrados na dificuldade de reconhecimento de si em face da desvalorização social e institucional da história e identidade da população negra no Brasil.

Como eu abordei no capítulo 2, nos anos anteriores, eu mesma vivera o processo de reconhecer-me como mulher negra, então já tinha como hipótese que alunos negros de pele clara não se reconheceriam enquanto negros. Minha surpresa maior foi constatar que igualmente acontecia com os de pele mais escura.

O projeto Sarau Heranças Afro surgiu a partir da constatação empírica de que a maioria dos estudantes não se reconheciam enquanto sujeitos negros. Havia, por consequência, uma negação da sua negritude, ou mesmo uma ausência de conhecimento sobre ela.

“Quando eu era menor, eu me considerava morena, porque eu nasci bem clarinha, aí eu fui crescendo, crescendo e minha pele foi ficando mais escura, é que eu puxei meu

³⁵ Os dados analisados fazem parte do documento Orientações curriculares: Expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico- racial. SME- SP. 2008.

pai porque ele tem a pele igual a minha bem escurinha, já minha mãe , ela é mais clarinha, meu irmão puxou ela também aí [...] falando a verdade, eu puxei meu outro vô, porque ele é bem escuro, mais escuro do que eu, aí eu vou ficando mais escurinha e é só isso”. (Danielle Santana)³⁶

“Meu nome é Maria Antônia e desde pequenininha eu sempre me identifiquei como negra, mas chegou uma parte da minha vida que eu comecei a me identificar como parda, porque eu estava no terceiro ano, estudava numa escola particular e a maioria das crianças na escola eram brancas, eu queria ser como elas, fazer parte disso, aí eu comecei a me identificar como parda!” (Maria Antônia)

“Meu nome é Raysa, eu tenho 12 anos. Eu me acho morena, meu pai é branco e minha mãe é morena, meu irmão ele puxou meu pai mesmo, meu pai é branco e minha mãe é morena, então puxei mais minha mãe. Eu me acho só morena, não me acho nega!” (Raysa)

“Eu sinceramente não sei de que cor eu sou, minha mãe diz que eu sou pardo. Mas pra mim, só tem negro ou branco, eu olho no espelho e não consigo dizer se sou branco ou negro.” (Kevin Gabriel, 9º ano)

O projeto nasceu com o objetivo de discutir e explorar as questões de autoafirmação identitária, mas, também, o mais importante, que eles e elas tivessem uma autoestima positiva no que se refere ao seu pertencimento étnico racial – que esses estudantes se apropriassem da própria história e cultura e se engajassem no processo de (re)construção da identidade negra nas esferas individual e coletiva, compreendendo o racismo como um fenômeno histórico-social. E que estudantes não- negros também pudessem reconhecer a trajetória de luta da população negra, a quem sempre o Estado negou e nega direitos, rompendo com contratos raciais entre eles, brancos, e colocando-se ao lado de pessoas negras na luta por uma sociedade mais justa pautada em relações raciais não hierarquizadas.

As aulas do projeto foram pensadas e organizadas em três grandes blocos temáticos que não eram estanques, dialogavam entre si. Inicialmente foram

³⁶ Os depoimentos foram gravados com a autorização dos responsáveis, durante as aulas.

estudados de modo linear, cronológico, mas depois eles se fundiram, fazíamos movimentos circulares. Os estudantes estavam a par desses três movimentos de estudos.

No primeiro bloco de estudo, o objetivo foi revisitar o passado histórico das populações negras, a fim de desconstruir o imaginário criado sobre o continente africano, que reitera as teses de precariedade, ausência de saberes e incapacidade de autodeterminação. Discutimos e problematizamos as narrativas historiográficas que só reportam a presença da população negra no Brasil no período da escravidão. No segundo bloco, estudamos as formas encontradas pela população negra para a recriar sua identidade e relações de pertencimento na diáspora e formas de resistência para não sucumbir ao sistema escravista. Neste módulo, as ênfases foram a discussão sobre mestiçagem e desconstrução da crença acerca da passividade e conformismo das pessoas escravizadas; nesse sentido, o desconhecimento de outras narrativas sobre este passado histórico pode ser um forte empecilho para construção das identidades negras e não negras no Brasil.

No terceiro e último bloco, os temas desenvolvidos estavam atrelados à questão da identidade contemporânea das pessoas negras, perpassando assuntos ligados à estética e ao território. Neste terceiro bloco, tinha como grande meta fazer com que os estudantes se apropriassem de um repertório crítico que lhes permitisse romper, no plano da estética, com o ideal de branqueamento, elegendo outros devires como possibilidade de existência, além de compreender a história do nosso bairro, Jardim São Luís, as violências históricas contra a população negra e periférica e as estratégias de combate ao genocídio.

4.1. BLOCO 1. O OLHAR IMPERIAL E A (DES)INVENÇÃO DE ÁFRICA ³⁷

FIGURA 4.1. Máscara com inspiração Mwuna Pwo produzida nas oficinas de máscaras africanas e usada para compor o cenário das nossas apresentações.



Fonte: acervo pessoal.

Durante dez anos de magistério, a única memória que eu tinha para falar sobre negritude era a da escravidão e de uma África povoada por selvagens. Tomei a realização deste projeto como uma forma de redimir uma década de desserviço à minha comunidade. O que mais me entristece nessas memórias é que, só hoje, posso compreender que na minha intenção de produzir algum sentimento de alteridade, indignação, de revolta contra as injustiças e sofrimento imputado ao povo negro, acabei por reforçar o lugar de inferioridade cunhado pelo colonizador e perpetrado pelas elites deste país. As reminiscências acerca da minha prática pedagógica do passado me doem, mas também têm sido minha principal motivação para combater histórias únicas, como muitas vezes contei ou reproduzi, e que me impediu de ter e de construir uma visão crítica e justa dos acontecimentos.

Em 2018 tive a oportunidade de realizar um curso de extensão na USP sobre História da África cujo corpo docente era formado por alguns nomes como Leila Leite,

³⁷ Este título é uma alusão ao capítulo escrito por Leila Leite O olhar imperial e a invenção da África presente no livro A África em sala de aula.

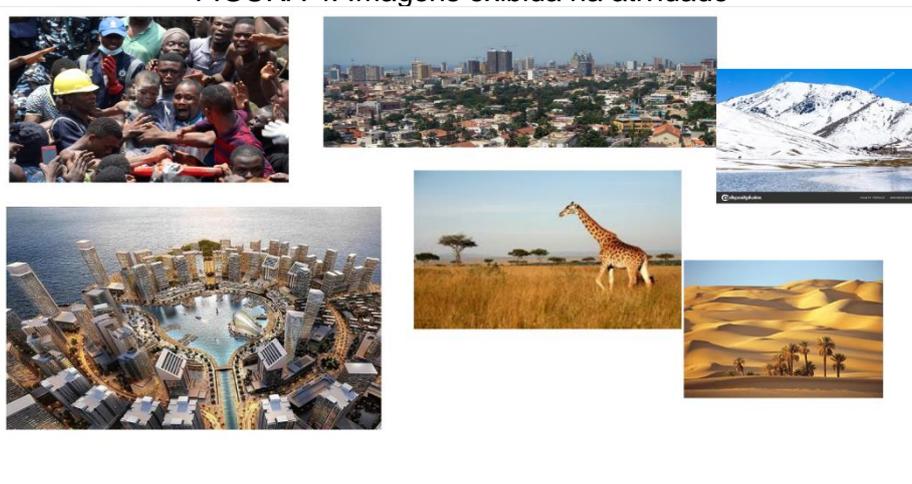
Juliana Bevilacqua e Kabenguele Munanga. As aulas desses professores, em especial, me ajudaram a forjar o repertório que levo para sala de aula para construir a sequência que apresentarei a seguir, em que a meta era desconstruir o saber maculado pelo ocidente a respeito do continente africano.

Este objetivo, que estabeleci inicialmente para o projeto, vai ao encontro daquele que também foi objetivo da negritude, do Movimento Negro, de acordo com Kabenguelê Munanga:

Um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros (...) restituir à África o orgulho do seu passado, afirmar o valor de suas culturas, rejeitar uma assimilação que teria sufocado sua personalidade. (2014, p.2)

Iniciei a sequência mostrando aos estudantes imagens de lugares distintos na África, mas sem lhes dar essa informação. A orientação foi que eles apontassem quais ficavam no continente africano e por quê. A ideia era problematizar por qual razão associamos África apenas a um lugar de tragédias.

FIGURA 4. Imagens exibida na atividade



Todos os lugares exibidos nas imagens ficam em países do continente africano. Para compreender como nosso imaginário negativo sobre a África foi construído, expus aos estudantes os discursos científicos do naturalista Charle Liné (1707-1778), que ao realizar estudos de classificação das espécies do reino vegetal,

estende essa classificação também aos seres humanos, atribuindo a cada grupo características biológicas, morais e culturais. Às pessoas africanas é reservada uma representação imagética preconceituosa.

Friedrich Hegel (1770-1831) endossou esse discurso, aprofundando-o, dando-lhe legitimidade filosófica, ao dividir a África em branca e negra, esta última, localizada abaixo do Saara, na visão dele, seria impenetrável, sem história, sem produção artística, intelectual, sem cultura ou religião, as pessoas viviam em estado de barbárie e selvageria.

Ao compartilhar com os estudantes tais pensamentos, o foco era pensar como essas pseudoteorias serviram para legitimar a desumanização dos africanos, portanto, a escravidão, atendendo aos interesses coloniais de justificar o injustificável: o tráfico humano, migrações forçadas, trabalho compulsório e domínio do território africano.

Durante muito tempo nos foi negado saber, conhecer uma história a respeito do continente africano que não fosse marcado por tragédias, doenças, fome, guerras “tribais”; tanto os livros didáticos como a mídia construíram um imaginário coletivo no ocidente que dialoga diretamente com essas imagens. Elegi importantes produções artísticas de origem africana para questionar a tese do pensamento eurocêntrico sobre os povos africanos.

4.2. AS PRODUÇÕES DE NOK, IFÉ, REINO DE BENIM E IGBO –UKWU : MUDANÇAS DE PARADIGMAS

No século XVI, quando se deu o processo de invasão e dominação do território africano pelos europeus, muitos objetos como estatuetas, máscaras, utensílios domésticos, peças de mobiliário entre outros foram encontrados e indevidamente apossados pelos colonizadores, que enxergavam esses itens como apetrechos, arte primitiva e exótica. Essas obras foram recolhidas como troféus e souvenirs que lotaram gabinetes europeus, levadas ao ocidente para exhibir o sucesso da conquista, tais objetos representavam para os europeus um símbolo da conquista e também da inferioridade de um povo; portanto, mais uma justificativa para a dita missão civilizatória.

A retirada dessas peças, tidas como sagradas a determinadas etnias, se

caracteriza numa forma violenta de destruição de uma crença, de uma cosmovisão; e para o colonizador, implicava apenas no sucesso na conversão que almejavam, o colonizado que, a partir de então, forçosamente seria inserido na religião cristã.

O olhar sobre a arte africana como sendo menor persistiu por muito tempo e perdura ainda, estendendo-se a toda arte e cultura afro-diaspórica da contemporaneidade. Se dá pela negação da sua qualidade, sempre colocada neste lugar do simples, do fácil, de algo inato e não aprendido, do mal elaborado, sem rigor estético. O que não poderia ser diferente, faz parte do projeto colonial desqualificar os saberes, a arte, a cultura, a história dos povos subjugados, apagar ou atribuir sentidos negativos a essas produções.

Entretanto, em meados do século XX, entre 1945-1960, inicia-se um trabalho de reafirmação do conhecimento por parte das elites africanas que vão buscar em fontes documentais recontar uma outra história sobre África – e encontram nos relatos escritos no diários de viagem feitos por árabes e europeus, na figura dos *griots* (que são guardiões da memória de um povo) a história dos antigos impérios e mitos fundadores; as descobertas feitas por etnólogos de artefatos importantes também ajudam a provar e a materializar a contraversão dos povos colonizados.

Exibi para os estudantes o filme “Pantera negra” (2020). Um dos focos era retomar o contexto em que alguns povos africanos produziam as estatuetas e máscaras.

FIGURA 4.3. Pantera Negra: cena do museu



Igualmente me vali da problematização que o filme faz em relação ao roubo de artefatos que foram recolhidos pelos europeus e que são exibidos em museus importantes na atualidade. Sejam as máscaras ou as estatuetas. Na ocasião do trabalho, mencionei com os estudantes um abaixo assinado que ocorria nas redes sociais em que se reivindicava a repatriação dessas peças, algumas delas a serem estudadas por nós.

No processo de preparação para essas aulas, lembro-me de ter comentado com a professora Juliana Bevilacqua que levaria os estudantes para o Museu Afro e que contemplaríamos presencialmente algumas das peças e que tinha receio da reação dos estudantes, deles não apreciarem tais obras, já que eu mesma tinha um estranhamento ao ver uma nkisi, por exemplo.

São as minkisi (plural) estatuetas produzidas pelos Balubas na República Democrática do Congo, e cumprem a função de mediação entre os mundos natural e sobrenatural – mundo dos vivos e dos mortos –, representam o equilíbrio entre o mundo visível e não-visível. São evocadas em situações de desarmonia, de desequilíbrio entre humanos, humanos e a natureza, humanos e a ancestralidade. A estatueta é levada a um sacerdote que realiza as inserções de parafernalias que a constituirá – elementos dos reinos animal, mineral ou vegetal de acordo com o problema que se quer solucionar, seja almejando a cura de uma doença, a fertilidade da terra, agradecimento aos ancestrais etc.

Trata-se de uma obra bastante original e inacabada, visto que as estatuetas estão sempre num processo contínuo de construção, a elas são acrescentadas uma série de elementos ao longo do tempo. A parafernália, introduzida ao longo do tempo em que o objeto permanece ativado, provoca um impacto visual que também colabora para que o seu papel seja cumprido. O nkisi está relacionado a uma série de funções ligadas à manutenção ou recuperação de uma forma de equilíbrio perdida por diversos motivos e fatores. Doenças, desavenças e crimes são alguns dos problemas que esse tipo de estatueta procura resolver (BEVILACQUA, 2018).

Trabalhar com as minkisi em sala de aula é uma ótima oportunidade para desconstruir imaginários racistas criado pelos desenhos e filmes hollywoodianos, em que a imagem de pregos anexados a uma escultura simboliza maldade, feitiçaria. Sendo que seu uso pelos balubas é justamente o contrário, é para afastar a energias negativas, seu foco é a resolução de um problema e os pregos sinalizam todos os males que foram combatidos.

FIGURA 4.4 Figura de poder (Nkisi n'kondi), povos do Congo (República Democrática do Congo). c. final do século 19, madeira e metal, 36 x 18 1/2 x 14 1/4" / 16/8 x 47 x 36,2 cm (Detroit Institute of Arts)



Fonte: Juliana Bevilacqua- Arte Africana

Uma outra descoberta bastante relevante para a mudança de paradigma no que tange à arte africana e a própria história da África são as cabeças de Nok, Ifé e de Benin. Encontradas ora de forma aleatória por pessoas comuns em escavações em suas propriedades, ora fruto da busca por etnólogos. O fato é que essas produções são marcos importantes que rompem com modelos de pensamento, vejamos o porquê.

FIGURA 4.5. Slide apresentado aos estudantes

Arte africana



A primeira cabeça de Ifé foi encontrada por Léo Frobernius (1873-1938), importante etnólogo alemão que a negociou com os nativos por meio de suborno. As cabeças representam Olokum, Deus do Mar. No total foram encontradas 17 cabeças, e a maioria, hoje, está localizada no British Museum em Londres. Trata-se de uma obra extremamente realista, feita com uma técnica muito sofisticada e difícil de ser executada, que é a técnica da cera perdida, que consiste em:

O artista faz um molde de argila com as formas que pretende dar à obra acabada; depois cobre o molde com cera, reproduzindo essas formas com exatidão; por fim, reveste a cera com mais uma camada de argila (...) o escultor aquece a peça, espera a cera derreter e escoar. Então funde o metal e o despeja no vão que antes era ocupado pela cera. Agora só precisa esperar que o metal esfrie e se solidifique novamente para quebrar a argila e contemplar seu belo trabalho. (HILDEGARD, 2010, p.9)

A descrição do processo é longa, mas importante para entendermos a complexidade da técnica empregada pelos iorubás na produção dessas cabeças nos séculos XII e XV, além de tornar incontestável seu rigor estético e artístico. Os rostos eram belos e a imitação da face humana perfeita; em termos de volume e proporção, tudo era harmonioso. Com as cabeças de Ifé e Benin, a arte da África deixa de ser

representada apenas pela arte conceitual e geométrica. Não que essa seja um problema, mas a ideia ocidental que se fez disso e não é só esse lugar que a arte africana ocupa.

Um outro ponto a ser tocado é o alvoroço criado em torno da autoria das cabeças de Ifé e Benin. Primeiro houve a tentativa de se negar a autoria africana, por ser uma obra realista, depois acreditavam que a arte africana era feita por artesãos não pensantes, que apenas reproduziam uma técnica e saber tradicionalmente repassado, tudo igual. Não obstante, é possível ver nas cabeças de Ifé e em outras produções como a do povo Igbo, mãos individuais – ou seja – traços, técnicas capazes de serem atribuídas a um sujeito. Todavia, este aspecto do individualismo é muito importante na arte ocidental, ele faz irromper a figura do gênio, mas não necessária aos povos africanos, cujos valores são pautados no coletivo.

FIGURA 4.6 Aluna explorando o quadro-síntese em que estudamos as cabeças de Ifé e Benin.



FONTE: Acervo pessoal.

Aprendemos com esses estudos que a arte africana é predominantemente conceitual, ela representa uma ideia que está relacionada à visão de mundo compartilhada por um coletivo. Fazer uma arte conceitual, não implica em defini-la como primitiva, inferior, se assim o fosse Pablo Picasso, Fernando Leger e tantos outros não seriam considerados grandes pintores. De acordo com Frank Willet (2017), assim como a obra de arte ocidental precede de estudos para maior fruição do objeto artístico, o mesmo se dá com a arte africana. Quanto mais a conhecermos, mais prazer teremos em contemplá-la e conhecer a cosmovisão que traz.

Dentro dessa sequência de atividades, também trouxe para turma uma imagem retirada do livro *O negro no Brasil de hoje* (2016), do antropólogo Kabenguele Munanga e da professora Nilma Lino Gomes. A figura retrata o imperador do Mali, numa audiência pública com seus súditos. Visando atingir o que se propôs como objetivo desta etapa, que era pôr fim às narrativas que depreciavam os africanos, ao exibir a imagem, indago-lhes o que veem, como as pessoas estão vestidas, o que parece estar acontecendo, se as pessoas na imagem parecem bárbaras ou selvagens. Também lhes apresento uma imagem representativa do rei Mansa-Muçã, também imperador do Mali, que por dois séculos foi o mais rico estado da África Ocidental.

A Glória dos Mansa manifestava-se por vezes de uma forma espetacular. Entre 1324 e 1325, o Mansa-Muçã fez peregrinação à meca – espetáculo incomparável. De passagem, visitou o sultão do Cairo precedido de milhares de súditos, vestindo roupagem engalanadas, e distribuiu o ouro em tais quantidades que o valor do precioso metal despencou durante os doze anos que se seguiram. (MUNANGA; GOMES, 2016, pg.45)

FIGURA 4.7. Imagens exibidas para estudo e análise



Fonte: MUNANGA, Kabelengue; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil hoje*. 2.ed. – São Paulo: Global, 2016.

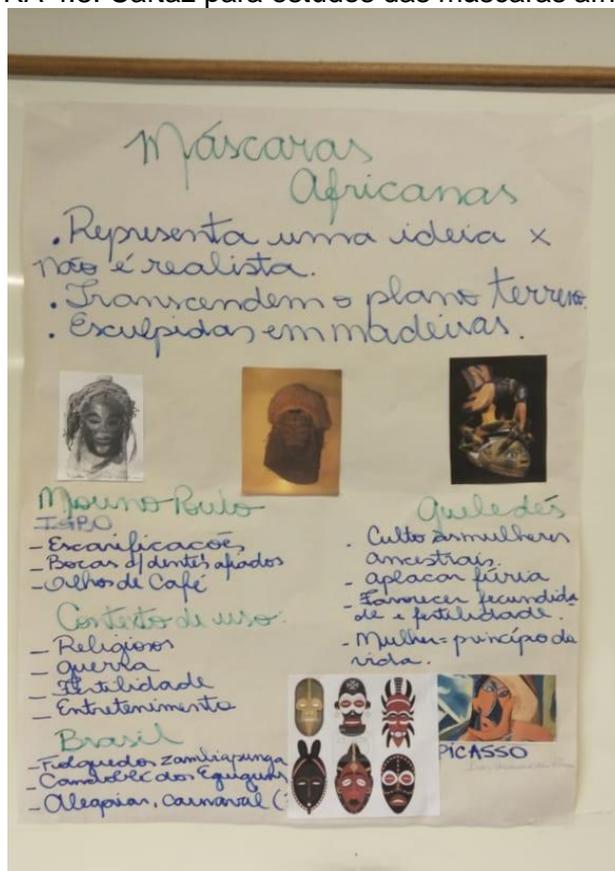
Realizamos a leitura de trechos de diários de viajantes, um deles, o de Léo Frobenius, a idéia era contrapomos esses relatos às descrições feitas pelos cientistas para caracterizar os africanos.

“Quando penetrei na região do kassai e do Sankuru, encontrei

ainda aldeias cujas ruas principais tinham quilômetros bordados com fileiras de Palmeiras e cujas residências eram decoradas de maneira fascinante como se fossem obras de artes. Não vi homens que não carregavam no cinto suntuosas armas de ferro e cobre... Havia por toda parte tecidos de veludo e seda. Cada taça, cada cachimbo cada colher eram uma obra de arte totalmente dignos de comparação com as criações europeias” (Roalnd Oliver & Anthony Atmore, L’Afrique depuis 1800, Paris, Presses Universitaires de France, 1970, p.19)

Fizemos um estudo sobre as máscaras dos povos Igbos, Noks e Iorubás.

FIGURA 4.8. Cartaz para estudos das máscaras africanas.



Fonte: Acervo pessoal.

Este é um material que ficava grudado na parede da sala em que acontecia nossas aulas. A atividade serviu como importante instrumento para desconstruir o olhar pejorativo que se tem sobre a arte africana, com destaque às máscaras que, por sua geometrização, foram consideradas como arte inferior, primitiva. Fizemos um

estudo comparativo entre elas e alguns quadros de Picasso (1881-1973) não com a intenção de sobrepô-las, mas no intuito de reconhecer no que se assemelham, porque uma é considerada arte e a outra não, já que possuem estéticas semelhantes. Também fizemos um paralelo aos contextos de uso vistos no filme assistido Pantera Negra (2018) e a continuidade do uso de máscara recuperado pelas escolas de samba no carnaval.

Fomos ao Museu Afro-Brasil, onde os estudantes puderam ver alguns exemplares de máscaras e, posteriormente, produzimos réplicas na escola, as quais ajudaram a compor o cenário em que se deu nossa primeira apresentação.

FIGURA 4.9. Estudando sobre as máscaras gueledés no Museu Afro.



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 4.10. Estudante apreciando uma máscara Mwuna Pwo no Museu Afro



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 4.11. Máscaras e estatuetas africanas - acervo Museu Afro.



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 4.12. Oficina de máscara africana na escola.



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 4.13. Pintando as máscaras.



Fonte: Arquivo pessoal.

Chamo a atenção para a foto acima, em que ao fundo, na lousa, tem-se a

explicação da forma como as escarificações, bem como o formato dos olhos, a boca com dentes afiados, ou lábios paralelos, ou protuberantes, são marcas registradas de uma dinastia específica.

Em suma, por meio da arte africana, tentou-se mostrar aos estudantes de que forma as produções artísticas de Nok, Ifé, Benin e Igbo são de extrema importância na quebra de paradigmas para a história africana. Indagava-lhes sempre que histórias essas esculturas e imagens nos contam sobre a África. A discussão resulta num contra-discurso em relação à fala preconceituosa de Hegel ou Charles Liné, uma contra-prova. As obras de arte estudadas, junto aos relatos de viajantes nos contam sobre a vida cotidiana de líderes, chefes de estado, imperadores, guerreiros e servidores – sobre a existência de povos autônomos, que se autogovernavam, nações poderosas e marcada pela fartura. Histórias possíveis de serem contadas pela análise da indumentária posta nas estatuetas, pelos adereços nas cabeças de Ifé; obras que anulam a ideia de que povos africanos não têm registro, ou história, ou de uma África habitada por selvagens.

Ao compartilhar com estudantes algumas técnicas empregadas na elaboração das peças, tentou-se provar que não se trata de uma arte imanente e sem rigor estético; pelo contrário. E quando esta não atinge esse grau de preciosismo do “clássico europeu”, é simplesmente porque essa não é a ideia buscada. A arte africana tem como essência a representação de uma cosmovisão coletiva, a proporção diferente que se vê nas estatuetas, inclusive, este foi um critério para confirmar a autoria africana sobre algumas peças, a cabeça ser representada muito maior que o corpo, por exemplo. Aos olhos ocidental é por falta de habilidade do escultor, mas na cosmovisão africana pode expressar a sabedoria, conexão com o sobrenatural. Bem como abdômen inflado que está ligado à ideia de fertilidade, abundância. Na arte africana existe uma incorporação do mundo animal, vegetal e mineral, uma busca pela harmonia entre os reinos. É muito comum nas máscaras termos representações híbridas desses reinos, como dentes de peixe, olhos de café, chifre de antílopes.

Por fim, mostrar aos estudantes a arte realizada pelos povos africanos, compreendendo o conceito que as reveste, colocando-as no mesmo patamar das artes de origem europeias, quebra o discurso a respeito da suposta superioridade ariana sobre os africanos.

FIGURA 4.14. Painel com as máscaras elaboradas pelos estudantes.



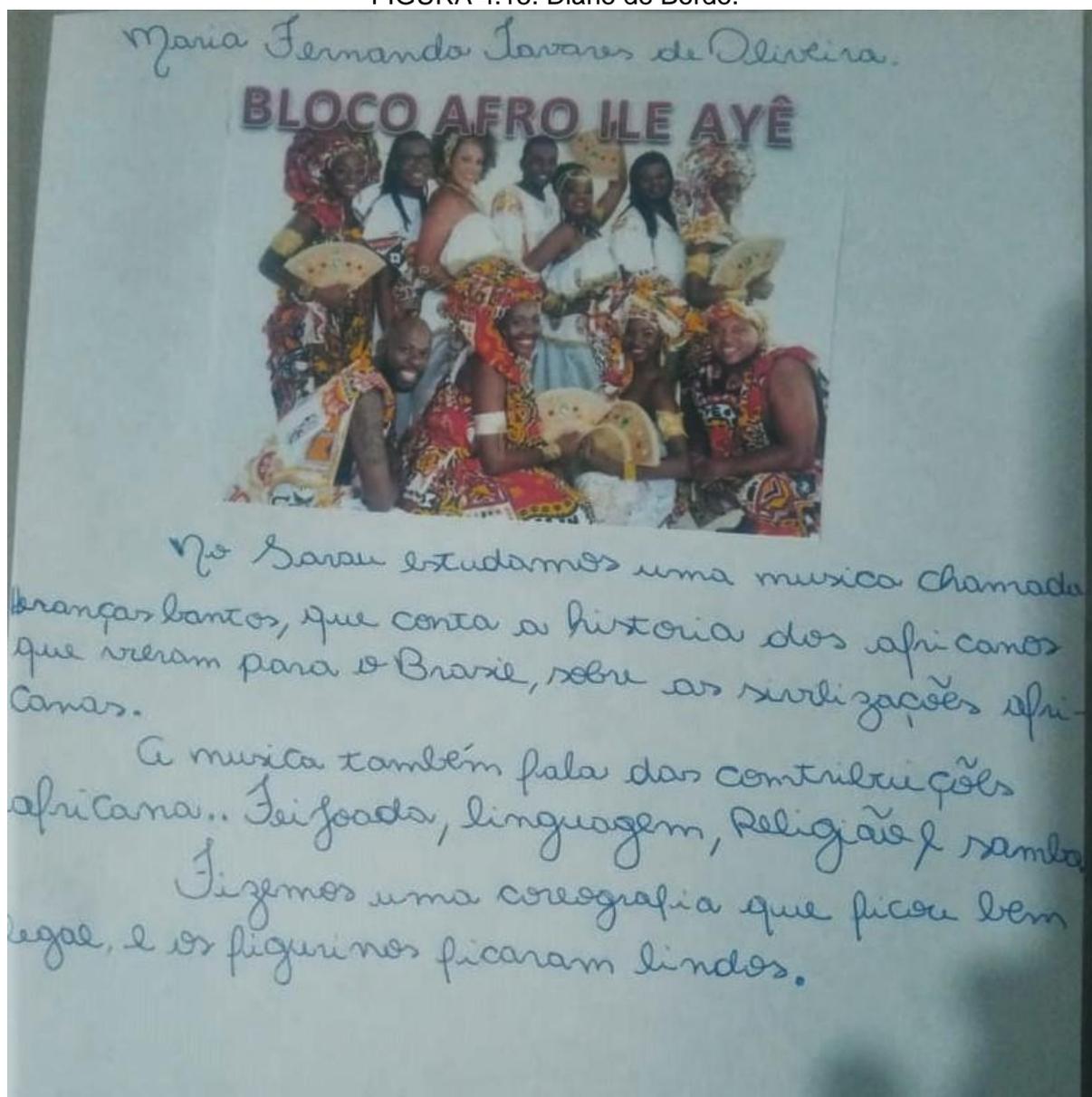
Fonte: Acervo pessoal.

Ainda passeando sobre a África, mas chegando ao Brasil, trouxe para eles ouvirem a canção *Heranças Bantos*, do Bloco Afro Ilê Ayê, por meio da qual reafirmamos a existência de antigas civilizações formadas por reinos, impérios e cidades-estados politicamente autônomos, compreendendo a África como o berço da humanidade. Desta canção veio a inspiração para o nome do nosso Sarau: Heranças Afro.

Dos grandes lagos
 Região em que surgiu
 Os Bacongos, os Bundos
 Balubas, Tongas, Xonas, Jagas Zulus
 Civilização Bantu, que no Brasil concentrou
 Vila São Vicente, canavial de presente
 Pau Brasil, Salvador

Cada pedaço de chão
 Cada pedra fincada
 Um pedaço de mim, Ilê Aiyê
 O povo Bantu ajudou a construir o Brasil
 (Canção de 1999 - Bloco afro Ilê-ayê)

FIGURA 4.15. Diário de Bordo.



Fonte: Acervo pessoal.

Para finalizar este bloco sobre África, estudamos os poemas *Navio Negroiro* (canto IV), de Castro Alves e *Canto das Negras Lágrimas*, de Sérgio Vaz, e assistimos

ao trailer do filme *Amistad*, de Steven Spielberg. Todos os trabalhos remetem à travessia do atlântico. Discuti com os e as estudantes sobre os filmes, novelas que eles conheciam e que exploravam essa memória de dor, tentamos construir hipóteses dos efeitos dessa única memória histórica na construção das identidades branca e negra. Expus a necessidade de revisitarmos este lugar de dor ancestral para que pudéssemos construir nosso Sarau, que almejava narrar por meio da poesia, da música e da dança a trajetória da população negra, ignorar essa memória de dor também seria uma forma de epistemicídio. No entanto, decidimos coletivamente que, em nosso Sarau, os poemas destinados a fazer este retrato seria o menor, a ênfase estaria no segundo e terceiro bloco em que estudaríamos uma série de poemas que nos permitiram recontar uma história de resistência do povo negro diante do sistema escravista.

FIGURA 4.16. Momentos de estudo dos textos.



FONTE: Acervo pessoal.

Após o estudo dos textos, que se davam exatamente em contextos parecidos como os da foto, em áreas abertas, sem carteiras, sem prescrições sobre os corpos, elaboramos três performances sobre os poemas/canção analisados nesse primeiro bloco de aprendizagens. Pensamos no figurino que melhor representaria esses personagens e suas histórias, escolhemos os tons de amarelo, amarelo-cobre, marrom claro e muito adornos dourados, a fim de fazer referência à riqueza de

algumas civilizações estudadas, como a do Mali.

FIGURA 4.17. Estudantes com figurino dourados para representar povos africanos.



Fonte: Acervo pessoal.

4.3. BLOCO 2. CONHECENDO UMA HISTÓRIA DE (RE)EXISTÊNCIA

FIGURA: 4.18. Estudante com figurino branco e com turbante durante apresentação poética do segundo bloco.



Fonte: Acervo pessoal.

Como já dito, neste módulo a ênfase foi desconstruir a crença acerca da passividade e conformismo do africano escravizado no Brasil-colônia, o que explicaria a presunção de que pessoas negras aceitam a condição de subalternidade facilmente, não havendo, assim, contestação. Essa visão contribui para o desenvolvimento de identidades com egos inflados e deprimidos. Almejando sua

desconstrução, neste bloco alguns dos textos estudados foram: *Sou negro* (Solano Trindade), *Encontrei minhas origens* (Oliveira Silveira), *Zumbi* (Jorge Ben), *Vamos pra Palmares* (Duguetto Shabazz), *A menina que nasceu sem cor* (Midria da Silva), *A chibata da Revolta* (Sérgio vaz), *Perguntei a seu Pastinha* (Tony Vargas), *Mulheres negras* (Yzalu); trechos do romance *Um defeito de cor* (Ana Maria Gonçalves).

Cada texto foi estudado numa aula, adotando diferentes estratégias de leitura, algumas das quais me fundo em Isabel Solé (1998); que nos orienta a pensar em procedimentos e intervenções antes da leitura, durante a leitura e depois. As estratégias foram desenvolvidas de acordo com minhas intencionalidades ao estudar cada texto.

Os primeiros poemas estudados neste bloco visavam (re)construir quais foram os processos de resistência da população negra no período colonial; para tanto fizemos, por meio dos poemas, um resgate de personalidades que são símbolos da emancipação negra. Em busca de outros modelos que favoreçam a construção de novas subjetividades como nos ensina Sueli Carneiro: “A busca de outros modos de subjetivação que rompam os paradigmas instituídos pelo dispositivo de racionalidade situa-se como demanda para a educação e para a produção de conhecimento” (2023, p.334).

Resgatar a biografia de Zumbi, João Cândido, Luísa Mahin dentre outras personagens sob uma perspectiva que não a da dominação racial é o substrato que a educação pode oferecer aos estudantes brancos e negros para construção de novas identidades.

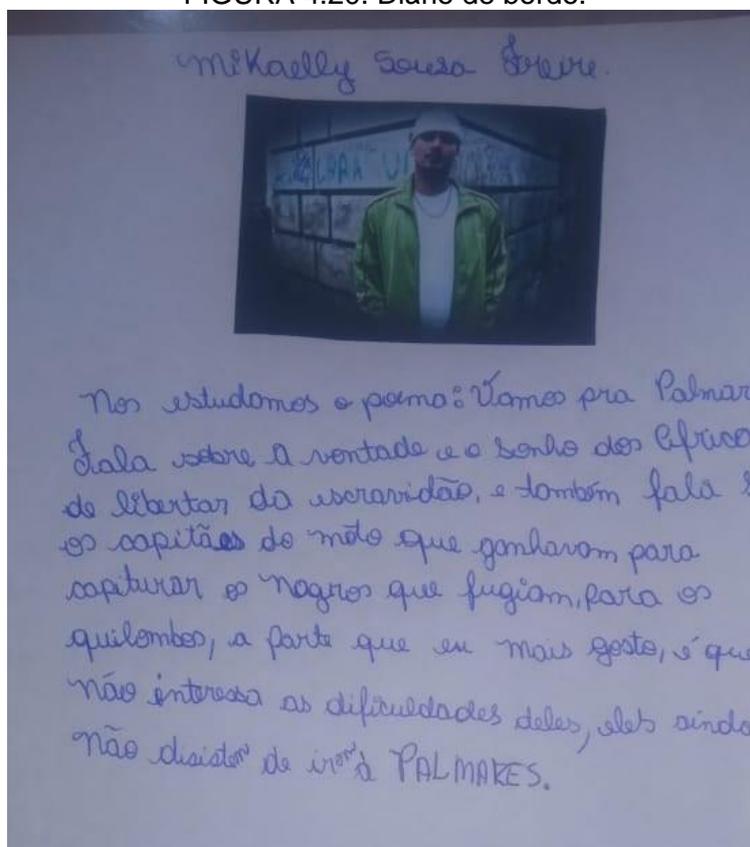
FIGURA 4.19. Painel decorativo do nosso Sarau. Ao fundo, a representação simbólica dos dois heróis negros estudados nas aulas, nas laterais, Zumbi e João Cândido, e ao centro, a heroína Luísa Mahin.



FONTE: Acervo pessoal

Estudamos os poemas *Vamos pra Palmares*, de Dugueto Shabaz e a canção *Zumbi*, de Jorge Ben. A leitura e o estudo desses textos serviram de gatilho para nos aprofundarmos na figura de Zumbi e na história do Quilombo dos Palmares – e, assim, apresentar para os estudantes a primeira experiência de governo democrático no Brasil.

FIGURA 4.20. Diário de bordo.



FONTE: Acervo pessoal.

Nossa primeira ida ao Museu Afro ocorreu nesse momento da aprendizagem e garantiu a escuta de outras vozes, ratificando os conhecimentos gerados até aquele momento. Nesta aula-passeio conseguimos explorar no acervo do museu as temáticas: Arte africana (contato com as máscaras); Heróis da resistência (Zumbi, Luíza Mahin e Dandara) e Tecnologia na era da Escravidão – esta última dialogou com as aulas sobre como as ferramentas, os utensílios domésticos, os móveis, os maquinários agrícolas que estavam expostos no museu nos informam sobre saberes e tecnologias africanas, que foram desenvolvidas para facilitar o trabalho. Os estudantes puderam apreciar réplicas de moendas de cana-de-açúcar e construir uma crítica sobre a obra de *Jean-Baptiste Debret* ou De Bret (Paris, 18 de abril de 1768 –

Paris, 28 de junho de 1848), intitulada Pequena Moenda de Cana-de-Açúcar, na qual temos a naturalização do trabalho escravo de corpos negros, retratados como fortes e saudáveis. A educadora do museu convidou os estudantes a encontrarem um erro na imagem, que está ligado ao movimento de rotação e da entrada da cana na moenda – deveriam ser opostos – e fez-nos refletir sobre a falta de conhecimento do homem branco sobre a engenharia desenvolvida pelos escravizados.³⁸



FIGURA 4.21. Visita ao Museu Afro



Fonte: Acervo pessoal.

Dando continuidade na escola aos estudos sobre Resistência Negra, perguntei aos alunos se eles conheciam um importante herói negro além de Zumbi, já estudado. Eles responderam que não. Solicitei que, no laboratório de informática, pesquisassem um herói negro que foi marinheiro e que trouxessem as informações encontradas para que preenchêssemos nosso quadro-síntese feito em papel *craft*.

FIGURA 4.22. Diário de bordo sobre a ida ao Museu.

³⁸ Apresentação disponível pelo QR CODE ou : [Vamos pra Palmares](#) (Performance poética).

Diário de Bordo

museu afrobrasil

1. Querido aluno, faça um registro sobre como foi a nossa visita ao Museu Afro, fale sobre os espaços visitados e cite uma peça/ objetos que mais chamou sua atenção e justifique.

2- Na visita, vimos alguns heróis que lutaram contra a opressão que sofreram, cite quem são e aprendeu sobre eles.

3- Por fim, use o próximo espaço para falar sobre o que mais gostou no Museu e, que conheceu novos ou já vistos no projeto, você adquiriu ou solidificou (conheceu ainda melhor)

4- Faça um desenho ou cole uma foto que retrate um momento da visita.

Eu gostei muito de visitar o museu porque eu nunca tinha ido até um museu. E uma das coisas que eu mais gostei foi da escultura do navio negreiro feita de madeira e dos colares feitos de ouro puro.

Um dos heróis que eu lembro é o Zumbi dos Palmares que foi um grande herói que acabou libertando os seus amigos escravos. E hoje a escravidão é proibida.

Gostei do museu por sua grandezça e por representar muita coisa sobre a cultura negra (afro e ana) Eu sei muita coisa que eu já tinha aprendido com a professora do projeto "Lóran".

Fonte: Acervo pessoal.

Após registrar no quadro as informações trazidas por eles, realizamos a leitura do poema *A Chibata da Revolta*, do poeta Sérgio Vaz, e fomos juntos construindo sentido aos versos relacionado-os à pesquisa feita. Nas aulas seguintes, elaboramos como se daria a declamação deste poema.

Neste momento do projeto, em que as aulas estavam centradas no tempo passado, percebi uma queda na frequência e no interesse dos alunos, o que me fez estabelecer um diálogo temporal entre Capoeira e Hip-Hop; evidenciando o elo ancestral entre essas duas culturas periféricas reinventadas por povos negros da

diáspora. Objetivava, com esta articulação, destacar a importância da prática dessas manifestações como elementos constituintes de identidade e arma de resistência dos povos pobres e negros.

Por último, fiz um quadro para os estudantes expondo as diferentes formas encontradas pela população negra escravizada, que se configuram como formas de resistência. Sobre estas aprendizagens uma estudante, integrante do projeto, apontou:

“Eu aprendi a me aceitar e me amar do jeito que sou. Consegui olhar cada traço meu de um jeito diferente, agora eu sei me respeitar. Aprendi coisa novas que nunca ouvi falar em outros lugares: João Cândido, negros que foram escravizados, tipos de cabelos, traços negros. Eu adoro estar no Sarau, eu me divirto e posso falar o que eu penso, então em vez de não fazer nada em casa, posso me divertir enquanto estudo.”
(Luzia de Assis)

4.4. BLOCO 3. CELEBRANDO NOSSOS CORPOS: LIBERTANDO MENTE E CORAÇÃO

FIGURA 4.23. Estudante contemplando sua imagem no espelho.



FONTE: Acervo pessoal.

Neste bloco, a discussão vem para o presente. Refletimos sobre o que implica ser um jovem negro no século XXI, temas como identidade, estética, violência policial. Como a temática ligada ao genocídio da população negra já foi explorada por mim no capítulo 2, neste momento, falarei sobre como se deram as aulas ligadas à estética negra.

Nesse terceiro bloco tinha como grande meta fazer com que os estudantes rompessem, no plano da estética, com o ideal de branqueamento, elegendo a diversidade como parâmetro para as possibilidades de ser. O trabalho com o poema *Gritaram-me Negra*, da poeta peruana Victoria Santa Cruz sensibilizou algumas estudantes negras que integram o projeto. A aluna Mikaela relatou: *“Minha mãe sempre alisou os meus cabelos, desde que eu era pequena, não sei como eles são naturalmente”*. Ou o fato de sempre serem chamadas de *“nega”*, *“preta”*, *“neguinha”*, como se fossem um xingamento, ou ainda o fato de usarem pó facial que as deixava com tom de pele mais claro. Se fosse hoje, talvez fizessem referência aos filtros de

instagran.

Ainda trabalhávamos na performance declamatória do referido poema, quando a estudante citada resolveu cortar bem curto seu cabelo. Ela chegou no grupo feliz com o resultado, exibia contente seus novos fios crespos. Todos do projeto a elogiaram, ela realmente estava linda, autêntica. No entanto, as críticas não demoraram a aparecer; vindas dos estudantes de sua turma, da escola, recebeu um novo apelido: microfone. Em casa, as coisas também não estavam fáceis, a mãe não a achava bonita, insultava-a e insistia no relaxamento químico dos fios.

Poucas mulheres receberam apoio de suas famílias, amigos(as) e parceiros(as) amorosos(as) quando decidiam não alisar mais o cabelo. E temos várias histórias para contar sobre os conselhos recebidos de todo o mundo, até mesmo de pessoas completamente estanhas, que se sentem gabaritadas para atestar que parecemos mais bonitas se "arrumamos" (alisarmos) o cabelo. (hooks, p.6, 2005)

De modo que a alegria, de repente, virou incerteza, insegurança, fragilidade; o único lugar em que ela se sentia bem era no projeto, na leitura dos poemas que a fortaleciam *“Um dos poemas que mais me tocou foi o Gritaram-negra, fala de uma menina negra que não entendia quem ela era e foi o que aconteceu comigo (...) conforme a gente vai trabalhando com isso a gente vai se conscientizando”*. (Mikaela)

FIGURA 4.24. Estudante segurando a abayomi que produziu.



Fonte: Acervo pessoal.

Diante deste cenário, senti-me culpada por acreditar que, de algumas formas,

as aulas, os textos, influenciaram-na na decisão de cortar o cabelo, o que fez com que agora ela sofresse por isso; pensava que talvez não fosse o momento de deixar aflorar sua estética negra. Todavia, sentia que, caso ela optasse em agir como o eu-lírico do poema *Gritaram-me negra*, e escolhesse não retroceder, teria que dar a ela subsídios para que enfrentasse o olhar do outro com altivez.

Tomei uma série de medidas. A primeira foi organizar um bate papo dos e das estudantes com três mulheres negras pelas quais nutro profunda admiração; duas professoras, Diná e Adriana, e a vice-diretora da nossa escola, Dayane. Cada qual relatou como foi sua experiência em se assumir negra e a relação de cada uma com os respectivos cabelos. Dentre as falas, uma idêntica à da estudante Mikaele, que novamente compartilhou com o grupo como tem sido sua experiência. Para finalizar a atividade, escutamos a canção *Insubmissa* (Maíra Baldaia), conversamos sobre de que forma a canção se encontrava com nossas discussões.

FIGURA 4.25. Bate-papo sobre estética com mulheres negras



Fonte: Acervo pessoal

Nas aulas seguintes, estudamos o conto *Incidentes na raiz*, do escritor Cuti, e o poema *Pixaim elétrico*, de Cristiane Sobral. Em uma relação de comparação entre os textos, tentamos entender como os ideais de branquitude operam sobre a personagem Jussara, do conto *Incidentes na raiz*, e sobre nós; e o contraponto trazido pelo eu-lírico do poema de Sobral, que exhibe com nobreza seu pixaim.

A próxima etapa foi convidar minha prima, uma *expert* em cabelos afro, Chris

Oliveira, cabeleireira do programa televisivo *Esquadrão da Moda*, para uma aula sobre como cuidar de cabelos crespos . Fiz previamente a leitura do texto da bell hooks, *Alisando nossos cabelos* (2005) e elaborei *slides* com fotos ilustrando, numa linha temporal, como mulheres negras vêm lidando com seus cabelos ao longo da história. Chris, profissional maravilhosa e militante, trouxe muitas outras informações para os e as estudantes, explicações biológicas sobre os crespos e cacheados, origem do movimento *blackpower* e sobre como o mercado de trabalho racista sabota identidades negras.

Ela solicitou algumas estudantes de modelos e nos deu uma mega aula sobre cuidados, fios, penteados, cosméticos. Resultado: no dia seguinte, meninas que nunca haviam vindo para a escola com cabelo solto, sempre com seus coques crespos no alto da cabeça, estavam lindas e armadas! E me orgulho de, ainda hoje, vê-las assim pelos corredores da escola, apesar de ainda serem estigmatizadas.

Aos olhos de muita gente branca e outras não negras, o black parece palha de aço ou um casco. As respostas aos estilos de penteado naturais usados por mulheres negras revelam comumente como o nosso cabelo é percebido na cultura branca: não só como feio, como também atemorizante. Nós tendemos a interiorizar esse medo. O grau em que nos sentimos cômodas com o nosso cabelo reflete os nossos sentimentos gerais sobre o nosso corpo. (hooks, 2005, p.4)

FIGURA 4.27. Oficina de cuidados com cabelos crespos e cacheados.



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 4.28. Compartilhando cuidados com cabelos crespos.



Fonte: Acervo pessoal.

FIGURA 4.29. Meninas, estudantes do projeto.



Na foto acima, tem-se o registro de estudantes que nunca iam para a escola de cabelos soltos, sempre estavam presos, amarrados num coque. O trabalho com esses poemas foi responsável por muitas mudanças nas meninas e nos meninos. No que tange à estética e ao sentimento de pertencimento, houve um processo de reconhecimento doloroso com o eu-lírico dos poemas estudados e o mesmo desejo de ruptura com o ideal de ego branco que haviam internalizado.

Em uma cultura de dominação e anti-intimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, e uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração. (hooks, p.8, 2005)

A cada aula, líamos poemas que nos permitiam juntar os cacos de uma identidade esfacelada, produzindo uma alteração nas subjetividades dos estudantes, no que concerne à forma como se veem. Aos poucos foram fortalecendo ou construindo identidades pautadas em si mesmos, vinculadas a uma memória ancestral e referenciadas em personagens, artistas e intelectuais negros.

“No sarau esse ano tratamos muito sobre estética – pessoalmente, me reconheci e aceitei meus traços. Esse ano estudamos muito sobre aceitação, sobre como não preciso me rebaixar para agradar aos outros, como minha beleza é única. Eu amei cada ensinamento, mas no final do ano achei que o projeto ficou chato e repetitivo. Mas apesar de tudo achei que o projeto ajudou não só eu mas muitas outras garotas com a autoestima baixa [...].” (Mikaele Freire, 7º ano)

“Esse ano pra mim foi um dos melhores, senão o melhor ano do Sarau, porque foi só em 2019 que exploramos mais o nosso potencial tanto como artistas, como em outros nichos, porque estudamos que existem diversos profissionais negros, o que nos mostrou que independente da nossa etnia podemos chegar aonde quisermos. Também gostei das conversas sobre a nossa estética, tenho certeza que isso aumentou a autoestima de todas as crianças negras do projeto.” (Laíssa Mendes, 8º ano)

“Assim que entrei no sarau esperava apenas declamar e ouvir poemas, mas a experiência foi muito além disso, foi repleta de outros aprendizados que vou levar pra vida inteira. Os passeios, as oficinas, os poetas estudados, os alunos que conheci no projeto me marcaram de uma maneira única. Escrevi poemas autorais dando a minha opinião sobre temas importantes e fui ouvida de verdade, o que nunca havia acontecido. As apresentações foram algo libertador e boa parte desse sentimento de ficar à vontade no palco vem das aulas proporcionadas pela professora que sempre nos incentivava antes de cada apresentação e durante o ensaio, nos ensinando a sempre usar o melhor de nós. O sarau me proporcionou momentos inesquecíveis.” (Caroliny Barreto, 9º ano)

FIGURA 4.30. Estudante durante apresentação do Sarau.



FONTE: Acervo pessoal.

A proposta de trabalho final do Projeto foi a criação de um grupo de Sarau permanente, com atuação dentro e fora da escola, levando essas aprendizagens, que foram vividas no campo físico e psíquico, a outros sujeitos, a fim de que sentissem a força da palavra declamada, dita em voz alta – cujos versos e rimas penetrassem a alma de quem as emitia e de quem as escutasse, pois essas escrituras representam as vozes de quem, durante muito tempo, foi silenciado e que agora urgem em se fazer ouvidas.

Com os textos escolhidos almejávamos, então, provocar micro revoluções em nosso interlocutor, a mesma que se deu em nós. O sarau permitiu que os e as estudantes protagonizassem mudanças em seu entorno, no seio familiar, na escola, em nossa comunidade. Indo ao encontro do que Sueli Carneiro (2023) está sempre a nos chamar atenção em seus estudos e discurso, a emancipação se dá pelo coletivo.

O Sarau Heranças Afro narra por meio da poesia, música e da dança a trajetória da população negra escravizada e trazida, compulsoriamente, ao território brasileiro – foca numa história de resistência e protagonismo negro, rechaçando as ideias de assujeitamento e passividade diante do sistema escravagista.

O Sarau Heranças Afro foi apresentado à comunidade interna e externa de nossa escola. Apresentamo-nos, também, no Sarau da Cooperifa, o mais antigo sarau

do bairro e um dos pioneiros em fomentar a produção de poesia na periferia e integramos duas Mostras Cultural da Cooperifa. Levamos nosso Sarau para diversas escolas do território. Igualmente fizemos um importante trabalho de formação de educadores e apresentamo-nos no auditório da FAU (Faculdade de Arquitetura da USP) abrindo o evento 17º Encontro USP-Escola, para um público de mais de 600 professores e professoras de escolas públicas do Brasil, bem como participamos de Formações pedagógica de professores e gestores da rede municipal de ensino.

Pelo trabalho realizado, o Sarau Heranças Afro ganhou três prêmios, todos no ano de 2020. O prêmio Educador nota 10, o Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal e o Prêmio Alpha Lumen de Boas Práticas na Educação.

FIGURA 4.31. Apresentação do Sarau Heranças Afro na 6ª Festa Literária do Cieja – Campo Limpo.



FONTE: Acervo pessoal

FIGURA 4.32. Apresentação do Sarau Heranças Afro No Seminário Novembro Negro – Dre – Santo Amaro.



FONTE: Acervo pessoal

FIGURA 4.33. Apresentação do Sarau Heranças Afro no Céu Casa Blanca.



FIGURA 4.34. Estudantes no auditório da FAU- USP



FONTE: Acervo pessoal

FIGURA 4.35. Sarau na Fábrica de Cultura do Jardim São Luís.



FONTE: Acervo pessoal

FIGURA 4.36. Sarau Heranças Afro na Mostra Cultural da Cooperifa 2018.



FONTE: Acervo pessoal

FIGURA 4.37. Sarau Heranças Afro na Mostra Cultural da Cooperifa 2019.



FONTE: Acervo pessoal.

Capítulo 5.

EU POSSO SER POETA! UMA PEDAGOGIA DE ENFRENTAMENTO AO EPISTEMICÍDIO.



Luzia de Assis, estudante do projeto Sarau Heranças Afro autografando o livro de poemas produzido pela turma cujo título é “Eu posso ser poeta!”

Eu entrei no Sarau Heranças Afro no 7ºano (hoje estou no 9º) e lá eu pude me desenvolver, abrir a cabeça e entender que existem diversas realidades (além das existentes ao meu redor), e assim perceber que a gente é só mais um parágrafo com uma vírgula em aberto. Se hoje existe racismo, é porque ocorreu a escravidão, ninguém chegou até aqui do nada, acredito que toda luta é de certa forma ancestral. Antes do Sarau, nunca tive um contato com a poesia. Se você perguntasse o nome de um poeta, responderia: Vinícius de Moraes, e se me pedisse para recitar uma poesia... vixi, esquece! Graças à professora (e que PROFESSORA), hoje meu repertório de poesia não é tão pequeno. Acho que a professora Lidiane foi uma dádiva, uma semente ou até uma divindade (uma deusa, sem dúvidas, e vc que está lendo não duvide disso) que escolheu ser professora, montar um sarau, apresentar para os alunos esse mundo vasto que é a arte e sobretudo a poesia, e ainda por cima, apresentar o caminho da militância (são poucos os que têm uma professora dessas). Ela me mostrou que a gente pode ser o que quiser, que para ser poeta não é necessário ser branca, ser rica, muito pelo contrário! Qualquer um pode se tornar poeta, só precisa de um papel (seja ele almaço, duro, mole, pode ser até de pão se você quiser), de uma caneta (ou lápis). O projeto Sarau Heranças Afro se faz muito necessário nos dias atuais, a gente apresenta poemas com uma mensagem tão forte e necessária: as pessoas precisam ouvir sobre racismo, feminismo, LGBTQI+fobia, entre outras coisas que acontecem do nosso lado e a gente simplesmente evita tocar no assunto. Esse projeto sem dúvidas faz história, conta a história e não é qualquer história: ele conta a nossa, a página que todo mundo pula, porque acha que já sabe, mas mal sabem que são em projetos como esse, que pretos, pobres, favelados, órfãos paternos, chegam em casa sorrindo dizendo: – mãe! Aprendi a escrever, fiz um poema e vou dedicar para você. ‘Bora, escrever outra história que não nos contaram, e nem contarão, mas calma que a gente vai pegar

a caneta da mão do capitão e em 3016 você não vai ouvir a história do ponto de vista burguês e vão entender de uma vez o nosso lado, pois quem tem poder já falou muito, nós tá ligado!’
Noemy Alves, estudante integrante do projeto.

Glória Anzaldúa em seu texto “Uma carta para as mulheres de cor e escritoras do terceiro mundo”, se questiona do porquê o ato de escrever lhe parecer tão artificial, e sobre como ela, uma chicanita do fim do mundo, trabalhadora rural, de mãos inchadas e grosseiras, ousou ser escritora, já que a cultura em que foi formada ensinou que ela não poderia ocupar esse espaço. A desacreditação de nós é uma fabricação constante! Os dispositivos estão sempre a nos informar que o trabalho intelectual não é para nós, mulheres, pessoas racializadas, que estudaram em escolas públicas sucateadas, para quem nasceu em famílias desestruturadas. Inconscientemente, criamos uma resistência para as práticas de leitura e, principalmente, de escrita, relutamos em nos vermos como possíveis autores e autoras do próprio texto.

Sueli Carneiro (2023), uma das minhas interlocutoras nesta dissertação, em sua tese de doutorado, *Dispositivo de racialidade a construção do outro como não ser como fundamento do ser* recorre a dois pensadores europeus, Boaventura de Sousa e Michel Foucault, para pensar a realidade racial no Brasil. A partir desses autores ela desenvolve o conceito de dispositivo de racialidade que se refere a um conjunto de práticas, discursos ditos e não ditos, instituições, sistemas jurídicos, que são baseadas e que refletem sobre o epistemicídio como sendo parte constitutivo dessas práticas. Ter acesso a conceitos como o de epistemicídio e dispositivo de racialidade colaboram para compreendermos este fenômeno em que a autoestima intelectual das pessoas racializadas é comprometida, e também para pensarmos e construirmos meios de ruptura.

A autora defende que o dispositivo de racialidade atua como biopoder, instaurando a divisão daqueles que merecem ter a vida resguardada e dos que podem ter a vida descartada. O racismo é o dispositivo que naturaliza a morte de pessoas negras. Segundo Carneiro (idem), aqueles que sobrevivem ao dispositivo de racialidade ainda precisam lidar com outras estratégias de assujeitamento, como o epistemicídio. Como a estudiosa nos explica, o conceito de epistemicídio está relacionado à morte dos saberes produzidos por aqueles cujas identidades foram

construídas sob o signo da diferença, como sendo o outro – o diferente – o que foi subalternizado. Para que o saber branco se imponha como verdadeiro, indo na mesma lógica de construção do ser, é necessário também a produção da morte cognoscente dessas pessoas.

Sueli Carneiro (idem) traz relatos de testemunhas que apontam a escola como sendo um espaço em que o epistemicídio é retroalimentado pela adoção de um currículo hegemônico, pelo rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro, pela dificuldade de acesso e de permanência, conforme também já explicitamos no capítulo 1. A escritora recorre ao pensamento de bell hooks (2021) para pensar como esse grau de insegurança e descrença são maximizados pela instituição escolar, em que somos confrontados com nossa trajetória marcada pela incerteza em relação à nossa capacidade intelectual. Pontua que há diversos mecanismos que atuam na educação, seja na básica ou na superior, que provocam em nós o desejo de desistir, de não assumir este lugar de intelectual, até porque desistir, como explica Sueli, é uma forma de não ver realizado o vaticínio que recai sobre nós, de que o ato de escrever não é para pessoas como nós.

Vejamos agora outras estratégias de luta, que podem ser adotadas na escola, contra essas forças expulsivas, a fim de combater a morte cognoscente de pessoas cujas identidades não são a norma.

5.1. APRENDER SOBRE LÍNGUAS: PRETUGUÊS UMA DESOBEDIÊNCIA AO CÂNONE

Dentro da experiência do projeto Sarau Heranças Afro aprendi que a primeira grande barreira a ser rompida na escola para não deixar morrer ou ressuscitar sujeitos intelectuais é desconstruir o conceito antagônico sobre a existência de uma língua “certa” e uma língua “errada”, que está enraizado nas subjetividades dos brasileiros. A percepção que os estudantes têm de si é que são pertencentes ao grupo dos que não falam ou escrevem de modo adequado, e estão sempre a dizer: “eu falo tudo errado” ou “eu não sei escrever”.

Oriunda do seio da classe oprimida, conheço bem esse sentimento. Aprendemos desde cedo que a língua que falamos tem cor, ela nos localiza no mundo, informa território, classe e raça, é razão para sermos discriminados, para nos

sentirmos tolhidos em determinados espaços. A ideia de erro tem provocado nosso silenciamento, tem nos tirado o direito de dizer a nossa palavra.

Essa percepção equivocada que criamos acerca de nós e da língua que falamos se inicia no século XVIII, quando temos o ministro Marquês de Pombal instituindo o português como idioma oficial no Brasil, desprezando a existência de centenas de outras línguas faladas por aqui. No começo do próximo século, o Brasil passa por um processo de se estabelecer enquanto Estado-Nação e busca criar uma identidade nacional. A língua se constitui como um subproduto importante deste empreendimento.

Gabriel Nascimento (2019) nomeia este episódio como linguicídio. Neste sentido, a língua, como afirma o autor, não é um lugar pacífico, pelo contrário; é um lugar de muitas dores para alguns de nós. Se projetar como não sujeito falante dessa língua imaginada, ideal, promove o sentimento de não-pertencimento, de exclusão, de não se ver em espaços de produção de saber. Produz a anulação do indivíduo como sujeito do seu direito de produção de conhecimento.

Os estudantes mais velhos para os quais também leciono são pessoas, em sua maioria, oriundas do campo, possuem muitos conhecimentos acerca do funcionamento da terra, das plantas, de fundição, do manuseio do barro, dos rios, dos animais, sobre a vida – mas são saberes que têm sido sufocados por uma mentalidade colonial que não valida conhecimentos não categorizados pela escrita, pela academia, portanto, rouba da gente, pessoas negras e periféricas, a condição de herdeiros de saberes e cosmovisões ancestrais.

Lembro-me de uma aluna contar, com grande pesar, o arrependimento que sentia por não ter aprendido as rezas da mãe que era uma benzedeira, por não ter aprendido a fazer as garrafadas, nenhum dos filhos quiseram, porque simplesmente aprendemos a ter vergonha dos saberes produzidos pelos nossos, fomos impedidos de enxergar como saber.

A população negra escravizada no Brasil era composta por uma maioria de pessoas advindas de lugares da África cuja língua falada era da família banto. Os africanos aprenderam o português de ouvido e foram adaptando ao sistema linguístico nativo que lhes era familiar. Marcos Bagno (2016) descreve o funcionamento do sistema silábico banto, em que não há a presença de encontros consonantais, e este fato por si só explica as diversas ocorrências na produção escrita

de nossos estudantes como a ausência do r no infinitivo, a formação do plural e a dificuldade no processo de alfabetização com as sílabas complexas.

O quimbundo tem uma estrutura silábica do tipo CV.CV (consoante-vogal-consoante-vogal), em que algumas consoantes são precedidas de uma nasalidade (nvula, 'chuva'). Isso explicaria a tendência do português brasileiro, sobretudo das variedades rurais e rurbanas, a eliminar as consoantes em final de palavra (fazê, cantá, amô, sinhô) e a romper os encontros consonantais pela inserção de uma vogal: fulô(>flor), terém(>trem) saravá(>salvar), parantá(>plantar). (BAGNO, 2016, p.26)

A língua, ela não só modifica os sujeitos, mas os sujeitos também a modificam. Anos e anos de contato dos africanos com o português, em períodos em que temos no Brasil uma população negra muito maior que a branca, esse português vai se africanizando. É a partir da constatação desse contexto histórico-social da língua que a filósofa e antropóloga, militante do movimento negro, Lélia Gonzales (1981), vai defender a ideia de que somos todos falantes de *pretuguês* – para se referir à língua falada pela maioria da população brasileira, que é carregada de marcas de africanidade.

A língua é um projeto de poder, um dispositivo de racialidade, como infere Sueli Carneiro (2023), já que promove a divisão dos seres em superiores e inferiores. Como a filósofa nos ensina, todo dispositivo gera a sua resistência.

Apesar da violência histórica, da imposição da língua do colonizador, das muitas tentativas de extermínio dos dialetos indígenas, das artimanhas usadas para dificultar a comunicação entre africanos escravizados, da supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, apesar da obrigatoriedade do ensino da língua oficial nos bancos escolares, ainda assim, a conversão não se concretizou.

Marcas do legado afroindígena tem se materializado na forma que falamos – o pretuguês tem se recriado em cada pessoa que nasce nas bordas, nas margens da cultura dominante. Ela renasceu em nossos antepassados, renasceu em mim, em nossos estudantes, ela se manifesta na oratória aprendida nas ruas, na invenção de gírias e expressões regionais, nas nossas vogais abertas e nasalizadas, na forma como fazemos a concordância nominal em que marcamos somente o artigo: pura herança ancestral!

A escola pode atuar a serviço do epistemicídio e lingüicídio colaborando para a morte, o apagamento dos saberes produzidos à margem da cultura dominante por sujeitos e sujeitas racializadas, na medida em que reforça a ideia de certo ou errado

e prioriza somente o ensino da variante da norma culta da língua. Ou pode realizar o movimento de desaprender do cânone, que no que concerne à língua implica em tirar a norma-culta do trono, não porque a língua do colonizador não seja eficiente, bonita, mas porque ela uniformiza, apaga as identidades, anulando quem somos. É preciso fazê-la descer ao chão, fazê-la coexistir onde as outras línguas, igualmente eficientes e bonitas, também habitam.

Entrar em contato com as narrativas negativas trazidas por estudantes em relação à fala e à escrita deles, me fez sentir com ainda mais ímpeto e desejo de desempoderar a língua no que ela tem de fascista e ditadora, tirar de si a arrogância em colocar pessoas num lugar de sofrimento, de não reconhecimento de suas outras potencialidades e sabedorias. Para isso foi e é importante evidenciar para os estudantes que eles podem conferir materialidade ao que sentem e ao que pensam na variedade linguística que dominam.

Para inverter o processo de exclusão provocado pela língua, tenho apostado na discussão aberta e coletiva sobre o tema. Indago aos estudantes se existe uma única forma de se falar o português, exibio vídeos mostrando nossos diversos falares, discorro sobre os aspectos histórico, social e identitário de cada uma das variantes da língua, distribuindo-as em dois grandes grupos: formal e informal. Refletimos sobre as opressões existentes em nossa sociedade, a partir de uma forma de pensamento ocidental e binária do mundo em que duas lógicas se opõem e, por extensão, como a língua também faz parte deste projeto de dominação e subjugação, é usada como justificativa para explorar os corpos daqueles que não fazem uso da língua-norma. Sendo assim, endossar o discurso da existência de uma língua errada é estar de acordo com a lógica de dominação pelo viés da língua. Invoco-os a pensar que esse é o discurso das classes dominantes, que não devemos aderir a ele, reproduzi-lo; e sim entender a língua como campo de batalha e reivindicar a legitimidade da variante informal, do pretuguês, em todos os espaços de comunicação.

Não quero com isso dizer que os estudantes não têm direito de acessar, aprender a variante dita de prestígio – eles têm e, no contexto em que estão inseridos, devem! Todavia não para deixar de ser quem são, nem alimentar a ideia de que para se verem como sujeitos cognoscentes precisam alcançá-la primeiro. Devem aprender sobre “línguas” para poderem fazer escolhas estéticas e políticas, elegendo em qual variante querem se pronunciar.

Por fim, apresento aos estudantes diversos poemas contemporâneos de autoria negra em que o pretuguês tem sido a variante escolhida para a composição dos versos. Os poemas por si só materializam para os estudantes os pensamentos que expus acima: a ruptura com a norma culta da língua e a possibilidade de se enunciar a partir da sua própria linguagem.

5.2. MANUEL RUI. “EU E O OUTRO”

Para pensar, ilustrar o pensamento de Sueli Carneiro (2023) sobre como todo dispositivo de poder gera sua resistência, faremos uma análise de como o trabalho com o pretuguês na escola é uma arma de combate ao epistemicídio. A produção literária de autoria negra tem incorporado antropofagicamente marcas linguísticas do colonizador como subterfúgio para salvaguardar uma cosmovisão não dominante, não branco-ocidental. Pretendo refletir sobre como esta literatura empregada como metodologia de ensino atende a um pressuposto de educação decolonial e antirracista, contribuindo para uma pedagogia do oprimido ou, nos termos de bell hooks (2013), para educação como prática da liberdade, o que favorece o surgimento de novas identidades – como temos defendido nessa dissertação, o surgimento de egos coloridos.

Dentre os vários textos e poemas que trabalhei com os estudantes, escolhi dois para materializar a contribuição da literatura de autoria negra para pensarmos língua e identidade. Um dos textos é do angolano Manuel Rui (1941) e o outro do poeta *slammer* brasileiro Igor Chicu.

Manuel Rui Monteiro nasceu em Huambo, cidade angolana, em 1941, é escritor, formado em Direito, participou de movimentos políticos e culturais pela independência de Angola, seus escritos literários se voltam para essa temática e contribui para formação de uma identidade cultural angolana pós-independência, e é autor do hino nacional do país.

No texto “Eu e o outro – o invasor ou, em poucas três linhas, uma maneira de pensar o texto” (1985), o autor reflete sobre a necessidade dos povos colonizados se apropriarem do aparato linguístico trazido pelo invasor para manter viva suas tradições, para poder inserir no seu texto o que o outro tentou aniquilar, dizendo que não era texto, não era história, não era cultura. Nesse sentido, a literatura de autoria negra é uma estratégia de combate ao epistemicídio, ao essencialismo ontológico que

tem silenciado outras epistemologias compreendidas como inferiores, tem sido um importante instrumento de resgate de saberes e valores ancestrais e de preservação da identidade dessas populações.

Manuel Rui afirma que, para ele, literatura e identidade são categorias indistintamente imbricadas: “Literatura e identidade. Princípio e fim. Transformador. Dinâmico. Nunca estático para que além da defesa de mim me reconheça sempre que sou eu a partir de nós” (1985). Essa ideia remete-nos à forma antropofágica dos povos indígenas tupinambás, no que concerne à constituição do eu tendo o outro como elemento indispensável, que diverge do modo como o ocidente historicamente se relaciona com aqueles que são diferentes de si, com desejo de extermínio ou, como escreve Viveiros de Castro (1992), com o desejo de impor maniacamente sua identidade sobre o outro.

Diante disso, o texto literário de autoria negra tem atuado, por meio da linguagem, para o não apagamento das identidades dos sujeitos colonizados que sofrem esse violento imperativo de uma identidade única que também está relacionada com o desejo de nos unificar pela adoção de uma língua única. Como aponta Antônio Bispo:

O livro do século 21, de Pat Roy Mooney, traz um dado muito importante: a proporção das quatro línguas mais traduzidas no mundo (inglês, francês, espanhol e alemão) aumentou de 65% em 1980 para 81% em 1994. Os humanistas não querem globalizar no sentido diversal, mas no sentido de unificar, de transformar tudo em um. (BISPO, 2023, p.32)

Antônio Bispo (2023) ao se referir à linguagem falada por nós, povo da favela, pondera que falar gíria é uma forma de confundir o inimigo, de adestrar, de enfeitiçar a língua. Com o mestre quilombola, aprendemos que é preciso potencializar nossas palavras e enfraquecer as palavras dos coloniais. Também como defesa de nossas identidades, de nossa diversidade.

Autores como Bispo (2023) e Krenak (2019) estão sempre a ressaltar a necessidade de se fazer uma frente de resistência à razão universal, ocidental que busca a unificação do mundo – esse discurso de que somos uma humanidade destrói a ideia de pluralidade e diversidade cósmica – e atende aos interesses do

colonialismo e do capitalismo cuja globalização tem contribuído para efetivação do plano, o de nos constituir numa humanidade corporativa, zumbi.

Em contrapartida à marcha ocidental de homogeneização, temos os escritores negros que optam em não se sujeitar passivamente a uma norma imposta, estão sempre articulando (num modo tupinambá de ser) sobre como se apoderar das armas trazidas pelo colonizador, desses signos de poder, sejam objetos, roupas, cosmologias, valores, a escrita (objeto no nosso estudo), para tentar domesticá-los, para incorporá-los, mas num modo de vingança, como ratifica Manuel Rui : “Agora sinto vontade de me apoderar do teu canhão, desmontá-lo peça a peça, refazê-lo e disparar contra o teu texto não na intenção de o liquidar mas para exterminar dele a parte que me agride”.

Assim, a fim de não deixar que o outro o mate, no sentido físico e simbólico, o sujeito marginalizado incorpora a linguagem do grupo opressor, para se auto inscrever nela, para gestar futuro, para criar outras narrativas sobre quem se é e assim anunciar para o mundo a sua existência, para criar novas tramas e possibilidades de relação, para reverter os estereótipos e redefinir as identidades:

Vou inventar novas histórias. Por exemplo, o espantalho silencioso que coloco na lavra para os pássaros não me comerem a massambala passa a ser o outro que não fazia parte do texto. Também vou substituir a surucucu cobra maldita. Surucucu passa a ser o outro. E a cobra no meu texto inventado agora passa a ser bela e pacífica se morder o outro com o seu veneno mortal.

Escrever, para nós, portanto, é manter e produzir memórias, é certificar-se de que não seremos facilmente apagados novamente da história, das páginas da literatura, é ampliar as subjetividades e não permitir que essas também sejam consumidas como nos ensina Ailton Krenak (2019) em *Ideias para adiar o fim do mundo*. É resistir pela capacidade de imaginar, de inventar histórias, de criar mundos e ter a sensibilidade de pensar em outros mundos que coexistem com esse e assim construir saídas criativas para suspender o céu, aludindo ao livro de Davi Kopenawa (2015).

Escrever é, por conseguinte, um meio de modificar as estruturas que perpetuam o racismo, escreve-se visando alterar o inimigo que é feito de mármore e o desejo é que ele volte a ser também cambiável, de murta. Para tanto, visando essa transfiguração de si e do outro, realiza-se na literatura de autoria negra o movimento antropofágico de devorar a linguagem trazida pelo colonizador, uma certa ideia de estrutura de gênero, mas não para regurgitar o mesmo, pelo contrário, autores negros têm se apropriado desse aparato linguístico como estratégia de sobrevivência para continuar sendo eu, mas um eu que é afetado, alterado pela cosmovisão do outro, mas não a ponto de se transformar nele. Se assim fosse, exigir-se-ia do escritor o impossível, como afirma Manuel Rui (idem), isentar-se de se pôr no texto, significaria tirar-lhe a identidade de sujeito oprimido. Quando isso ocorre, não se tem a voz autêntica do subalternizado, mas a voz do colonizador, que continua a ecoar como um monólogo que se estende por anos a fio.

E agora o meu texto se ele trouxe a escrita? O meu texto tem que se manter assim oraturizado e oraturizante. Se eu perco a cosmicidade do rito perco a luta. Ah! Não tinha reparado. Afinal isto é uma luta. E eu não posso retirar do meu texto a arma principal. A identidade. Se o fizer deixo de ser eu e fico outro, aliás como o outro quer. Então vou preservar o meu texto, engrossá-lo mais ainda de cantos guerreiros. (RUI, Manoel, 1985)

A literatura negra não é e não pretende ser uma reprodução da literatura dita canônica. A linguagem empregada nos textos literários de autoria negra expressa que houve a incorporação da escrita colonial, mas não como cópia, e sim uma escrita que também traz as marcas identitárias do falante subalternizado, uma escrita outra.

5.3. IGOR CHICU, “PANTERA NEGRA” E O PRETUGUÊS NA ESCOLA

Em 2019, trabalhei com os e as estudantes, muitos poemas produzidos por autores e autoras negras, um deles, é o poema “Pantera Negra” do poeta e slammer Igor Chicu.

Igor Chicu é formado em história, poeta e slammer (participa de competições de poesia falada), arte-educador; é um dos rostos jovens negros periféricos que figuram na cena do Slam, morador do bairro de Pirituba e um dos idealizadores do Slam do Pico. O poema de Chicu, como grande parte da produção literária negra brasileira, ilustra o pensamento de Manuel Rui que acabamos de explorar, sobre se apropriar desse canhão que é a escrita, tecnologia de guerra trazida pelo escravizador, mas não com o fim de usar a escrita para exterminar o outro, e sim como estratégia de enunciação e afirmação da própria identidade.

Gostaria também de fazer um paralelo com a fala da autora indiana, Gayatri Spivak (2010), quando ela discorre sobre as condições em que o subalterno pode falar. Afirma que, numa sociedade pós-colonial, o sujeito subalterno não pode falar, porque ele não pode ser ouvido – não que ele não produza conhecimentos, mas as estruturas coloniais racistas silenciam esses discursos. Segundo ela, o subalterno só poderá falar quando puder fazê-lo em sua própria língua, fazendo uso de seus próprios esquemas explicativos e tendo como referência sua própria cultura. Na literatura negra brasileira é possível perceber a materialidade desses dois pensamentos, o de Rui e de Spivak:

O sonho é revoltar quem obedece, que se foda os que manda
 quem sabe meu povo não ouve minhas prece
 e faz de cada quebrada seu reino de Wakanda
 [...]

Nem precisa aplaudir porque ainda é só o nosso ensaio
 e se hoje nós tá vivo agradece as Mães de Maio! [...]
 Oxalá vai nos recompensar por cada noite dormida com fome
 Nanã vai cuidar de cada corpo dos nossos que some.

(CHICU, p.31,2019)

A linguagem do poema materializa o que foi dito anteriormente sobre incorporar a linguagem imposta pelo colonizador, mas num modo de ruptura com a norma culta da língua, preservando as marcas de oralidade em que temos vestígios da ancestralidade africana, pretuguês. Os versos de Chicu ecoam os pensamentos de Manuel Rui sobre trazer a oralidade para o texto, pois é nessa modalidade da

língua que habita a nossa identidade. Abrir mão dela é se anular em nome de uma uniformização hegemônica. Também materializa a fala de Spivak (idem) sobre poder falar em sua própria língua. Gostaria de trazer para a discussão a definição que Lélia Gonzalez nos apresenta acerca do que ela chama de pretuguês:

(...) aquilo que chamo de 'pretuguês' e que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil (...). O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes, como o l ou o r, por exemplo, apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo" (GONZALEZ, 1988, p.70)

Os autores negros ao materializarem essas marcas linguísticas em suas produções literárias resgatam e legitimam o pretuguês também como processos válidos para produção de conhecimento, para construção de outros mundos, de outras realidades que são vivenciadas por sujeitos que se enunciam de lugares sociais distintos daqueles que possuem autorização discursiva pra falar. Sabemos o quanto a linguagem é poder, e que a língua é usada como instrumento de marginalização, de exclusão dos sujeitos que não se adequam ao modelo imposto, é arma fabricada para exterminar imaginários.

Chicu constrói o seu poema tendo como base elementos da sua própria cultura, há várias referências ao filme *Pantera Negra*, há um diálogo com canções do grupo de rap Racionais Mc's; e também com o coletivo potente, Mães de Maio. O eu-lírico aponta a realidade violenta vivida por sujeitos periféricos e recorre às divindades do panteão de orixás de matrizes africanas para pedir proteção e intervenção.

Trazer para a escola a produção de poemas cuja linguagem tem influência do rap, do slam da cultura preta e periférica, dar a esses poemas o mesmo tratamento da poesia dita canônica é legitimar a poesia produzida por povos minoritários – cujos autores e autoras não estão na academia – é elevá-la ao mesmo patamar da literatura de gosto canônico. Contribui para a autoestima dos próprios estudantes, que passam a se enxergar em seus pares semelhantes e a ampliar as possibilidades de ocupar outros lugares não-marginalizados. Por exemplo, o de escritor.

Este procedimento tem se revelado empoderador por romper, na esfera escolar, com o mito de que o grupo social que domina a variante culta é o que tem o direito a falar, construir e deter saberes. Tem sido um processo coletivo de restituição das nossas vozes e da nossa humanidade, não somos meras testemunhas de uma história, somos seus autores e responsáveis por ela.

É conceder aos estudantes a oportunidade de apreenderem o mundo a partir de sujeitos que se enunciam de um lugar racial e social semelhante ao seu, é dar sentido às suas realidades, é aprender a nomear o que vivem e sentem a partir dos seus iguais. Diferente do que sempre se deu, em que temos sido compreendidos, nomeados, a partir do definidor.

Pensando ainda no contexto escolar, é importante colocar o estudante negro em contato com essa epistemologia que o auxilia na apropriação da sua própria história e cultura, fortalecendo sua identidade negra, em constante processo de ameaça, já que é forjada nessa dinâmica desigual, tensionada entre valores positivos atribuídos à branquitude e a aspectos negativos relacionados à negritude, cuja força posta é de assimilação da primeira pela segunda.

O estudante/professor branco, ao se confrontar com um referencial teórico cultural distinto do seu, passa a entender a pluralidade de mundos que o cerca, bem como a problemática de ocupar certos lugares, as opressões vividas por determinados grupos. Apresentar-lhes literatura de autoria negra é fomentar a criação de relações de empatia. Sabemos que a literatura tem essa profundidade e pode provocar catarses que afinam nossas emoções, nossa sensibilidade, despertando em nós o desejo de revolucionar e transformar situações de injustiça. Faz-nos ver o mundo por um outro prisma que não o nosso, e esse deslocamento é necessário para criarmos um novo projeto de sociedade mais igualitário, em que todas as identidades existam plenamente e sejam respeitadas e valorizadas.

Para tanto, é preciso romper com a máscara que nos silencia, como diz poeticamente Conceição Evaristo: “Eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara.”³⁹

³⁹ Disponível em : <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>.

O ocidente tem falado há séculos sozinho, num monólogo incansável, impossibilitando a escuta de uma multiplicidade de outras vozes historicamente inauditas. Grada Kilomba (2019) caracteriza a não escuta como “o medo branco de ouvir” o que o subalterno tem a dizer, já que sujeitos brancos: “Seriam forçados a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do/a outro/a. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredo” (p.41).

cada vez que a gente rima que a gente dança é uma lembrança
de que nas nossa andança não existe pecado
era tudo mais feliz por aqui até chegar o povo que acredita em diabo⁴⁰

Por intermédio da literatura de autoria negra o sujeito branco seria compelido a estabelecer uma outra relação identitária que não fosse marcada pelo antagonismo, pela diferença, seria convidado a sair do estado de fantasia no qual vive e no qual destina para o outro atributos negativos – projetando sobre o outro aquilo que não quer enxergar em si, exteriorizando de seu eu aspectos indesejáveis, para manter sua identidade preservada e protegida de ser imaculada. Tal procedimento faz com que pessoas brancas reservem para seu grupo a personificação do bem, da beleza, da boa moral e bons costumes. Esse fenômeno psicológico chamado de negação é um mecanismo de defesa do ego que, segundo Grada Kilomba, tem sido usado para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. (2019, p.38)

A literatura de autoria negra tem ousado romper com esse ciclo que aliena tanto pessoas brancas que vivem confortáveis nessa apoteose, e também auxiliando pessoas negras a se verem como sujeitos e a não compactuarem com construções discursivas e imagéticas criadas pela branquitude, que as veem como outro, oposto ao que está posto, como objeto.

Literatura é alteridade, literatura é antropofagia, é transmutação de si no outro que fala, que vive, que pensa e sente experiências que talvez não façam parte do universo do leitor, é se permitir ser modificado por essas escrevivências, é sair da experiência da leitura um-eu-outro, um-eu-que-incorporou-o-outro, seus valores, sua história, sua cultura, e essa vivência o alterou, ampliou sua compreensão do mundo e dos seres, consumir literatura negra é estar aberto como os tupinambás para esse

⁴⁰ Trecho do poema Pantera Negra de Igor Chicu.

encontro anti-narcísico, em que o outro interessa mais. É romper com egos inflados e deprimidos e fazer surgir egos coloridos.

Pensar numa educação intercultural e interepistemológica que contribua para a decolonização do saber é urgente, é construir catapultas poderosas para destruírem a fúria da uniformidade que avança sobre nós, cujos desdobramentos são a intolerância, a xenofobia, o racismo, o fascismo, lgbtqi+fobia. Trazer para o currículo as literaturas de autoria negra, indígena ou qualquer texto literário que traga a voz dos sujeitos oprimidos é o antídoto para curarmos uma sociedade que está adoecida, é a profilaxia para descolonização do poder, do saber e do ser, para a libertação do oprimido e do opressor.

5.4. EU POSSO SER POETA!

Os e as estudantes do projeto Sarau Heranças Afro já tinham como base as ações de 2018, que consistiram na estruturação das aulas nos três grandes blocos temáticos já explicados no capítulo anterior. Em síntese, no primeiro bloco estudamos sobre negritude em África, no segundo, o Brasil-colônia, e no terceiro, sobre ser negro/negra hoje. Em 2019, propus que realizássemos a transição de leitores para escritores de poemas, mas mantendo a relação interseccional entre esses dois campos – ler e escrever – já que é intrínseca a relação entre eles. Muitos deles já possuíam cadernos nos quais rascunhavam suas compreensões sobre os assuntos estudados em forma de versos.

Como professora de português, era importante que a proposta de produção dos poemas viesse acompanhada de uma intenção comunicativa clara e que estimulasse os e as estudantes para o desafio da escrita. A proposta de escrita principal era produzir poemas autorais para compor, integrar o nosso Sarau. Pude reconhecer na produção poética dos estudantes, em cada verso, vestígios do caminho que trilhamos, sejam marcas que referenciavam estudos realizados anteriormente, nos três blocos, seja por identificar nos poemas dos e das aprendentes, influências das/dos poetas negros que lemos.

Os poemas do aluno Raphael Luz, *A resistência*, e da aluna Maria Antônia, *Resistência incompreendida* são bons exemplos. Na primeira estrofe do poema do Raphael, o escritor retrata o sequestro dos africanos para o Brasil e tece uma crítica à forma romantizada como esse período foi retratado nas artes visuais – vejo aqui

uma influência direta dos nossos estudos sobre África e o trabalho em diálogo com o Masp no qual usamos a arte pictórica para construimos uma crítica à historiografia oficial.

A Resistência ⁴¹

"Quando os africanos chegaram no Brasil
Foi assim: sereno
Sem rumo
Só paz"...



Que paz?!
Me fala que paz?!
Se eles nos tiraram da África
E nos trouxeram para essa "Pindorama"
Ceis tão é metendo o loco
Deixa que eu conto a nossa história

A história do nosso povo
Que pelos quadros foi romantizada
"Nois" vai ter que pintar de novo
"Nois" é artista de quebrada

Da mesma forma, o poema de Maria Antônia, também inicia lembrando a chegada dos povos africanos ao Brasil.

Todo dia quando acordo⁴²
Daquela época difícil me recordo
Que os negros pra cá vieram
E nem sabiam o que aqui fariam
(LIMA, 2020, p.29).



⁴¹ Apresentação disponível em: [Poema Resistência](#). Acesso em 10/09/2023.

⁴² Apresentação disponível em: <https://youtu.be/kD7-AVJTD9g>. Acesso em 10/09/2023.

Em seguida os dois poemas prosseguem com o eu-poético optando por não contar essa versão da história, tal qual nosso percurso de estudo, busca enfatizar uma história de resistência.

Nós sabemos que a escravidão não foi um romance
E quando aquela suposta "liberdade"
Quando foi concedida
Não houve reparos
Amparos
Só disparo
Pow!

Mas nós não vamos contar essa história
Vamos falar de resistência
De existência, de persistência e de luta
Então cala a boca e escuta!
(Raphael Luz)

Mas não adianta lembrar só da tortura
para eles havia muito mais além da sala escura
(Maria Antônia)

Nas próximas estrofes, o eu-poético dos poemas traz diversos nomes de líderes negros e negras cuja biografias foram alvo dos nossos estudos, nomes que simbolizam a resistência negra diante de um sistema opressor e que ainda não constam no currículo oficial e são exemplos de luta de emancipação negra.

E se prepara que nosso povo está saindo da senzala
Vai nascer mais Zumbi, Dandara
Anastácia se libertando da máscara
e ganhando voz

Nós queremos que os livros didáticos tenha a história de Dandara e Zeferina

E mostrar que realmente, tem que respeitar as minas!
 Os mano, tipo: Zumbi, Luiz Gama e João Cândido
 (Rapha Luz)

Mas daí surgiu, Zumbi.
 Um homem que ajudava negros a fugir.
 Abrigava os pretos no Quilombo dos Palmares.
 Lugar de refúgio para negros nascidos aqui.
 E para aqueles vindos de outros mares.

Mas daí surgiu Luiza Mahin
 passou a vida toda procurando seu filho Luís
 Também participou da revolta dos malês.
 Mas algumas horas antes teve que começar a correr
 (Maria Antônia)

No poema também é possível notar vestígios dos nossos estudos sobre necropolítica em que o eu-poético retoma o passado para lembrar das mãos de outrora que ousaram confrontar o biopoder e as atuais que nesse mesmo embate foram mortas pela força assassina do Estado, a polícia.

Aproveito das palavra e grito Bolsonaro filho da pu, filho da pu
 Lítica
 Da polícia
 Não acabou, tem que acabar
 Eu quero o fim da polícia militar
 E perdoa, é que eu não sou de cantar
 E se eu não falasse baixinho
 A bala perdida podia me encontrar
 E eu uso dos meus últimos versos
 Desses mais de mil dias passados
 Dessa culpa que não encontra culpado
 Aquilo lá não foi assalto
 A gente nunca vai deixar passar em branco

Por isso, ecoa o grito:
 Quem mandou matar Marielle Franco?
 (Ayla Júlia)

"Nois" tá aqui para gritar: presente!
 Para cada alma negra morta pela pm
 E reerguer as mão, que conspiraram contra o leme

E "nois" não tá metendo o louco
 Esse é só começo
 Quando surgir Marielles, Obamas e Mandelas
 A tirania vai virar do avesso

Porque cinco séculos se passaram
 E nós continuamos morrendo
 (Maria Antônia)

Por fim, indo ao encontro do momento atual do nosso projeto, o eu-poético assume o compromisso de se apoderar da escrita como forma de resistência, de manter viva a sua essência, sua identidade.

E enquanto nós estivermos com o microfone
 Você vai ouvir esse nome:
 Meu nome é poesia
 Eu falo de vivência
 Tamo tentando deixar vivo nas linhas e rimas a nossa essência
 se tem caneta
 Não tem treta
 Só rima ressoando no ouvido
 De cada alma negra
 E se meu nome é poesia
 Meu sobrenome é resistência!
 (Rapha Luz)

Para além dessa proposta, durante o ano, fui criando diversas situações e desafios de escrita, como por exemplo, produzir poemas para compor um documentário também elaborado por nós sobre Racismo Recreativo. Este foi um projeto dentro do projeto, os dois caminharam concomitantemente. No roteiro do documentário, durante a exposição e exemplificação de conceitos, havia as intervenções poéticas, que eram declamações de poemas ligados ao tema.

Os poemas produzidos para o documentário tinham como objetivo escrever poemas cujos versos desconstruíssem o racismo velado, disfarçado de humor – portanto aceito e naturalizado – presente em canções, piadas, apelidos, em memes e posts digitais; poemas que rebatessem o racismo recreativo que ataca a estética e identidade de pessoas negras, a cultura, a religião e a competência profissional e intelectual.

Adotando a perspectiva de que falar sobre o que nos angustia auxilia no processo de cura, os e as estudantes foram convidados a destrancar territórios subjetivos de dor, sugeri que partissem da própria experiência de vivência nas quais se sentiram feridos em uma das esferas citadas acima. Fizemos uma expurgação, uma catarse coletiva, com o claro propósito de ir além da dor, de superá-la. No poema “Relatos estéticos” da autora Noemi Alves, o eu-poético inicia a primeira estrofe relembando algumas violências sofridas em relação à estética do seu cabelo, a cor da pele e ao formato do seu nariz:

Relatos estéticos⁴³

Vou falar coisas que a maioria já ouviu:

Teu cabelo é feio!

Sua cor é de bosta!

Por que você não alisa seu cabelo?

Sério! Tá feio, arruma isso...

Seu cabelo é de miojo estragado!

-Levou uma pancada no nariz? Então por que ele é grande desse jeito?



⁴³ Apresentação disponível em https://youtu.be/FQsin_ZbvWU . acesso em 10/09/2023.

O eu-poético prossegue pontuando o peso de carregar tais traços e o quanto ser possuidora de tais características foi motivo de questionar sua existência, motivo de sofrimento:

Pois é, é difícil ouvir
E mais difícil ainda sentir
Sentir o peso de levar nas costas
Os traços que ninguém que ter

Esse cabelo, esses traços já me levaram a questionar a razão da minha existência.
E com tudo isso me fez chorar, me fez sofrer
Mas... o que não dá pra entender
É como alguém consegue ser feliz com a dor do outro
Só de pensar nisso já me dói e não é pouco...

Na sequência, o eu-poético retoma o passado na tentativa de compreender a origem de tal preconceito do qual é vítima e anuncia que usará a palavra poética para combatê-lo.

Tudo isso é herança de um passado
Pra lá de atordado,
Em que pessoas negras eram vistas como diferentes:
Alienígenas
Diferentes
Pessoas malignas

Vozes que tanto clamavam por liberdade
Inócuas, mudas, parcialmente silenciadas
Mas pra meio entendedor meia palavra bas...
Eu vou usar minha poesia pra denunciar sua ação nefas

Nas próximas estrofes, o eu-poético usa um espaço muito maior do poema para construir seu revide diante de uma sociedade racista, se importa em construir no leitor, principalmente em outras meninas negras como ela, uma releitura do fenótipo

negro. De modo crítico, contundente e lírico ela vai ressignificando seus traços faciais, reconhecendo neles os mesmos traços de heroínas estudadas, o sentimento de feiura e inferioridade vão sendo substituído por orgulho e altivez:

Ser negra diante dessa sociedade
Não pode mais ser razão de divergência
Se fossem ler cada traço seu
A palavra lida com certeza seria resistência
Já que cada movimento seu é de persistência

Porque você é única, insubstituível
E não te deixe duvidar disso
Por que um dia eu duvidei

E com o passar do tempo
Fui me trancando
Em prisões que eu mesma criei
Mas um dia: “Na avenida deixei lá”
Deixei lá tudo que me disseram
E me orgulhei de minhas raízes
Por saber que herdei os traços faciais de Dandara
No final do percurso aprendi
Ser negra não é sinônimo de feiura
É sinônimo de força
Garra Resistência E Luta

Não se deixe abalar por mero comentário ou piada sem graça e banal;
Tua beleza é tão rara que não está nas atrizes da novela ou modelos do comercial
E melhor do que todas as constelações do universo
Só ti mesma
Então preta, se joga
Que nossas experiências negativas
Não nos impeçam de reverberar outras histórias.

Segue abaixo, trechos de outros poemas que surgiram a partir dessa mesma proposta:

Vamos lá, não vim tomar seu tempo
 Só queria contar que aquela pretinha
 que hoje está servindo de mote pra sua piada sem graça, lá na praça
 cansou de sofrer calada
 O cabelo duro e a cor de carvão
 Vai te dar uma lição
 E nem vem me chamar de moreninha
 Aprende logo, eu sou pretinha
 (Luzia de Assis – Piada racista)⁴⁴



Mas agora que entrei no Sarau
 Aprendi a me aceitar
 Passei a de mim gostar
 Não mais me acho feia, mas bem bonita
 Ainda que seja xingada, maltratada
 Dane-se pro que vão achar de mim e do meu cabelo
 Agora me aceito
 Sou bem mais feliz desse jeito!
 (Thayna Marques – Cacheada, sim!)

Vim aqui contar a você
 Que satirizaram a minha imagem
 Pois é...
 Black face? Que sacanagem!
 Mas como toda nega, eu sou guerreira
 E meti as caras sem tremedeira
 Olhei pro preconceito
 Ergui meu peito
 E gritei sem medo



⁴⁴ Disponível em <https://youtu.be/B8s7jduhdP0> . Acesso em 13/09/2023.

Em mim, você não tem mais efeito

(Laíssa Mendes – O preconceito não tem mais efeito!)⁴⁵

A seguir faço uma síntese de alguns poetas que visitaram a escola e compartilharam com os estudantes suas experiências e saberes enquanto poetas:

Midria da Silva: poeta, slammer, estudante de Ciências Sociais na USP. Foi um lindo e emocionante encontro dessa poeta com os estudantes, pois já havíamos lido e performatizado um dos poemas dela. A poeta nos contou em forma de versos e relatos sobre sua descoberta enquanto mulher negra, como se deu a relação e a aceitação da sua estética, passando pela afirmação do vasto cabelo crespo e apropriação da história da população negra. Inspirados na temática da oficina, ela desafiou os estudantes a escreverem sobre o tópico. Nesta oficina saíram os primeiros esboços que ganharam forma posteriormente. A vinda da poeta, desvelou o potencial de escrita incrível dos estudantes e nos motivou ainda mais a dar o passo para o autoral.

A vinda de Chicu à escola foi importante, porque ele quebra um pressuposto machista de que gostar de escrever é da esfera do feminino. Então quis trazer um poeta jovem, negro, que permitisse aos meninos ampliarem suas concepções acerca do masculino, entendendo que a sensibilidade também lhes é inerente. Estendi à ação aos demais alunos da escola, visando também atrair um público masculino ao Projeto Sarau! A fim de mudarmos as narrativas sobre os meninos e fortalecer os poucos que se encontram em nosso projeto. Chicu nos conta sobre sua trajetória na poesia. Fala-nos, por meio de versos e relatos, sua experiência negativa em ser um jovem negro, alvo da violência policial e vulnerabilidade social, apresenta-nos vídeos de poetas que foram seus referenciais e, a partir dos vídeos, propõe um exercício de escrita.

Em outra atuação, fiz o convite para o poeta Daniel Carvalho, mestre em Literatura pela USP, ganhador por três vezes do prêmio Paulo Freire de Educação, para que viesse à nossa escola colaborar com o nosso trabalho. A oficina dada por ele focou em técnicas de escrita a partir de letras de rap. Como este é um ritmo musical muito apreciado pelos estudantes, aproximar os dois gêneros – rap e poesia – serviu como um fator motivacional para que enveredassem na escrita de poemas.

⁴⁵ Disponível em: [O preconceito não tem mais efeito](#). Acesso em 13/09/2023.

Daniel ampliou aos estudantes conceito a respeito dos tipos de rimas (alternadas, interpoladas e emparelhadas), tipos de procedimentos de uso das rimas (exaustão, terminação multissilábica e punchline) e as exemplificou usando trechos de música. Depois, os estudantes foram convidados a fazer pequenos exercícios poéticos usando os recursos aprendidos.

Os estudantes tiveram acesso a variadas técnicas e procedimentos, para que pudessem construir o caminho por onde desejassem que seus versos trilhassem. Como disse uma das alunas, aprenderam neste processo que eles também podem ser poetas. Esta fala da aluna suscitou o título do livro , Eu posso ser poeta, que publicamos posteriormente, numa editora independente, a FiloCzar, cujo editor já foi professor de filosofia na rede estadual de ensino de São Paulo e apoia iniciativas como a nossa.

A imagem abaixo ilustra nossa participação na Oficina de Produção de livros : Do processo artesanal à imprensa de Gutemberg, oficina oferecida pelo editor do nosso livro, que junto a mim, entendemos a importância dos alunos participarem de todo o processo de produção do nosso trabalho, desde o concebimento da ideia à feitura do livro.

FIGURA 5.2. OFICINA DE PRODUÇÃO DE LIVROS



5.5. Rosas nascidas no asfalto, diamantes oriundos da lama

Retomar o trabalho realizado na escola, com foco na escrita de textos autorais, à luz do pensamento de Sueli Carneiro (2023), me possibilitou enxergar , demonstrar

que a educação pode atuar como um anti-dispositivo de racialidade, como estratégia para inibir a introjeção da insegurança intelectual por parte de pessoas negras, por conseguinte, das identidades oprimidas, combatendo o epistemicídio que há séculos nos assola.

Apostei numa pedagogia forjada com eles, por eles, legitimando a poesia e a linguagem que vem das ruas, das escolas, que ecoam vozes ancestrais e há tanto tempo são ignoradas, e que agora almejam serem vistas, ouvidas, tal como agressiva raiz que quer romper o concreto e se fazer árvore. Os alunos romperam o estágio inicial de silêncio, melancolia e o transformaram em ação. E essa apropriação da palavra permitiu que novas identidades se projetassem no mundo e chegassem a outros universos. Como bem diz Mídria da Silva no prefácio do nosso livro:

“É de uma beleza indescritível relembrar que esses versos saíram de mentes tão novas, que já carregarão consigo desde cedo a sensação mais verdadeira de que suas vozes e ideias importam para construção de um mundo mais cheio de sonhos e utopias reais de respeito, integridade e paz (construídas diariamente em projetos como esse). (LIMA, 2020, p.12)

O projeto estava alinhado ao único objetivo que é reverberar outras histórias sobre ser negro, negra, ser periférico, ser adolescente, ser professora e estudante de uma escola pública, situada num bairro com altos índices de violência e vulnerabilidade social. O projeto alcança seu objetivo quando ao final do processo, tenho alunos resolutos da sua identidade racial, mais conscientes do lugar que ocupam no mundo e ávidos por transformação social, estudantes brancos empáticos e dispostos a somarem às pautas reivindicatórias da população negra.

Queria destacar que vivenciei esse processo transformador junto aos estudantes e que realizei com eles a escrita do meu primeiro e único poema. Lembro-me de que ficaram indignados com a descoberta de que eu nunca havia escrito um poema! Eu chorava todas as vezes que lia o meu texto e eles choravam juntos. Eu aprendi com os educandos enquanto estes aprenderam comigo, problematizando nossa relação e dores com o mundo e compartilhando-as por meio da palavra escrita, falada, ouvida e sentida. E assim “superando a contradição entre educador-educando,

de tal maneira que se façam ambos simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 1987 p. 59).

Os pensamentos dos autores e autoras citadas no texto foram importantes para a compreensão sobre como os estudantes ampliaram sua leitura do mundo por meio da literatura de autoria negra - conscientizarem-se das opressões a que seus corpos historicamente estão submetidos - e fizeram uso da própria palavra para ressignificarem o mundo . Neste processo, nos afirmamos pessoas pensantes, nos humanizamos.

Assim, quebramos com a profecia auto realizadora que nos fala Sueli Carneiro (2023) em que internalizamos uma identidade com egos deprimidos, referendada em nossa autonegação, para irmos ao encontro do que escreveu a estudante Noemy Alves no depoimento que abre esse capítulo:

Esse projeto sem dúvidas faz história, conta a história e não é qualquer história: ele conta a nossa, a página que todo mundo pula, porque acha que já sabe, mas mal sabem que são em projetos como esse, que pretos, pobres, favelados, órfãos paternos, chegam em casa sorrindo dizendo: - Mãe! Aprendi a escrever, fiz um poema e vou dedicar para você. ‘Bora, escrever outra história que não nos contaram, e nem contarão, mas calma que a gente vai pegar a caneta da mão do capitão e em 3016 você não vai ouvir a história do ponto de vista burguês e vão entender de uma vez o nosso lado, pois quem tem poder já falou muito, nós tá ligado!’”

Noemy Alves, aluna integrante do projeto.

Considerações finais

Uma fala muito marcante na tese de doutorado da Sueli Carneiro (2023), *Dispositivo de racialidade*, é sua afirmação de que todo dispositivo de poder produz a sua própria resistência. Ela busca materializar esse pensamento por meio do testemunho de quatro pessoas negras. De acordo com a autora, as quatro vezes testemunhais sinalizam para nós “estratégias de resistência e ruptura com as diversas formas de subordinação do dispositivo de racialidade e de sobrevivência ao biopoder” (p.141). Essas pessoas negras conseguiram articular uma ascensão individual, se moverem numa estrutura racista, sem abandonarem a condição de sujeitos coletivos que buscam por uma emancipação coletiva. Sueli nos chama atenção para o fato de que as pessoas negras sempre sofreram a interdição de se constituírem enquanto sujeitos políticos, são pessoas que, no geral, quando possuem alguma ascensão social, financeira, têm sua racialidade negra cooptada, passam a defender as pautas criadas pelo grupo hegemônico, são seduzidas pelas ideias de individualismo, esforço pessoal e meritocracia.

Segundo a autora, essas pessoas tiveram que completar o seguinte percurso para alcançar essa emancipação: sobreviver fisicamente ao racismo (manterem-se vivas), manter sua capacidade cognitiva para compreensão e desenvolvimento de críticas ao sistema de exclusão a que estão submetidas e encontrar caminhos individuais e coletivos para se libertarem.

Poucos são capazes de completar a totalidade desse percurso ou de percorrer essa difícil trajetória: sobreviver fisicamente, libertar a razão sequestrada, estabelecer a ruptura com a condição de refém dos discursos de dominação racial. A condição de marginalização social e de ignorância a que a maioria está submetida tende a mantê-la na esfera de luta pela reprodução básica da vida e na atenção às necessidades primárias em que a segurança alimentar é um desafio cotidiano. (idem, p.139).

Ler esse capítulo da tese de Sueli Carneiro me fez pensar que o trabalho realizado na escola é uma resposta de enfrentamento ao dispositivo de racialidade, e se configura num anti-dispositivo de racialidade. Isto porque o percurso pedagógico sistematizado nessa dissertação de mestrado é análogo ao percurso de emancipação das quatro vezes testemunhais que Sueli apresenta como possibilidade de reexistência.

Discuti no capítulo 1, O papel da instituição escolar na construção das identidades, como a identidade negra é negada e cooptada pela pauta e valores hegemônicos, na medida em que a identidade branca é construída como superior. Descrevemos no capítulo 2 a prática pedagógica, Eu posso estar num quadro, que intuía o reconhecimento racial dos educandos e a reconstrução de suas identidades numa chave positivada, impedindo o surgimento de egos inflados e egos deprimidos. Não cumprir esse processo, resulta, conforme Sueli e a voz testemunhal de Edson Cardoso, nos coloca a impossibilidade das pessoas negras se constituírem enquanto sujeito coletivo, político.

No capítulo 3, Racionais Mc's: uma pedagogia de resistência à necropolítica, apontamos estratégias didáticas que refletem a importância de alertarmos os e as estudantes, brancos e negros sobre a existência de um monstro com muitos tentáculos apontando para corpos racializados e que, o silêncio sobre a existência dele, contribui para o seu fortalecimento e também para o estado de letargia, melancolia e conformidade em que a população se encontra frente à produção da naturalização da morte de pessoas negras. Por meio das composições dos Racionais Mcs, mais especificamente do álbum *Sobrevivendo no Inferno* (1997) depreendemos comportamentos que combatem a lógica genocida do biopoder, seja pelo viés do território, do sujeito ou/e por práticas de criação de memória às vítimas do Estado. Desta forma, aprendemos formas de sobreviver fisicamente ao racismo.

No capítulo 4, Sarau Heranças afro: libertação da razão sequestrada, as atividades descritas na sequência dos três blocos temáticos referentes à África, ao Brasil colônia e ao Brasil contemporâneo visavam ao processo de (re)tomada de consciência da história da população negra a partir de uma perspectiva afrocentrada – o que permitiu aos estudantes compreender e desenvolver uma crítica à conjuntura política, social, econômica que marginaliza as identidades minoritárias; bem como estabelecer rupturas importantes, no plano da narrativa histórica e da estética, com os discursos de dominação.

No último capítulo, Eu posso ser poeta! Uma pedagogia de enfrentamento ao epistemicídio, descrevemos a prática pedagógica que resultou no despertar de meninos e meninas, estudantes da escola públicas, que se viram, se reconheceram e foram reconhecidas como poetas, autores e autoras. Deste modo, interrompemos com a máquina do epistemicídio que produz a desacreditação das nossas potencialidades, das nossas existências enquanto pessoas intelectuais. Para além

desse percurso de emancipação individual, também pensamos e construímos processos coletivos, na medida em que nosso sarau, o Heranças Afro, transcendeu as fronteiras da escola, tornou-se itinerante. O sarau tinha um caráter formativo, os e as estudantes atuavam como agentes de letramento racial, social e de gênero.

Realizar essa dissertação de mestrado, descrever e refletir sobre esse percurso é confabular um futuro em que práticas pedagógicas que trazem as experiências negras, como as descritas nesta pesquisa, fazem parte do currículo nacional, mundial e, igualmente, são vistas como universais, como parâmetros para ação humana. E dessa presença e ampliação dos saberes que deixam de ser uno para ser múltiplo que emerge uma ideia de futuro, mais esperançosa do que se previa com a uniformidade. E que ao longo dos anos, tais práticas forjarão outros imaginários, moldarão outras subjetividades; novos egos: nem deprimidos, nem inflados, mas identidades com egos coloridos. Resultarão em seres fabulosos, como as vozes testemunhais e insurgentes que a Sueli apresenta, identidades que romperam com a estrutura racial dominante e transformaram em realidade o que era mito, o Brasil se tornou uma democracia racial.

Realizar esse trabalho é imaginar um futuro em que o trabalho pedagógico não mais precisará estar pautado na urgência da remontagem de identidades que foram despedaçadas, anuladas por um modelo de pensamento binário, fundado na afirmação de si por meio da negação do outro, resultando em polos radicalmente opostos, gerando conflitos e todo tipo de violência, mas que, no porvir, elas são construídas fora desta dualidade. Tal como vimos com o pensamento ameríndio, as identidades têm um caráter metamórfico, rejeitam o imperativo de uma identidade única, pautada pela semelhança, pelo desejo de espelhamento, e estão abertas para o encontro com a diferença, para viverem transmutações, para incorporar o que o outro traz, enxergam esse processo como possibilidade de alargamento da subjetividade, na infinita possibilidade de ser, sem com isso, deixar de afirmar sua identidade e a diversidade, pois é justamente na diversidade que reside a construção para um futuro de paz. Confluência é a palavra semeada por Nego Bispo e que germinou:

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente se confluência, a gente não deixa de

ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia, essa é a medida. (BISPO, 2023, p.15)

A cisão que separa as raças, os gêneros, as sexualidades, as culturas, as línguas foram cicatrizadas, as identidades criadas pelo colonialismo foram dissolvidas e chegamos ao que nossa *griot*, Sueli Carneiro, almeja: identidades com egos coloridos.

Descobri, recentemente, que Oxumarê, divindade que compõe o panteão dos orixás das religiões de matrizes africanas, a cobra coral, é patrono dos contrastes existentes entre os seres humanos, por isso o evoco no final dessa dissertação para representar o longo processo metamórfico que buscamos realizar, que consiste em trocar de pele, usar a educação, as epistemologias negras na escola para promover a remontagem daqueles que foram estilhaçados e o futuro que gestamos será formado pelo mosaico de identidades que coexistirão.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. R.J.: Paz e Terra, 1995. (caps. 1- O que significa elaborar o passado?; 5- Educação após Auschwitz; 7- A educação contra a barbárie; e 8- Educação e emancipação)

ADORNO, T.W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Ed. UNESP, 2019. (Resumo, cap1. Introdução: item A- O problema; item B -Metodologia-p.29-p.104).

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Estudos feministas, ano 8 primeiro semestre, 2000

ANZALDUA, Glória. **La conciencia de la mestiza / Rumo a una nueva conciencia** Revista Estudos Feministas, vol. 13, núm. 3, 2005, pp. 704-719 Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3811435801>. Acesso em 10/09/23.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002c.

BAGNO, Marcos. **O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro**. Cadernos de Literatura em Tradução, [S. l.], n. 16, p. 19-32, 2016. DOI: 10.11606/issn.2359-5388.i16p19-32. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ct/article/view/115266>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Emesralda.(org). **Cadernos Negros**: contos afro-brasileiros/ organizadores São Paulo: Quilombhoje, 2019. v.42. Vários autores.

BEVILACQUA, Juliana. **Arte Africana**. disponível em ccvm-africana-pranchas-didaticas-baixa.pdf (ccv-ma.org.br) acesso 04/08/2023.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá. A terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Colorindo Egos**. In: Racismo , sexismo e desigualdade no Brasil/ Sueli Carneiro- São Paulo: Selo negro, 2011.

CARONE, I. **A personalidade autoritária**: estudos frankfurtianos sobre o fascismo. Revista Sociologia em Rede, v.2,n.2,2012.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **O mármore e a murta**: sobre a inconstância da alma selvagem. Revista de Antropologia. São Paulo , USP, 1992 , v. 35, p. 21 -74. Eduardo Viveiros de Castro Museu Nacional -Rio de Janeiro.

CHICU,Igor. **Dom Quixote Pixaim** - Sobre guerras, moinhos e sonhos. São Paulo: Editora Grandir, 2019.

DIAS, Cristiane Correia. **A pedagogia hip hop**: consciência, resistência e saberes em luta. 1.ed. - Curitiba: Appris, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”**. Frente negra brasileira. (1931-1937) e a questão da educação, v. 13, nº39, set/dez. 2008.

EVARISTO, Conceição. **Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio**. Entrevista concedida à Carta Capital, São Paulo, 13. maio,2017. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>

FANON, Frantz. Pele Negra. **Máscaras Brancas**.Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

FANON, Frantz . **Racismo e Cultura**. Revista convergência Dossiê: Questão ambiental na atualidade n. 13, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRILO, Juliana Froeder Alves. **Percursos de grupos populares na escolarização**:conflitos, resistências, perspectivas decoloniais em escolas públicas de São Paulo. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). SÃO PAULO, 2019

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONZALEZ,Lélia.**Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciencias Sociais Hoje, Anpocs,1988. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf)

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. SILVA, Tomás Tadeu e LOURO, Guacira Lopes (trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HILDEGARD. Feist. **Arte Africana**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **Alisando nossos cabelos**. Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. disponível em [bell hooks - Alisando nosso cabelo.pdf - Google Drive](#) . Acessado em 07/09/2023.

JÚNIOR, H. S. **Discriminação racial nas Escolas**: entre as leis e práticas sociais. Brasília: UNESCO. 2002. 94p.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. Fala inaugural da disciplina Pensamento Ameríndio. CEDDIP-DiversitasFFLCH-ECAUSP - **Constelação de Saberes** . Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=bOSg4b16isg&t=3641s>

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LIMA, Lidiane (Org). **Eu posso ser poeta!**. São Paulo, SP: Filoczar , 2020.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. Arte & Ensaios | revista do ppgav/eba/ufrrj | n. 32 | dezembro ,2016.

MUNANGA, Kabenguele .“ **Diversidade, Etnicidade, Identidade e cidadania**”. In Ação Educativa . Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1540>. Acesso em 07/03/2020.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira[S.l:s.n.],2004. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 10/03/2020.

_____. **Ação afirmativa e processo de construção da identidade negra no Brasil**. In Projeto de extensão pedagógica: Caderno de educação do Ilê Ayê. Via Direta Comunicação, Bahia: 2007-

MUNANGA, Kabelengue;GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil hoje**. 2.ed. – São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**.5ª.ed.rev.amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Slams - “Letramentos Literários de Reexistência ao/no mundo contemporâneo”**. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615>. Acesso em 12/03/2020.

Njeri, Aza.(2019). **Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência Maafa**.Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE), (31), 4–17. <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28253>.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil** (2010) .Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

PATTO,M. H. S. **A família pobre e a escola pública**: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H, S. (Org.) Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **“O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/2003**: Da criação aos desafios para a implementação.”.Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em: em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577> . Acesso em 12/03/2020.

PRICE, Sally. **Arte primitiva em Centro Civilizados**. Tradução de Inês Alfano. Rio de Janeiro. UFRJ , 2000.

Racionais MC's. **Sobrevivendo no Inferno**/Racionais MC's. - 1aed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Racionais MC's. **Raio X do Brasil**. Zimbabwe Records, 1993

_____.**Nada como um dia após o outro dia** , Cosa Nostra, 2002

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RUFINO , Luís. **Vence-demanda**: educação e descolonização. São Paulo: Mórula, 2021.

RUI,Manuel. **Eu e o outro** – o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. Disponível em : <http://negritudeeliteratura.blogspot.com/2011/01/manuel-rui-eu-e-o-outro-o-invasor-ou-em.html>

ROLNICK, Raquel. **Territórios negros nas cidades brasileiras**: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais do negro na geografia do Brasil. SANTOS, R. E. (Org.). São Paulo: Autêntica,2007.

SALDANHA, Paulo. **“4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio**:Dados do IBGE mostram que abandono escolar atinge mais população negra”. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml> .Data de acesso: 07/09/2023.

SANTANA, Bianca. **Nossa negritude de pele clara não será negociada**. Disponível em [Nossa negritude de pele clara não será negociada \(geledes.org.br\)](http://geledes.org.br). Acesso em 10/09/2023.

SILVA, Tássia. **Questões étnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva**. ISSN: 1982-3916 ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 | jan-jun de 2011 Tássia Fernanda de Oliveira Silva (UNEB). Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/2074/1813> . Data de acesso: 08/09/2023.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno a falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VOLOJ, J.; AHELERING, C. **Ghetto Brothers**: uma lenda do Bronx. Tradução: Alexandre Matias e Mariana Moreira Matias. São Paulo: Veneta, 2016.

WILLETT, Frank. **Arte Africana**. Tradução de Thiago Novaes – São Paulo: Edições Sesc São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2017.

Dois estranhos. Direção: Travon Free, Martin Desmond Roe. Estados Unidos: Netflix, 2020.