

ADRISE FERREIRA DE SOUZA

ESCREVIVÊNCIAS EM
ARTE-EDUCAÇÃO E
DIREITOS HUMANOS:
UM DIÁRIO DE CACOS
COMO NARRATIVA
AUTOBIOGRÁFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ADRISE FERREIRA DE SOUZA

**ESCREVIVÊNCIAS EM ARTE-EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM DIÁRIO
DE CACOS COMO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

PORTO ALEGRE
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira de Souza, Adrise
ESCREVIVÊNCIAS EM ARTE-EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:
UM DIÁRIO DE CACOS COMO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA /
Adrise Ferreira de Souza. -- 2022.
155 f.
Orientadora: Carla Beatriz Meinerz.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. arte-educação. 2. educação em direitos humanos.
3. educação para as relações étnico-raciais. 4.
escrevivência. I. Meinerz, Carla Beatriz, orient. II.
Título.

Adrise Ferreira de Souza

**ESCREVIVÊNCIAS EM ARTE-EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM DIÁRIO
DE CACOS COMO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, cultura e humanidades

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre
2022

Adrise Ferreira de Souza

**ESCREVIVÊNCIAS EM ARTE-EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM DIÁRIO
DE CACOS COMO NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, cultura e humanidades

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre, ____ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Russel Teresinha Dutra da Rosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Celina Nunes de Alcântara
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as mãos dadas, todos os dedos que se entrecruzaram aos meus. Aos encontros de passagem, de permanência, que me inspiraram. A todas e todos que foram incentivos, acolhidas, e que fizeram de si um lugar para eu poder ser, na partilha de conversas, saberes, experiências, histórias.

*“O ato de adquirir voz pela escrita, de romper o
silêncio pela imagem, leva-a a falar com os outros.”
(Patricia Hill Collins)*

*“E no meio do caminho, havia medo
E no medo do caminho, havia meio
Escrever é um meio de resistência.*

*Algozes, nos seus palanques de poder, jamais vão conseguir
silenciar o que já ecoou. Tarde demais, eu cheguei por
último, mas cheguei! Eu cheguei por último, mas já é tarde,
eu já contaminei o que se queria assepsiado.*

Arte é a tinta que se espalha e deixa rastros, tente apagar.

Arte é experiência que penetra os corpos, tente retirar.

Eu sou poética e política. Tudo em mim vibra e comunica.

Quando não pela fala, pela arte ou pela escrita.

Esqueceram que eu sabia escrever.

Não me dobrarei para caber, não me moldarei para compor.

Falarei. Falarei. Falarei e escreverei.

Houve em mim a necessidade de ser escuta com atenção,

agora, peço para que me leiam.

*Todas as tentativas de silenciamento serão escritos de
resistência.*

*Segundo Gilberto Freyre, nas senzalas da Bahia, havia mais
escravos letrados do que membros da casa grande.*

Esqueceram que a mulher negra aqui sabia escrever.”

(Adriane Ferreira de Souza)

RESUMO

A tese atravessa analiticamente as vivências da autora e suas experiências em instituições escolares no campo da arte-educação, um diário com textos de campos organizados e analisados como fragmentos de cacos recolhidos pela memória pessoal e ancestral. Escreve-se em primeira pessoa, pois esta pesquisa, além de se inscrever no campo da abordagem qualitativa na pesquisa em educação, a partir do método da pesquisa narrativa autobiográfica, teve também como inspiração a escrevivência proposta por Conceição Evaristo, na qualidade de modo de fazer epistêmico e ontológico. O objetivo geral da investigação foi sistematizar e compreender os impactos de experiências no ensino de Artes Visuais associadas à Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Referenciada em autores do pensamento decolonial e do feminismo negro. Como resultado, defende-se a tese de que as interações pedagógicas mediadas através da liberdade criativa possibilitada no ensino de Artes Visuais revelam a escola como um local preferencial para praticar o diálogo. O diálogo e a expressão artística apontam para a desestabilização nas relações de poder e de saber presentes em instituições e geram reações de cerceamento, notadamente associadas ao sexismo e ao racismo.

Palavras-chave: arte-educação; educação em direitos humanos; educação para as relações étnico-raciais; escrevivência.

ABSTRACT

The thesis analytically crosses the author's life experiences and her experiences in school institutions in the field of art education, a diary with texts from fields organized and analyzed as fragments of shards collected by personal and ancestral memory. It is written in the first person, because this research, in addition to being part of the field of qualitative approach in research in education, based on the method of autobiographical narrative research, was also inspired by the *escrevivência* proposed by Conceição Evaristo, as a way of the epistemic and the ontological. The general objective of the investigation was to systematize and understand the impacts of experiences in the teaching of Visual Arts associated with Human Rights Education (EDH) and Ethnic-Racial Relations Education (ERER). Referenced in authors of decolonial thought and black feminism. As a result, it is defended the thesis that pedagogical interactions mediated through the creative freedom made possible in the teaching of Visual Arts reveal the school as a preferred place to practice dialogue. Dialogue and artistic expression point to the destabilization of power and knowledge relations present in institutions and generate restraint reactions, notably associated with sexism and racism.

Keywords: art education; human rights education; education for ethnic-racial relations; *escrevivência*.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 – Cartaz convite do grupo Multiplicidades</u>	29
<u>Figura 2 – Autorretrato 2018</u>	40
<u>Figura 3 – Imagem dos livros comprados para o acervo da escola</u>	68
<u>Figura 4 – Retrato da "Escravizada Anastácia"</u>	83
<u>Figura 5 – Brotar pelo meio</u>	127

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
INTRODUÇÃO.....	21
1 PERCURSO ACADÊMICO E PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	26
1.1 <u>1.1 DO PERCURSO NO EMBLEMA FOTOGRÁFICO PARA A QUEBRA DO ESPELHO: OS CACOS DA PESQUISA VINCULADA À DOCÊNCIA.....</u>	37
2 <u>O MÉTODO DA PESQUISA OU ESTRATÉGIAS DE ESCREVER SOBRE E EM CACOS.....</u>	42
2.1 <u>ARTE-EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DAR SENTIDOS À VIDA..</u>	49
2.2 <u>A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E COM O CURRÍCULO ESCOLAR ATRAVÉS DA PROFESSORA NEGRA.....</u>	53
3 <u>TEXTOS DE CAMPO: EPISÓDIOS DO COTIDIANO ESCOLAR E IMPACTOS DA ARTE-EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM OS DIREITOS HUMANOS.....</u>	64
3.1 <u>QUANDO A ARTE TAMBÉM DESPERTA O DESEJO DA LEITURA.....</u>	65
3.2 <u>A POLÍTICA ESTÁ EM TUDO.....</u>	70
3.3 <u>FORMAÇÃO DE GRUPOS COM AFINIDADES POR TEMAS, TURMAS, AMIZADES E DESEJOS DE PREMIAÇÃO.....</u>	73
3.4 <u>A AULA DE ARTES EXTRAPOLA O QUADRO E AS PAREDES DA ESCOLA.....</u>	76
3.5 <u>PROFESSORA, EU SOU MACHISTA?.....</u>	78
3.6 <u>SOBRE A SAÚDE MENTAL QUE PEDIU SOCORRO.....</u>	81
3.7 <u>ABSORVENTE É ANTIPEDAGÓGICO.....</u>	85
3.8 <u>QUANDO VAI ACABAR?.....</u>	89
3.9 <u>PROFE, E SE EU FOR.....</u>	92
3.10 <u>CADEIAS DE PRODUÇÃO, CONSUMO E SOFRIMENTO ANIMAL.....</u>	96
3.11 <u>INSURGÊNCIA.....</u>	98
3.12 <u>ENTRE OS DESABAFOS DOS ESTUDANTES, UM MEU.....</u>	100
3.13 <u>PRA MIM, TU NÃO É NEGRA: NEGRANDO/ENEGRECENDO MINHA EXISTÊNCIA.....</u>	102
3.14 <u>ARTE-EDUCAÇÃO E CONFLITOS SOCIAIS QUE ATRAVESSAM VIDAS..</u>	103
3.15 <u>A DOCENTE, QUANDO LANÇA O FEITIÇO DE ENSINAR, A QUEM ATINGE?.....</u>	115

4	<u>ARTE-EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DOS IMPACTOS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES</u>	118
4.1	<u>O SONHO DA ANCESTRALIDADE QUE CARREGO NOS OMBROS CONDUZ O PROJETO EDUCATIVO E HUMANITÁRIO PELOS CAMINHOS DA ARTE-EDUCAÇÃO</u>	132
5	<u>À GUIA DE FINALIZAÇÃO</u>	145
	REFERÊNCIAS	148

PRÓLOGO

“Estar em movimento é deliberado e sustenta a vida”.
(Audre Lorde)

Crio um prólogo para que a leitura ofereça anúncios dos precedentes da narrativa autobiográfica, na forma de tese, desenvolvida na sequência. Intento fazer a tese de forma distinta, catártica e criativa, como artista que sou e inspirada na assertiva de Grada Kilomba (2019) sobre o discurso compreendido como um acontecimento simultaneamente pessoal e poético.

Este é um texto escrito em momentos que intercalam desespero e esperança. Todos me encaminham para a compreensão do que pode uma tese em Educação no contexto de tantas incertezas, dentre elas, a pandemia global causada pela doença do coronavírus (covid-19) e os processos acadêmicos, vividos no tempo de doutoramento, bem como os profissionais, a partir das minhas memórias de experiências docentes.

O trabalho apresenta-se como uma tese de doutorado no campo da Educação e é redigido por uma pesquisadora que também é professora e artista. Antônio Nóvoa (1992) atenta para o fato de que o eu pessoal e o eu laboral se atravessam na profissão docente e igualmente tornam a vida professoral repleta de características reflexivas.

Como proposta nascida na forma de um diário de cacos, também nomeado cacário, optei por organizá-lo por intermédio de uma lógica desveladora das experiências traduzidas em reflexões teóricas. Tal conceito deriva de Paola Zordan e Ernani Chaves (2022, p. 69) e, como foi construído em diálogo e em comunidade, reverbera também na presente escrita¹:

Cacaria, matéria de pesquisa, deixa de ser um método para se tornar um modo de composição de muitas partes, corpos partidos, pedaços de coisas e espaços conjugados para além e aquém da experiência e das leituras de um Mestrado nas bordas da esquizoanálise e de conceitos avizinados por ali.

A escrita final está atravessada por experiências que minha memória ainda acessa, tendo o ensino de Artes Visuais conduzido por mim como norteador de eventos em que fui convidada a repensar minhas práticas docentes vinculadas à Educação em Direitos Humanos, com abordagens que envolvem racismo e branquitude, políticas públicas, liberdade de

¹ Destaco que José Ernani Melo Chaves, em sua dissertação de mestrado em Educação — defendida em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), intitulada “Cacaria: planos de voo” e ainda não publicada —, fundamentou a criação do conceito-método nomeado cacaria.

ensinar², questões de gênero e feminismo. Tais experiências de ensino buscaram construir a cidadania e a democracia através da interação com jovens de distintos pertencimentos raciais, de classe, gênero, espiritualidade, cujas questões de vida permeiam as relações com os saberes escolares. Para combater a proliferação de ignorâncias, totalitarismos e formas hegemônicas no mundo, sigo com Katia Canton (2009), diante de seu manifesto de disseminação da democracia. Segundo a autora, a propagação da democracia é um dos maiores desafios contemporâneos: “[...] quanto mais democracia, mais debilitados serão os grupos radicais. O segundo é combater também os desequilíbrios e as injustiças no plano social e no plano econômico” (CANTON, 2009, p. 20).

Compreendo a escola como um espaço sócio-cultural (DAYRELL, 1996) que é experimentado por meio da reciprocidade com os jovens estudantes e suas situações vitais, e cujo comprometimento é com a cidadania e com o combate às injustiças sociais.

A redação da tese coincidiu com o início da pandemia, entre maio de 2020 e fevereiro de 2021, em Porto Alegre. Houve uma interrupção na produção acadêmica causada pela necessidade da vivência simultânea do trabalho docente na educação básica, como professora na disciplina de Artes Visuais na região do interior gaúcho. Reiniciei a escrita da tese em dezembro de 2021, acompanhada de posterior mudança de orientação e linha de pesquisa em fevereiro de 2022, ao final do benefício financeiro da bolsa de pesquisa que logrei através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação do Brasil (MEC).

No momento final da retomada da produção da tese, decidi, com apoio de meu novo grupo de estudos, que minha escrita poderia se articular com as memórias evocadas acerca de episódios em que fui convidada a repensar minhas práticas docentes e acadêmicas. Utilizo o termo “cacos” para nomear a escrita de fragmentos vividos, narrados e refletidos em momentos distintos. Os fragmentos do escrito se entrecruzam igualmente com as experiências no processo de doutoramento, que se fez pelo ingresso, em 2017, na reserva de vagas para pessoas negras no primeiro edital com ações afirmativas³ do Programa de Pós-graduação em

² Esse princípio aparece com essa redação no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996 - LDBEN).

³ Políticas de reparações destinadas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com o objetivo de combate ao racismo e à discriminação, tais como: a Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas

Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS) (UFRGS, 2016), conduzido por duas trocas de orientações e linhas de pesquisa, uma após a qualificação e outra no período final de redação da tese.

O diário de cacos foi reconstruído através da opção final pelo método da pesquisa narrativa autobiográfica com inspiração na “escrevivência”, cunhada por Conceição Evaristo (2007, 2016, 2020). A inspiração em Conceição Evaristo, cânone da literatura brasileira, está na ideia de “escrevivência” como uma narrativa originária e comprometida com as vidas das pessoas negras, suas ancestralidades e condições diaspóricas. Assim, é a própria história grupal ou comunitária que está contida na contação de uma trajetória pessoal. Luana Barossi (2017, p. 35) corrobora isso quando afirma que a escrevivência “[...] permite o transbordamento da memória e sua montagem com a história, penetrando nos espaços em branco do texto”.

No término deste trabalho, uma das inquietações que tive foi relativa aos debates éticos e metodológicos de minha pesquisa. As respostas para tais dúvidas levaram à opção pela pesquisa narrativa autobiográfica a partir de leituras inspiradas em Valeska Virgínia Soares Souza (2018); Maria Goreti da Silva Sousa e Carmem Lúcia de Oliveira Cabral (2015); Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEI/UFU), cujos autores de referência metodológica são Jean Clandinin e Michael Connelly (MARIANI; MATOS, 2012).

A pesquisa narrativa autobiográfica consiste em pensar e analisar as experiências vividas, de modo que o pesquisador é parte da história, contando experiências com atenção para a sociabilidade situada em um tempo e lugar específicos. Desta forma, busca compartilhar as próprias experiências, o que é familiar, mas também as histórias de outros, o social, os aspectos culturais e institucionais nos quais estamos envolvidos. Esta modalidade de investigação por meio do compartilhamento implica experiências interativas com interlocutores que realizem uma escuta responsável, participando do diálogo em relações de confiança. Contar e recontar histórias consiste em reviver as experiências e construir sentidos e novos caminhos em um processo educativo relacional. A possibilidade de recordar o passado e construir sentidos permite novas perspectivas de futuro (CLANDININ *et al.*, 2011).

A proposta do cacário se fortalece com a vivência do doutoramento em um momento de isolamento social necessário pela experiência inédita da pandemia. Os anúncios dos

de ensino; e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2004, p. 7).

precedentes da escrita estão resumidamente contidos em trechos a seguir sobre o contexto sanitário e seus impactos na educação, de forma geral, e na minha vivência de pesquisadora e professora, de forma específica.

Perguntei-me inúmeras vezes o que pode uma tese em Educação em meio à crise sanitária, política e ideológica que foi, e ainda está sendo, vivenciar a pandemia provocada pela covid19, sob o governo de Jair Bolsonaro. Este, que foi capaz de negar orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS); de propagar notícias falsas; de incentivar como método preventivo o uso de medicamentos sem consistência científica; de fortalecer o movimento antivacina, quando as estatísticas mostram o que virou slogan — “vacinas salvam vidas”. A sugestão realizada pelo então presidente, ironizando que alguém poderia transformar-se em jacaré ao receber o imunizante para a doença, é um exemplo que elucida como ele dirige o Brasil de forma irresponsável, imitando publicamente e sarcasticamente as pessoas com insuficiência respiratória, duvidando da opção científica vacinal e menosprezando a capacidade de decisão dos brasileiros. O impacto dessas atitudes públicas do chefe da nação exigiu um posicionamento contundente por parte de especialistas brasileiros e do exterior para assegurar a confiabilidade das campanhas de vacinação. Segundo o historiador francês Laurent-Henri Vignaud, Bolsonaro é provavelmente o primeiro líder político da história capaz de desencorajar a vacinação⁴. No exemplo citado acima, foi-nos possível assistir a alegações do tipo "não tenho nada a ver com isso"⁵ caso a vacina tenha por efeito "virar jacaré e super-homem" e "nascer barba em mulher ou algum homem começar a falar fino".

A publicação midiática dessas sugestões transformou-se em críticas, que se utilizaram das falas do presidente para justamente incentivar⁶ e reforçar a vacinação como medida de combate à pandemia e às mortes consequentes. A crise sanitária é aumentada pela crise política que, de fato, torna-se uma crise humanitária, moral, ética e estética, resultado da

⁴ FERNANDES, Daniela. Bolsonaro é provavelmente o primeiro líder político da história a desencorajar vacinação, diz especialista francês. **BBC News Brasil**, São Paulo, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55939354>. Acesso em: 3 jan. 2022.

⁵ BOLSONARO: "SE TOMAR VACINA E VIRAR JACARÉ NÃO TENHO NADA A VER COM ISSO". São Paulo: **UOL**, 17 dez. 2020. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBCXkVOEH-8&t=34s>. Acesso em: 3 jan. 2022.

⁶ TODOS querem virar jacaré! Artistas da “Pequeninus Grupo de Arte” enfrentam a pandemia com consciência e criatividade. **Arte na Cuca**, Joinvile, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://artenacuca.com.br/uncategorized/todos-querem-virar-jacare-artistas-da-pequeninus-grupo-de-arte-enfrentam-a-pandemia-com-consciencia-e-criatividade/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

eleição de um político com perfil fascista e com ações próprias de um genocida na relação com comunidades empobrecidas, negras, indígenas e quilombolas.

Nesse contexto do caso brasileiro, fomos atingidos cotidianamente por perda de empregos, aumento da desigualdade social, altas abruptas nos preços da cesta básica, mortes e sequelas graves causadas pelas mutações do coronavírus, falta de equipamentos, sobrecarga nos atendimentos e na jornada de trabalho dos profissionais da saúde. A educação igualmente sofreu os impactos do contexto pandêmico e se transformou num dos marcadores do aumento da desigualdade social no país.

A sociedade precisava das instituições escolares cumprindo suas funções. Entretanto, houve adaptação para o ensino a distância, com pressões constantes para o retorno das jornadas de trabalho presencial dos docentes. Porém, o preparo para a volta às aulas nem sempre era de fácil negociação e garantia da segurança sanitária necessária. Sem nenhuma dose de vacina aplicada, convocou-se a volta presencial. O corpo docente foi ignorado e, por isso, necessitou organizar-se para buscar seus direitos e sua seguridade. Não só o corpo docente, mas todos os corpos daqueles que fazem a educação acontecer.

Na educação, acompanhamos o reflexo de todo esse desgoverno, desordenamento e involução. A disciplina e os docentes do campo das Artes e da área de Ciências Humanas foram e são publicamente confrontados e diminuídos em termos de carga horária e liberdade de expressão. Os mesmos docentes que se organizaram para viabilizar uma possibilidade de garantir a educação a distância, em contexto de isolamento social obrigatório e recomendado pela OMS, foram cotidianamente questionados.

Em um mundo dito *high tech* e desigual, ficou visível que o acesso às tecnologias básicas para o ensino a distância é segregatório e privilegia quem tem aparelhos, equipamentos e acesso à internet, dando-lhe proximidade maior ao direito à educação. Para os demais, sem tais privilégios e acessos, busca-se construir condições mínimas, em geral pela ação individual de alguns educadores mais do que pelas políticas institucionais, o que por vezes gera a evasão e a defasagem nas aprendizagens. Vale refletir sobre essas mesmas não condições a que se submetem os vestibulandos, quando disputam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de forma desigual, desde a largada. Quando se inicia a largada de um estudante de vestibular? A todos é concedido o mesmo direito de somente “largar”? Um estudante branco larga nas mesmas condições que um estudante negro? Uma estudante mulher larga nas mesmas condições que um estudante homem? Os cursos mais concorridos e, por consequência, que formam profissionais com maior poder aquisitivo têm em seu corpo docente professores negros em paridade com docentes brancos? Há equidade no acesso à

universidade pelos alunos brancos e negros? Se não fossem as ações afirmativas e a consequente política de reserva de vagas, no tangente às cotas raciais, certamente ainda não estaríamos vivenciando universidades mais plurais em questões de gênero, raça, etnia e deficiências físicas.

Vivi de modo particular o contexto pandêmico porque estava no momento da redação da tese e igualmente tive que assumir a docência em Artes Visuais durante tal processo. A tese não é um material paralelo a tudo o que aconteceu, visto que esse tudo me atravessa e não permite que eu abra o computador pela manhã, com minha caneca de café, ou à tarde, com meu chimarrão, e escreva sobre algo que verdadeiramente é minha paixão — a fotografia — enquanto a televisão, num volume baixíssimo, noticia, no auge da pandemia, mais de três mil mortes diárias, atingindo mais de seiscentas e sessenta mil mortes no Brasil, segundo os números oficiais. Foi realmente desafiadora e paralisante a tentativa de organizar meus pensamentos e minhas ideias para escrever sobre o ensino de fotografia, outras formas de fotografar, e tudo o que atravessava esta pesquisa, porque minha tese não era mais a mesma, e não só ela. Houve algo que seguiu ou permaneceu o mesmo ou a mesma durante a pandemia?

Uma pandemia sem data e hora para ser debelada. O que era mito/alegoria escrito por Platão foi vivenciado por todas as pessoas e comunidades em todas as nações, pois “estávamos presos em nossas cavernas”, aqui compreendidas tanto como nossas casas, o abrigo externo, onde moramos, quanto como o nosso interior, nossa subjetividade. Foi preciso reconfigurar nossos modos de vivência, existência, resistência e as maneiras de ser e de estar. Saíamos só para o básico, e esse conceito se tornou amplamente utilizado para defender as particularidades. O que é básico? Trabalhar fora? Comprar mantimentos e remédios? Caminhar no parque? Andar de bicicleta? Passear com a família? Encontrar amigos? A palavra privilégio também ganhou destaque nas falas, escutas e escritas. E o que é privilégio? Fazer *home office*? Ter um carro para não precisar fazer o “básico” utilizando transporte público? Contratar serviços de *delivery* para não precisar sair de casa e, assim, passar para o entregador essa missão de contato com o produto, com a rua, com a minha casa, com o vírus que talvez deixaria de me contaminar. Mas é através dos pedidos que o *office boy* mantém a si e à sua família. A insegurança de não compreender o que era minha tese naquele momento se igualava à hesitação em não saber ao certo quais decisões eram éticas e corretas.

É necessário nos protegermos, atrás de máscaras, do vírus, um organismo vivo que é invisível, pequeno, porém devastador. Um castigo do cosmo? Quem tem fé em algo maior pensa que sim, pois precisávamos desse momento para reavaliar, refletir, transmutar, aprendermos a lidar com os assombros da nossa própria companhia, aprender a lidar com o

outro que divide o mesmo espaço habitacional, rever valores, conceitos, valorar a educação presencial, preparar o próprio alimento, alimentar-se melhor e sem pressa. Aliás, a pressa já não parecia estar mais nas ruas. As pessoas, os carros e até o tempo passavam devagar. Numa capital como Porto Alegre, o tempo de trânsito em muitas vias foi reduzido drasticamente. Alguns encararam esse momento com reflexões, avaliando o que realmente era necessário para viver. Itens, que certamente elencamos como prioritários no contexto anterior ao confinamento, apresentaram-se como artigos de luxo que superestimamos.

O fato é que cada um está construindo para si uma lição do *lifestyle* neste contexto pandêmico. Afirmando o que para mim já era óbvio: a arte é vital! Este momento me fez potencializar tal afirmativa. Deliciei-me com arte: filmes, músicas, imagens, dança; tudo o que dela deriva me confortava e também me afrontava e me desestabilizava, pois estava consumindo, consumindo, e a produção se encontrava tão esvaziada quanto as certezas que tinha.

Reinicie a escrita da tese trancada em casa, saindo só para o “básico”⁷. De que forma a inspiração e a vontade da escrita podem vir? Sem olhar os pássaros, o céu, a lua. Tudo o que me inspirava estava do outro lado, onde, como num conto de suspense, é sedutor e perigoso. Tudo o que me inspirava estava lá fora. Árvores, cantos e fenômenos da natureza. Como ter ânimo de escrever se meus olhos não encontravam com o sol, com a lua? Morando no último andar de um apartamento⁸ com cinco janelas, sem uma visão privilegiada para a natureza. O “lá fora” tornou-se ainda mais desejante. Tal desejo de liberdade, de sair da caverna, se

⁷ Após cinco meses de pandemia, fazendo do básico somente a ida ao supermercado, farmácia e feira, ampliei o meu “básico” para ir de carro e nele ficar admirando o pôr do sol em alguns domingos. Atualização em 26/10/2021: Ampliei novamente o conceito de “básico”: há algumas semanas já me encontro com amigos, que, assim como eu, têm o conceito de básico como ambivalente. Atualização em 04/04/2022: O uso de máscaras tornou-se obrigatório somente em lugares fechados. Já houve o retorno das aulas nas universidades. A flexibilização aumentou. Estou com três doses da vacina, crianças e adolescentes já foram vacinados com no mínimo uma dose. Os números de internações e mortes pela covid-19 reduziram drasticamente. Não há mais superlotação em hospitais. Graças às campanhas vacinais e aos apelos de pessoas influentes, o cenário torna-se animador.

⁸ Na época deste excerto, morava no bairro Santana. Fiz cinco mudanças durante a pandemia. A primeira ocorreu em decorrência do valor do aluguel. Por não estar mais trabalhando como fotógrafa, tive minha renda abalada e precisei me realocar. Mudei para o bairro Cavalhada, ainda em Porto Alegre, e, após três meses, fui chamada em um processo seletivo para atuar como professora de Artes em um município da serra na região sul do Brasil. Lá morei em dois apartamentos. O primeiro, provisório; no segundo, morei por seis meses, até precisar rescindir o contrato em decorrência de conflitos que também narro nesta pesquisa. E agora, ao reorganizar a estrutura deste texto, me encontro acampada na casa da minha mãe. Voltei para minha cidade natal, Pelotas, para minha principal rede de afeto. E foi aqui, de volta às minhas origens, que retomei a escrita, trazendo-as também como temática. Atualização em 06/05/2022: Voltei para Porto Alegre em março, fiquei em sexto lugar na chamada de processo seletivo para contrato emergencial como professora do estado do Rio Grande do Sul. Pensei que ia ser contratada logo. Estou esperando, voltei a fotografar profissionalmente para me sustentar.

potencializava quando escutava o conceito emergente “novo normal”, que justamente naturaliza o vírus em circulação, o uso de máscaras, o receio, o medo, e o mais absurdo de tudo isso, as mortes. Os noticiários, influenciadores e formadores de opinião, falavam a todo momento “novo normal”, e esse termo se fez popular, ainda que seja demasiadamente ingênuo normalizar o caos. Sérgio Lulkin escreve:

[...] outro dia, sobre o retorno ao “novo normal”, escrito em algum informe oficial; normal pensado tal como um retorno ao que se supunha o habitual dessa era que desmoronou. “Novo normal”, me protejam! O normal de sempre ou o velho normal já desgasta, imaginem o novo normal. Algo normal pode ser novo? (MUNHOZ; COSTA; LULKIN, 2020, p. 14).

Impactada pelas mortes e adoecimentos cotidianos e envolvida pelos excessivos rituais de higienização e cuidados pessoais e comunitários, perguntei-me acerca do que poderia escrever sobre o ensino de fotografia. Como poderia fazê-lo, se não conseguia desenvolver aulas e reflexões sobre o fazer fotográfico? A crise no setor de eventos⁹, do qual eu também faço parte na qualidade de fotógrafa, igualmente me trazia questionamentos.

Abaixo, uma escrita que traz em palavras sensações que ratifico na minha experiência pandêmica:

Um dia e outro dia.
 Um dia de bordas vacilantes, frágeis contornos.
 Um dia noutros dias.
 Um dia loop.
 Inicia por iniciar, acaba indo aos poucos, quase sem querer.
 Começar e terminar por ter que.
 A seu modo, assim também é o funcionamento das notas que seguem.
 Escritas por professores e professoras, elas iniciam, desenvolvem-se e são interrompidas.
 Ou então simplesmente desistem de ser.
 E então dão lugar a outras, assumem outras vozes, mostram outras perspectivas.
 Em comum, o fato de girarem, tal como os dias, ao redor de um mesmo eixo problemático: o
 vírus, sua presença e tudo aquilo que ela agora nos impõe.
 Porque esperamos, podemos assim dizer... (MUNHOZ; COSTA; LULKIN, 2020, p. 6).

Após este Prólogo, desenvolvo a Introdução, apresentando resumidamente a tese, a elaboração e a organização do argumento. Tal apresentação se dá por meio de escolhas teóricas e metodológicas possíveis a partir dos precedentes anunciados aqui e igualmente aprofundados ao longo do trabalho.

⁹ No dia 30/04/2022 fiz meu primeiro evento após o início da pandemia: fotografei um aniversário infantil.

INTRODUÇÃO

*“Por que escrevo?
Porque eu tenho de
Porque minha voz,
em todos seus dialetos,
tem sido calada por muito tempo.”
(Jacob Sam-La Rose)*

O processo de escritura deste trabalho, a partir do que vivi e anunciei no Prólogo, foi, depois, compartilhado com minha atual orientadora, Carla Beatriz Meinerz, e assume como problema básico investigativo a seguinte *questão*: como uma experiência em arte-educação pode impactar a comunidade escolar quando aborda temáticas correlatas aos direitos humanos?

Busco aproximar-me de uma resposta em linguagem acadêmica e defino que o estudo aborda os impactos da arte-educação comprometida com a Educação em Direitos Humanos (EDH), a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o feminismo negro. Defendo a tese de que as interações pedagógicas mediadas através da liberdade criativa, possibilitada em aulas de Artes Visuais que buscam abordar por intermédio de suas experiências questões pungentes nas relações sociais, com ênfase nos direitos humanos, revelam a escola como o local preferencial para praticar o diálogo. O diálogo e a expressão artística apontam para a desestabilização nas relações de poder e de saber presentes em instituições, mas também geram reações de cerceamento.

A análise foi elaborada com inspiração na “escrevivência”, cunhada por Conceição Evaristo (2007, 2016, 2020; DUARTE; CÔRTEZ; PEREIRA, 2018), a partir da metodologia da pesquisa narrativa autobiográfica, cujos autores de referência são Jean Clandinin e Michael Connelly. A tese atravessa minhas vivências e experiências em instituições de ensino. A opção por narrar com o uso da primeira pessoa do singular relaciona-se com tais opções metodológicas e com a forma intimista que a ideia do cacário evoca. Criei este conceito — cacário — que enuncia o presente diário de cacos, fundamentado nos processos de algumas experiências no meu percorrer como docente e como pesquisadora. Na seção 2, intitulada “O método da pesquisa ou estratégias de escrever sobre e em cacos”, estará explicitada toda a referenciação da abordagem teórica e metodológica. A seguir, apenas introduzo elementos das escolhas que fiz.

Intento trabalhar com a escuta sensível (FREIRE, 2011) e romper com o silenciamento das pessoas e suas problemáticas sociais e grupais, acessando as memórias das aulas de Artes que ministrei em várias escolas e que se vinculavam aos interesses dos jovens estudantes. Recorro especialmente às narrativas sobre produções criadas em diversos formatos, versões e suportes, compartilhadas publicamente e reconhecidas em premiações. Considero momentos em que identifiquei tentativas de silenciamento de minhas proposições e dou testemunho disso, porque a opção metodológica que construí em conjunto com a orientação final criou tal possibilidade.

Problematizo como o fazer processual dessa experiência docente pôde amplificar as possibilidades de interlocução entre as posturas dos estudantes e das comunidades e famílias a que pertencem, tendo o pensamento crítico e a defesa dos direitos humanos como foco pedagógico. As práticas docentes aqui refletidas possuem um caráter problematizador, reflexivo, emancipatório e crítico diante do contexto social desigual em que estamos inseridos, visando estabelecer empatia, respeito e compromisso com a promoção dos direitos humanos. A própria educação e sua liberdade correlata é um direito por excelência.

Anunciei, no início da Introdução, o problema básico e central de pesquisa. Agora, destaco a formalização de um objetivo geral a ser perseguido na consecução da escrita: *sistematizar e compreender os impactos de experiências em arte-educação associadas à Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)*.

Derivam dessa generalidade, alguns *objetivos específicos*: 1. sistematizar experiências de docência em Artes, desenvolvidas em espaços escolares formais, envolvendo jovens dos anos finais do ensino fundamental, notadamente turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono ano de redes municipais de cidades de pequeno e médio porte no Rio Grande do Sul. Através da produção de textos de campo conforme o método da pesquisa narrativa autobiográfica, considerando os impactos da abordagem de temáticas associadas à promoção dos direitos humanos, destacadamente questões de raça e gênero; e 2. analisar alguns elementos recorrentes nas experiências relatadas em textos de campo, considerando as posturas dos estudantes e das comunidades e famílias a que pertencem, a partir da abordagem do feminismo negro, da Educação em Direitos Humanos (EDH) e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Por vezes, a presença de um tema como o racismo, por exemplo, evocava em minhas práticas algumas reações adversas, o que me fez compreender que faz parte da docência a mediação de conflitos atravessados por episódios de preconceito racial direcionados também à minha corporeidade feminina e negra. No artigo 5º da resolução número 1 de 17 de junho de

2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), é expressa a importância do preparo docente para ensinar e intervir em situações adversas em que se tangenciam comportamentos e discursos racistas. Vejamos:

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, *em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.* (BRASIL, 2004, p. 4).

O estudo das DCNERER, cotejado com a leitura de Grada Kilomba (2019), ajudou-me a entender muitos acontecimentos nas abordagens do racismo em minhas aulas, especialmente na relação com pessoas brancas em situação de poder. Analisando o caso de uma jovem negra adotada por uma família branca, a autora adverte:

Esse é um acontecimento comum para negras e negros quando abordamos a questão do racismo: intimidação por um lado, patologização individual por outro. Ambas controlam mecanismos que impedem que o sujeito branco ouça verdades desconfortáveis, que, se levadas a sério, arruinariam seu poder. (KILOMBA, 2019, p. 204).

Igualmente identifiquei relações entre o que experimentei, na busca de construção de um pensamento crítico, em vários relatos e escritos de bell hooks (2013), particularmente no que tange às reações de desacolhimento às minhas propostas pedagógicas. Abordando situações em que houve desacordo com suas intervenções como professora, a pensadora afirma positivamente que, mesmo que elas não fossem bem acolhidas, eram provocativas e instigantes “[...] para o pensamento crítico, para o intercâmbio dialético” (hooks, 2013, p. 244). Defendo que a arte-educação tem grande significado quando possibilita interações e posturas críticas frente aos abusos contra a dignidade humana.

A aproximação com leituras dos estudos de feministas negras, capazes de produzir a partir da abordagem da interseccionalidade (COLLINS, 2019; AKOTIRENE, 2018), particularmente a obra de Grada Kilomba (2019) e bell hooks (2013), fizeram-me compreender tentativas de silenciamento que vivi na produção de minha docência em Artes. Na seção 3, trago descrições narrativas, através de textos de campo, cuja análise é tecida de forma mais sistematizada na seção 4, por meio do exame de dois episódios vividos no cotidiano escolar com a perspectiva do silenciamento apontada acima.

Realizo considerações sobre a potência da interação com os jovens estudantes e os impactos da busca de expressões artísticas sobre temas vinculados aos seus interesses, em

geral bastante polemizados em reuniões com colegas de trabalho. Reitero que essa escrita, na primeira pessoa, não deseja uma individualização intimista, mas, justamente, pretende colocar o acontecimento em perspectiva social ou coletiva, por ser relativo a episódios que são reincidentes para pessoas negras em espaços escolares e acadêmicos. Dou testemunho e observo a violência sofrida e reelaborada conforme a perspectiva de reparação estudada por Alexei Conte Indursky e Carlos Augusto Piccinini (2015). Esses pesquisadores indicam que

[...] a noção da narrativa, ampliando sua importância na construção de uma história que se dá a partir da possibilidade de nomear, destacar e pinçar fragmentos de um acontecimento. Assim sendo, abre-se a dimensão ficcional da própria história, na qual o testemunho torna-se a chave que permite ligar a vivência subjetiva à dimensão coletiva de seu reconhecimento histórico. (INDURSKY; PICCININI, 2015, p. 7).

Faço a reparação histórica com teoria e poesia, a partir de acontecimentos ao mesmo tempo individuais e que dizem algo de minha ancestralidade. Audre Lorde (2021) afirma que a poesia é uma necessidade vital na existência de mulheres. Aproprio-me das palavras da pensadora para expressar essa relação entre teoria e poesia que busco resolver na qualidade de professora e pesquisadora:

Disseram-nos que a poesia expressa o que sentimos, e a teoria afirma o que sabemos; que o poeta cria a partir do calor do momento, enquanto o teórico é, inevitavelmente, frio e racional; que a poesia é arte e, por isso, experimentada “de forma subjetiva”, enquanto a teoria é erudição, considerada confiável no mundo “objetivo” das ideias. Disseram-nos que a poesia tem alma e a teoria tem mente, e que precisamos escolher entre elas. (LORDE, 2021, p. 12).

A necessidade de escrever sobre eventos traumáticos e de associar poesia e teoria levou-me a tratar conceitualmente o próprio testemunho como tentativa de ter uma escuta e uma compreensão. Escutar é um ato humanitário que alivia e produz reconhecimento para quem conta suas memórias, ao mesmo tempo que proporciona a experiência de considerar o outro como legítimo outro (MATURANA, 2002). Assim, o falar, escrever, relatar comunica que me sinto autorizada a materializar minha voz, tornando-a, além de tese, um ato também político. A concepção de política na qualidade de construção do bem comum nos leva à ideia de coletividade. Autores como Alexei Conte Indursky e Daniela Sevegnani Mayorca (2019, p. 173) defendem a potência do coletivo como capaz de permitir que “[...] através do compartilhamento das vivências o sujeito revisite suas lembranças e se coloque em outra posição frente à situação de violência, dor, vergonha, desumanização”.

Quando cheguei na escrita final, acolhida numa orientação específica de conclusão do doutoramento, eu tinha uma tese sobre filosofia e fotografia que perdia forças, e uma escrita potente sobre experiências através da arte-educação que ganhava corpo na tristeza, no medo,

na angústia e na raiva. Grada Kilomba (2019, p. 66) pontua que, por vezes, “[...] escrever se transforma em medo”. Por outro lado, Patricia Hill Collins (2019, p. 190) defende que “[...] a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de revelação individual”.

Para que essas narrativas não se transformassem em algo lamurioso para quem as lê, foi preciso trabalhar com a perspectiva de ação reparadora e positiva pela linguagem. Porém, admito a dor e reflito que o conceito de dorridade, na forma como é apresentado por Vilma Piedade (2017), dá conta de falar sobre uma luta solitária, por vezes acompanhada de algumas mãos prontas para acudir e acolher. Optei por escrever (EVARISTO, 2007, 2016, 2020; DUARTE; CÔRTEZ; PREREIRA, 2018) por intermédio de meus testemunhos como educadora no campo das Artes Visuais e como pesquisadora no campo da Educação. Sinto que escrevivi, e me agrada batizar o meu modo de enxergar todos esses relatos com uma alcunha que remete à forma de um diário de cacos. Resumidamente, o método foi desenvolvido em perspectiva qualitativa conforme a tradição da pesquisa no campo da Educação, através da opção pela pesquisa narrativa autobiográfica e pela escrevivência.

A partir do Prólogo e da Introdução, o trabalho segue dividido em cinco grandes partes. Na seção 1, apresento a minha trajetória acadêmica a partir da graduação e pós-graduação no mestrado, enfocando as singularidades do vivido no processo de doutoramento e interseccionando-o com as experiências docentes em Artes. Também desenvolvo os fundamentos conceituais acerca do entendimento de espelho e cacos. Na seção 2, explico a referenciação da abordagem teórica e metodológica e a trajetória analítica percorrida, considerando elementos do percurso em arte-educação vinculado à abordagem do feminismo negro. Na seção 3 está o centro da pesquisa, momento em que se encontram as narrativas dos episódios do cotidiano escolar, organizados em textos de campo que são descrições possibilitadas pela memória do vivido, observando-se brevemente os impactos do ensino de Artes comprometido com a promoção e garantia dos direitos humanos. Finalmente, a seção 4 analisa tais textos de campo a partir do referencial teórico decolonial e do feminismo negro, da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para os direitos humanos. No capítulo à guisa de finalização, reitero e sistematizo a argumentação correlata à defesa da tese anunciada nesta Introdução.

1 PERCURSO ACADÊMICO E PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A narrativa que desenvolvo nesta seção trata de meu percurso acadêmico como parte do contexto da pesquisa e da escrita da tese. Igualmente, apresenta a relação entre a trajetória acadêmica e as experiências de inserção na docência em Artes Visuais como fatores determinantes na mudança de rumos da própria investigação.

Denominar esta pesquisa de *caçário* incide também sobre uma tentativa de descrever o processo que me fez circular em três linhas de pesquisa num Programa de Pós-Graduação em Educação, por vezes, como uma espécie de experiência na qualidade de *outsider*¹⁰. Trata-se de um percurso acadêmico que engendra distintas perspectivas teórico-metodológicas, alimentado singularmente pela experiência da docência vivida simultaneamente.

Sou graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e na graduação participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Artes. Éramos motivadas a escrever os relatos de nossa formação docente. Escolhi, na graduação, ser artista e arte-educadora, elegendo a docência para minha vida laboral. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi mais um momento de proximidade das narrativas do tipo biográficas. Com o título “Imagem Fotográfica: identidade e pertencimento no ensino de Artes Visuais”, o estudo do TCC versou sobre narrativas de experiências de sala de aula tanto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quanto no estágio supervisionado, analisando a prática fotográfica como produtora de sentido para a identificação dos alunos junto a disciplina de Artes em escolas municipais da cidade de Rio Grande/RS.

Fiz mestrado em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), orientada por um artista, professor e pesquisador, Cláudio Tarouco de Azevedo, do campo do audiovisual, da esquizoanálise e da educação ambiental. Através dele conheci Félix Guattari, de uma forma tão amigável e gentil que o “medo” que tinha dos autores da esquizoanálise foi dando espaço para a curiosidade dessa forma de estudar e de viver. Meu orientador me incentivava a buscar algo que ele já via florescer: o desejo pelos estudos feministas e de raça.

¹⁰ O termo *outsider*, de que me apropriei e do qual faço uso ao longo do texto, é um conceito que Audre Lorde (2021) utiliza e faz parte do título de seu brilhante livro “Irmã outsider”. Autora, mulher, negra, lésbica, professora, e, e, e... Lorde rememora em seu livro inúmeras situações que vivenciou e em que foi colocada à margem da sociedade. Assim, convida-nos a pensar sobre irmãs negras dentro desse sistema problemático que é a sociedade machista e patriarcal.

Minha dissertação foi mais um texto de narrativas sobre o ensino de fotografia com uso de relatos de sala de aula, onde brotaram também minhas próprias questões como mulher negra.

Após ter chegado na reta final do processo seletivo do doutorado na UFPEL, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, reprovei; decidi, então, estudar para o certame da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na época, parecia um sonho bem distante a possibilidade de adentrar a UFRGS. Hoje, percebo que não apenas o ingresso é uma barreira que se deve transpor, mas que, igualmente, a conclusão e a permanência são desafios profundos.

Para a seleção, obtive aconselhamentos com uma docente da UFPEL; buscar uma linha de pesquisa sobre a qual eu já tinha algum acúmulo de leituras e que se aproximava da minha área de formação — Arte — era um deles. Eu também tinha muita admiração pela perspectiva da linha intitulada Filosofias da Diferença e Educação do PPGEDU/UFRGS. A ideia de trabalhar com o conceito de caco desenvolveu-se num curso sobre cartografias que fiz na UFPEL, ainda no período do mestrado. A definição de cacário ampliou-se em uma conversa em um dos grupos de pesquisa que participei na UFRGS. Na ocasião, brincamos com a palavra caco, para falar sobre minha pesquisa e fomos derivando palavras; caquética, cacária, cacaca, caquinha, alusões ao lixo e ao que não presta. Essa latência conceitual ganhou novos sentidos nos estudos sobre racismo e feminismo negro e na própria compreensão e reconhecimento de minha negritude.

Reitero que fui selecionada no doutorado em Educação através do Edital do PPGEDU/UFRGS de 2017, por meio da reserva de vagas para pessoas negras, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. Na sequência do ingresso, fui selecionada também para receber o benefício da concessão de bolsa de estudos através do sistema da CAPES/Ministério da Educação.

O projeto de pesquisa apresentado na seleção tinha a seguinte alcunha “Cartografar entre os cacos: a quebra do espelho e os devires no ensino da fotografia”. O título e a projeção de pesquisa eram de base filosófica, namoravam a esquizoanálise e o pensamento nômade. Nos primeiros anos do doutoramento, cursei disciplinas com docentes da linha de pesquisa que compus e também busquei ampliar conhecimentos com docentes da Filosofias da Diferença e Educação, priorizando as disciplinas que tivessem o referencial de filósofos pós-estruturalistas. Fui colecionando e entrelaçando conceitos e modos de operar o que aprendi em distintos grupos de estudos.

Em 2019, realizei a defesa do projeto de tese, cujo título foi “A quebra do espelho e os devires no ensino da fotografia”. A qualificação do projeto foi um marcador que não só

elucidou o rumo da pesquisa, como é esperado, mas também modificou a sua estrutura bibliográfica e boa parte do processo cartográfico, além de transmutar o lugar em que a pesquisa se inscrevia. Realizei a qualificação nessa busca interdisciplinar e, após a sua consecução, na primeira reunião de orientação, recebi a sugestão de migrar para a linha Filosofias da Diferença e Educação, para aprofundamento da abordagem teórica sugerida na banca do projeto de tese. Uma pesquisa que falava sobre o ensino de fotografia estava numa intersecção de abordagens teórico-metodológicas e precisava se realocar por questões conceituais. Houve contato entre as docentes e o aceite de meu ingresso sob nova orientação em outra linha de pesquisa. Tal mudança trouxe um sentimento inicial de confusão, pois ainda não dominava a linguagem e o nominado dialeto esquivo do grupo de estudos em que adentrava. Igualmente, colocou-me na perspectiva mencionada anteriormente como *outsider* ou à margem dos grupos, migrando para possibilitar encontro e pertencimento. Estava há dois anos de concluir o doutorado, e minhas leituras precisavam ser aprofundadas. Aos poucos fui me encontrando e me perdendo, numa espécie de *looping*, ou ainda, num fluxo de forças que me aproximavam e me repeliam na mesma intensidade.

A qualificação culminou simultaneamente com o encerramento de dois ciclos: o fim do contrato como professora substituta no curso de Design da UFPEL, onde lecionava as disciplinas de Introdução à Fotografia e Fotografia e Design, e a finalização das atividades do Multiplicidades, grupo de leituras e práticas fotográficas que liderava com o intuito de propor um espaço para pensarmos, lermos e fotografarmos sob a perspectiva das Filosofias da Diferença. Foi uma experiência que nasceu timidamente, mas com muito desejo de partilha, criação e reflexão. Tinha como membros uma docente do curso de teatro, alunos da licenciatura em Artes Visuais, do Design Gráfico e Digital e do curso de Cinema de Animação; dando cara múltipla ao ler, pensar, problematizar e criar. O grupo Multiplicidades foi criado por mim na UFPEL, e, depois, o propus como atividade de extensão na UFRGS. Abaixo, um cartaz que expressa a dinâmica do grupo:

Figura 1 – Cartaz convite do grupo Multiplicidades



Fonte: Ortolan (2019).

A experiência extensionista tornou-se a projeção de construção de uma cartografia e empiria para a consecução da pesquisa, remodelada no percurso investigativo. Essa prática anterior do grupo Multiplicidades se articulou com a extensão que desenvolvi junto de uma das linhas de pesquisa em que ingressei, auxiliando-me a pensar e refletir diante do conceito de multiplicidade, muito caro às produções de Gilles Deleuze, o qual diz do potencial de criação no exercício de extrair o múltiplo do uno (n-1). Com a quebra do espelho se provoca a ruptura da projeção real da imagem. São apresentados cacos, estilhaços, e estes carregam potência no âmbito da criação, pois multiplicam o que era único. Nas palavras de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 4):

É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1.

A configuração proposta por Deleuze e Guattari (1995) — (n-1) — faz parte do meu planejar e refletir docente desde que a ela fui apresentada, tanto para as propostas de criação de imagens fotográficas, que conduziu minha jornada docente com bastante força, quanto nas proposições de criação de roteiros e vídeos, na elaboração de pensamento filosófico junto aos discentes e na posterior produção imagética, verbal ou oral. Esta prática docente se caracteriza pela compreensão da busca de multiplicar possibilidades e não se encerrar em totalidades únicas. A arte-educação prevê liberdades para a expressão plural acerca da vida

apresentada em fragmentos. De forma similar, Joan Fontcuberta (2012, p. 57) pontua que “[...] a unidade foi desbancada por uma pluralidade só representável por fragmentos. Qualquer representação totalizante conduz ao absurdo”.

Trata-se do ensino de um conteúdo do universo artístico, a partir da visão contemporânea deste e das artes, utilizando um referencial que propicia o pensar e o criar além do instituído, promovendo micro intervenções no sistema e nas pessoas dispostas a ver/extrair “n” possibilidades no/do uno. Este referencial é capaz de constituir uma pluralização das experiências e possibilita a compreensão de que há poucos espaços para unidades e identidades fixas nessa proposição.

Na trajetória percorrida, a pesquisa ganhou fôlego com a ação de extensão “Fotografia: pensamentos e multiplicidades”, assim como a produção de artigos científicos em coautoria com pesquisadores da linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação. Tal ação extensionista fez parte da proposição metodológica do projeto de pesquisa aprovado pela banca, foi desenvolvida na modalidade virtual, teve como ministrantes professores de diferentes universidades do Brasil e atingiu o público de discentes de distintos cursos de graduação da UFRGS. O intuito foi, a partir das proposições fotográficas lançadas e das reflexões produzidas em grupo, gerar material de análise e investigação para a tese. Porém, simultaneamente, eu estava ingressando na prática docente em sala de aula, articulando minha liberdade de ensinar com um ensino de Artes que também abarcasse multiplicidades no tocante às temáticas que se tornaram foco da análise que finalizo agora. O que ganhava força e demandava mais energia reflexiva passou a ser a defesa acadêmica da arte-educação na qualidade de multiplicadora de experiências, interações e posturas críticas frente aos abusos contra a dignidade humana, comprometida com a promoção dos direitos humanos.

Foram várias as vezes em que me voltei para o material produzido na extensão e o suspendi na dúvida: que tese é essa? Percebia que a produção pedagógica desenvolvida no ambiente escolar gerava debates e embates pertinentes para o alargamento crítico, estético e político dos discentes, ao mesmo tempo que criava a demanda pessoal da necessidade de defender a disciplina de Artes aberta aos atravessamentos de assuntos do cotidiano juvenil e da agenda humanitária.

Foram anos para aprofundar o referencial teórico, realizar e organizar oficinas para gerar os dados da pesquisa e escrever a tese. As produções da época, agora relidas, remeteram-me ao meu entendimento de fotografia na qualidade de imagem que é fragmento do real e que se relaciona perfeitamente com a metáfora do espelho quebrado. A metáfora da

quebra do espelho permite a negação da possibilidade de ver a imagem ou figura em sua totalidade, desmancha o ideal, fragmenta o modelo e faz menção ao espaço de fora.

Nesse processo de descontinuidade do percurso de doutoramento, atravessado pelo fluxo da minha vida individual e marcado pela tragédia social experimentada pela pandemia global, a partir de 2020, minha pesquisa se esfacelou, como um espelho que se vai ao chão e se fragmenta em várias peças. Igualmente, as experiências de retorno ao trabalho em sala de aula, no ano de 2021, narrados no seguimento da presente escrita, confluíram para esse sentimento de esfacelamento.

É importante narrar que, anteriormente, meu espelho vital, que nunca foi cintilante, inteiro e polido, já havia sofrido grandes rupturas, duas delas envolvendo pulsações de amores, vidas e quase mortes, mortes e renascimentos, ciclos rítmicos de um balé desconfortável de dançar e de viver. Minha mãe infartou e teve um acidente vascular cerebral em decorrência de complicações da anemia falciforme, doença que fez a ancestralidade negra nos ombros de minha mãe pesar forte. Como minha mãe, carrego também o traço falcêmico que corresponde a uma doença hereditária própria de pessoas negras (pretas e pardas). Justamente esse traço me faz pensar em minha ancestralidade diaspórica e africana, como se emanasse convites para assumir cada vez mais minha negritude. Por intermédio da quase partida da minha mãe, fui sendo cada vez mais atravessada, banhada, revestida pelos significados de minha corporeidade feminina e negra. Da mesma forma, fui refletindo sobre como minha presença negra era reconhecida por meus pares, descortinando algo que até então pouco havia impactado meu processo de autodescobrimento, autoamor e autocura. Obviamente eu me autodeclarava negra, como fiz dentro do processo de ações afirmativas, mas não havia aprofundado os sentidos pessoais e comunitários dessa minha pertença e diferença. Minha cor parda, com a qual sou formalmente registrada em certidão de nascimento, dava essa possibilidade de construir caminhos de reconhecimentos diversos entre distintos grupos raciais; por outro lado, deixava-me mais uma vez na margem ou na busca de meu processo de me tornar eu: múltipla e diversa.

A vida acontece em meio a fluxos de atravessamentos, entre uma coisa e outra, faz-se germinar, nascer algo, mas o dia exato dessa origem, ou o vínculo com algum marco temporal significativo, por vezes, escapa-nos. Não sei em qual momento eu percebi que minha cor, meus traços negroides, meu cabelo, minhas origens e toda minha ancestralidade negra começaram a vir à tona como necessidade de assumir minha presença em pertença. Mas isso foi acontecendo. Pulsou forte quando passei a enxergar essa parte de mim; foi como se estivesse em processo de renascença, reeducação, encontrando-me no mundo. Não é

romântico afirmar que a sociedade não é pensada para mulheres, tampouco para mulheres negras, afinal, o mundo que temos hoje é o produto de uma sociedade feita de homens brancos para homens brancos. E tudo o que não é homem branco existe, resiste e insiste. A academia é um lugar hegemônico por homens brancos; a decisão de insistir em seguir o percurso de estudos é algo que manifesto como parte essencial de minha escrita final.

É possível promover existência em lugares de hegemonia branca? Que existência é possível dentro de territórios e terrenos que não foram formulados, projetados e produzidos para respeitar tantas outras subjetividades, inclusive as minhas? Como fazer existência? Os estudos da branquitude, notadamente os de Maria Aparecida Bento (2002), aprofundam os pactos narcísicos difíceis de compreender e de romper. Frantz Fanon (2008) é um cânone nos estudos sobre os impactos da hegemonia branca e do desejo de embranquecimento para a psique do homem negro. Atesto que vivi a experiência de me fazer reconhecer como pesquisadora dentro do que Fanon chamou de “complexo inato”. Segundo o pensador,

[...] desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como Negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer [...]. (FANON, 2008, p. 108).

Episódios rememorados passaram a fazer sentido, assim como tomadas de consciência dos motivos de viver determinadas situações, incluindo episódios evidentes de racismo, preconceito e discriminação. Tive o entendimento de que

[...] a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização. (KILOMBA, 2019, p. 85).

Tornar-me negra pertenceu mutuamente ao processo de me tornar mulher. Não dissocio um episódio de autoconhecimento de outro. Assim como o tornar-se professora, uma atividade que está sempre em um vir a ser, um por vir, em engrenagens que se associam e dissociam constantemente. Ser docente se faz em ensaio, errância, tateando, claudicando, experimentando e vivenciando. A professora é essa subjetividade carregada de vida, experiências, crenças, descrenças, dores, amores, desamores, sabores e dissabores, mudanças, leituras, conversas, cultura, cor, raça, gênero, classe. É um ser de apropriação do mundo e de si, pois antes de uma profissão, é-se ser.

Retornando ao marco temporal, relato que, em 2020 e 2021, houve prorrogação de prazos de defesas de mestrado e de doutorado. Eu deveria defender em 2021, mas de fato retomei a escrita no final daquele ano e com muitas dúvidas sobre como construir a tese. Em

dezembro de 2021, recebi o anúncio de que deveria buscar outra linha de pesquisa para concluir meu doutoramento, pois meus aportes teóricos e subjetivos não coincidiam com os da orientação da linha renomeada como *Escrileituras, Artistagens, Variações*. Por isso, em fevereiro de 2022, ingressei oficialmente na linha Educação, Culturas e Humanidades, com o objetivo de concluir a escrita da tese e pela qual a defendo hoje.

Entrar pelas ações afirmativas e não ter o acolhimento para a permanência expressa as contradições de um espaço que segue colonizado, oportunizando o acesso sem rever o acompanhamento qualificado no diálogo com as diferenças. Cabe a pergunta: como se forma uma doutora negra, sem sentir pertencimento no lugar? Grada Kilomba (2019) utiliza a palavra trauma para definir o racismo cotidiano experimentado por pessoas negras. O trauma define em parte o processo vivido também no ambiente acadêmico. Vejamos a definição a seguir:

[...] o trauma de pessoas *negras* provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo *branco*, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o “*Outra/o*”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum. (KILOMBA, 2019, p. 40, grifos da autora).

Quais instituições estão verdadeiramente abertas a receber histórias, corpos e presenças outras? Defendo que não basta criar as políticas afirmativas: urge não apenas investigar como e quem entra, mas também considerar o processo que está sendo vivido e como se sai elaborando saudavelmente o mesmo.

Exatamente nesse momento da escrita final, vejo-me como uma pesquisadora atravessada por questões filosóficas, éticas, estéticas, políticas, mas demasiadamente humana, com nome, cor, raça, gênero etc. O eu docente, vivendo em fluxo, alterando, somando, extraindo, potencializando como professora de Artes, pesquisadora, mulher e negra. E essa junção de fragmentos, de cacos, articulados na intersecção de múltiplas identidades que experimento, tornou-se empiria e resultado de pesquisa.

Patrícia Hill Collins (2019) escreve sobre a importância da autodefinição. Ter ciência de quem somos se faz importante para não cairmos nas definições reducionistas que nos apresentam como caricatos. A autora pontua que

A vida das mulheres negras consiste em uma série de negociações que visam conciliar as contradições que separam nossas próprias imagens internas de mulheres [...] com nossa objetificação como o Outro. A dificuldade de viver duas vidas, uma para “eles e uma para nós mesmos”, cria uma tensão peculiar, própria da construção de autodefinições independentes em um contexto em que a condição de mulher negra permanece depreciada no cotidiano. (COLLINS, 2019, p. 183).

Nesta tese, interessa explicitar essas imagens internas e a recorrência de objetificação experimentada cotidianamente, reiterando que o espelho foi ao chão, uma, duas, três, quatro, dez, cem, mil, “n” vezes; e, a mulher se potencializou em várias, a negra traz a voz de vários, a professora rebelde liberta a si e a tantos de doutrinações e modos de controle: uma, duas, várias vezes.

Miguel Arroyo (2000, 2004) utiliza a metáfora sobre as práticas culturais experimentadas na instituição escolar contemporânea em duas obras, a partir de suas vivências como educador e pesquisador brasileiro. Ambas destacam a quebra das representações construídas historicamente acerca da função social do ofício de ser professor e de ser estudante. O autor utiliza o termo mal-estar para nomear a experiência vivida nas escolas, capaz de expressar o descompasso entre as imagens da infância, da juventude e do magistério com a diversidade de maneiras de viver dos docentes e dos estudantes. Tal descompasso está relacionado com as questões socialmente vivas no mundo contemporâneo, ou seja, trata-se de um mal-estar social maior e não fixado apenas nas instituições escolares.

Minha escrita se coaduna com a reflexão do autor, na medida em que retoma, na experiência analisada, o mal-estar presente no ambiente escolar e relacionado ao questionamento do ofício do professor, como aquele vocacionado a uma tarefa quase asséptica de transmissão de conteúdo desconectado do que lhe acontece e do que se passa com os estudantes, como comunidade em relação. Segundo Miguel Arroyo (2000), vocação e profissão situam o professorado em campos semânticos muito próximos. A representação de vocação vem cedendo lugar para o reconhecimento do exercício da profissão; porém, esta permanece contendo em si a ideia de vocação, cujas consequências são práticas e políticas. Vejamos:

Se não aceitamos ser vocacionados por Deus para o magistério, não deixamos de repetir que a educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo o magistério é um compromisso, uma delegação política. (ARROYO, 2000, p. 33).

Destaco que os cacos que analiso das experiências vividas como docente no campo da arte-educação relacionam-se com a quebra de imagens e representações do ser estudante e professor, já reflexionadas por pensadores como Miguel Arroyo, justamente nesta interface que compreende a escola como *locus* da sociedade. Assim, quando o espelho se quebra, não se projeta mais como antes, mas ao mesmo tempo são justamente os fragmentos e suas multiplicidades que potencializam o devir docente.

Minha escrita dialoga igualmente com bell hooks, na medida em que a autora relata suas reflexões a partir de lugares de poder que exigiram dela manejos de controle e

dominação. A autora lembra que sua observação das relações estabelecidas em interações dentro de ambientes acadêmicos fez-lhe aprender exatamente sobre o “tipo de professora que não queria ser” (hooks, 2013, p. 14).

Existe, em uma vivência, um sem-fim de experimentos. É na narrativa e no partilhar das experiências que percebemos o quanto uma vida, uma professora, uma mulher, uma negra, uma doutoranda fala, escreve, se projeta, se recolhe, publica, grita, chora, sente medo, sente dor, múltiplas ações, falas, emoções, que, ao serem compartilhadas, podem vir a potencializar também outras vozes, outras escritas que se cruzam, outras projeções, outras formas de recolhimento, de gritos, de choros, de medo, de dor etc. A respeito do sentimento de medo que me compôs em alguns momentos, compartilho do sentimento exposto na narrativa de Audre Lorde (2021, p. 53): “E é claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e em ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo”.

A pensadora segue pontuando e problematizando a presença do medo nas vidas de mulheres negras. No exercício de nos encorajar, ela escreve:

Podemos aprender a agir e falar quando temos medo da mesma maneira como aprendemos a agir e falar quando estamos cansadas. Fomos socializadas a respeitar mais o medo do que nossas necessidades de linguagem e significação, e enquanto esperarmos em silêncio pelo luxo supremo do destemor, o peso desse silêncio nos sufocará. (LORDE, 2021, p. 55).

Sinto-me encorajada a soltar minha voz e contar algumas experiências através da escrita, imaginando a potência de poder fazer ecoar pulsações e vibrar fortemente como ato político. Audre Lorde nos convida a fazer da nossa fala atos políticos e questiona-nos:

Quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa dizer? Quais são as tiranias que você engole dia após dia e tenta tomar para si, até adoecer e morrer por causa delas, ainda em silêncio? (LORDE, 2021, p. 53).

Tais perguntas inspiram minha continuidade no mundo acadêmico. Destaco que, sobretudo, essas palavras, ideias, noções, percepções, posições me possibilitam articular o conhecimento desde outra formulação teórica e compreensão de mundo, própria do pensamento de mulheres negras afro diaspóricas. Trata-se de uma diferença em relação à tradição hegemônica do pensamento de tradição europeia e que se faz como legado de minha ancestralidade. Creio que ainda tenho muitas palavras e que escrevê-las na forma de tese me ajudará a seguir, assim como comporá uma espécie de patrimônio para os que virão. Reitero que, num processo interno de estudos com rupturas e continuidades, passo do foco no ensino

de fotografia para um enfoque analítico na arte-educação comprometida com os direitos humanos e com os temas de pulsão na vida dos jovens estudantes.

Na linha em que concluo meu doutoramento, encontrei espaços para viver minhas subjetividades e para discutir esses temas. Fui compreendida ao falar sobre mim, minhas dores, medos, existências e resistências. Convivi com colegas negras como eu. Fomos recebidas, minha tese e eu, com as nossas inteirezas e fragmentações. Fui acolhida com as minhas implicações e sentimentos internos que ousei trazer à realidade, ainda sob o alento da leitura de Audre Lorde (2021, p. 48) que destacava seus/nossos “mais íntimos terrores”.

Tive a oportunidade e o incentivo de produzir uma outra forma de tecer a tese, a partir de narrativas e testemunhos pessoais de minha trajetória pessoal, laboral e acadêmica. Ressalto que a última troca de linha de pesquisa e de orientação foi capaz de criar espaços de escuta, fala e escrita, oferecendo, conforme salientam Indursky e Piccinini (2015, p. 6),

[...] condições de possibilidade para fabricação de novos testemunhos. Eis um efeito da oferta de escuta e acompanhamento junto àqueles que nunca se sentiram convocados, ou mesmo, já tendo testemunhado, sentem que o que foi feito não basta, sendo necessário retornar sobre o já dito ou escrito.

A escrita final é esse retorno analítico ao testemunho. Qual pesquisa de excelência em Educação se encerra nela mesma ou numa única perspectiva, evitando trocas e diálogos? Concluo juntando partes do que aprendi em vários espaços por onde transitei, acumulando reflexões sobre arte, cultura, ensino, produção visual, filosofia, e, na concepção da narrativa autobiográfica, trato igualmente do que aprendi de minhas experiências. Incluí autores, incluí autoras, incluí pessoas negras, e todos esses processos não pertencem a uma linha específica.

Finalmente, considero minha trajetória pelas linhas como esse exercício de pertencer a vários lugares, por vezes, de um modo marginal e com a busca por espaços de vida e de acolhida. Segundo Grada Kilomba, esse sentimento de não pertencimento se faz comum aos corpos negros. A autora afirma que “[...] corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (KILOMBA, 2019, p. 56). Comungo com essa autora o desafio de criar formas de viver e percorrer os espaços, inventando e reinventando estratégias de escrever e de narrar. Igualmente, a escrevivência contempla minha forma de escrever, pesquisar, viver e projetar alguma ruptura.

Delimitar um assunto, andar em uma teoria, é realmente desafiante quando o meu corpo é atravessado por várias formas de vida; e sobreviver é manejar minimamente o funcionamento dos sistemas que visam nos encarcerar em um lugar, em um rótulo. Eu bailei

por três linhas, escrevi com minhas orientadoras e colegas, e nesse dançar com várias e vários, posso dizer que criei um passo novo, com o vestígio de todas as coreografias ensaiadas até aqui.

A arte e a filosofia são o exercício da expressão, liberdade, autonomia, autoria; da invenção de novas formas de ser, estar, agir, reagir, e, muito mais do que pensar, exercer, criar com o corpo e com as ideias, produzir e experienciar, e tudo isso atravessa e perpassa as formas com que construímos humanidades através de distintas culturas ao longo dos tempos. Corroboro Rosane Preciosa (2010) quando define o inventar como “[...] movimentar-se no território radical do inesperado, que nos desarticula completamente” (PRECIOSA, 2010, p. 75). O inventar como processo de criação, como táticas de vivência e sobrevivência proporciona à vida, aos fazeres artísticos e filosóficos, oportunidades outras de habitar o nosso corpo e os lugares que fazemos presença e circulamos.

A seguir, apresento minha relação com a fotografia e com a arte-educação, a partir de meu percurso de docência conectado com projeções de pesquisa no doutoramento, referenciando historicamente as compreensões compartilhadas socialmente acerca da fotografia no campo do conhecimento e das Artes.

1.1 DO PERCURSO NO EMBLEMA FOTOGRÁFICO PARA A QUEBRA DO ESPELHO: OS CACOS DA PESQUISA VINCULADA À DOCÊNCIA

Penso o espelho como o ideal que atravessou o século XIX na perspectiva de idolatrar a imagem fotográfica como fiel ao referente, capaz de reter, em milésimos de segundos, objetos, paisagens, pessoas, mares, ares, o mundo. O mundo que posa para tantos fotógrafos, desde o princípio dos estudos no campo da imagem, projeta-se como que olhando seus incontáveis elementos em um espelho. A imagem fotográfica possui distintas funções sociais e múltiplas compreensões associadas, destacando-se aquela de ser considerada um espelho do real no contexto do imaginário cultural hegemônico compartilhado, uma espécie de retratação fiel do vivido (DUBOIS, 2010). Trata-se de uma espécie de reafirmação direta do isto foi e do isto é, capaz de produzir mundos através de imagens fotográficas. Vemos, hoje, uma eclosão do fenômeno fotográfico, dos seus meios, equipamentos e suportes, bem como dos lugares em que ele transita, mas sua presença na contemporaneidade é marcada pela fugacidade dos registros, em especial dos momentos mais banais da vida humana. Registro do aqui e do agora, com prazo de validade. A fotografia como suporte da memória e afirmação do real

entra em risco quando entendemos que nossas recordações imagéticas chamadas de *stories* duram exatas 24 horas.

A narrativa do *isto foi* ou do *aqui e agora* é carregada de verossimilhança, que produz o efeito de sentido acerca da ideia de que, se está na fotografia, é porque de fato existiu. Desde a invenção das tecnologias de manipulação de imagens fotográficas e mesmo de criação de cenas, não se pode acreditar em tudo o que se vê, sejam imagens produzidas por pinceladas, por pixels, híbridas etc. Temos nessa situação, que se estende à arte moderna e contemporânea, uma qualidade de veredito, conforme Foucault (2009) nos convida a pensar quando questiona o fato de que a pintura não carrega mais o peso de afirmações. Porém, ainda paira uma espécie de imaturidade na leitura imagética e visual, capaz de atravessar os dias de hoje e recriar o estigma que faz a arte, e em especial a fotografia, carregar o fardo de ser a mimese, a prova indicial, o espelho do real. Segundo Preciosa (2010),

[...] dos vários sentidos que se possa atribuir ao espelho, podemos dizer que hoje ele funciona prioritariamente como uma espécie de cabine da vigilância, sob o comando de um eu que internalizou direitinho os paradigmas indispensáveis ao bom funcionamento social. (PRECIOSA, 2010, p. 33).

O espelho, como objeto obediente, não apresenta nada além do seu referente. Compartilho da crítica proposta para esse tipo de leitura da produção imagética via fotografia, destacadamente na produção brasileira, fundamentando-a a partir de Boris Kossoy (2016):

Assim como as demais fontes de informação históricas, as fotografias não podem ser aceitas imediatamente como *espelhos fiéis* dos fatos. Assim como os demais documentos elas são plenas de ambiguidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração. (KOSSOY, 2016, p. 23–24, grifo meu).

Reitero a crítica ao entendimento da fotografia como expressão exata do vivido e proponho-a na qualidade de fenômeno vinculado à arte em suas múltiplas possibilidades; dentre elas, a liberdade de expressão e comunicação da pluralidade de experimentações possíveis em sociedade.

Louis Jacques Mandé Daguerre, nome importante na produção em massa da fotografia analógica, criador do daguerreotipo — câmera portátil e de revelação caseira —, talvez não imaginasse a dimensão que sua caixa preta teria hoje. Posterior ao feito de Daguerre, tivemos a marca Kodak, uma empresa visionária, com seu slogan “Você aperta o botão, nós fazemos o resto”. Vimos emergir a crescente prática fotográfica. Em meados dos anos 2000, tivemos outro momento histórico no cenário fotográfico: a imersão das câmeras digitais no mercado e nos lares. Propuseram-nos fotos ilimitadas, sem filmes, sem necessidade de revelação; em

conjunto com a internet, a prática de postagem só tinha a crescer. Narrar e acompanhar fotograficamente cotidianos espetaculares faz-nos refletir sobre a força que essa modalidade de imagem ganhou, o que faz da fotografia uma prática democrática, pois, sendo artistas, fotógrafos, amadores ou sem nenhuma relação com as artes, todos fotografamos. Bem ou mal, no automático ou no manual, com celular, *drone*, ou com câmera analógica, digital, ou de latinha — pinholes — com câmeras embutidas em computadores, *tablets* etc., todos fazemos uso de aportes fotográficos. Tendo domínio ou não dos elementos da linguagem fotográfica, tais como a iluminação, foco, enquadramento, composição e, ainda, o funcionamento da câmera, todos fotografam. Existe na fotografia a democratização que nos permite reter fragmentos do mundo, pois seu emblema segue sendo o simples “apertar do botão”.

E se não fosse só apertar o botão, mas, sim, um exercício filosófico, poético, crítico, político e/ou artístico anterior? Ser considerada o espelho do real faz com que a prática fotográfica perpetue a lógica frenética de produção, e não de criação. Criar diz de um movimento interno. Criamos porque as coisas dadas e instituídas não nos completam mais. Criar diz do desconforto diante do mesmo e da própria necessidade de produzir algo além do já visto, além do já fotografado, além do espelho do real.

Como artista, professora de Artes Visuais, fotógrafa, professora de fotografia e pesquisadora, tive, em vários momentos da minha trajetória como educadora, a incumbência de proporcionar aos discentes múltiplos olhares — cuidadosos — para com o ato fotográfico, fazendo ebulir de seus olhos potências de criação, diferenciação na produção. Fazer fotografia em vez de “tirar fotografias”, pois tirar implica a cópia, o espelhamento imagético de determinada coisa, alguém e/ou lugar. Fazer implica compor, decompor, recompor, diz de uma ação e não de uma passividade.

O desconforto reflexionado acima e a quebra da passividade diante do real implica também meu ser professoral e constrói referências para ensinar e refletir sobre as fissuras no *status quo* da prática docente. Igualmente, impacta minha atitude acadêmica e investigativa. A necessidade de ruir com o espelho se faz importante, pois vivemos em um mundo múltiplo, e a docência deve estar contextualizada e comprometida com as demandas da agenda humanitária. Não há mais espaço para falarmos somente de fotografia ou somente de arte sem problematizar a ausência de corpos plurais, não só em representação, mas em atuação.

Refleti diante da potência que seria quebrar o espelho. O referente, a mimese, o mesmo morreriam nessa potencialização distinta do vivido. Os cacos, que são o produto da quebra do espelho, entregariam, em vez de uma imagem, múltiplas, fragmentadas imagens. Interessam-me as multiplicidades, por isso batizei assim os cursos e as extensões que

ministrei, chamaram-se “Multiplicidades”, enunciando o proporcionar de inúmeras possibilidades. Ir além do espelho é rompê-lo, subvertê-lo, quebrá-lo, e, assim, trabalhar com o que resta, os cacos, a desconstrução, o borrão, o fragmento, o desfocado, proporcionando a não realidade, a instabilidade, a experiência do novo, ensaiar ser outro, devir, devires. Nas palavras de Adolfo Montejó Navas (2017, p. 67), “[...] não compactuar com o dizível”.

Desloquei essa configuração para as aulas de Artes. A quebra do espelho estaria na inversão do protagonismo, os referentes não seriam mais os mesmos. O espelho se quebra quando falo que arte não precisa prestar serviços ao belo. Arte é vida. A vida não se faz só de coisas bonitas. Ganha destaque nas artes a capacidade de ser potência na apresentação do não costumeiro como algo a ser visto e pensado. Passamos a enxergar outras possibilidades, multiplicidades: o efeito dos cacos quando o espelho vai ao chão.

Espelhos, ao serem propositalmente ou acidentalmente quebrados, produzem multiplicidades visuais; ou seja, enquanto no espelho inteiro temos a projeção fiel daquilo que se apresenta à sua frente, a projeção feita diante de cacos extrapola a demanda do referente. Segundo Passos e Barros (2015, p. 29), “[...] os fragmentos dos socius (as variáveis) podem se conectar gerando um desarranjo do sistema de organização da realidade”. A Figura 2, que segue, mostra um autorretrato feito a partir de cacos, da quebra do espelho.

Figura 2 – Autorretrato 2018



Fonte: Arquivo da autora.

Este uno representado no autorretrato é o dizível no momento e simultaneamente se torna efeito para novas palavras e ações. Observamos a multiplicidade posta em várias dimensões e/ou desfigurada. Encontramos nos cacos novas formas de ver aquilo que se encontrava viciado ao nosso olhar. Os cacos poetizam pelo fator transformação. Tiram do

lugar comum coisas conhecidas e as colocam em ebulição visual. Nesse caso, não se trata de definir as imagens como sendo mais do mesmo, mas, sim, o mesmo sendo mais.

Este cacário diz muito mais que um diário aberto, diz de uma ferida em processo de cicatrização. Tal cura torna-se mais efetiva a cada leitura, cada encontro com colegas e orientadora, com novos autores, com o grupelho que se junta para estudar, mas também para falar das dores, articulando formas de resistências plurais. Os tempos difíceis são igualmente momentos que exigem criação, insistência e resistência. Justamente nessa perspectiva surge a escrevivência como possibilidade de criação metodológica para recompor o espelho. Reproduzo a afirmação de Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado (2017, p. 217), que conduzem minha compreensão sobre as escrevivências:

Em tempos de intolerância e de profundos retrocessos quanto ao acesso a direitos fundamentais, as escrevivências despontam como uma metodologia e uma ética de pesquisa que aposta na escrita como forma de resistência. Abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las(mo-nos) como protagonistas de suas (nossas) próprias histórias.

Minha escrita não é em estilo literário, mas busca uma forma acadêmica e poética de expressão analítica do vivido. A partir de todas as quebras, fui juntando os cacos que foram possíveis de recolher, olhei para as imagens que se criaram, e agradei-me em demasia perceber que, a partir das fissuras, muita coisa mudou. Diante do movimento inerente da existência, fiz-me presente, atenta, ativa e resistente a cada vez que houve/havia uma ruptura no espelho vida. A escrevivência se torna um modo de tratar a própria experiência através das palavras.

Destaco o desconforto que me acompanhou como artista e como educadora no campo das Artes, igualmente como inspiração e desejo de produzir uma tese capaz de fazer escolhas teóricas e metodológicas qualificadas para discutir os efeitos múltiplos das experiências. Ou seja, a própria interpretação do real como componente vital da nossa existência. Que desconforto é esse?

Trata-se da inquietação de tratar de temas socialmente vivos, como sexualidade, racialidade, religiosidade, desigualdade socioeconômica e política, que pulsam na vida dos jovens sem um consenso definitivo construído nas instituições escolares, familiares e comunitárias. Parto do compromisso com o consenso obtido através de prescrições curriculares em nosso país, a partir da obrigatoriedade legal da Educação em Direitos Humanos (EDH) e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Tal consenso, por vezes, conflita com as práticas sociais cotidianas vividas num contexto social marcado pelo

racismo, sexismo e machismo. Esse mesmo contexto, ainda, nega essas marcas e a necessidade de tratamento psicológico delas. Há uma complexidade na recepção dessas temáticas no cotidiano escolar que se reflete na própria opção analítica a seguir. Por isso, a escrita se faz pela decomposição e pela composição daquilo que desejamos reflexionar academicamente. Reitero tal expressão da complexidade metodológica com a seguinte citação:

[...] quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisa ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência [...] para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30–31).

O método realiza-se na própria trajetória que se constitui no fazer investigativo. Por isso, é fundamental descrever as escolhas e os caminhos percorridos na pesquisa. Concluo esse momento de explicitação de minha trajetória conduzindo o fluxo da leitura para a exibição mais detalhada das escolhas metodológicas, especialmente no que tange às minúcias do fazer empírico que conduziu a escrita final.

2 O MÉTODO DA PESQUISA OU ESTRATÉGIAS DE ESCREVER SOBRE E EM CACOS

Para seguir a exposição das referências de autores e abordagens que fundamentam minha análise, vejo a necessidade de repetir a formalização dos problemas e objetivos da escrita, para que a leitura busque a sua consecução. O estudo persegue o seguinte problema central: como a arte-educação impacta a comunidade escolar quando aborda temáticas correlatas aos direitos humanos? Dele deriva um objetivo geral a ser perseguido: *sistematizar e compreender os impactos de determinadas experiências em arte-educação associadas à Educação em Direitos Humanos (EDH) e à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)*. Confluem ainda alguns O componente curricular de Arte específicos: 1. sistematizar experiências de docência em Artes Visuais em contextos escolares de escolas públicas em redes municipais de cidades da região serrana e litorânea do RS, através da produção de textos de campo conforme o método da pesquisa narrativa autobiográfica, considerando os impactos da abordagem de temáticas associadas à promoção dos direitos humanos; 2. analisar alguns elementos reincidentes nas experiências relatadas em textos de campo, considerando

as posturas dos estudantes e das comunidades e famílias a que pertencem, a partir da abordagem do feminismo negro, da Educação em Direitos Humanos (EDH) e da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Associo a disciplina escolar denominada Artes com as diretrizes curriculares da Educação em Direitos Humanos e da Educação das Relações Étnico-Raciais. Entendo que as Artes Visuais articulam as temáticas de demandas sociais para além de representações. Conduzo o ensino de Artes visando produzir modos de expressão e reflexões com as quais os alunos possam contribuir usando seus conhecimentos prévios, suas bagagens culturais, e não somente sendo passivos ao contato com imagens, textos e expressões de artistas. Levo para as aulas temas que orbitam o cotidiano, em especial, demandas que circulam nos noticiários locais, aproximando os conteúdos da matriz curricular com os que se apresentam no hoje.

Uma escrita pode ser um processo de juntar cacos ou fragmentos de experiências que marcaram profundamente o investigador. No caso desta tese, a opção pela narrativa autobiográfica entrelaçada com a escrevivência enuncia narrativas de vivências e experiências negras e revela a forma como se fez um cacário, um diário em que depusitei de forma metafórica os cacos de experiências que tanto me feriram, mas que também potencializaram meu eu múltiplo (mulher, negra, artista, professora, acadêmica, fotógrafa, feminista...). Os aportes do feminismo negro em autorias como de bell hooks, Grada Kilomba e Audre Lorde foram fundamentais nas escolhas de abordagem analítica.

O estudo se concretiza como uma pesquisa no campo da Educação, inserida na área das Ciências Humanas, numa abordagem metodológica nomeada como qualitativa, desenvolvida por intermédio da admissão da subjetividade da autoria investigativa e da explicitação da produção dos dados empíricos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A produção dos dados se deu através do método da narrativa autobiográfica, a partir de práticas apreendidas das pesquisas de Valeska Virgínia Soares Souza (2018), de Maria Goreti da Silva Sousa e Carmem Lúcia de Oliveira Cabral (2015). Em especial, o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEI/UFU), cujos autores de referência metodológica são Jean Clandinin e Michael Connelly (MARIANI; MATOS, 2012), inspirou a construção do método desenvolvido. Basicamente, a proposta consiste em, num primeiro momento, descrever e analisar experiências vividas e compartilhá-las com um grupo de estudos capaz de instigar questões para a geração de escritas analíticas, que se realizam num segundo momento. Na consolidação do fazer metodológico, o pesquisador é parte da narrativa e se implica em

práticas de interlocução que, neste caso, foram concretizadas na relação de diálogo com a orientadora da escrita final.

Esta tese resulta de uma empiria concretada na produção de textos de campo na forma de narrativa autobiográfica, capazes de mesclar memórias de eventos vividos em distintas experiências de docência. Os textos foram escritos e tornaram-se dados na qualidade de empiria, sendo eles o foco da interlocução e da análise. A interlocução se faz com os autores e as abordagens teóricas de referência, anunciados na Introdução, sobretudo no diálogo mediado pela orientação e grupo de pesquisa. A especificidade do método proposto e as determinações éticas de pesquisa exigem que se prescindia da citação de um recorte temporal e espacial específico formalizado na evocação de espaços escolares físicos existentes. São narradas e tratadas as lembranças de experiências vividas em escolas municipais de cidades da região serrana e litorânea do RS, em atividades desenvolvidas com alunos de sexto, sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de Artes Visuais, por vezes em contexto de projetos com fins de participação em concursos.

Os textos de campo são analisados a partir do manejo de abordagens e autorias eleitas politicamente e academicamente. Entendo a política pela acepção freireana, que considera o ato educativo como o próprio movimento de possibilitar o ideal de humanidade e de sociedade que propõe: dialógico, democrático e equitativo.

Neste processo de interações pedagógicas, sinto que minha empatia pode ter sido alargada para outras dores que meu corpo não sente. Em minhas experiências docentes, reagi utilizando o espaço da aula para propor reflexões e reposicionamentos diante de discriminações e maus tratos sofridos por pessoas que desejavam expressar-se com a transparência de seus sentimentos e saberes, nas múltiplas possibilidades que o humano oferece em termos de gênero, religiosidade, sexualidade, racialidade, ancestralidade. A partir de inúmeros acontecimentos que foram despertando tomadas de consciência, passei a *negrar* minha existência também na docência. Utilizo este termo com inspiração na filósofa Sueli Carneiro, por intermédio da crítica que conduz ao movimento feminista não interseccional transformada em recomendação explícita para o ato de “enegrecer o feminismo”, nas palavras da autora:

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a

população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (CARNEIRO, 2011, *on-line*).

Derivei a palavra “enegrecer” e refleti sobre a relevância de *negrar* também meu exercício docente. *Negrar* a existência diz da resistência em substituição à negação, ou seja, não nego minha racialidade e assumo minhas maneiras de agir a partir dela. Tenho convicção acerca da observação de que muitos dos males experimentados nas vivências em espaços escolares como professora de Artes Visuais relacionam-se com a minha negra-ção¹¹. Tal atitude também é a migração de uma mulher passiva para uma mulher que se posiciona, bem como a migração de um lugar para outro, nesse exercício que venho experimentando em ocasiões de não permanecer e/ou pertencer a lugares em nome das minhas convicções, ou por me fazer *outsider*.

Jorge Larrosa (2002) afirmou que a experiência diz de um acontecimento que nos atravessa, nos toca, nos penetra. Essa assertiva inspira a presente escrita, que se tece na base de experiências que transbordam saberes. Tal escrita se realiza através de relatos de vivências na docência em Artes, a qual se movimenta e se mobiliza em processo de doutoramento no campo da pesquisa em Educação.

Minha autoria é estilhaçada por perguntas constantes: qual método? Qual epistemologia? Qual empiria? Qual hipótese? Professora negra, acadêmica negra, estudante negra, no conjunto múltiplo sou negra, mas métodos, dados e o que nasce e permanece no vocábulo da pesquisa dizem de um universo outro, em que tentamos nos encaixar. Grada Kilomba salienta a não credibilidade que seu trabalho tem em determinados espaços acadêmicos e laborais. Vejamos seu testemunho:

Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico [...] “Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva”, “muito pessoal”; “muito emocional”; “muito específica” [...]. Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico. (KILOMBA, 2019, p. 51).

Quando optamos por um espaço laboral como a escola ou a universidade, permeado pelo vínculo com uma visão hegemônica de ciência, destacadamente colonizada, é preciso fortalecer nossa posição científica decolonial e descolonizadora (GOMES, 2012). Nilma Lino

¹¹ Referencio que existe um Coletivo Negro Estudantil na UFRGS com um nome similar. Segundo sua página virtual, o marco de sua criação foi o “20 de setembro” em 2012 onde reivindicamos a errata – “Povo que não tem virtude acaba por escravizar” - ao hino racista do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://coletivonegracao.blogspot.com/?fbclid=IwAR3fXsWCndOP8JIXwssPBe3w1zDaCw9y5BMz_U5tJTCvs35FeVzPAMdLcIlg Acesso em 22.06.2022

Gomes (2012) considera a Educação das Relações Étnico-Raciais em íntima relação com a descolonização dos currículos, ainda majoritariamente validados por uma positivação da branquitude através da negatização da história e cultura negra e indígena. A opção por esses espaços tem consequências, como a relatada por Grada Kilomba no excerto acima.

O estranhamento e o distanciamento, exigidos para se alcançar a suposta objetividade científica, comparecem como experiências controladas e condicionadas por posições cognitivas e políticas passíveis de questionamento, justamente na busca da excelência pelo viés da pluralidade epistêmica. Abdias Nascimento (1978) é um pensador que conduz de forma profunda esse questionamento epistêmico a partir de sua ontologia e corporeidade. O autor valida o exercício de produzir conhecimento em consonância com as vivências e experiências do emissor, ao afirmar:

Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertencço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. (NASCIMENTO, 1978, p. 41).

Em afinação com esta afirmação de outra forma de produzir ciência, Nilma Lino Gomes (2017) desvela as singularidades ontológicas e epistemológicas das pessoas negras em movimento contínuo no campo das lutas por uma educação emancipatória e evidencia o quanto os saberes dessas pessoas desestabilizam os modos hegemônicos de viver e de pensar as relações pedagógicas.

Sou um corpo docente, um corpo discente, um corpo que sente, um corpo que vive, resiste, insiste, persiste, desiste, escolhe. E não há um método pré-estabelecido que cumpra as demandas de uma pesquisa que anseia por mudanças, que narra fragmentos da vida de um corpo presente na docência sob a cor, os traços e a minha ancestralidade negra. Esta metodologia se constituiu e se instituiu na medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo.

Nossas escritas nascem de experiências no sentido profundo de produção de saberes, em que viver e escrever se fundem, como na proposição literária das escritas de Conceição Evaristo na condição de “[...] escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (OLIVEIRA; CONCEIÇÃO, 2009, p. 662). A intersecção de classe, raça e gênero se expressa nesse escrever que demarca um lugar na docência capaz de expandir as práticas de ensino de Artes, especificamente na instituição escolar. Igualmente, possibilita a ampliação da experiência de fruição e reflexão diante de produções artísticas, assim como de criação, crítica ou expressão, conforme as dimensões do componente Artes

proposto na Base Nacional Comum Curricular em vigência nas políticas educacionais em nosso país (BRASIL, 2018a).

O encontro com a literatura de Conceição Evaristo se transformou em lições de princípios autorais, especialmente no que concerne à aprendizagem de estratégias de resistência a partir do ato de escrever. A autora compartilha e torna pública distintas histórias e estórias de mulheres negras comuns, cada uma configurando um método próprio de sobrevivência. Aprendi a sobreviver lendo as mulheres através de Conceição Evaristo. As personagens reais e fabuladas impactaram meu corpo negro de leitora; de histórias em estórias, vi-me com *olhos d'água*¹², conferindo ainda meu estado de humanidade, alteridade, empatia, sororidade e dororidade (PIEIDADE, 2017). Tal encontro fez com que eu considerasse a escrevivência como uma inspiração, uma estratégia de escrita, pois, conforme Luana Barossi (2017, p. 36), ela é “[...] uma montagem de memória, história, experiência e poética”. Audre Lorde e Patrícia Hill Collins escrevem sobre a potência do pensamento feminista negro e sobre a relevância e urgência de ampliar o debate sobre as pautas pessoais como estratégias de viver, sobreviver e resistir. No campo da arte, igualmente, há referencial para situar a resistência no “[...] universo das potências, da criação, da invenção [...]” (ZANELLO; FURTADO, 2012, p. 208). As pensadoras Lorde e Collins apresentam temáticas políticas do feminismo negro que apontam para o bem viver de mulheres pretas, pontuando sempre a fala como uma dessas estratégias vitais. Segundo Audre Lorde (2021, p. 54-55),

[...] o mais importante para todas nós é a necessidade de ensinarmos a partir da vivência, de falarmos as verdades nas quais acreditamos e as quais conhecemos, para além daquilo que compreendemos. Porque somente assim podemos sobreviver, participando de um processo de vida criativo e contínuo, que é o crescimento.

Neste trecho, destaca-se a oralidade ou oratura como uma estratégia reafirmada por estas intelectuais e como método no percurso acadêmico, e como ela pode dialogar com a perspectiva de escrevivência cunhada por Conceição Evaristo.

No meu caso, o sobreviver, que até então foi solitário e tateante, hoje, na voz delas e de tantas, clama por coletividade e coragem. Minha tese são os saberes de minhas experiências de sobre-vivência (sobre, também, minhas vivências) e, através dela, junto-me a tantas mãos pretas que escrevem sobre seus métodos e suas estratégias ou que fazem da escrita uma estratégia individual e coletiva de emancipação. Luana Barossi (2017, p. 33-34)

¹² Olhos d'água diz da minha emoção diante das narrativas de Conceição Evaristo, tendo a autora justamente escolhido *Olhos d'água* como título de um de seus livros de contos, o vencedor do prêmio literário *Jabuti* na categoria contos e crônicas, em 2015.

explica que “[...] a noção de Escrivivência age como instância ética, estética e poética, pois dá vazão à mudança de perspectiva por meio do processo criativo”; da mesma forma, compreendo a produção acadêmica criativa como uma das habilidades do doutoramento.

Nesta tese, entrelaço minhas experiências, expressas em narrativas autobiográficas, com as de outras estudantes negras do PPGEDU/UFRGS no doutoramento e com minhas trajetórias como professora junto a estudantes de escolas públicas. Conto do meu envolvimento com produções artísticas em que a liberdade de expressão e de conhecimento se instaura e desestabiliza individualidades e institucionalidades.

Retorno ao que já fez parte do meu pesquisar: os relatos autobiográficos. Este método de pesquisa possibilitou narrar minhas práticas docentes em Artes e em fotografia, tanto na licenciatura em Artes Visuais quanto no mestrado em Ensino de Artes e Educação Estética. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e minha dissertação trouxeram o meu devir docente e as experiências de sala de aula como motivação para se pensar outras formas de potencializar a criação fotográfica. Os pés na escola, as mãos segurando câmeras e aparelhos celulares, e o olhar atento de quem busca por autoria imagética guiaram minhas expedições de professora e pesquisadora que escreve sobre práticas, alunos, resultados, fracassos, dilemas e o que mais couber e necessitar trazer a tona por meio da escrita, dando forma a uma professora, a uma pesquisadora e também a um título, agora o de doutora.

Construo uma perspectiva de autoconhecimento e autorreflexionamento, com formas de driblar e enfrentar abusos dentro de ambientes que, em outros tempos, narrei com ar de entusiasmo e alegria, entregando resultados positivos, com gráficos, imagens, produções autorais de alunos; as conclusões dignas de conceitos A com aclamações. Será que buscar meus títulos anteriores foi leve porque eu não era tão negra? Eu não me definia, não falava tanto sobre o assunto, não questionava o que questiono hoje. Será que foi por, até então, não *negrar* tanto as aulas? Não sei. Mas considero que assumir a minha cor e passar por todo o processo que esse autoconhecimento implica, já configura uma construção conceitual e metodológica na pesquisa, como busca por formas próprias de ser e estar no espaço acadêmico. Segundo Grada Kilomba (2019) ainda há rotulação de não científico e resistência às formulações que advém de nossos corpos, falas e escritas no contexto da educação superior. O autoconhecimento é um modo de operar e manejar nossas histórias que não alcança o método e o conceito convencionado como hegemônico na produção científica, a não ser quando estamos dentro de grupos de pesquisas específicos e abertos para nossas epistemologias e ontologias distintas. seguiremos em resistência e carregando o rótulo de “isso não é pesquisa”, “não é método, não é empírico. Tal busca por manter formas

específicas de conhecimento exige estratégia, uma espécie de previsão que tenta driblar antecipadamente, de preferência, os possíveis abusos, as discriminações, as violências geralmente praticadas por pessoas com pensamentos, ações e crenças machistas, racistas e sexistas. Lendo feministas negras, percebi o quão comuns e até automatizadas e naturalizadas são as formas de resistência. Recordo o relato de Alicia, presente na composição de narrativas de racismo publicada por Grada Kilomba (2019, p. 202):

Eu tive de ler muito, aprender, estudar... Eu li muitos livros... conheci outras pessoas negras e compreendi que elas tinham passado pelo mesmo. Então aí eu fui capaz de me definir como negra e parei de me chamar de todos aqueles nomes horríveis. Sim...!

Identifico-me com a conduta de Alicia e defendo essa atitude como parte do meu fazer teórico-metodológico, do uso de minhas palavras e talvez da própria necessidade de repetir-me como forma de dizer muitas vezes o que por algum tempo ficou calado. Por vezes aperfeiçoamos ou replicamos os métodos que nos foram legados e ensinados, na qualidade de modo de sobrevivência, sem nos darmos conta de o quanto vamos nos dobrando para caber, para pertencer. Porém, quando tomamos consciência e conseguimos nomear as formas de opressão a que fomos e somos submetidas, quando conseguimos identificar as manobras e atualizações dos sistemas estruturalmente opressivos, necessitamos despender uma altíssima carga energética, recriando, aperfeiçoando, reorganizando, estudando, criando, atualizando métodos de resistir/existir. Essa recriação exige uma atitude atenta e a observação de possíveis falácias, além de uma escuta sensível. Audrei Lorde (2021, p. 152) afirma rigorosamente que “[...] as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa grande”, e tal assertiva, em minha leitura, reitera a necessidade da afirmação de novos métodos a partir de nossa maneira própria de viver e de pensar.

A seguir, apresento os referenciais que fundamentam minha concepção acerca da arte-educação, notadamente como possibilidade de reconhecer múltiplos modos de pensar e significar a vida para todos.

2.1 ARTE-EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DAR SENTIDOS À VIDA

*“Caminho sobre espinhos brancos.”
(Frantz Fanon)*

A disseminação de ações educativas e criações artísticas com acesso a todos os cidadãos e não apenas à grupos privilegiados, ainda é um desafio local e global. No ensino, o

cenário é precário, a começar pelas condições materiais e pelos vergonhosos salários dos profissionais. A palavra “falta” faz parte da educação básica e não serve somente para registro de chamada. Falta o básico, o mínimo, também para os alunos. Sou uma estudante oriunda do ensino público e nele trabalhei em diferentes realidades, bairros, escolas, institutos e universidades. A arte, assim como a Filosofia e a Sociologia, precisa constantemente se legitimar nos ambientes de ensino. Há sempre alguma tentativa de diminuir as suas potencialidades, os seus espaços já confirmados, e até de removê-las do currículo, como no caso da reforma realizada em 2017, o denominado Novo Ensino Médio¹³ no Brasil — transformar em apêndice o que já era rechaçado. Dito isso, ser professora de Artes diz de validação. E isso é necessário fazer de forma direta ou indireta, porém cotidianamente. Realizo a validação direta informando a importância da arte no primeiro dia de aula, quando me apresento, mas também sigo reforçando essa ideia ao longo do tempo, inclusive junto aos colegas e à direção.

Falar de arte contemporânea sem falar do presente é inviável. O artista contemporâneo pode até usar materiais e tecnologias que não são mais tão usuais na atualidade, mas ele produz sua arte no hoje. Quando não os materiais, as técnicas e/ou o espaço-tempo tornam a arte presentificada.

Para não precisar, a todo momento, validar de forma direta esse fazer artístico contemporâneo, busco aproximá-lo dos alunos por intermédio de temas atuais ou socialmente vivos, em circulação cotidiana, na qualidade de estratégia para diminuir a distância entre a arte e o que é recorrente diariamente (CANTON, 2009). Uma frase que costumo usar em minhas proposições pedagógicas é: “O artista contemporâneo usa o hoje no qual ele está inserido para deixar seu registro, sua marca”. Retorno aos registros de imagens da arte rupestre, gravada nas cavernas, e reitero que eles são expressões de um modo de viver de uma determinada época com a tecnologia do período histórico.

A escola é uma instituição em que se praticam diversas compreensões do que e como ensinar e construir conhecimentos. Cada disciplina informa possíveis aplicações de saberes para a vida dos indivíduos, reconhecidas pelos estudantes através do uso da linguagem, da matemática e do corpo. O desafio do aprendiz é manejar os conteúdos através da análise de

¹³ Segundo o portal do Ministério da Educação, “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018b).

suas próprias vivências e experiências pelas lentes de cada disciplina fragmentária. As artes são estimuladas na primeira infância, depois caem no mito do talento, o qual afirma que só os talentosos, dotados, dão seguimento às suas práticas. A aplicabilidade da arte na vida fica abstrata e/ou infantilizada se não for problematizada enquanto produtora de sentido em relação com a vida, com o presente.

Quando proponho alguma atividade, lanço aos estudantes o desafio de se enxergarem como artistas contemporâneos. Para isso, problematizamos o mito do belo nas artes, que se estende até os dias de hoje, mesmo passada toda a revolução na arte moderna, que desconstruiu de padrões estéticos pré-estabelecidos e cristalizados. Isso não é fácil, tampouco simplista, e nem se fecha ou se finaliza em uma aula. Essa questão é retomada recorrentemente, inclusive para dar mais liberdade às criações dos alunos. Relaciono meus desejos e práticas docentes com os objetivos expostos por bell hooks, destacadamente o de

[...] empregar estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida, que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa. Uma dessas estratégias foi a ênfase na criação, dentro das aulas [...] onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada. (hooks, 2013, p. 245).

Quando proponho uma atividade, tento empoderá-los do devir artista. Destaco que o artista produz a partir do seu hoje, da sua sociedade e, principalmente, da forma com que entende, internaliza e produz uma coisa, um produto com sua assinatura, que tem muito da sua subjetividade. De acordo com Canton (2009, p. 66-67),

[...] poderíamos considerar a arte como ferramenta importante na fabricação de uma multiplicidade de subjetividades, contanto que ela mantenha viva sua capacidade de afetar, que ela articule nossos pensamentos e expanda nossa potência de criar sentidos para o mundo. Que sejam eles sentidos enviesados, turbulentos ou meditativos, corpóreos ou etéreos. Que seja a arte ancorada em políticas cotidianas.

Além da questão de produzir múltiplas subjetividades, trazida por Canton, o artista entrega ao mundo sua forma de olhar/refletir/problematizar/questionar/negar esse mundo. Julgo que estas proposições, conectadas com os textos de campo que apresento na próxima seção, estão em consonância com o texto do componente curricular Arte, presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a, p. 193), destacado abaixo:

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

O pressuposto do protagonismo da ação dos jovens a partir das vivências evocadas em seus estudos é fundamental. Por isso, procuro inserir temas, conceitos, problemáticas e tensionamentos atuais em minhas aulas, observando a idade e a abordagem para o direcionamento da atividade solicitada e considerando a educação como ato político. Articulo esta proposição com a competência específica de número sete, formalizada na BNCC para o ensino de Artes (BRASIL, 2018a, p. 198), cuja redação defende a necessidade de “[...] problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas”.

A problematização da vida através do estudo e da criação artística relaciona-se, também, com a afirmação que reproduzo em interações pedagógicas: escolhas cotidianas são atos políticos, porque política se refere aos modos de nos organizarmos e relacionarmos coletivamente. Defendo que o político tem a ver com a maneira como convivemos em sociedade e de como nossas ações, escolhas, atos constroem o social. Exemplifico, nessas ocasiões, o quanto uma roupa de banho usada na praia é inapropriada para utilização cotidiana no trabalho, mas que a performance extrapola e questiona o que se estabelece como politicamente e socialmente adequado. Desta forma, se não objetivo fazer uma intervenção artística/política/educativa, opto por me trajar de forma pertinente em cada situação, e isso também pode ser considerado uma atitude politizada.

Finalmente, concluo esta subseção de explicitação metodológica sistematizando e citando as autorias que me auxiliaram a pensar esses impactos. São elas: Conceição Evaristo, Grada Kilomba, Vilma Piedade, Patricia Hill Collins, bell hooks, Chimamanda Adichie, Djamila Ribeiro, Audre Lorde, Ailton Krenak e Silvio Almeida.

Na sequência, aprofundo a arte-educação como possibilidade política de crítica ao mundo em que vivemos e proposição de outras realidades possíveis através do ensino de Artes. Reitero que essa possibilidade é atravessada pela racialidade como marcador de diferença presente nas relações cotidianas e pedagógicas, explicitando minhas premissas acerca do currículo e da educação escolar.

2.2 A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E COM O CURRÍCULO ESCOLAR ATRAVÉS DA PROFESSORA NEGRA

“Ter um estilo é criar uma língua nova dentro da própria língua, é subverter a sintaxe, é colocar a língua em desequilíbrio”.
(Tomaz Tadeu da Silva)

Converso com a epígrafe acima na reflexão a seguir, defendendo a importância da transgressão (hooks, 2013) pelo ensino de Artes, ou seja, pela criação de experiências profundas em que cada estudante possa encontrar o seu próprio estilo. Para criar outras formas de olhar e de criar mundos, precisamos conhecer o que existe e questionar o mundo presentificado no cotidiano e na atualidade. Igualmente, é preciso conhecer os passados que atravessam o presente. Nada se cria quando não se conhece o que já foi feito; inclusive, pode ocorrer a duplicação ou corroboração do que já está estabelecido. Este é um pressuposto do ensino-pesquisa pós-crítico, embasado nas palavras de Sandra Mara Corazza (2002, p. 9):

No ensino-pesquisa pós-crítico, o que se procura é o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito. Procura-se “o diferente” do mundo e de nós mesmas/os. Procuram-se outros modos de olhar e outras palavras para ver e dizer, diferentemente, a Educação de agora. Em suma, quem faz a pesquisa-procura e o ensino-pesquisa procura transformar-se em alguém que não o que já é. E busca transformar este tempo, este mundo e esta sociedade, em algumas coisas outras, que não as que já são.

Compreendo que criar diz de um inconformismo e/ou de um apelo pela diferença do/no instituído. Para Giles Deleuze, a diferença é o que nos tira de nós, tornando-nos outro. É isso que venho fazendo na minha trajetória processual de pesquisadora e professora, pensando em outros modos de ensinar, refletir e também questionar a docência através da arte. A esse respeito, Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2010, p. 150) consideram que:

[...] pensar de outro modo não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. O “pensar de outro modo” significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado [...].

Compartilho dessa atitude suspeita proposta pelos autores e compreendo que ela tem consequências nas relações pedagógicas construídas em espaços escolares. Da mesma maneira que a imagem que vemos no espelho pode nos causar admiração ou repulsa a

depende do dia em que nos olhamos, minha imagem de professora também sofre essa variação. Sei que para muitos estudantes fui vista como a melhor professora do mundo, pois extrapolei as propostas de atividades em relação ao que muitas vezes é esperado no ensino de Artes, ou seja, limitar-se ao desenho. Faço isso, entre outras razões, por não ser o desenho minha melhor habilidade enquanto educadora. Partindo da minha experiência como fotógrafa, sou a professora que trabalha também com celular, seja para fotografar, seja para filmar — uma tecnologia tão acessível a eles e que se tornou comum no cotidiano, mas que, na sala de aula, tem gosto de novidade. Em Artes, o fruto proibido não é tão desconhecido assim. Nas experiências de ensino que rememoro e narro, não há quem não tenha experimentado o manuseio do celular um pouco, por meia hora, uma hora, um turno, um tempão. Tal prática está, inclusive, em concordância com a BNCC, que articula e valida o fazer artístico com diferentes suportes, incluindo instrumentos tecnológicos, como na exigência de “[...] mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística” (BRASIL, 2018a, p. 198). Apresenta-se em relevância o uso das tecnologias em sala de aula, também inseridas nas dimensões do conhecimento, como segue:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de *recursos tecnológicos* e de apropriações da cultura cotidiana. (BRASIL, 2018a, p. 195, grifo meu).

O uso de mídias e tecnologias sociais, embasado nas prescrições curriculares mais recentes, nem sempre é o suficiente para conter os questionamentos ao proposto por uma educadora cuja corporeidade por si só questiona o ambiente institucional. O impacto de ser uma professora com consciência da força política de um corpo negro pode se configurar como autoafirmação. Escolho falar do meu povo não como lenda, mas como verdade, com reconhecimento da resistência e bravura. O oposto está sendo estudado nos livros didáticos, especialmente nos de História, há séculos.

Minha presença por vezes é ruidosa — até para aqueles que se identificam comigo. A professora de Artes suspende alguns espelhos, levanta-os para que os estudantes possam olhá-los sem o referente corriqueiro, sem a imagem de sempre, sem o estereótipo caricato. Por vezes, eles enxergam “outras imagens”, mas preferem voltar ao estado contemplativo de espelho, à admiração aos ídolos que já tinham elencados. Outras vezes, eles mesmos estão já no processo do descortinar, querer ver outras opções. Alguns quebram simbolicamente este espelho que apresentava a mimese; outros, menos radicais, conseguem ver o fragmentado e o

inteiro. Tomam partido e, nesse caso, não é o espelho quebrado que produz multiplicidade, é o jovem estudante.

Com um pouco do espelho inteiro e um outro pouco quebrado, o estudante cria, pensa, produz. Encadeio esta consideração com a produção de bell hooks (2013) na defesa da relação pedagógica como prática que gera liberdade, justamente quando ela afirma que foi a sua experiência pessoal de transição para escolas brancas que a ensinou a “[...] diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2013, p. 12). A diferença está no fato de que uma educação que reforça a dominação resume o conhecimento à reprodução de determinadas informações, enquanto a educação como prática de liberdade articula a criação e o protagonismo ativo dos estudantes como cognição e competência de conhecer e informar-se. Esta prática pedagógica, fundamentada em uma avaliação formativa, buscou acolher o ritmo de cada um e não ser impositiva; tentou valorizar e observar as criações e os processos a partir das experiências de cada estudante. Ninguém seria reprovado por não estar preparado para olhar ou largar o espelho. Todos tiveram direito à fala, exceto quando a fala diminuía outras pessoas. A proposta buscava a apreensão e o exame crítico de si mesmo e do mundo ao seu redor, conforme a premissa básica freireana de aprendizagem vinculada à leitura do mundo. Destaco a lembrança da narrativa de uma das alunas de bell hooks, Carolyn, no momento em que ela relata que “[...] quando você aprende a se examinar criticamente, vê tudo ao seu redor com um novo olhar” (hooks, 2013, p. 159).

Reitero que um dos impactos notórios de ser professora, negra, mulher e feminista, com consciência dos lugares e das peles que habito, relaciona-se com a produção de alguma coletividade com outros pensamentos e modos de entender os distintos problemas sociais. Não foram tempos em que os conteúdos ou assuntos eram informados na forma de pinceladas. Houve criações e reflexões, mudou-se algumas perspectivas, algumas rotas, produziu-se conteúdos ricos em conhecimentos múltiplos — e os alunos experimentaram o gosto agri-doce de devir na qualidade de artistas contemporâneos. Construíram criações capazes de evocar ações comprometidas com problemas sociais e humanitários da atualidade, em consonância com a Educação em Direitos Humanos, conforme sua explicitação oficializada. Na presente escrita vou explicitar algumas práticas pedagógicas ocorridas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Vejamos:

A EDH concebe a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, podendo preparar as pessoas para compreender e intervir na

realidade. Ela deve ser problematizadora, geradora de conhecimento e conteúdos de acordo com as pautas e demandas da sociedade. (BRASIL, 2013, p. 39).

Tal concepção embasa o que considero a arte-educação comprometida com a promoção dos direitos humanos. Na construção dos planos de aula comprometidos objetivamente com estas premissas, a professora faz curadoria dos assuntos, dos tópicos, das imagens; faz escolhas quando decide e problematiza sua ação: enfatizar qual dos artistas cubistas? Georges Braque em vez de Pablo Picasso? Ou falar desse movimento da arte moderna trazendo ambos? Apresentar artistas brasileiros? Falar brevemente sobre as máscaras africanas? Dedicar algumas aulas para falar sobre as máscaras e a influência da cultura afro-brasileira e africana nas artes, abordando artistas, obras, temáticas? Evitar as abordagens étnico-raciais? A Educação das Relações Étnico-Raciais é uma obrigação legal e um projeto educativo e social que extrapola a valorização da história e cultura negra, reafirmando positivamente sua indispensável contribuição social, cultural, política e econômica para a sociedade brasileira. Esta reafirmação direciona a comunidade pedagógica para o respeito às pluralidades étnicas e raciais, a fim de estabelecer a justa equidade por meio de conteúdos, competências, valores e atitudes.

Ressalto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) devem impor-se nas práticas curriculares, inclusive visando a implementação prática da BNCC, como na competência específica de Artes de número nove, em que lemos que o estudante deve “[...] analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2018a, p. 198), e igualmente na formalização a seguir: “Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.)” (BRASIL, 2018a, p. 211).

Fazer curadoria é decidir o que contemplar e como contemplar. Criar, produzir, *bricolar* uma aula é fazer uma cartografia de escolhas e renúncias. Se assemelha ao ato de enquadrar uma imagem para fotografar. Na imensidão de possibilidades, algo ou alguém será enquadrado, enquanto fora do quadro — e essa frase pode ser lida de forma literal, associando o quadro da câmera ao quadro de conteúdos de uma sala de aula — serão deixados vários conteúdos, imagens, conceitos e contextos.

Quais subjetividades da docente podem — e o podem é como questionamento de poder — participar das aulas, quando estas acontecem dentro de instituições escolares projetadas por homens e compostas majoritariamente por corpos de mulheres? Apesar de

serem maioria, as mulheres ainda estão condicionadas a reproduzir formas de subjetividades masculinas, de domínio, privação, vigilância e punição. O que pode o ser docente que, em processo de autodescobrimento, de autoamor, de autocura e de escape do sistema patriarcal, é confrontado com o que está instituído: que não cabe a existência de uma docente mulher, ex-parda, ex-morena, ex-mulata, negra, uma professora que ensina e também aprende sobre si? Que ensina também sobre suas descobertas, não pessoalizando-as, mas, sim, trazendo aos seus estudantes a possibilidade de ouvirem outras histórias, de conhecerem outros mundos e culturas, não só as histórias dos heróis, dos homens, dos colonizadores, dos artistas homens, dos escritores brancos. Esse ser docente pode, então, proporcionar o destaque para histórias outras — outros personagens, outras geolocalizações, outros continentes.

Se eu me via em processo de ser outra, porém, dentro do mesmo corpo, habitando a mesma carcaça de 31 anos, é porque a forma de habitar — com mais respeito e afeto — estava mudando. E quando nós mudamos, vemos as coisas de formas diferentes. Já me mudei várias vezes, de casas, de cidades, fiz lares em tantas construções; sei bem que a mudança não mobiliza somente um setor da nossa vida, não são somente “as coisas” que se mudam de um lugar para outro, mas nossa visão e forma de enxergar também tendem a mudar. Quando nós nos mudamos, nós mudamos. O olhar estrangeiro nos projeta para ver além do olhar habitual. Há novidades em tudo, possibilidades em tudo, há vida pulsando ali, aqui. Por onde meu olhar vagueia, ele produz pensamentos de possibilidades e de multiplicidades.

Algumas vezes me questionei: por que é demandado o trabalho com temas contemporâneos na escola, mas também são colocados obstáculos a esse trabalho? Por que outros professores parecem ter liberdade para partilhar suas produções em feiras, em paredes da escola, e a mim havia pedidos de moderação? Por que reservar somente um dia para refletir sobre a importância de determinados povos, se podemos problematizar a todo momento o próprio livro didático que reproduz estereótipos de gênero, raça, classe, etnia?

Problemas e desigualdades sociais me são caros e me impulsionam a agir em perspectiva de defesa humanitária. Não são todas as bandeiras que levanto com consistência teórica, mas sinto-me preparada para falar sobre a resistência de povos indígenas e negros não só nas datas em que o livro sugere. Creio que mantenho consonância com a obrigatoriedade legal formulada atualmente para o ensino de Artes:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2018a, p. 198).

Discuto a presença da mulher ou a falta de representatividade feminina e negra trazendo para o debate notícias que saem nos jornais da semana. Falar sobre intolerância religiosa, de gênero, de raça e de classe é assunto das Artes. Faz-se música, filmes, novelas, documentários com essas temáticas. O artista está à disposição dos acontecimentos do mundo, para partilhar seu ponto de vista, suas reflexões, suas críticas. Sei que as aulas de Artes não são para formar artistas, mas penso nelas nas experimentações desse vir a ser. Estudantes em devir artistas, expressando-se diante de algo que existe no mundo e no seu cotidiano. Há o apelo para aproximarmos a escola da realidade do aluno. A realidade do aluno é o Brasil, o mundo, o bairro, os tantos problemas que os cercam, e muitos não têm espaço e abertura para vocalizar as suas reflexões.

As salas dos professores em algumas escolas são espaços deprimentes, onde só se escutam reclamações. Atentava para algumas incoerências: “Tal turma não sabe formular um pensamento”, “Tantos alunos não interpretam, não pensam por si só”, “As redações não têm consistência”. Querem o aluno como ser pensante, autônomo, criativo, criador; porém, como se constitui um estudante pensante sem espaço para pensar no momento presente, no seu contexto? Desta forma, pode-se haver um efeito de anestesia¹⁴ nas formas de ser e estar dos aprendizes e, em decorrência disso, uma promoção do que Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque chamam de “crise dos sentidos e da criação estética” (MARTINS; PICOSQUE, 2012). As autoras fazem referência à anestesia para contrapor a estesia. A primeira relaciona-se de forma conotativa e denotativa ao não sentir, ao estado de estar anestesiado; já a segunda refere-se ao sentir, estesiarse, situando-se na dimensão de produzir sentido, fazer sentir, pungir, tremer, tudo o que precisar romper o instituído, os modelos pré-estabelecidos que não dialogam com o nosso hoje.

Como querer um discente que se expresse, se ele é incentivado a copiar e decorar? Por que debates e inovações apresentados em eventos de educação não transformam o modelo de ensino e aprendizagem escolar?

Um exemplo disso é o varal do abecedário. Fiz estágios, trabalhei no PIBID, fui professora de algumas escolas, e este item da educação sempre me chamou a atenção nas salas de alfabetização. O repertório imagético das crianças é vastíssimo, elas são interpeladas

¹⁴ Por ser um objetivo caro à minha atuação docente a perseguição de formas de promover estesia visual, tanto nas aulas, como nas sugestões de atividades que lanço aos alunos, esse conceito trabalhado por Martins e Picosque me acompanha há certo tempo; na dissertação de mestrado, escrita sob a orientação de Cláudio Tarouco de Azevedo, também refleti sobre estesia e anestesia visual, e parte desta discussão está presente em Souza (2016).

por desenhos, telas de celulares, televisores, revistas, livros etc. Os desenhos e animações de hoje podem até ser os mesmos dos anos 90 (quando fui alfabetizada), mas os estudantes interagem com tantas outras imagens, mais atuais, que se relacionam de forma contemporânea com essas gerações. Em uma escola pública, havia, nesse varal, o Bob Esponja na letra B. Esse desenho animado não é mais televisionado em rede aberta. Penso também na democracia do imaginário.

Inspirado na trajetória de vida e no fazer pedagógico de Simón Rodríguez, Walter Kohan dedica a ele um livro intitulado “O mestre inventor” (2015). Durante a leitura, fui atravessada por experiências de produção de diferença aferida à Simón Rodríguez, na e através da educação. Entre tantos ensinamentos, o que mais veio ao encontro da minha forma de ser e estar professora foi a frase “[...] inventamos ou erramos!” (KOHAN, 2015, p. 78). Tal frase, atribuída ao pensador venezuelano, inspira-me a pensar na importância da escuta atenta ao que se passa no cotidiano escolar e na necessidade de invenções que nos retirem das representações que nos submetem ao estabelecido como imutável.

Dessa forma, contemplo uma educação que acolha as experiências dos estudantes, aliada às questões emocionais que emergem, como a ansiedade e a depressão, e que não somente vise entregar um conteúdo e dar uma nota. Reforço que os efeitos socioeconômicos e emocionais advindos da pandemia ainda estão sendo investigados e expuseram ainda mais esses dilemas da educação e dos currículos praticados na escola.

Tudo isso motiva-me a perceber, promover, potencializar e entender o processo de criação fotográfica e audiovisual (entre outras maneiras de criar imagetivamente, independentemente de suportes ou dispositivos), pois a criação, a invenção, a produção de sentidos fazem parte das minhas animações como docente e pesquisadora. Corroborando Jorge Larrosa (2017, p. 13),

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas é algo sobre o que temos vontade de falar, e continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta, a sua própria abertura.

Simón Rodríguez (KOHAN, 2015) é o mestre inventor, pois propõe um professor que pensa, inventa, promove a reflexão nos estudantes, preocupa-se com todos e atenta-se para as boas condições de sua profissão. Dessa forma, o mestre inventor apresenta-se em ensaio, em errância e em experiência do seu modo — que não é um modelo/espelho fixo — de ser e estar na docência, de forma inacabada, sem estar preso a realidades formalmente reconhecidas.

Não interessa para Rodríguez — nem para quem pensa e produz o ressignificar da educação — o ensino de verdades, o método de seguir padrões, de se espelhar. O que está em jogo é a transformação e/ou subversão das formas postas, fixas e enraizadas de fazer escola. Em face do exposto, Jorge Larrosa (2017, p. 5) e Walter Kohan, na apresentação da obra “Tremores: escritos sobre experiência”, escrevem:

Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

O exercício sobre pensar e agir na escola de outras maneiras nos proporciona a reinvenção desse lugar, pois o “outro modo” diz de algo ainda não refletido ou posto em prática. É preciso profanar o instituído não só como a rebeldia de apontar as falhas da maquinaria e de seus agentes, nem de “[...] estar atento ao funcionamento da máquina-clichê para que então se possa fabular outras formas de resistir” (PRECIOSA, 2010, p. 41), mas como possibilidade de criação de uma nova escola, dentro da mesma escola. Reitero esta alternativa a partir da sugestão de Silvio Gallo (2015, p. 442) de

[...] fazer uma escola outra na escola estabelecida. O posicionamento do “fora” da escola (a escola outra) na escola mesma. [...] para além de uma outra escola, a produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma. É outra forma de pensar a transformação da escola, no fazer do dia a dia do trabalho pedagógico.

Existe uma série de características que configuram o ideal de professor, assim como de escola, de supervisor, de aluno, de pais e responsáveis, notadamente fundados numa colonialidade do saber (QUIJANO, 2015) e relacionados a questões de racismo, machismo, sexismo, elitismo e uma moralidade de tradição cristã. São idealizadas e projetadas, nessas identidades, imagens que padronizam e uniformizam os modos de ser escola e estar nela, visto que “[...] a escola foi e continua a ser uma instituição disciplinar que, no mínimo, deve ser questionada, quando não transformada” (MARÍN-DÍAZ; PARRA, 2015, p. 400).

É usual escutarmos inúmeras críticas sobre a instituição e suas instâncias vindas do próprio corpo constitutivo: direção, supervisão, professores, funcionários, estudantes, bem como a população de modo geral, que percebe falhas e lacunas dos modelos escolares idealizados. Faz-se necessário elaborar modos de romper com tradições unívocas e fixas, com perspectivas colonizadas de educação (GOMES, 2012) e com pré-fabricações do que é escola seja um passo indispensável a ser dado em direção à liberdade criativa da escola e dos que a fazem, para, assim, inventarmos novos modos de ser e estar. É através da quebra desses paradigmas colonizados, eurocentrados, brancos e patriarcais que poderemos vivenciar e

proporcionar experiências com a escola e a partir dela, pois compreendo a experiência, a partir de Jorge Larrosa (2017), como a qualidade de fenômeno que se encerra na profundidade do acontecimento em sua complexidade, uma possibilidade de fazer “tremar a realidade”. Para o autor, há uma diferença crucial entre experiência e informação que fundamenta essa premissa educativa com a qual manejo teoricamente. A ênfase atual em colocar a informação e a pessoa informada como sinônimo de conhecimento e de vida cultural qualificada é a base normativa das relações sociais e de algumas políticas curriculares. O autor permite questionar a informação como domínio da subjetividade e da capacidade vital de conhecer livremente. Vejamos a definição de experiência abaixo:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21).

Em minha leitura, um currículo resumido à preocupação informativa e não experiencial não está comprometido com a educação como prática de liberdade. A existência atual de políticas curriculares que obrigam o ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, a partir do conhecimento positivado das diversas epistemologias e ontologias que conformam a sociedade brasileira, é um exemplo da busca por práticas pedagógicas que possibilitem o processo criativo como experiência de conhecimento.

Michel Foucault não se dedicou especificamente a pesquisar sobre a escola e a educação, mas temos, em sua obra “Vigiar e Punir” (1987), uma análise acerca das instituições capaz de inspirar o aprisionamento e o disciplinamento correlato nas escolas. A temática da liberdade tem, nesse autor, uma contribuição distinta. A partir do pensamento inspirado nessa obra, fundamento uma crítica à escola e utilizo as palavras de Silvio Gallo a seguir:

Ali encontramos também uma das principais críticas à escola: se a compreendemos como uma instituição moderna, a compreendemos como uma instituição dedicada a *produzir uma conformação dos corpos e dos sujeitos*, a produzir também, uma “subjetivação capitalista”, que permite a inserção de cada um dos indivíduos no universo da produção. (GALLO, 2015, p. 432, grifo meu).

A escola, em tal crítica, produz processos de subjetivação a partir das lógicas hegemônicas e reafirma ideal de base normativa capitalista, patriarcal, sexista, racista, etarista, capacitista, LGBTQIA+fóbica.

Ainda paira no imaginário o ideal de que um bom professor é enérgico, com pulso firme, que faz uso das “técnicas de domesticação”, que são “[...] métodos para condicionar e

manter a ordem [...]” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82). Os corpos dos considerados “bons alunos” são domados para que haja comportamento e governança na sala de aula. Fica nítida a utilização de regimes de poder para gerenciar e gestar a rigidez padronizadora de educar a partir da repressão e punição. Para pensar estes regimes de poder, é preciso explicitar o próprio conceito de poder e seu manejo. Para isso, utilizo a definição abaixo:

[...] o poder é, certamente, uma forma de repressão, de conformação dos corpos, tornando-os dóceis; mas ele é também (e ao mesmo tempo) uma produção, ele possui um efeito produtivo. [...] foi o poder disciplinar que possibilitou a escola como a conhecemos hoje, a pedagogia como a experimentamos e praticamos. (GALLO, 2015, p. 433).

O modelo disciplinar ainda está no imaginário e nas práticas escolares, embora sua crítica também não seja tão recente e se coloque na disputa da experiência e do pensamento sobre a experiência. Ao citar Paulo Freire e bell hooks, estou aportando autores e experiências que se situam num campo de disputa contra-hegemônico, ou seja, de luta contra esse modelo de repressão.

Esse modelo é o espelho da escola tradicional, imagem majoritariamente requerida até os dias de hoje. Apesar de termos sujeitos em busca de legitimar suas identidades, identificações e subjetividades, algumas escolas ainda pretendem padronizar e uniformizar a postura, o pensamento e os valores não só dos discentes. De acordo com Jorge Larrosa (2017, p. 12),

Penso que, se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional.

O que busco, junto com os teóricos que se fazem presentes nesta escrita, é apresentar alternativas para potencializar as maneiras de nos relacionarmos com a escola, promovendo múltiplas miradas carregadas de possibilidades a partir da ruptura/quebra do espelho escolar, pautada pela análise circunscrita em uma determinada experiência. A possibilidade de quebra está diante das experiências propostas e vivenciadas na relação entre a professora e os estudantes aqui analisadas. Em outras palavras, podemos fazer uso do conceito de heterotopia em Foucault.

Foucault coloca o espelho no debate para tensionar sua dupla relação com a utopia e com a heterotopia. A utopia do espelho enuncia a ausência do lugar, “um lugar sem lugar”, pois, quando mostra a imagem refletida, existe um duplo, o estar em um lugar e o estar sendo

projetado em um outro lugar, que não é o lugar primeiro. Já a heterotopia, que é o que nos interessa, pode se relacionar ao espelho quebrado. Faz menção ao espaço de fora — ponto virtual —, sendo um não lugar dentro do lugar. Dizendo de outro modo, o não lugar é um espaço virtual que pode ser acessado para produzir diferença no espaço real; neste caso, quando se pensa em possibilidades de pluralizar a escola, ela mesma se encontra como espaço real, instituição concreta, e o seu virtual seria as possibilidades de experiências inquietantes.

Na sequência, apresento os textos de campo, conforme a proposição do método da pesquisa narrativa autobiográfica, sob inspiração da escrevivência de Conceição Evaristo, conforme abordado anteriormente. São relatos que mesclam distintas experiências.

3 TEXTOS DE CAMPO: EPISÓDIOS DO COTIDIANO ESCOLAR E IMPACTOS DA ARTE-EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM OS DIREITOS HUMANOS

Começo esta seção com as narrativas de episódios do cotidiano escolar, retomando alguns marcos legais das políticas educacionais que colocam em vigor a educação em direitos humanos como compromisso da prática laboral dos professores da educação básica no Brasil.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em vigência desde 1988, assegura, nos artigos 205 e 214, a educação como um direito humano (BRASIL, 1988). Em 2003, tivemos a oficialização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), consolidado após revisão em 2006 (BRASIL, 2018c). No ano de 2012, foram publicadas, pelo Ministério da Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH); elas garantem e afirmam a educação como ensino, aprendizagem e prática dos direitos humanos, convocando ao dever social de refletir formas de promoção do acesso à cidadania, com o princípio da igualdade a partir da diversidade e do respeito à diferença (BRASIL, 2012). Em 2010, implementou-se a Educação em Direitos Humanos (EDH) em consonância não só com a Constituição Federal, mas também com os acordos e compromissos internacionais para com a educação. A EDH visa proporcionar educação ética, crítica e política aos estudantes. Conforme publicação oficial do Ministério de Educação, define-se:

A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade. (BRASIL, 2013, p. 12-13).

O pressuposto emancipatório da educação, que evoquei anteriormente em conexão com Paulo Freire e bell hooks, está reiterado nestas normativas legais. Sobretudo, elas se transformam no eixo de condução de meu foco analítico na presente escrita.

As bases para a Educação em Direitos Humanos são dignidade humana, democracia na educação e no ensino, valorização das diversidades, transformação social, interdisciplinaridade e sustentabilidade. Cada um desses fundamentos será considerado nesta análise, que busca responder minha questão central: como a arte-educação *por mim*

experienciada impacta a comunidade escolar quando aborda temáticas correlatas aos direitos humanos?

Neste capítulo, apresento uma narrativa construída pela minha memória individual, revisitada acerca de práticas pedagógicas por mim experimentadas como professora de Artes na educação básica. São quinze pequenos episódios narrados na forma de textos de campo e, ao final de cada um, sistematizo algum impacto na comunidade escolar, seja grupal ou individual, no que tange à abordagem de temas associados aos direitos humanos pela liberdade proporcionada na criação artística.

3.1 QUANDO A ARTE TAMBÉM DESPERTA O DESEJO DA LEITURA

Carrego sempre algum ou alguns livros comigo. Em intervalos de trabalho, ou de qualquer outro momento de espera, ou, ainda, quando desfruto do ócio nas redes sociais, gosto de ler, sobretudo quando há um tema/assunto ou autor que mobiliza meu pensamento, meus sentimentos, minhas emoções, minhas verdades, ou, mesmo sem entender o porquê, toca-me. Dessa forma, na sala dos professores ou na biblioteca, era comum encontrar-me portando e lendo algum livro, em especial sobre racismo ou feminismo.

Talvez o fato de portar tais livros e de ser encontrada em conversas com alguns colegas sobre temas pulsantes ou emergentes na sociedade tenha influenciado na minha indicação para coordenar um projeto de produção audiovisual com turmas do 6º ao 9º ano. Neste relato, usarei o termo projeto para me referir a cada experiência de produção artística compartilhada com os estudantes, mas também é o nome genérico dado ao projeto maior de produção de audiovisuais. Tal projeto maior a que me refiro se realizava em distintas escolas e ficou sob minha responsabilidade no espaço laboral de minha atuação naquele momento.

O projeto realizou-se com formação *on-line* para minha capacitação e posterior repasse das instruções aos estudantes. A finalidade era participar de uma mostra pública que, por intermédio da produção de vídeos com caráter conscientizador e propositor de enfrentamento de problemáticas sociais a serem escolhidas pelos jovens, geraria premiações. Eu já havia participado em outra escola de uma experiência docente semelhante, inclusive articulada com premiação, porém, caracterizada pela produção fotográfica, não audiovisual. Hoje, a partir da leitura da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conecto essas vivências com o desafio da construção da habilidade de:

Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável. (BRASIL, 2018a, p. 211).

Acreditei que o motivo do convite para coordenar o projeto e a realização dos vídeos tinha conexão com minha formação inicial em Licenciatura em Artes e com minha experiência como fotógrafa, mas também com minhas leituras e pesquisas associadas ao feminismo negro, crítica ao machismo, capitalismo, racismo e distintas formas de dominação e discriminação. Pensava que na solicitação, ou chamamento, estava implícita a crítica à manutenção de estruturas coloniais e de seus agenciamentos. Entendi que havia o reconhecimento quanto à minha posição engajada para ensinar e auxiliar na produção de vídeos, que seriam o produto final do projeto. Para além da possibilidade de premiação, e isso eu deixava bem nítido, o real ganho estava na reflexão crítica sobre os assuntos que os estudantes viriam a escolher, e a mobilização livre e primeira operada neles e com eles, através da criação pelo conhecimento. Todos os temas escolhidos para estudo, roteirização e produção dos vídeos foram definidos pelos próprios discentes em seus grupos. Eu fiz a mediação em concordância com o que estabelece a BNCC, quando assinala que

[...] os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, 2018a, p. 193).

Naquele momento de aceite da experiência, senti que possuía o respaldo teórico e vivencial para gerar movimentos educativos comprometidos com a EDH, na perspectiva da crítica social, da atitude humanitária de respeito com as diferenças e de oportunização ou criação de condições favoráveis ao desenvolvimento pleno, especialmente para pessoas e grupos não privilegiados, como negros e indígenas, por exemplo. Conectava as possibilidades apreendidas nas DCNERER, tais como aquelas que definiam a promoção de ações estatais de reparação por meio da educação. Segundo as DCNERER,

[...] sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afrobrasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p. 6).

Fui preparando minha prática docente vinculada ao novo desafio e em associação com a formação docente que possuía. O projeto teria um tempo de desenvolvimento, a começar da primeira formação, mas eu poderia, então, iniciar o desenvolvimento do trabalho com os estudantes. Recebi o site oficial do projeto, em que havia informações mais gerais a seu

respeito, além dos vídeos vencedores de outras edições. Todas as formações aconteceram de forma virtual, por videochamada; eram realizadas sempre no mesmo dia da semana, pela manhã, ocupando o tempo de um período de aula de uma das turmas. Assim, os estudantes recebiam uma atividade referente ao que eles estavam desenvolvendo e a realizavam sob a supervisão de um monitor. Várias escolas daquela rede de ensino participaram do projeto; as reuniões virtuais eram repletas de professores e de alguns gestores. Acredito que cada escola teve autonomia para escolher ou convidar os professores que participariam. Em algumas janelas virtuais, eu observava que mais de um professor de uma mesma escola compartilhava e construía as atividades do projeto, o que diferiu da minha situação, pois o processo foi reduzido à minha responsabilidade na instituição em que atuava.

O material do projeto era bem dinâmico e amplo no tocante às temáticas, já que os estudantes tinham liberdade para escolher os assuntos que os mobilizassem. Não havia temas a serem trabalhados, tampouco temáticas vetadas. Também, o projeto tinha uma mediação ótima, pois era feito por uma mulher negra, entusiasmada com nossas propostas, atenciosa às nossas dúvidas e anseios. Ela era psicóloga, usava turbante em quase todos os encontros virtuais. Foi ela que, em um desses encontros, trouxe o exemplo de trabalharmos com temáticas raciais, além de fornecer várias ideias de chamadas para a ação, cujos objetivos poderiam exaltar o respeito à cultura, à religião, e aos feitos das negras e negros no Brasil e no mundo.

Comecei o trabalho antes das formações, antes dos outros professores, nas aulas de Artes. Foi também numa das últimas formações que percebi que provavelmente eu era a única que estava desenvolvendo o projeto com todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da escola. Parecia que os demais professores, em suas instituições, desenvolviam projetos interdisciplinares e em parceria, e que haviam escolhido uma única turma para participar do projeto. É provável que, em seus ambientes escolares, houvera algum critério associado à suposta maturidade e potencial de criação. No meu caso, a experiência foi democrática no sentido de que todos tiveram acesso à participação no projeto e, pelo mesmo motivo, vários desafios também se apresentaram ao longo do percurso.

Planejava aulas, estudava para levar conteúdos atuais e fazia a curadoria de materiais complementares, pois era recorrente a demanda de indicação de leituras — o que, inclusive, gerou a atualização da biblioteca da escola com alguns títulos. Minha memória recorda que essa mesma dinâmica de compra e atualização de livros da biblioteca, por motivos de ações de um projeto vinculado à criação artística, aconteceu em uma experiência docente anterior, em outra rede de ensino. Reitero que foi recorrente a indicação de livros para a biblioteca,

com o intuito de dar acesso aos temas presentes em minhas leituras para os estudantes, porque demonstravam curiosidade e interesse na observação dos livros que eu portava. Até mesmo pedidos pessoais de empréstimos de algumas obras aconteceram. Durante o projeto dos vídeos, lembro de um comentário da bibliotecária sobre a carência e a procura de livros relacionados aos temas que estávamos trabalhando nas aulas de Artes por parte de alguns estudantes. Perguntei, quando do ocorrido, como se dava a compra de materiais para a biblioteca, e, assim, descobri que na maioria das vezes o dinheiro usado era do próprio caixa da biblioteca, por decorrência de multas. Como ela estava sem recursos, sugeri que eu fizesse uma lista de livros para que encaminhasse à avaliação de compra por parte da direção da escola. Foi o que fiz.

A lista era razoável; havia sugestões de títulos sobre racismo, sobre o cuidado com o planeta, feminismo, sobre outras formas de se entender e refletir diante das histórias contadas, literatura negra, entre outros. Referências pensadas a partir do que os estudantes apresentavam interesse de pesquisar nos estudos para a criação autoral no projeto. As imagens abaixo replicam alguns livros comprados e a celebração dessas compras em grupos virtuais compartilhados com a comunidade escolar.

Figura 3 – Imagem dos livros comprados para o acervo da escola



Fonte: Arquivo da autora.

Os livros foram comprados e foi um sucesso a procura pelos novos títulos na biblioteca. A bibliotecária nem chegou a pô-los em estantes, eles ficavam atrás de sua mesa de trabalho, tendo uma boa visibilidade e fácil acesso, pois eram procurados com frequência.

Além das formações, as escolas também dispuseram de suporte técnico para a solução de problemas de gravação de vídeos, bem como para o cadastro das equipes na plataforma digital. As outras escolas e professores participantes pareciam contar com um trabalho mais colaborativo.

Sentia-me sozinha para planejar e desenvolver o projeto, como também era a única a validar sua importância, não só na disciplina de Artes, senão na própria vivência dos discentes como sujeitos de sociabilidade e como críticos da sociedade em que eles mesmos interagem, já que apontavam falhas, lacunas e incoerências.

Não mantive comigo os registros das aulas, planejamentos ou trabalhos dos estudantes. Recorro à minha memória para apresentar as narrativas que sigo escrevendo, na forma de textos de campo. Segundo Maria de Lourdes Rossi Remenche e Juliano Sippel (2019, p. 48), a memória atua “[...] como resistência, como âncora de sonhos que não devem permanecer embaixo da terra sem florescer, mas devem fertilizar a esperança de novos tempos, um tempo em que não há mais opressão nem silenciamento”.

A memória conduz os relatos que se seguem, após este primeiro que recorda a compra dos livros. De forma caótica e fragmentária, junto os cacos de algumas memórias, para então calcar, calçar ou ainda caçar minha escrita na forma de tese.

Este primeiro episódio narrado me faz sistematizar alguns impactos da arte-educação, tais como:

1. O estudante observa o docente em sua corporalidade e também naquilo que ele traz em suas mãos; no caso, os livros. Quando esses jovens recebem a liberdade de criar a partir de suas questões de vida, desenvolvem demandas de estudos com assuntos de seus interesses. Os estudantes são capazes de fazer escolhas de temáticas, buscando leituras, realizando pesquisas, aprofundando e agenciando reflexões e chamadas para mudanças de comportamento diante do tema escolhido. Tal processo desenvolve autonomia a partir da interação pedagógica.
2. Os estudantes da escola básica, no ensino fundamental, são capazes de desenvolver o espírito investigativo, característico da pesquisa, além de trabalhar de forma processual, atendendo e respeitando as etapas de um trabalho coletivo.

3. A indicação de livros resulta de uma demanda que os estudantes apresentaram nas aulas de Artes, o que demonstra que tal estudo criativo pode impulsionar o hábito da leitura e da pesquisa, tão evocado como necessário nas aprendizagens escolares.

3.2 A POLÍTICA ESTÁ EM TUDO

“Estou interessado em arte política”.
(William Kentridge)

No início de um dos projetos desenvolvidos na escola, planejei uma roda de conversa reunindo todos os grupos de estudantes. Falei da proposta de forma entusiasmada, e todas as turmas se mostraram tão animadas quanto eu. Os diálogos foram bem acalorados, e alguns temas já pareciam ser os preferidos para o debate e pesquisa. Foi assim que constatei que em todas as turmas havia grupos de alunas muito interessadas em ter suas vozes ouvidas e debater sobre o feminismo. Feminismo, depressão e ansiedade foram as pautas mais trazidas pelas turmas naquele primeiro momento.

Os discentes tiveram espaço, dentro do tempo de um ou dois períodos semanais das aulas de Artes, para se manifestarem e exporem as suas opiniões. As pesquisas, por sua vez, foram desenvolvidas em pequenos grupos, nos quais houve total autonomia para a busca de fontes. Tal autonomia me pareceu em conformidade com a competência número oito da BNCC, cuja formalização prevê “[...] desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes” (BRASIL, 2018a, p. 198). Os estudantes, concordando ou discordando, interferiam, trazendo vários pontos de vista que, num primeiro momento, eram embasados no “eu acho”. Depois, com o rigor que os temas necessitavam, eles foram incentivados a pesquisar a partir do princípio da prática investigativa de iniciação científica, produção, criação e organização dos conhecimentos em Artes.

Houve várias pesquisas individuais e coletivas, através da formação de pequenos grupos, cuja meta era a apropriação teórica sobre os temas escolhidos, que acontecia por intermédio de embasamentos em dados estatísticos, investigações concluídas por cientistas, entrevistas e relatos. O uso de processos de criação em artes visuais com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, utilizando materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, está previsto na formalização da BNCC (BRASIL, 2018a).

Fui acompanhando e mediando os processos de pesquisa e criação dos trabalhos. O conceito de mediação se faz importante, pois o exercício das práticas pedagógicas se desenvolveu como um processo de escolhas, ponderações e provocações, visando fornecer aos estudantes bases necessárias para a construção de suas autonomias como seres sociais. Entendo a mediação como aquela proposta por Mirian Celeste Martins (2014, p. 259):

Mediador. [...] Nessa palavra estão contidos os termos: professor e educador. É ele que contamina? Tem de ser cuidadoso para não afastar e anestesiar o sujeito da experiência estética. Elemento propulsor, como um gatilho a disparar convites para o encontro com a arte. Media quem? O aluno, que contém em si os termos: aprendiz da arte, estudante, criança, adolescente, com toda a sua singularidade, seus repertórios, preconceitos e desejos.

Dessa forma, mediar diz respeito a contágio, contato, falas, trocas, provocações, escutas, curadoria, promover debate, mediar o debate, conciliar, réplicas, tréplicas, aberturas, e um sem fim de possibilidades.

As pesquisas foram avaliadas e devolvidas na interação pedagógica dentro e fora das aulas. Nos momentos de debates sobre os temas, era notório o interesse e o quanto estavam cada vez mais se apropriando e desenvolvendo um repertório crítico diante de seus interesses. Essa etapa também foi considerada como processo do trabalho: participação pela oralidade nas aulas. Assim, todos que se sentiam confortáveis para falar, falavam. E, posso dizer, eles adoraram esse espaço de voz, escuta e eventuais réplicas. Tínhamos ali um ambiente político e democrático.

Algumas vezes, quando o debate esquentava, eles solicitavam a minha interferência e opinião. Perguntavam por questões pessoais, como minha orientação sexual, minha religião, se eu era bolsonarista, de esquerda etc. Eu respondia dizendo que poucas vezes eles saberiam minha opinião sobre os assuntos, pois isso realmente não importava. Durante essas conversas, teve um momento em que afirmei minha contrariedade a qualquer tipo de desrespeito, discriminação e intolerância. Rememoro uma frase por mim enunciada mais ou menos nos seguintes termos: “— Me rotular em um posicionamento aqui, nesse espaço escolar, não é relevante, [...] mas alguns de vocês já sabem muito de mim, sem que eu precise dizer EU SOU”. Ato político são decisões e posicionamentos de forma micro ou macro, depende do nível de poder que temos, depende do que podemos mobilizar, mas as micropolíticas, do cotidiano, fazem muita diferença. Conforme Katia Canton (2009, p. 15),

Artistas e pensadores substituem a noção de Política com “P” maiúsculo mesmo, pelas micropolíticas — a saber, uma atitude focada em questões mais específicas e cotidianas, como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos diz respeito e nos faz viver em sociedade.

Dessa forma, os conteúdos abordados naquela e em outras aulas, por estarem sendo discutidos no âmbito artístico e educacional, fazem parte das micropolíticas do cotidiano dos alunos. Alguns estudantes tinham desenvolvido o entendimento de que artes, ações e produções de debates poderiam ser atos políticos nos quais a liberdade conduzida pelo respeito aos direitos humanos é um princípio fundamental. Afirmando isso a partir de recorrentes momentos em que a expressão da presença da política em todas as ações humanas foi presentificada.

Ao final do projeto, os estudantes precisavam da assinatura de algum responsável autorizando o uso de imagem, para validar o envio do vídeo à última etapa do projeto, o festival em que haveria avaliação e premiação. Só foram submetidos, a esta última etapa, os vídeos dos participantes que apresentavam a autorização dos responsáveis e a própria anuência para o uso de imagem. Como acompanhava a participação dos estudantes e o engajamento deles nos grupos, o envio do vídeo ao concurso não estava atrelado à avaliação formativa na disciplina de Artes, pois ali todos foram considerados em suas produções e experiências.

Alguns impactos que considero importantes neste segundo relato:

A prática proporcionou um espaço de fala e escuta para com as demandas dos jovens e os estudantes em geral. Sem recorte de gênero, elegeram especialmente as temáticas da depressão e da ansiedade. As meninas, por outro lado, buscaram ocupar e reivindicar a promoção de um lugar acolhedor para suas buscas relativas às questões de gênero e sexualidade, com demandas específicas e associadas com suas experiências e desejos de leitura no campo do feminismo.

Os estudantes constroem engajamento nos estudos e desenvolvem repertório e posicionamento crítico diante de temas que lhes correspondem, incorporando em sua oralidade e escrita formas de expressão de aprendizagens.

O ensino de Artes pode ser um ato político e uma prática de liberdade, para docentes e discentes.

A valorização de um trabalho criativo não está reduzida em uma nota — visto que até os trabalhos não submetidos foram avaliados —, mas nos efeitos que a experiência causa em cada estudante.

3.3 FORMAÇÃO DE GRUPOS COM AFINIDADES POR TEMAS, TURMAS, AMIZADES E DESEJOS DE PREMIAÇÃO

Anteriormente à formação para o projeto, nas aulas de Artes, propus a seguinte pergunta: se vocês tivessem a chance de mudar um problema social, qual seria? E por quê? Em resposta, os estudantes selecionaram as seguintes temáticas de estudo: saúde mental; depressão e ansiedade; maus tratos aos animais; violência contra a mulher; machismo; homofobia; feminismo; racismo; desigualdade social; e distribuição de renda no Brasil. Como eles escreveram e defenderam suas temáticas numa folha, sugeri que cada um falasse sobre o tema que havia escolhido, e, enquanto eles faziam a defesa de seus pontos, eu escrevia no quadro somente os temas, formando uma lista. Diante daquele mapa de problemas listados no quadro, criei mais um.

Os pequenos grupos de trabalho deveriam ser formados por dois a seis componentes. Assim, recomendei que eles se aproximassem através das afinidades nos temas escolhidos, para que os interesses pudessem ser mantidos; o que não deu muito certo. No início, até foi uma experiência de trocas e resiliência, mas as adversidades começaram a surgir, e os grupos foram remontados, na sua maioria, por afinidade.

Nesse processo, algumas temáticas ficaram pelo caminho; ainda que alguns grupos permaneceram com os mesmos integrantes e temas. Para estes poucos, o tema escolhido era mais importante do que fazer o trabalho com o amigo. O que indica o quanto tinham a necessidade de falar sobre os conteúdos escolhidos.

Foram algumas aulas em que toda a turma acompanhava o trabalho dos grupos e dos colegas, mesmo que seus próprios grupos fossem outros. Alguns se arriscaram a opinar, sugerir referências (a maioria, de vídeos do YouTube ou de páginas no Instagram), que eram sempre bem-vindas, inclusive por mim, já que estava na qualidade de responsável por fazer a partilha das sugestões com as outras turmas, quando oportuno.

Por já saberem que o projeto acarretaria uma premiação, fui advertida, por um grupo que lembrou que ali era uma disputa, de que as ideias ali trabalhadas não poderiam ser “vazadas”: “— Profê, não conta pra ninguém, pois a turma x também tá trabalhando com o mesmo tema” era o tipo de coisa que ouvia com frequência. Por isso, passei a formar pactos com os grupos.

O projeto estava mobilizando a curiosidade entre as turmas, manifestada no desejo de saber quais eram os temas de cada grupo. Geralmente eles “rivalizavam” entre as turmas do mesmo ano/série. O que, por um lado, permitia o engajamento de todos, com uma ânsia

constante para ampliar as discussões dentro de seus grupos; entretanto, por outro lado, notei o quanto uma possível premiação limitava a partilha de informações.

Eu fazia uso do que eles traziam para desdobrar as conversas, partindo do feminismo e do machismo para falar de pobreza menstrual, por exemplo, já que esse assunto estava em discussão nos jornais. Porém, em função da limitação que comentei, notei que, quanto mais as atividades elucidavam e suscitavam sentimentos e sensações neles, mais era reforçado o pacto da manutenção desses temas somente nos grupos ou na turma. Ou seja, as reflexões geradas não poderiam sair dali, inclusive meus próprios *insights*. Se eu demonstrasse estar tendo determinado pensamento pela primeira vez, havia grupos e turmas que já se apropriavam e reforçavam “o pacto”: “— A gente vai usar essa ideia no nosso, tá profê?”.

Foi dessa forma que eu trouxe a reflexão de que cada ideia chega para uma pessoa de forma diferente, usando o seguinte exemplo: se eu falar: “— Hoje preciso fazer um bolo de laranja”, algumas pessoas, quando chegarem em casa, poderão fazer um bolo de laranja, que certamente não será igual ao meu. Os ingredientes: o tempo de bater o bolo; o modo de preparo; a mão, no liquidificador, na batedeira; o quão fresca ou não as laranjas estão, *in natura*, suco, geladas, ou na temperatura ambiente; a marca da farinha, do açúcar, do óleo; o forno, o tempo de pré-aquecimento... tudo fará com que, mesmo usando a mesma receita, cada bolo seja único. Haverá quem fique com vontade de comer bolo, mas de chocolate; e poderá ter quem lembre de que precisa recolher a roupa do varal, ou passar no supermercado, ou, ainda, fazer a lição atrasada. Definitivamente, uma ideia não chega a todos da mesma forma.

Ainda, aproveitei para comparar com a forma de aprendizagem: um professor ministra a mesma aula para uma turma. Há pessoas que entendem só com a explicação, outras precisam de comparações, de associações com o conteúdo, com a vida.

Falei, também, sobre subjetividade, e a distingui da objetividade. Dei o seguinte exemplo: subjetiva é a forma com que cada um maneja as informações, e isso diz muito das coisas que acreditamos, que vivemos. Uma informação não entra e fica sozinha dentro de nós, ela se junta com outras vivências, experiências, gostos, sabores, sentimentos etc.

Concluí dizendo que, por mais que eu partilhasse com eles uma ideia legal, eu poderia partilhar a mesma ideia com os outros grupos, gerando possivelmente entendimentos outros, completamente diferentes. Isso tem tudo a ver com a arte. Ela não é objetiva como a matemática, em que $2 + 2 = 4$. Se, em uma prova de matemática, alguém responder que $2 + 2 = 8$, estará errado. O maravilhoso das artes é justamente isso, as possibilidades que ela abre, inclusive de uma produção artística ser adorada e emocionar algumas pessoas, ao mesmo

tempo em que é repulsiva para outras. Nas artes, nós trazemos as nossas bagagens, e elas humanizam as nossas experiências.

Reforcei o quanto era importante, por estarmos tratando de problemas sociais, partilharmos as boas ideias, os bons *insights*, pois esse intercâmbio de ideias entre as turmas talvez nem fosse levado à produção do trabalho, mas pudesse fazer a pessoa transpor aquelas ideias para a vida. E fiz mais um acordo com eles. Eu estava ali me comprometendo com o fato de que nenhum trabalho seria igual, que não haveria plágios. A ideia de uma sanção, caso houvesse plágio, veio à tona. O envolvimento de alguns com o trabalho era tanto, que cogitar uma cópia era motivação para um inquérito, um litígio. Os ânimos acalmaram, quando deixei claro que eu estava acompanhando de perto o processo de produção e que não havia trabalhos semelhantes.

A todo momento, lembrava-os que a premiação era somente um motivador, mas que o mais importante eram os movimentos que estavam sendo gerados, além do quanto essas atividades estavam promovendo o amadurecimento deles como seres políticos, e que o reflexo de todas aquelas trocas não viria na nota em Artes, mas na postura futura deles. Sempre que possível, eu reiterava que todos seriam avaliados pelas participações e que a nota ou o prêmio eram secundários. Também, reverberei múltiplas vezes o quão orgulhosa estava do trabalho que estávamos produzindo.

Alguns impactos que considero importantes neste terceiro relato:

1. A atividade gerou uma atenção dos estudantes para com as problemáticas contemporâneas da sociedade, fazendo deles sujeitos de reflexão e de atuação social. Validou-se a necessidade de produzirem um trabalho focado em seus interesses.
2. Temas socialmente vivos criam notória necessidade de diálogo entre pessoas, grupos e turmas, mesmo sendo fruto da curiosidade e da rivalidade. Também, exigem um pacto de amizade para seu tratamento aprofundado. Igualmente, a ampliação dos estudos sobre problemas sociais exige momentos de fala e escuta, que possibilitam alargamentos das abordagens para questões do cotidiano veiculado nas mídias sociais, no que tange aos direitos humanos, como o tema da pobreza menstrual.

3.4 A AULA DE ARTES EXTRAPOLA O QUADRO E AS PAREDES DA ESCOLA

Em uma das aulas, que gerou muito desconforto, inquietação e perturbação em alguns meninos, houve a menção a estruturas que se atualizam para a manutenção dos mesmos grupos no poder. bell hooks destaca como as práticas pedagógicas implicam questionar sistemas de dominação, como o sexismo e o racismo. Para a autora, tais práticas pedagógicas

[...] implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos. (hooks, 2013, p. 20).

São essas novas maneiras de dar aula que me motivam e que evocam o episódio seguinte.

Quando do acontecido, fiz algumas perguntas exploratórias. A primeira, e mais significativa, foi: “há, para vocês, igualdade entre homem branco, mulher branca, homem negro, mulher negra, homem indígena, mulher indígena?” No primeiro momento a grande maioria respondeu que sim, que todos eram iguais. Então, perguntei: “socialmente, todos e todas têm os mesmos direitos e tratamentos?”. Foi aí que uma menina disse: “— Não! Mulheres não são tratadas iguais aos homens!”. Essa pontuação gerou um alvoroço. Intevi e medieei, demonstrando que o homem branco ganha destaque social e tem privilégios que os demais não gozam.

As meninas trouxeram muita lucidez nas questões de desigualdade; por outro lado, alguns meninos foram resistentes. A conversa abordou as diferenças nas roupas e nas formas de se portar: “— Meninas precisam ter modos, se comportar, enquanto meninos sentam de perna aberta”. A réplica vinha naturalizando ainda mais os padrões: “— Ah, mas vocês são meninas!”.

Definimos que, nas aulas de Artes, iríamos questionar os discursos, os padrões e posturas hegemônicas e naturalizadas. Também abordamos rótulos atribuídos como fardos a alguns, enquanto outros desfilam pela vida sem cerimônia. As aulas de Artes passaram a tumultuar as aulas que vinham após, os estudantes ficavam inquietos e davam continuidade às discussões. Como bem pontua bell hooks (2013, p. 154),

Para nos confrontarmos mutuamente de um lado e do outro das nossas diferenças, temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento.

Quando a autora fala de suas práticas, eu me identifico com ela, pois recordo que na sala dos professores, em um tom que se dizia desprezioso, embora não o fosse, ouvi seguidamente que as aulas de Artes estavam “dando o que falar”. Os estudantes, evidentemente, queriam saber a opinião dos outros professores, além de mostrar o processo de seus trabalhos. A queixa, por parte dos professores, também havia: “— Tem uns que não gostam, né?” Mesmo assim, em outras situações, no momento de espera para bater o ponto, havia colegas que validavam o projeto, comentando com entusiasmo o engajamento de alguns grupos de estudantes.

Em um sistema escolar que dociliza corpos, educa e padroniza os comportamentos, existe a compreensão de que transmitir informação está acima de criar experiências (LARROSA, 2002). Ter estudantes inquietos e questionadores era um problema.

Mesmo assim, os debates passaram a ecoar no recreio, para além do espaço tempo das aulas de Artes. E não estávamos falando somente de Artes, estávamos falando de problemas e dilemas que tocam, ou que deveriam tocar, todas as disciplinas. Estávamos, justamente, impactando a comunidade escolar no que tange à Educação em Direitos Humanos.

Sistematizo alguns impactos novamente:

1. A aula de Artes não se restringe ao compartilhamento de informações, e cria experiências pedagógicas de leitura de mundo pela criação artística. A necessidade de expandir as falas e opiniões impactou também outras disciplinas, fazendo a comunidade escolar como um todo perceber as demandas dos discentes, suas necessidades de fala e escuta, e a consequente necessidade de mediação dos assuntos abordados, não apenas no ensino de Artes.
2. A reflexão diante de temas tão presentes no cotidiano dos estudantes, especialmente os relativos ao sistema de opressão sexista e racista, extrapolam as paredes da escola e extrapolam os períodos fechados da disciplina, criando desconfortos e conflitos. A disciplina de Artes proporcionou a avaliação crítica de padrões e normas sociais, possibilitando aos estudantes intervir criticamente nas condições postas, fazendo, dessa forma, a Arte se articular com a vida e ser um dos meios de manifestação e expressão.

3.5 PROFESSORA, EU SOU MACHISTA?

Quando um assunto gerava inquietação em uma turma, tentava levar o mesmo tema para as outras, para analisar o quão mobilizados ou não os estudantes se mostravam frente a algo que gerou um grande debate. Queria entender se o engajamento era pela maturidade, ou se pela idade, se o tema era realmente inquietante, ou se haviam outras razões.

As meninas exclamavam que fazia muito sentido os lugares de poder serem majoritariamente ocupados por homens e as mulheres terem pouca representatividade na construção do pensamento social. Alguns meninos não enxergavam seus lugares de privilégio, ou queriam mantê-los imaculados. Assim, eu me tornava uma ameaça para alguns desses meninos, que me viam como a que viria descortinar o intocável terreno que eles já desfrutavam.

A tensão gerada pelos debates produzia situações de indisciplina, no sentido da impossibilidade do diálogo, em função da desorganização nos turnos de fala e pela escuta. Buscava construir condições para ouvir as posições em conflito, pois estávamos num ambiente de voz e vez para todos. Infelizmente, aqueles que estavam mais incomodados não conseguiam elaborar uma argumentação e preferiam não participar do debate. Em concordância com o pensamento de bell hooks, compreendo os desafios de manter o diálogo organizado e respeitoso nas aulas, quando o conflito social cotidiano extravasa a experiência dos estudantes. Vejamos sua afirmação:

[...] o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2013, p. 18, grifo da autora).

A criação de uma comunidade aberta ao aprendizado depende também da construção de relações de validade da fala e da escuta, por vezes dificultada no conflito estabelecido por intermédio de ideias e práticas distintas.

Recordo, neste episódio, que em meio ao conflito dialógico, alguém proferiu a frase: “— Você é machista!”. Professoras são, de praxe, autoridade em aula, mas há momentos em que me torno passiva, pela surpresa de uma situação inusitada, própria das interações sociais. São momentos em que tudo parece fugir do esperado. Minha passividade, por vezes, faz com que os próprios estudantes intervenham e se posicionem, e foi isso o que aconteceu. Hoje, sou capaz de trazer bell hooks e, com suas palavras, dizer que “[...] é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala”

(hooks, 2013, p. 18). Neste episódio, senti que não fui a única responsável pela dinâmica que se instaurou.

A atribuição de rótulos é um processo normal, porém, quando não há mediação, é possível que o alunado tome esse rótulo sem se questionar. As aulas de Artes, para mim, poderiam ser um espaço de construção de alternativas criativas a essas posições sociais estereotipadas; até porque aquele rótulo machista causou desconforto, e poderia produzir uma segregação. Assim, a minha posição de mediadora foi demandada: “— Professora, eu sou machista?”.

A reação indisciplinada de alguns estudantes, não deixando o diálogo se estabelecer, em um primeiro momento, fez-me pensar que, para os meninos, a curadoria dos assuntos era desinteressante. Mas a insolência poderia também ser lida como expressão de desconforto, de angústia. As propostas desestabilizaram alguns, e esta era a experiência que eles viveram na criação proposta. Hoje, percebo o quão importante foi ter na escola esse espaço de reflexão, apesar da tensão. Havia momentos em que os olhos dos estudantes clamavam por meu posicionamento e eu não entregava um sim ou não, como era o esperado.

Após todos ficarem atentos eu retomei: “— Sobre o que estamos falando?”. Alguns estudantes responderam que era sobre machismo, feminismo, respeito; foram várias as contribuições. Busquei sistematizá-las, apontando que éramos todos marcados por discursos hegemônicos que buscavam manter estruturas desiguais. “— Eu também, por vezes, me vejo reproduzindo pensamentos e frases machistas. Aqui, não precisamos rotular os colegas. Entretanto, podemos alertar quando um posicionamento é desrespeitoso. Dar um toque nos amigos e amigas quando eles falam algo que já entendemos ser preconceituoso, mas não precisamos usar o que aprendemos para rotular os outros”.

Acrescentei, ainda, ser muito difícil nos despirmos das peles machistas e racistas, inclusive para mim, mesmo sendo mulher e negra, e esse era o desafio. Trouxe o exemplo da minha própria família, sendo toda negra, ainda que com tonalidades diferentes, por compartilharmos de uma raça rechaçada, sofreremos com o racismo. Os parentes mais retintos, depositam mais energia nas tentativas de sobrevivência. Porém, mesmo sofrendo, literalmente na pele, membros da minha família seguem proferindo frases racistas. Algumas frases são tão sutis, que parecem até elogios.

Vivemos num mundo inundado de práticas discriminatórias profundas, que se espalharam e se perpetuaram, tornando-se difíceis de romper. A Educação em Direitos Humanos nos convoca a minimizar os danos com nossas ações conscientes e respeitadas, pois possui uma dimensão atitudinal associada ao conteúdo. Sou chamada a atentar para o diálogo,

e chamar a atenção do amigo, do estudante ou do familiar, quando percebo um ato de discriminação ou um conteúdo em desacordo com os direitos humanos. Em conformidade com a EDH, reitero que

[...] o respeito aos direitos humanos implica reconhecer os deveres humanos e estes últimos, por sua vez, implicam um agir consciente e coerente com o discurso e ser responsável pelo outro. O sentido último da Educação em Direitos Humanos é a formação do sujeito de direito que tem como aspiração acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social. (BRASIL, 2013, p. 37).

Assim como eu despertava neles a necessidade de se manifestarem através da fala e a serem escutados, eles também despertavam a minha necessidade de falar e agir, de refletir, bem como de compartilhar com eles momentos de silêncio. Aprendi que, diante de tantas reflexões e conflitos, às vezes era necessário respeitar o silêncio. Penso que, houve também o silêncio, diante de situações que provocavam perplexidade. E ele também poderia ser uma forma de reservar espaço para reflexões que pudessem estar acontecendo, dando, assim, abertura para a comunicação com os outros. Houve momentos em que, mesmo em silêncio, meu corpo estava aberto ao diálogo, convidativo a quem quisesse falar. Não havia resistência. Trata-se dos desafios da criação a partir do pensamento crítico proposto por bell hooks na qualidade de afirmação: “Pensar é uma ação” (hooks, 2020, p. 31). No movimento de mediar as interações, retirei-me do lugar de trazer respostas para me colocar também como pessoa humana que falha. Este posicionamento também proporcionou aos estudantes analisarem suas formas de intervenção diante de situações em que identificassem problemáticas frente aos direitos humanos.

Observo que meu autoconhecimento acontece processualmente, e é na pausa e no silêncio que sentimentos genuinamente meus aparecem, ou podem emergir. O silêncio é solo de germinação. Não cabe no espaço da sala de aula rotular, reforçar estereótipos e estigmatizar aqueles que estão no processo de aprendizagem, tanto da disciplina, quanto da vida, dentro e fora da escola. Deixei explícito que seria inviável, estando numa sociedade machista, não reproduzirmos algo, ou algum padrão comportamental ou de pensamento, e que a vigilância, o pensamento crítico e a reflexão sobre nossas ações contribuem para minimizar os danos e a reprodução de comportamentos machistas.

Em termos de sistematização de impactos, destaco que este episódio desvela a interação pedagógica em sua complexidade, ao evidenciar os desafios dos manejos de situações conflituosas, capazes de garantir o direito à autorreflexão política e social para todos. Tanto para o estudante que se questiona, é questionado, ou é acusado de machismo, como para a estudante que confronta seu colega por intermédio dos conhecimentos e

experiências que cria para si. Quando educamos pelas artes, e quando nossas aulas se comprometem com a EDH, forma e conteúdo ensinam a todas as pessoas e grupos em interação.

3.6 SOBRE A SAÚDE MENTAL QUE PEDIU SOCORRO

*“O aprendizado, em sua forma mais poderosa,
tem de fato um potencial libertador.”
(bell hooks)*

Depressão, ansiedade e suas derivações estavam entre as falas dos estudantes em espaços de conversas para além dos conteúdos artísticos. Fiquei impactada pelas demandas dos estudantes em ter um canal para falar abertamente sobre saúde mental. Em uma reunião pedagógica, à época, sugeri que tivéssemos alguma atividade de escuta. A sugestão foi acolhida e, em pouco tempo, iniciou-se um trabalho com psicólogas nas turmas.

Os estudantes sutilmente pediam socorro nas aulas de Artes ao relatarem algum episódio de familiares, amigos, ou de alguém próximo. Quando abordávamos o tema, seus corpos ficavam inquietos; o corpo fala muito. Eles balançavam suas pernas, viravam a todo momento para falar com o colega, as mãos produziam barulhos em si mesmas, elas, também, levantavam-se com mais frequência para pedir o direito à palavra.

Os corpos inquietos, rotulados como rebeldes, tinham muito a falar, a expressar. Era desafiador para alguns deles concentrarem-se diante dos debates sobre essa temática. Da mesma forma, para alguns dos estudantes, a comunicação oral se fazia difícil; daí, então, o corpo falava. O mesmo corpo também era alvo de punições, e, dentre os sofrimentos relatados, surgiu o tema da autolesão.

Aproveitei a demanda para trazer um fato muito comentado durante as Olimpíadas de Tóquio de 2021. Iniciei uma conversa sem o objetivo de desenvolver um conteúdo, queria que eles se sentissem à vontade para falar, já que há diferença quando estamos conversando e quando a figura do professor faz perguntas referentes a um conteúdo. A participação do alunado muda, o tom da aula muda; e parece, penso, que, para eles, tudo será avaliado. É assim que o clima se torna mais tenso. Por isso, perguntei, enquanto guardava a caneta no estojo, em tom descompromissado: “— E as olimpíadas, hein?”

Bastou! Alguns viraram para trás para falar com o colega, outros queriam falar diretamente comigo, outros, ainda, queriam ser ouvidos pela turma toda. O zunido da turma era todo em torno dos seus esportes, atletas preferidos e para quais países estavam torcendo. Dentre várias vozes, ouvi diversas vezes o nome da Rayssa Leal, o novo esporte olímpico da competição: Skate, e o quanto aquela turma gostava daquilo tudo. Dialogamos bastante sobre a Rayssa, e a importância de uma menina quebrar tantos tabus ao se destacar em um esporte representado por meninos e homens. Conversamos, portanto, sobre representatividade, gênero e respeito.

Assim, fui conduzindo a conversa para, então, chegar em outra mulher: “— Já que estamos dialogando sobre meninas, vocês escutaram falar da Simone Biles?”. Esse era, desde o início, o meu planejamento de aula. A maioria não estava ciente de quem era. Só sabiam aqueles que eram realmente fãs do esporte, ou que estavam acompanhando as olimpíadas de forma mais engajada.

Abri, então, no projetor uma imagem dela e um vídeo de uma competição naquela modalidade. Em tom de fofoca, perguntei: “— Vocês viram que ela desistiu de uma das competições?”. Como havia sido matéria no programa Fantástico, da rede Globo, no domingo daquela semana, alguns começaram a se manifestar, ao falarem que haviam escutado a história. Perguntei, na sequência, se eles sabiam o porquê, e, em todas as turmas, alguém sempre sabia: “— Foi estresse”.

Na sequência da aula, junto com a turma, pesquisei por “Simone Biles desiste das olimpíadas” na internet, e li com eles uma matéria sobre o tema¹⁵. Após todos estarem cientes do assunto, perguntei o que achavam da atitude dela. A maioria dos estudantes se colocou contra a ação de desistência da atleta: “— Porque desistir é ruim”; essa era a consideração. Logo, questionei o porquê, e propus: “— Vamos pensar agora de outra forma, a partir da página 2. Ela é referência na modalidade que compete, certo? Ela é a ginasta representante do país para o qual todos os outros países olham e se espelham, certo? Ela é bem nova e reconheceu que precisava dar atenção, naquele momento, para a saúde mental. Quem aqui pensa que a saúde do nosso corpo é mais importante do que a saúde da nossa psique?” Em resposta às questões, alguns estudantes levantaram a mão para falar: “— A cabeça tem que ser boa para a gente não fazer bobagem, para a gente não surtar”; “— O corpo tem que ser

¹⁵ FERNANDES, Daniel. Simone Biles desiste de disputar a final do solo nas Olimpíadas de Tóquio. **CNN Brasil**, São Paulo, 1 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esporte/simone-biles-desiste-de-disputar-a-final-do-solo-nas-olimpiadas-de-toquio/>. Acesso em: 21 maio 2022.

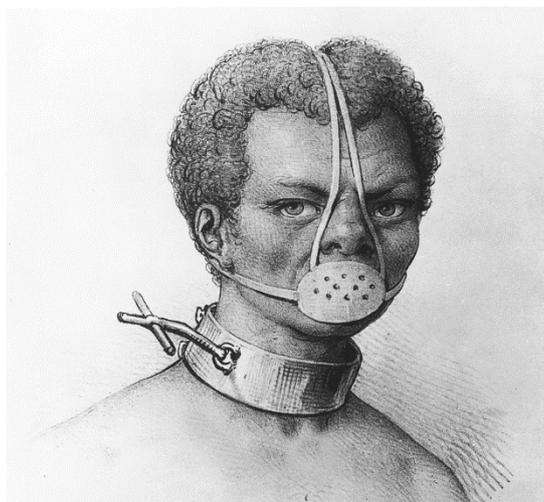
bom porque a gente usa nos esportes, a cabeça nos estudos”. Assim foram algumas participações.

Conversamos muito acerca da busca do equilíbrio, e pude compartilhar com eles alguns relatos pessoais em que precisei desistir. Falamos sobre produtivismo, capitalismo e algumas manobras sociais que nos fazem acreditar que a vida é linear e ascendente. Lembro de fazer uma analogia com a dança para mostrar que, o bonito, dessa expressão corporal, não é o coreografar somente para a frente, um dançarino explora diagonais, vai para frente, para trás, para os lados.

Essa ocasião, ainda, rememora o comentário de uma aluna que disse gostar das minhas aulas pela verdade nos diálogos que eu mantinha ali. Isso, evidentemente, marcou-me. Na minha interpretação, “falar de verdade” não pressupõe, entretanto, que existam falas mentirosas, senão que há pessoas que simplesmente compram o discurso de sucesso, de um cronograma de ações da vida, sem se questionar qual é o sentido dessa forma serial de viver.

Sinto que sou uma professora realizada e contemplada com tamanho elogio, ao mesmo tempo em que recorro com certa tristeza os episódios, as estratégias e tentativas de silenciamento que vivi nas comunidades escolares. Neste momento de rememoração, vem à minha mente a imagem da Anastácia:

Figura 4 – Retrato da "Escravizada Anastácia"



Fonte: Kilomba (2019, p. 35).

É nesse sentido que Grada Kilomba lança perguntas que faço a mim mesma constantemente:

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do sujeito negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o sujeito negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o sujeito branco teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o

colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “Outra/o”. (KILOMBA, 2019, p. 41).

Alguns estudantes mencionaram o valor da conversa e da escuta, as quais nem sempre eram experienciadas em suas casas, em razão, provavelmente, de suas idades, ou dos temas, por serem tabus. Houve situações, desencadeadas por tal assunto, em que os estudantes expuseram experiências de vulnerabilidade. Momentos assim me faziam pensar que aquele espaço, aquela plateia, não estava preparada para tal escuta. Eu mesma, inclusive, era parte da plateia. Não sabia, portanto, se intervinha, ou se deixava que os estudantes concluíssem seus desabafos. Minha cabeça, naquelas situações, era bombardeada por uma série de questionamentos, e, lembrando de minhas sessões de terapia, pressentia que os corpos dos estudantes aprisionavam vozes, gritos, choros, frases, e palavrões, que estavam no aguardo de um fechamento reconfortante.

Foi nesse contexto que alguns estudantes comentaram sobre autolesão. Pulsos marcados, gilete em pele, canivete sobre epiderme, ou, ainda, possivelmente cacos rasgando a pele-casa-lar. Algumas vezes, fui eleita confidente, situações que se configuravam como pactos de confiança. Ouvia com atenção os relatos. A autolesão era justificada pela tentativa de dolorizar a pele, já que a mente se inquietava com a agonia de uma vida que, ainda infantil, era forçadamente adultizada. Já que eles não aprenderam a fazer doer os pensamentos, faziam doer o corpo, que também apanhava, que também era alvo. O corpo era, assim, o lugar conhecido da dor. Mas, também, dar dor ao corpo distraía momentaneamente a dor de duras e cruéis lembranças e da (in)consciência da impossibilidade de resolução de conflitos.

Todas as vezes que ouvi relatos destes, sentia que meu corpo se movimentava em distanciamento para uma tomada de fôlego, como se fosse buscar ar na superfície, e retornasse ao mergulho naquele lugar sombrio em que os estudantes estavam ancorados. Artigo estes episódios, que me foram confessados, com as narrativas compartilhadas no livro “Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano”, de Grada Kilomba: são espécies de episódios de sofrimento do cotidiano, não pontuais.

Parecia que meu corpo já sabia o que fazer: como num ritual, tentava ficar no mesmo ângulo de visão dos estudantes, olhando em seus olhos e os validando. Cada conversa, por ser única, tentava pontuar o quão importante cada discente era aos meus olhos. Naquelas ocasiões, buscava valorizar as qualidades dos estudantes, suas contribuições, inteligências, belezas etc. Também, pedia autorização para solicitar suporte institucional sempre que preciso. Nunca recebi uma negativa dos estudantes, que reconheciam precisar de apoio.

As instituições escolares, entretanto, não estão preparadas para oferecer o suporte necessário. As reações à emergência dessas demandas foram de coibir abordagens que pudessem desencadear a necessidade de acolhimento e de intervenção especializada.

Reflito, hoje, sobre o quão desgastante foi tudo aquilo. Esses relatos são, sim, fortes demais, pois os estudantes dividiram comigo uma parcela de seus sofrimentos; e esse fragmento, esse caco, também me corta.

Para alguns, eu mexi onde não deveria. Mas, defendo: eu não escavei nenhuma ferida alheia. Essa dor coletiva poderia acontecer a partir de um filme, um desenho, um livro. Entendo a preocupação da escola, mas não oportunizar o diálogo ou seguir silenciando certos problemas só aumentam a angústia e o sentimento de não pertencimento e não acolhimento.

Soube de encaminhamentos de estudantes para tratamento psicológico, realizados pela instituição, e, em alguns casos, recebi agradecimentos pelo acolhimento.

Os impactos de tal relato em forma de texto, no que tange à EDH e ao ensino de Artes são, por fim, brevemente sistematizados:

1. A arte-educação como prática de liberdade abre espaço de fala e de escuta atenta e respeitosa para com as demandas pessoais dos estudantes, muitas vezes carregadas de dores físicas e/ou psíquicas, cuja atitude de promoção do direito à saúde se impõe ou se vincula com o direito à educação. A experiência pedagógica pode validar e fazer reverberar angústias, dores e sofrimentos e a comunidade escolar comprometida com a EDH deve buscar redes de apoio nas instituições de saúde e assistência social especializadas.
2. A prática propiciou que se abordassem situações de abuso e de sofrimento psíquico, e gerou acolhimento e encaminhamentos aos devidos cuidados de profissionais específicos.

3.7 ABSORVENTE É ANTIPEDAGÓGICO

Não recordo quantos grupos abordaram a violência doméstica e contra a mulher como temas de seus projetos. Ainda trabalhávamos de forma coletiva, quando foi noticiada, na mesma semana, a negativa do presidente da república em relação à distribuição de

absorventes¹⁶ pelo Sistema Único de Saúde¹⁷ (SUS). Também, foi pauta o desfecho do caso Mari Ferrer¹⁸, em que o advogado de defesa do empresário André Aranha, homem que violou Mari Ferrer, arguiu utilizando o termo “estupro culposo”. Naquele momento, falamos sobre pobreza menstrual e sobre a importância da distribuição gratuita de absorventes — assim como é feito com preservativos masculinos (camisinha) —, já que a menstruação é um processo natural que envolve a saúde e a dignidade da mulher; sobretudo, por ocorrer mensalmente.

Os meninos pouco sabiam sobre o ciclo menstrual, o que ressuscitou a discussão da importância da paridade de gênero em instâncias de poder, em especial, na política, uma vez que a maioria dos governantes é homem. Pessoas, tais, responsáveis por criar, aceitar e negar leis que atingem diretamente o gênero feminino. Algumas meninas, à época, comentaram saber de outras meninas/mulheres que faltaram à escola ou ao trabalho/compromissos por não terem condições de adquirir o item básico de higiene no período menstrual: absorvente.

É nesse sentido que, para o “Relatório: Pobreza menstrual no Brasil: Desigualdades e violações de direitos”, produzido pelos órgãos Fundo de População das Nações Unidas no Brasil (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil (UNICEF), faz-se necessária a educação para com a saúde menstrual,

A educação integral em sexualidade, incluindo a educação menstrual, deve ser mais amplamente difundida, não apenas com o enfoque para prevenção à gravidez não intencional, mas também como uma ferramenta para que as pessoas que menstruam conheçam seus próprios corpos, conheçam seu ciclo menstrual e haja promoção de bem-estar. (UNFPA; UNICEF, 2021, p. 15).

Por ainda haver temas tabus na sociedade como um todo, fato que se estende para a escola, não é incomum a resistência e preconceito em abordar nas aulas a educação menstrual. Uma pauta que, embora relevante, careça de esforços e movimentações por parte dos políticos e governantes. A meu ver, cresce a demanda de mulheres, acadêmicas, feministas e parlamentares que estendam o debate e as buscas por soluções para a problemática da pobreza

¹⁶ BOLSONARO veta distribuição de absorventes a estudantes e pessoas pobres. **Agência Senado**, Brasília, 7 out. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/07/bolsonaro-veta-distribuicao-de-absorventes-a-estudantes-e-mulheres-pobres>. Acesso em: 3 maio 2022.

¹⁷ O Sistema Único de Saúde (SUS) é um dos mais complexos sistemas de saúde pública do mundo, fornecendo desde serviços de atenção primária, vacinações, e até procedimentos cirúrgicos mais complexos, como transplante de órgãos, oferecendo acesso universal e gratuito para toda população do país.

¹⁸ ALVES, Shirlei. Julgamento de influencer mariana ferrer termina com tese inédita de ‘estupro culposo’ e advogado humilhando jovem. **The Intercept Brasil**, Rio de Janeiro, 3 nov. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>. Acesso em: 3 maio 2022.

menstrual. Temática que, também, suscita a pauta do saneamento básico, que atinge os corpos de todos que vivem em situações de insalubridade.

Perguntei aos meninos se eles tinham conhecimento de como era um absorvente. A maioria respondeu que não; foi, então, que decidi abrir um e passá-lo entre todos os estudantes. Salientei que, aquele, era um dos vários modelos, e que era necessário trocá-lo durante o dia, usando, dessa forma, vários absorventes em um único ciclo. Fiz uma pesquisa rápida na internet para que percebêssemos a média dos valores de absorventes, um assunto que, para muitos, era desconhecido; inclusive, para algumas meninas que já menstruavam, mas que não tinham noção dos preços.

Houve um alarde na escola em decorrência dessa aula, em decorrência dos tabus que orbitam em torno do corpo feminino. Qual o problema de levar um absorvente e falar sobre um assunto que estava nos noticiários?

Paralelamente, consigo pensar que essa hesitação para falar sobre essa temática se aproxima muito dos escândalos que envolvem a arte contemporânea, cuja característica é dar protagonismo para objetos banais a fim de manter a atenção do interlocutor em suspenso, instigando a reflexão. E me coloco a pensar que, até o museu, espaço destinado às Artes, instalações, pinturas, esculturas e fotografias, sofre censuras. Este foi o caso da exposição *Queer Museu*, realizada no Santander Cultural, em Porto Alegre, e que, após várias ações de pressão do Movimento Brasil Livre (MBL), foi encerrada antes do prazo previsto¹⁹.

Museus e escolas são vistos aos olhos conservadores como lugares protegidos. É por isso que, temas como a menstruação, na aula de Artes, podem ter para alguns uma conotação imunda, inadequada para a sala de aula, e que, ao fim, buscam excluir o mundano. Segundo o mesmo relatório já mencionado anteriormente,

[...] não falar sobre a menstruação já é um jeito de falar sobre ela. A omissão demonstra preconceitos perpetuados no dia a dia. Não nomear a menstruação usando no lugar eufemismos como “estar naqueles dias”, “estar de chico”, “regras”, significa tornar invisível um fenômeno fisiológico e recorrente, além de alimentar mitos e tabus extremamente danosos às mulheres, meninas e pessoas que menstruam de maneira geral. São muitas imposições culturais a partir do momento que uma pessoa menstrua pela primeira vez. (UNFPA; UNICEF, 2021, p. 5).

Por isso, infiro que os temas relativos ao corpo de meninas e mulheres não são abordados, pensados, pontuados e, quando o são, na maioria das vezes, são feitos de maneira

¹⁹ SPERB, Paula. Após protestos, Santander fecha exposição sobre diversidade. **Veja**, São Paulo, 10 set. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/rio-grande-do-sul/apos-protesto-do-mbl-santander-fecha-exposicao-sobre-diversidade/>. Acesso em: 3 maio 2022.

preconceituosa, visando diminuir e/ou invisibilizar suas demandas. Dessa forma, faz-se necessário promover espaços de debate e de conscientização. A sala de aula, ou a escola, a meu ver, são lugares em que o conhecimento embasado e com foco em desconstruir clichês e estereótipos possivelmente formem agentes com discernimento crítico e ético.

Ao abordar o tema da violência sexual, houve, por parte do alunado, manifestações favoráveis ao justicamento realizado “pelas próprias mãos”. Argumentei que precisávamos pensar “para além da página 1”. A página 1 seria a vingança; já a página 2 seria refletir sobre as consequências dessa atitude.

Prossigui com um relato em primeira pessoa, esclarecendo que aquela seria uma das poucas vezes em que faria isso: “— Eu não conseguiria viver com o peso na consciência de ter matado alguém. Eu não tenho porte de arma, não sei atirar, e nem desejo isso. Acredito ser o papel da polícia e do estado a investigação, e, se comprovada a culpa, a devida punição. Por isso é importante termos consciência política, pois, assim, podemos cobrar daqueles que já são pagos para trabalhar em prol do convívio social”.

Mencionei, também, que meu pai era militar, e que eu sabia de um caso em que ele, em legítima defesa, havia atirado na perna de um suspeito. Meu pai, que recebia treinamento, passou por uma série de processos internos: teve a arma recolhida para análise; recebeu um atendimento psicológico; e passou por um processo de reinserção no trabalho. Todos esses e outros procedimentos não são disponíveis a um cidadão civil.

Alguns alunos, então, reagiram exaltados e em tom ameaçador. Os partidários do justicamento se manifestaram agressivamente. Nesse sentido, conteúdo e forma requeriam o estabelecimento de limites muito nítidos, haja vista a exaltação daquele estudante. Esses limites precisariam ser legitimados institucionalmente, ou seja, o ideal seria ter a escola a meu lado, o que não ocorreu. Todavia, houve também na turma quem expressasse a importância de considerar diferentes ângulos sobre os problemas, como ocorria nas aulas de Artes.

Impacto brevemente sistematizado a partir do episódio narrado:

1. O uso do absorvente numa prática pedagógica, como recurso educativo, implicou reflexões capazes de criar o embate acerca dos direitos das mulheres em situações de crime como estupro e violência. Tal tema foi atravessado pelo debate acerca do armamento da população civil como direito garantido legalmente. A defesa de posições contrárias aos direitos humanos apresentou-se, por parte do alunado, durante a minha intervenção pedagógica.

3.8 QUANDO VAI ACABAR?

Os conflitos e tensões nas aulas de Artes produziram inquietações e manifestações que visavam abreviar a conclusão de projetos. Durante uma época específica, quando eu coordenava um projeto que versava sobre temas emergentes, era recorrente a pergunta “Quando que este *teu* projeto vai acabar?”. Todavia, conforme o cronograma — de fácil acesso a quem me fazia tal indagação —, ainda havia formações e atividades para acontecer. O desconforto com a abordagem de temas vinculados aos direitos humanos toca no desejo de tirar a liberdade de ensinar do educador. A pergunta sobre quando o professor vai parar de falar sobre temas vinculados aos direitos humanos deve ser contextualizada no fenômeno nacional e internacional de censura ao educador e ao pensamento científico.

O ensino de Artes faz parte da área de Linguagens e suas tecnologias. Vejamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a, p. 211) e sua proposição de

Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) define a Educação em Direitos Humanos em cinco dimensões que se articulam com os conhecimentos históricos e culturais, de modo a reconhecer e valorar os direitos humanos de todos os indivíduos participantes da sociedade e não só de um grupo específico. O PNEDH (BRASIL, 2018c, p. 11) conceitua a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Em algumas escolas do Rio Grande do Sul, a escravização e o massacre de negros e indígenas é contada sem a positivação das lutas por liberdade e de estratégias para sobreviver

e contribuir na qualidade da efetivação da nação brasileira. Consoante com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, destaco a indispensabilidade de

[...] fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p. 8).

Esse fazer emergir traz consequências, como as que relato a seguir.

Em uma das experiências de aula, li com os estudantes alguns parágrafos do texto “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Adichie (2019). Um dos parágrafos que nos colocou em debates e reflexões foi:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32).

Refletimos sobre o modo como uma narrativa se perpetua, se torna hegemônica. Não por coincidência, as histórias a que temos fácil acesso são narradas pela voz e pela grafia de homens, brancos, heróis, que tinham um lugar de prestígio e precisavam manter-se nesse lugar. O questionamento da invasão do Brasil é consenso entre historiadores, mas permanece vivo, no imaginário social, e por vezes reproduzido em espaços escolares, a narrativa que os portugueses descobriram um lugar já habitado. Utilizo as temáticas de caráter festivo dos feriados de 7 e 20 de setembro, a nível nacional e regional, para problematizar o que se comemora e por que ainda se comemora, sem que a maioria das pessoas faça as devidas reflexões proporcionadas pelas pesquisas históricas mais recentes. Perguntei a eles: “— Tanto na independência do Brasil quanto na Revolução Farroupilha/Guerra dos Farrapos, havendo a presença de negros e indígenas, por que esses grupos não tiveram suas versões desses episódios divulgadas?”. Lancei outras perguntas: “— Já pensaram que, antes da colonização europeia, já existiam grupos de pessoas vivendo em liberdade nesse território? Que, na época da independência do Brasil em relação à Portugal, os povos nativos eram expropriados e os negros trazidos para serem mercadoria, explorados e, muitas vezes, mortos?”. Sobre a Revolução Farroupilha, questionei-os: “— Será que os lanceiros negros queriam estar na vanguarda, sacrificando suas vidas? Será que os povos indígenas, que também participaram da revolução, concordavam em compor, com seus corpos, escudos de proteção para os guerrilheiros brancos que vinham lá atrás, em cavalos, munidos de armamentos mais poderosos?”. Segundo Adichie (2019, p. 23), “O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”.

Alguns estudantes pertenciam a famílias que participavam do movimento tradicionalista e celebravam a Guerra dos Farrapos acriticamente. Há uma cultura escolar que evita contestar essa tradição, o que coloca em evidência algumas relações de poder que atravessam o currículo. A EDH exige que se pense os direitos humanos violados no presente e no passado. Trazer estudos científicos sobre o massacre dos porongos é proporcionar conhecimento capaz de romper com a ignorância que produz justificativas para mortos no passado e no presente; em algumas situações, pode gerar a vontade de que se cale o educador, ou que se termine de falar sobre o tema, criando proteção da ignorância e inércia. Conforme aponta Audre Lorde (2021, p. 163), “[...] proteger a ignorância é manter as coisas como estão, a proteção mais sofisticada da inércia”. São as feministas negras que embasam uma pedagogia crítica e me desafiam a continuar meus projetos. Para bell hooks (2013, p. 246), a pedagogia crítica e feminista:

[...] são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase a questões de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vezes que a outras.

Para encontrar a própria voz, é preciso viver a experiência do questionamento de quem não quer ouvir outra versão do que lhe é dado como convenção e conveniência.

Nesta proposição de ensino de Artes, também houve problematização acerca do público que compõe o que se convencionou chamar de minorias, recordando que indígenas e negros nunca tiveram oportunidades de também contar suas histórias e versões com dignidade e respeito, ao menos na assim chamada História universal.

O impacto aqui destacado é aquele que diz respeito à vontade de alguns membros da comunidade escolar em não falar de temáticas e abordagens humanitárias — famílias que se constroem a partir de perspectivas herdadas da tradição cultural hegemônica e que questionam o ensino que não protege a ignorância, que transborda a ciência e o pensamento crítico. A arte-educação comprometida com a EREER e a EDH impacta quando proporciona aos estudantes perceber que se faz relevante ler, ouvir e interpretar histórias tendo acesso à ciência que explica o passado e o presente por narrativas que não protegem crimes de lesa humanidade.

3.9 PROFE, E SE EU FOR...

A educação sexual é considerada pela Organização das Nações Unidas um programa de ensino relacionado aos direitos humanos que deve ser adotado nas escolas, porém no Brasil ela ainda é alvo de tabu e preconceito na sociedade em geral, inclusive com movimentos de cerceamento das ações educacionais nesta perspectiva. Por vezes confunde-se o tema da educação sexual com o debate acerca da orientação sexual, que são distintos, porém conectados. São conhecimentos vinculados aos direitos à saúde e educação, próprios da agenda humanitária, que já deveriam ser pautas superadas, ou ao menos tratadas mais frequentemente nas instituições educativas. Defendo, a partir de bell hooks (2013, p. 23), que “[...] a voz engajada não pode ser fixa e absoluta”. Iniciamos o diálogo sobre ainda existirem pessoas que passam a vida tendo que esconder sua orientação sexual ou fazer várias manobras para serem aceitas na família, no trabalho, na escola, no grupo de amigos, no convívio social. Falamos sobre a heteronormatividade e sobre os rótulos atribuídos àqueles que, nas palavras de uma aluna, se “desviam da norma”. Mencionei-lhes que havia pessoas que morriam sem poder viver abertamente e livremente os seus amores. Conversamos sobre as dificuldades de esconder quando se gosta de alguém, disfarçar, fingir frieza, não ser carinhoso com quem se ama por medo, receio, vergonha da opinião alheia, e o quão corajosos são aqueles que enfrentam as adversidades da nossa sociedade machista, patriarcal, heterocisnormativa e LGBTfóbica. Refletimos sobre a marginalização e violência.

Discutimos sobre a imposição de estilos de vidas padronizados; para isso, fiz analogias com a educação entre irmãos gêmeos. Salientei que eu tinha primas trigêmeas univitelinas, nascidas com uma diferença de minutos e educadas pelos mesmos membros da família. As três eram completamente diferentes, exceto na aparência que tinham em comum; os gostos, as manias, algumas coisas se assemelhavam, mas muitos fatores marcaram cada uma com traços singulares. Nesse contexto, avaliamos que não há como duas pessoas terem exatamente o mesmo comportamento, hábito ou gosto, nem mesmo entre gêmeos. Terminei com uma reflexão: “— Por que somos constantemente convidados a apresentar, performar e entregar formas de ser e estar padronizadas?”.

Dentre tantos rizomas que esta interação dialógica gerou, apareceram as expressões “confusa” e “desvirtuada”. Comentei que esses eram os termos que pessoas conservadoras usavam para punir moralmente diferentes formas de amar. Também sublinhei que o afeto e a sexualidade são tão íntimos que não dizem respeito a mais ninguém além dos envolvidos.

Discutimos que ninguém sente a necessidade de se autodeclarar heterossexual, pois socialmente essa é a orientação sexual normatizada e esperada de todos; assim, problematizamos o quanto essa expectativa social pode gerar ansiedade individual para quem é diferente em sua afeição e intimidade. Reiterei, mais uma vez, que a sociedade é cheia de artimanhas, cobra-nos um estilo único de ser, exige que não fuçamos das normas culturalmente estabelecidas, mostrando que tais normatizações estão interseccionadas com questões de raça e classe. Refleti, a partir de bell hooks (2013, p. 237), sobre o fato de que “[...] os estudantes são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo”. Ou seja, os jovens em instituições escolares e universitárias tendem a operar com as noções compartilhadas nos imaginários sociais e nas práticas cotidianas.

Considerarei a minha experiência como componente da relação pedagógica e afirmo que nascer negra é fugir das normas. Segundo Grada Kilomba (2019, p. 56), “[...] a negritude significa não somente ‘inferioridade’, mas também ‘estar fora do lugar’ enquanto a branquitude significa ‘estar no lugar’ e, portanto, ‘superioridade’”.

Igualmente, observei que nascer com alguma deficiência ou desenvolvê-la ao longo da vida poderia significar fugir dos padrões de normalidade. Dei alguns exemplos que me colocavam como *outsider*: “— Sou mulher, negra, divorciada, tenho 30 anos, vivo uma vida de solteira e não penso em ter filhos, por enquanto. Vejam como eu, minha idade, minha cor, meu cabelo cacheado fogem das normas do que se espera de uma mulher bem-sucedida aos trinta anos. Tenho um apartamento próprio e moro de aluguel, vim morar numa cidade em que não conhecia ninguém, dirijo, pego estrada e sou elogiada pela minha conduta no trânsito. Manobro meu carro com bastante desenvoltura e facilidade e, muitas vezes, já flagrei alguns homens comentando boquiabertos quando eu descia do veículo: ‘— É uma mulher!’”.

Alguns jovens adoravam quando eu trazia uma experiência pessoal; isso passava confiança e aproximava-me daqueles estudantes que se identificavam com algum marcador de diferença de raça ou gênero, pois eu me colocava como fora da norma. Grada Kilomba (2019, p. 75), ao refletir sobre como acontece a construção da diferença, faz uma pergunta importante: “[...] quem é ‘diferente’ de quem?”. A resposta é igualmente valiosa:

Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma — a norma branca. [...] A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação. (KILOMBA, 2019, p. 75).

A compreensão da forma como normatização está vinculada ao ponto de referência hegemônico e gera discriminação, sendo um fator analítico importante. Alguns jovens, a partir do momento em que eu trouxe minha experiência e refleti sobre o padrão hegemônico da branquitude, compartilharam suas histórias pessoais e suas dúvidas quanto à orientação sexual.

Problematizamos, descobrimos, abandonamos posturas e pensamentos por esse caminho que se fez coletivo. Não éramos mais turmas individualizadas, éramos um grupo, ainda que fragmentados em turmas, em pequenos coletivos, em escolas e em experiências outras que, somadas, fizeram emergir embates internos e externos na comunidade escolar como um todo. Comungando de vários atravessamentos, os debates das turmas se retroalimentavam como um movimento coletivo realizado por meio de aulas de Artes, em que foi possível experimentar, criar e produzir saberes. Essa produção desestabilizava tanto o âmbito individual quanto a coletividade

Havia reações de apreensão em relação às experimentações, especialmente por parte dos adultos alocados na instituição como professores, mas também por parte de familiares. Havia o receio de que as aulas de Artes estivessem viabilizando a uma fase de incertezas e de imaturidade. Também se presumia que estudantes que não se encaixavam nos padrões predominantes não contavam com uma família sólida ou estruturada conforme o imaginário social compartilhado. Começaram movimentos de repreensão ao projeto e seus impactos na comunidade escolar. Grada Kilomba (2019, p. 42) ajuda a compreender este fenômeno quando afirma que a repressão é “[...] a defesa pela qual o ego controla e exerce censura em relação ao que é instigado como uma verdade ‘desagradável’”.

No processo, fui convidada a suspender o projeto e voltar a dar aulas de Artes (abordar somente os conteúdos de Artes indicados nos livros para cada ano), recordando o desejo de retorno às representações quebradas acerca do ofício do professor (ARROYO, 2004), como expressão de crença em uma forma de arte assepsiada. Em algumas instituições de ensino, espera-se da arte-educação e dos arte-educadores posicionamentos passivos diante do mundo. Percebe-se que a disciplina de Artes na escola ainda é, para alguns, ensejada como decorativa ou um apêndice informativo e sem vínculo com a vida. Espera-se que nos orientemos e nos sirvamos do livro didático de forma acrítica, que abordemos e proponhamos releituras muitas vezes desconexas das realidades dos alunos, enquanto fora da escola, a todo instante, somos colocados à prova da nossa criticidade. Podemos trabalhar ponto, linha, volume e cor, por exemplo, mas é importante que também haja espaço para aplicar esses elementos em composições e criações que surgiram por meio de debates, reflexões,

problematizações contemporâneas aos estudantes. Dito isto, o excerto abaixo mobiliza o repensar do ensino de Artes:

No ensino da arte, esta racionalidade é reafirmada pelos programas curriculares ou pelas escolhas didáticas que ainda se regulam, por exemplo, pelo ensino de linguagens visuais e suas gramáticas e procedimentos artísticos que focam apenas no “saber” a diferença entre o “bidimensional e o tridimensional”, os “períodos, estilos e movimentos da arte”, não favorecendo a modificação de um pensamento, mas tão somente um aprimoramento técnico somado de conhecimentos informativos. (CAPRA; MOMOLI; LOPONTE, 2016, p. 184).

Os termos, conceitos, notícias, problemas, dilemas e matérias circulando hoje podem ser costurados com a gramática visual, de forma a contemplar o ensino de Artes em sua forma mais erudita e, simultaneamente, diante de temas atuais, abraçando, assim, a arte contemporânea.

Entre os discursos que circulavam na escola, enunciava-se que faltava a presença de um pai no caso de jovens que manifestavam sua homossexualidade. Interpelei meus interlocutores questionando-os sobre seus próprios interesses e afirmei que a orientação sexual está associada ao desejo, havendo pessoas que se identificam como heterossexuais, homossexuais, bissexuais, entre outras possibilidades. Finalizei normalizando com a frase: “— E está tudo bem!”, mas mais uma vez escutei: “— Você não pode falar disso”. O “você” evocava minha ontologia marcada pela negritude e aplicava uma espécie de máscara imaginária em minha boca. Grada Kilomba usa o símbolo da máscara para tratar do impedimento da revelação de verdades através da denúncia que vem pelas palavras das pessoas negras. Para a autora,

[...] a máscara vedando a boca do sujeito negro impede-a/o de revelar tais verdades, das quais o senhor branco quer “se desviar”, “manter a distância” nas margens, invisíveis e “quietas”. Por assim dizer, esse método protege o sujeito branco de reconhecer o conhecimento da/o “Outra/o”. (KILOMBA, 2019, p. 41-42).

A proteção ao sujeito branco é um elemento importante na rememoração que faço através destes textos de campo. As aulas narradas aqui podem ter contribuído para que alguns estudantes assumissem sua sexualidade publicamente na escola. Percebi que minha presença e prática pedagógica ofereciam algum respaldo para estudantes que estavam fora da norma heteronormativa. Trazer temas emergentes para as aulas de Artes deixou uma parcela dos estudantes mais confortável e deu tom às vozes que se mantinham em silêncio, especialmente no que tange às questões de gênero e sexualidade.

Validar outras existências, corpos, raças e orientações sexuais que não só as legitimadas na existência branca ou na heterossexualidade proporcionou a identificação de

alguns estudantes como seres sociais passíveis de reconhecimento em suas diferenças. A escuta de seus informes sobre suas experiências evidencia lacunas e dificuldades pelo desencaixe em padrões e comunica uma necessidade de reconhecimento do que se é, do direito de estar e permanecer com liberdade em espaços diversos.

Sistematizo alguns impactos do episódio aqui narrado, destacando-o como referente ao tema da orientação sexual na qualidade de temática vinculada aos direitos humanos e evocada nas experiências dos jovens. Os estudantes tiveram acesso ao conhecimento de que a orientação sexual não deve ser motivo de discriminação. Os debates sobre a diversidade de gênero trouxeram elucidação sobre os direitos humanos tanto para os estudantes que são membros da comunidade LGBTQIA+ quanto para quem se entendia e se projetava como heterossexual. Igualmente, destaco o impacto da reflexão acerca das subjetividades e experiências próprias dos jovens, através da qual é possível fundamentar a busca da autonomia no ato pedagógico.

3.10 CADEIAS DE PRODUÇÃO, CONSUMO E SOFRIMENTO ANIMAL

Tendo em vista que o projeto resultaria em uma produção audiovisual, além do processo de estudo crítico, fiz a curadoria de alguns vídeos que se aproximavam dos objetivos que tínhamos para com as produções dos estudantes. Seus vídeos deveriam ter a duração de um minuto, contendo, no seu roteiro, a teatralização partindo da conscientização de um problema social, o desenrolar de uma história e um apelo para reflexão/ação. Desenvolvi ações em conformidade com as habilidades expressas na BNCC e que demandaram o “[...] pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo”, além de “[...] explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos” (BRASIL, 2018a, p. 209).

Um dos materiais que mais gerou comoção foi o curta-metragem chamado “Salve o Ralph”²⁰. A animação tem como fio condutor a narração de um coelho, a respeito de sua própria vida e rotina. Ralph é uma cobaia da indústria de cosméticos. É cego de um dos olhos e enxerga pouco do outro, tem sua pelagem queimada pela exposição aos produtos químicos, tem sequelas de zumbido na sua audição. Ele faz parte de uma linhagem de coelhos que, por

²⁰ SALVE o Ralph. Direção e roteiro: Spencer Susser. Produção: Lisa Hill, Spencer Susser e Jeff Vespa. Intérpretes: Zac Efron, Ricky Gervais, Tricia Helfer e outros. Estados Unidos da América, 2021. 1 vídeo (4 min.).

tradição/herança familiar, tem sua liberdade cerceada pela indústria. O vídeo brilhantemente nos convida a repensar o uso de produtos testados em animais. O personagem narra o próprio sofrimento como parte de seu trabalho, em uma postura conformista. Ele afirma precisar do emprego, pois só se imagina como cobaia: essa é a sua condição imposta. E essa também é a ideia que os espectadores são movidos a repensar.

Salientei o quanto o roteiro do vídeo era atrativo e sagaz, pelo modo de propor a reflexão sem ser óbvio. A arte contemporânea não presta serviços para o belo, para o óbvio; ela faz pensar. Em conversa com os estudantes, estipulamos como regra: os vídeos não seriam óbvios, a chamada para a ação deveria fugir de frases do tipo “não faça”, “pare de fumar”, “isso é errado”, entre outras taxativas. O combinado era não apresentar uma resposta pronta ao público. Esse desafio foi o que orbitou durante todo o processo do projeto. Quando os estudantes estavam nas etapas de escrita, desenho e roteirização (todos os vídeos, antes de serem gravados pelos aparelhos celulares, foram escritos e desenhados quadro a quadro, com descrição das etapas), eu lembrava-os do vídeo do coelho Ralph, afirmando que o óbvio não seria bem-vindo nas produções.

No decorrer das aulas, alguns estudantes relatavam que, ao fazer as compras com os pais, seja no supermercado ou na farmácia, buscavam pelo selo *cruelty free*, que atesta se o produto ou a marca não era testado em animais.

Vários estudantes relataram que apresentaram o vídeo para seus familiares e amigos; alguns também comentaram que o compartilharam em suas redes sociais.

Destaco sinteticamente, como impacto do episódio narrado, o fato de que a criação pedagógica teve efeitos nas ações e interações fora da reflexão do ambiente escolar, fazendo com que, em algumas famílias, o consumo de produtos de origem animal fosse reduzido por intermédio da atitude dos estudantes. Essa empatia com os direitos de todos os seres, não apenas os humanos, também merece destaque na perspectiva da EDH e da ERER. A atenção ao selo *cruelty free* mostra a empatia e consciência gerada para com o consumo de produtos de origem animal. A propagação de conteúdo mediado em aula para as redes sociais dos estudantes mostra o quanto as aulas de Artes podem sensibilizar e mobilizar os estudantes para com os direitos humanos e dos animais, impactando diretamente o convívio social, formando sujeitos respeitosos com outras formas de vida.

3.11 INSURGÊNCIA

Em uma situação de impossibilidade de diálogo, pela agitação e pela falta do silêncio necessário à condução do trabalho, fui até a mesa e juntei minhas coisas; nesse momento, eles pararam para ver a minha performance. Caminhei devagar até a porta e o silêncio aconteceu. Saí sem falar nada. E me recusei a retornar. Percebi que, para dar continuidade aos planejamentos e atividades, seria necessário um maior apoio da equipe escolar como um todo. Antes do início do desenvolvimento do projeto, minha relação com esses estudantes era bem diferente. Mas os conflitos do processo de análise de temas sensíveis levaram à insurgência de um grupo.

O trabalho desenvolvido, além de contribuir para a inclusão de estudantes marginalizados, também gerou manifestações agressivas entre estudantes que se identificavam com ideologias conservadoras. Um dia, após soar o sinal, dirigia-me de uma turma para outra quando ouvi os gritos em tom de acusação: “— Feminista, feminista!”. Ao entrar na sala, dirigi-me a todos: “— Que maravilha que alguns de vocês me reconhecem como feminista. Fico bem feliz, pois ser aclamada como feminista diz de um ótimo trabalho que fiz em relação ao conhecimento da força da luta e dos direitos das mulheres. Isso significa que sou vista como exemplo de coragem e resistência, fico bem contemplada. Mas, como meu nome é tão diferente e eu gosto bastante dele, quero ser chamada de professora Adrise ou de professora”.

Lembrei-os de uma das aulas em que conversamos sobre nome social. “— Vocês lembram? Para não ter erro, perguntem como as pessoas querem ser chamadas, e, para não termos nenhum tipo de problema em relação a isso, eu quero ser chamada exclusivamente dessas formas ou de ‘profe’, como alguns me chamam carinhosamente”.

A conversa foi insuficiente para coibir colocações desrespeitosas, porque alguns caçoavam de conteúdos, atormentavam a condução da aula propositalmente para que ela não fosse conduzida conforme meus planos. De acordo com o regulamento da escola, nesses casos, os estudantes deveriam receber uma advertência formal. Essa ação crítica, além de ser verbal, era também registrada em uma folha fixada na parede da sala de aula, perto do quadro, devendo conter a data, o motivo da advertência e a assinatura do professor. Tratava-se de uma ação contrária ao que acredito, pois era uma exposição perante à turma do estudante que cometia uma transgressão. A exposição humilhante ocorria tanto no momento em que o professor fazia a advertência, como depois; ficando ali como propriedade da turma a

ocorrência de um aluno. O que poderia rotular e abalar a autoestima daquele que era exposto, colocando esse estudante diante de todos os que circulavam na sala de aula, em uma posição vexatória.

Entretanto, naquele dia, precisei comunicar a advertência e solicitar a exclusão temporária da sala de aula daqueles que estavam perturbando o trabalho coletivo. Estabelecer limites para as condutas foi necessário porque os insultos não eram dirigidos somente a mim, mas também às meninas, quando falavam de forma assertiva, com desenvoltura, com propriedade. Conforme salienta bell hooks, as meninas estavam sofrendo e sendo avistadas como questionadoras ou perturbadoras da normalidade. Nas palavras da pensadora:

Qualquer tentativa da parte de um aluno para criticar os preconceitos burgueses que moldam o processo pedagógico, especialmente na medida em que têm relação com as perspectivas epistemológicas (os pontos de vista a partir dos quais a informação é partilhada), será vista na maioria dos casos, sem sombra de dúvida, como negativa e perturbadora. [...] ambientes estavam frequentemente fechados para maneiras diferentes de pensar. (hooks, 2013, p. 244).

Nessas situações muito tensas em que fui desafiada por estudantes, eu senti medo. A insolência, o olhar firme e provocador, em uma postura misógina, já não pareciam dirigidos à professora, mas à mulher negra. Esses conflitos extravasaram a sala de aula, e vi-me na situação de prestar contas à equipe diretiva acerca das práticas pedagógicas e das interações com estudantes. Nas reuniões organizadas para resolver os problemas que exigiam uma posição da coletividade professoral, o objetivo passou a ser produzir uma adequação às normatizações sociais e escolares, evitando a continuidade das reflexões coadunadas com as questões de gênero e de raça. Senti pouca escuta e bastante incompreensão da comunidade escolar e da gestão institucional. Compreendi que o momento exigia uma resposta coletiva, que o grupo em que estava era incapaz de construir, por distintos motivos, entre eles o pertencimento racial e talvez a formação escassa em EDH e ERER. Estudando sobre feminismo negro e sobre racismo, percebi que a desconsideração com a fala de mulheres negras se faz comum, pois, aos olhos de algumas pessoas, somos assujeitadas, objetos e não sujeitos; nas palavras de Luana Barossi (2017): subalternos. Para a autora,

[...] o subalterno deve falar por si, sem considerar que, mesmo que tentasse falar, não seria ouvido, uma vez que não detém o espaço privilegiado de fala e tampouco o conjunto de normas socialmente construídas que fariam com que fosse escutado. (BAROSSO, 2017, p. 28).

Ressalto que o fato de não dispor de uma comunidade pedagógica de suporte institucional e comunitário é um fator relevante no que concerne aos impactos da arte-educação na promoção dos direitos humanos, uma vez que o professor pode ser isolado em

contextos marcados pelo questionamento da liberdade de ensinar e da abordagem de temas vinculados às questões de gênero e raça.

3.12 ENTRE OS DESABAFOS DOS ESTUDANTES, UM MEU

O desenvolvimento das aulas de Artes e a emergência de temas sensíveis provocavam reações de repulsa negativa em alguns integrantes da comunidade escolar. Infelizmente, esses temas sensíveis não eram objeto de estudo e de construção de alternativas em reuniões pedagógicas. Assim, busquei divulgar o trabalho realizado entre os colegas, pois algumas reações faziam parecer que eu estava profanando a educação e as Artes. De certa forma, essa profanação foi positiva ou intencional, se pensarmos em conformidade com Agamben (2007), quando afirma que profanar significa mexer no que é sagrado e suspender o intocável do seu estado divino.

Identifico-me com a brilhante frase de bell hooks (2013, p. 22-23): “Hoje em dia, sou mais conhecida pela prática intelectual insurgente”. A minha prática pedagógica foi questionada, sendo posta sob suspeita a minha competência para trabalhar sobre racismo, sexualidade, gênero e saúde. Foi necessário listar minhas formações, incluindo um curso realizado sobre gênero e sexualidade na escola, bem como os estudos e a pesquisa em andamento sobre essas temáticas. Reitero a afirmação de Grada Kilomba sobre a fala da mulher negra: “[...] nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós” (KILOMBA, 2019, p. 51).

Foi recebida com surpresa a informação de que eu tinha pós-graduação e possuía mestrado em Artes Visuais. Patrícia Hill Collins (2019, p. 408) denuncia que “[...] muitas de nós, mulheres negras, somos vistas como testemunhas não confiáveis de nossas próprias experiências”. Grada Kilomba (2019, p. 64) foi adiante, construindo uma inquietação análoga: “E quanto ser uma das poucas intelectuais negras dentro dessa maquinaria branca me custaria emocionalmente?”

Fui percebendo um caminho de silenciamento e vi minha liberdade de ministrar aulas em questão. A liberdade de expressão, desde que preservada a dignidade humana, é um direito da cidadania. O fato de necessitar justificar minha liberdade de ensinar com a informação acerca do meu pertencimento acadêmico na qualidade de doutoranda em

educação foi um demonstrativo de minha fragilidade individual e grupal. Precisei me identificar e me definir como parte da comunidade científica no campo da educação. Minha negritude parecia informar que eu não era apta a lidar com os temas evocados no projeto e que exigiam o compromisso com a EDH e a EREER. Lembrei da afirmação de Audre Lorde (2021, p. 58): “Para mulheres negras, assim como para os homens negros, é evidente que, se nós não nos definirmos, seremos definidos pelos outros — para proveito deles e nosso prejuízo”.

Grada Kilomba ajudou-me a compreender os olhares individuais e institucionais sobre os impactos de minha docência, ao tratar de como as pessoas negras são reduzidas à incompetência no mundo conceitual branco. Para a autora, “[...] no mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas negras fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada realistas, tampouco gratificantes” (KILOMBA, 2019, p. 38-39).

Na formação de umas das experiências, a ministrante responsável pela condução das atividades era psicóloga, então perguntei-lhe como trabalhar sem — usando as palavras de uma colega professora — “tocar em feridas dos estudantes?” Mencionei que eu fazia terapia e que, no final da sessão, era feito o que chamo de “acalmar os ânimos”. A psicóloga faz um fechamento (que às vezes não é bem um fechamento, pois muita coisa fica aberta e latente), encerrando a sessão de modo que, naquele momento, o assunto fique menos doloroso. A condutora da formação, então, comentou que, como professores, é inevitável abordar assuntos delicados, e que precisamos ter “jogo de cintura” para não negligenciarmos um apelo que talvez somente em aula ou com professores específicos eles se sintam confortáveis para realizar. Lembro que ela trouxe o exemplo da série dramática sul-coreana *Round 6* (2021) com direção e roteiro de Dong-hyuk Hwang, que está na plataforma Netflix. Essa série estava fazendo sucesso na época, e os estudantes comentavam e demonstravam interesse, brincavam de “batatinha frita” em alusão ao primeiro dos nove capítulos da série. O episódio consistia em um jogo em que uma boneca gigante se projetava de costas para um grande público de pessoas selecionadas para, com concordância, participarem de uma premiação em dinheiro. Na adaptação à dublagem brasileira, ela cantava: “Batatinha frita 1,2,3” e, ao final, virava-se atirando nos participantes que não conseguiam chegar aonde era estabelecido. Os participantes tinham a missão, para se manterem vivos, de se aproximar da boneca antes de ela se virar.

A psicóloga e ministrante da formação do projeto usou esse exemplo para nos deixar confortáveis ao trazer para as aulas assuntos atuais ou socialmente vivos, que fazem parte do

cotidiano deles, inclusive para ressignificar e problematizar questões que uma série, a exemplo da mencionada, não aborda em seu enredo. A questão aqui, sistematicamente, é o direito à vida como expressão máxima da dignidade humana, violado pela morte física, mas também pelo epistemicídio (CARNEIRO, 2005), pois viver significa poder ser o que se é em plenitude, sem desconfianças.

3.13 PRA MIM, TU NÃO É NEGRA: NEGRANDO/ENEGRECENDO MINHA EXISTÊNCIA

Essa frase é uma das mais cruéis que eu escuto no cotidiano escolar e comunitário em geral. Ela é justificada pelo meu tom de pele não ser retinto e pela desatenção aos meus traços negroides, à estrutura do meu cabelo, ao formato do nariz e dos lábios. Há também características invisíveis, como a anemia falciforme, uma doença genética que causa uma alteração nas hemácias, provocando deformidades em seu formato, configurado em forma de foice. Há também características invisíveis, como a anemia falciforme, uma doença genética que causa uma alteração nas hemácias, que costumam ser esféricas e que, em decorrência da mutação genética, passam a ter a forma de foice. Esse formato leva à diminuição da resistência das membranas que podem se romper, provocando anemia e também pode provocar a obstrução de capilares. Refiro-me também à minha ancestralidade, considerando uma árvore genealógica, em que tanto a família paterna quanto a materna são compostas por negros. Posso referir os parentes mais próximos, os quais conheci: avós, pais, irmã, tios e primos. A negação de minha negritude é um fenômeno vivido e pensado em experiências distintas. Grada Kilomba observa a fobia nesse artifício de negação compartilhada socialmente. Para a autora:

A fobia, nesse cenário, reside no mecanismo de negação [...] “Você não é negra.” O que aconteceria se aquelas/es que negam ver sua negritude de repente a enxergassem? E por que elas e eles não podem vê-la de imediato? Por que precisam negá-la? [...] Pessoas negras são fantasiadas como negativas no inconsciente coletivo branco. (KILOMBA, 2019, p. 146).

No meu caso, essa fobia é exacerbada pelo desejo de dizer que sou branca, pela possibilidade que meus traços fenotípicos oferecem especialmente no tom da pele. Falam como se fosse elogioso me interromper para afirmar “pra mim, tu não é negra”. Ser negra, no imaginário coletivo, diz não só da tonalidade de pele, mas de performances que são reservadas para o público preto. Ser professora não me torna tão negra assim? Ou será minha ambição de trilhar carreira acadêmica? Pretas podem sonhar e externar suas ambições com convicção? Ou isso as torna menos pretas? Reflito com Grada Kilomba (2019, p. 177):

Uma pessoa é negra quando vem a ser a representação do que é corpóreo, mas não se é negra/o quando se trata do intelecto. Uma pessoa é negra quando se trata da incorporação da estupidez, mas não se é negra/o quando se trata da incorporação da sabedoria. Uma pessoa é negra quando se trata da incorporação do que é negativo, mas pode ser igualmente branca quando se trata da incorporação do que é positivo. Que ideias alucinantes habitam a cabeça do sujeito branco que acredita que não somos realmente negros e negras quando somos boas e bons, mas, de fato, negras e negros quando somos maus — que alucinação branca!

Abordando mais uma vez o racismo em sala de aula, alertaram que minhas colocações eram inapropriadas para os estudantes daquela idade. Quais das colocações? Apresentar uma perspectiva distinta das habituais que estão nos livros de história, que colocam o homem negro como escravizado? Abordagens que omitem o outro lado da história de resistência? Isso é inapropriado para estudantes de qual faixa etária? Por que é inadequado narrar uma história diferente da que eles têm acesso? É inapropriado ou causa desconforto em quem quer a manutenção dos privilégios e das hierarquias?

É altamente ofensivo quando me deparo com derivações dessa pergunta associadas ao imaginário de que somente pretos retintos podem defender a raça e colocar em xeque as manobras da branquitude. Segundo Djamila Ribeiro (2019, p. 33),

[...] a branquitude também é um traço identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento.

Ao falar sobre raça e racismo, ainda mais para um público de jovens estudantes, estamos desafiando e perturbando o poder estabelecido. Sistematizei, aqui, o impacto observado na abordagem das temáticas raciais em conexão com os direitos humanos, quando mediadas por uma educadora negra.

3.14 ARTE-EDUCAÇÃO E CONFLITOS SOCIAIS QUE ATRAVESSAM VIDAS

“Aqui eu não sou a ‘Outra’, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político.”
(Grada Kilomba)

O presente texto de campo é uma mistura de escrita com denúncia e repúdio ao vivido. Uma escrita carregada de indignação, que buscou palavras para traduzir tristeza, agonia, pânico, desgosto, desânimo e um sem-fim de sentimentos ruins que me assolaram ao viver

situações, rememorá-las, narrá-las e interpretá-las a partir dos estudos do feminismo negro. Torno-me o sujeito da minha escrita, mas primeiro descrevo-me como alvo de sujeição em espaços institucionalizados. Refiro-me ao sentimento de raiva, mas também ao desejo de mudança. Audre Lorde (2021, p. 159) explicita que

[...] toda mulher tem um arsenal de raiva bem abastecido que pode ser muito útil contra as opressões, pessoais e institucionais, que são a origem dessa raiva. Usada com precisão, ela pode se tornar uma poderosa fonte de energia a serviço do progresso e da mudança. E quando falo de mudança não me refiro a uma simples troca de papéis ou uma redução temporária das tensões, nem à habilidade de sorrir ou se sentir bem. Estou falando de uma alteração radical na base dos pressupostos sobre os quais nossas vidas são construídas.

Tal mudança é de ordem pessoal e coletiva. De acordo com bell hooks, a mudança pode iniciar pelo processo da escrita. Para a autora, “[...] a ideia de que se tem de escrever, quase como uma obrigação moral, incorpora a crença de que a história pode ‘ser interrompida, apropriada e transformada através da prática artística e literária’” (hooks, 1990²¹ apud KILOMBA, 2019, p. 27).

Este texto é um testemunho, mas, diferentemente de um depoimento que precisa ser repetido exaustivamente, busca deslizar para a construção de sentidos que contribuam para a compreensão dos desafios de uma Educação em Direitos humanos. Para isso, o texto de campo é um retorno, nesse caso, a um lugar de desumanização e de dor. Autores que investigam a partir do testemunho de pessoas que viveram momentos marcados pela tortura, por exemplo, destacam que “[...] ao exigir que o sujeito retorne a um lugar de desumanização para provar que ela foi real, a política pública acaba por fazê-lo voltar ‘sempre a esse tempo zero de sua vida: aquele a partir do qual ele se tornara um outro’, o tempo da tortura” (INDURSKY; MAYORCA, 2019, p. 166)

Segundo os autores, o testemunho, embora possibilite que a dor sofrida se torne conhecida, não precisa repetir o relato da mesma forma, no sentido de aprisionar a testemunha no sofrimento, mas pode produzir alternativas para os problemas. Os autores destacam que, nos depoimentos, as testemunhas são instadas a repetir o seu relato para garantir a veracidade do ocorrido. Mas, com o passar do tempo, com as novas experiências de vida, as seleções e perdas produzidas na memória podem alterar a forma da narrativa. O testemunho, portanto, se configura como uma narrativa transformada e legitimada pela audiência, pela escuta responsável (INDURSKY; MAYORCA, 2019). O testemunho é relacional, assim como a

²¹ hooks, bell. **Yearning**. Race, Gender and Cultural Politics. Boston: South End Press, 1990.

pesquisa narrativa, que depende de um interlocutor que realize uma escuta responsável e faça perguntas (CLANDININ *et al.*, 2011). Na tese, o testemunho também é perpassado pela criatividade, pela arte que está na produção visual e na criação de imagens em uma escrita poética.

Ao abordar, ao longo do projeto pedagógico desenvolvido na Educação Básica, temas como diversidade de gênero e sexualidade, a fim de que os estudantes pudessem expressar, em suas produções artísticas, suas perspectivas e experiências, houve momentos em que minha orientação sexual foi questionada. Havia um receio nas instituições educativas, como se eu estivesse realizando uma apologia ao “mundo gay”. Tive dificuldades para ser compreendida em um trabalho que abordava o respeito, aspectos humanitários de prevenção de situações de violação aos direitos específicos de determinados grupos de pertencimento, mesmo estando com os planejamentos em acordo com os princípios da EDH, destacadamente quando

[...] concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. (BRASIL, 2013, p. 34).

O que eu estava tentando era disseminar informações por meio de uma abordagem amparada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução n. 1/2012 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP), proposta prevista também em acordos internacionais dos quais o país é signatário, como a Convenção Interamericana contra toda forma de discriminação e intolerância, assinada pelo Brasil em 2014 (SCHÄFER; LEIVAS; SANTOS, 2015).

Quando o trabalho foi julgado inadequado por setores da comunidade escolar, tive a impressão de que falar para defender e explicar a proposta pedagógica desenvolvida contrariava o que esperavam. Talvez esperassem um pedido de desculpas pelo transtorno gerado nas instituições ao fazer emergir problemas que costumavam ser enfrentados solitariamente por estudantes marginalizados. Uma professora negra falar e não ser escutada ou compreendida é simbólico. Conforme Grada Kilomba, há uma relação entre quem fala e quem escuta:

Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que “pertencem”. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que “não pertencem”. (KILOMBA, 2019, p. 42-43).

A autora desenvolve um estudo acerca do lugar de fala e sobre quem pode falar, posiciona-se no centro da produção cultural, buscando descolonizar o conhecimento.

Pedi demissão mais de uma vez, como último ato de resistência a um sistema que tentava me moldar e cercear. Transitei por algumas instituições de ensino, locais em que me senti respeitada e valorizada até começar a problematizar temas sociais emergentes. As reações a essas propostas ocorriam por meio de comentários acerca da reação das famílias e de alguns estudantes. Mas os responsáveis pelos alunos não me interpelavam com o objetivo de questionar as práticas de ensino. Quando participava de festividades, entregas de boletins, o que era recorrente eram perguntas de alguns responsáveis sobre os comportamentos de determinados estudantes. Assim, o que parecia ocorrer era a sinalização institucional quanto aos limites temáticos para as práticas pedagógicas.

Quando entendi o que estava vivenciando e a gravidade das situações de conflitos e de censuras, senti medo. Grada Kilomba ajudou-me a compreender esses episódios cotidianos na relação com o racismo. Para a pensadora:

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém — no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família. (KILOMBA, 2019, p. 80).

Os episódios não são pontuais, mas são latentes na vida das pessoas negras em instituições acadêmicas e escolares, como minha memória atesta. Nessas instituições, segundo a autora:

[...] intelectuais negras/os são convidadas/os persistentemente a retornar a “seus lugares”, “fora” da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como “apropriados” e “em casa”. Tais comentários agressivos são performances frutíferas do poder, controle e intimidação que certamente logram sucesso em silenciar vozes oprimidas. (KILOMBA, 2019, p. 56-57).

Uma violência deixa escapar sutilezas do que pode vir a ser, antes mesmo de identificarmos ou sermos alertados que estamos sendo vítimas de quaisquer que sejam as violações. Fui constrangida por pessoas brancas com discursos de interdição, porém, quando apontava que ali estava evidente a coação, elas negavam. Como bem escreve Grada Kilomba (2019), muitas vezes quem protagoniza a opressão tem dificuldades para ver-se como opressor.

Ao promover espaço para a expressão das visões e opiniões dos estudantes diante do cenário em que nosso país está, aleguei o óbvio: o artista contemporâneo trabalha a partir do hoje, projeta sua visão subjetiva nas camadas do que tem ao seu dispor e nos entrega um produto artístico, que não se isola de suas preferências, daquilo que a ele faz sentido expor, de suas críticas e/ou denúncias. Essa e outras propostas foram desqualificadas ao serem elencadas como políticas, numa compreensão equivocada ou negativa desse termo, pois de fato elas o eram, assim como todos os relatos de atividades aqui narradas o são, na qualidade de política com construção do bem viver e da organização da vida comunitária e social.

Solicitei aos estudantes duas atividades: uma inspirada no quadro “O Brasil que eu quero”²², e a outra uma carta ao Brasil. Os estudantes poderiam produzir utilizando de forma livre a linguagem artística ou a forma de comunicação com a qual mais se identificassem, podendo ser carta, poema, rap, desenho, história em quadrinho etc. Na maioria das produções, houve denúncias de corrupção, apontamentos de preconceitos, imagens da pobreza, e, quanto ao que desejavam para o país, surgiram imagens de igualdade racial, sem preconceitos, sem corrupção, o amor entre pessoas representado de forma diversa, proteção aos animais, conservação ambiental etc.

As reações das instituições à proposta me fizeram perguntar se a escola pretende retardar o posicionamento dos estudantes diante do mundo, ou neutralizar situações, discursos e contextos. Por que impedir que estudantes se expressem, desenvolvam práticas artísticas e reflexões para se posicionarem como sujeitos do mundo em que estão inseridos? O trabalho desenvolvido observa o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), encarando os jovens como sujeitos de direitos em pleno exercício da cidadania hoje, e não em um futuro incerto, quando adultos. Assim, eles já vivem a realidade e podem contribuir para transformá-la, incluindo uma realidade escolar excludente, permeada por preconceitos como o racismo. Conforme salienta Grada Kilomba (2019, p. 34), “[...] no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial”.

Ligar a televisão, ler o jornal, ou mesmo navegar na internet, em determinados momentos, são ações equivalentes a mergulhar num mesmo assunto, principalmente no contexto da pandemia, por mais que a mídia difira. Planejar aulas em suspenso, ignorando o que está acontecendo significa considerar os discentes como se não fossem sujeitos, como se

²² A atividade foi inspirada no quadro “O Brasil que eu quero”, o qual fazia parte dos telejornais da Rede Globo de Comunicação. Os telespectadores enviavam vídeos curtos contendo suas opiniões e propostas de melhoria, tanto a nível regional, quanto a nível global.

estivessem afastados de temas políticos, sociais, como se não estivessem já imersos em micropolíticas cotidianas. A censura contradizia a experiência de participação representativa de líderes eleitos pelas turmas em instâncias colegiadas, como os conselhos escolares e o grêmio estudantil.

As aulas de Artes buscavam romper com o ensino tradicional em que os estudantes apenas copiam e memorizam informações prontas, sendo ignorado que chegará um determinado momento em que eles precisarão votar, seja aos 16 anos no voto facultativo ou aos 18. Ou é esperado que, a partir daí, eles se tornem capazes de pensamento crítico, sem terem sido estimulados a desempenhar papéis sociais no período escolar? Conforme expresso nas diretrizes nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 35):

A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor.

Minha experiência, que percorreu o ensino fundamental I e II, com crianças, jovens e pessoas da terceira idade, bem como o ensino superior, fez-me perceber o quanto a universidade cobra uma coisa que não foi construída anteriormente na escola. Problematize, discuta, reflita, escreva artigos críticos — são expectativas de que o estudante supere uma postura passiva, advinda do que Paulo Freire chamou de educação bancária, e passe automaticamente para uma produção intelectual consistente.

Uma escola pública, que se mantém por verba pública, pode ser submetida pelo fanatismo político e religioso acima das possibilidades de expandir o senso poético de professores e estudantes? Como construir um espaço heterogêneo e aberto à teorização em um contexto em que predominam “[...] os interesses políticos específicos da sociedade branca” (KILOMBA, 2019, p. 54)? Pode uma professora ser convidada para liderar um projeto que visa a promoção de debate e uma possível mudança em posturas, sem realizar o estudo de questões sociais que clamam por mudanças? Segundo Grada Kilomba (2019, p. 12-13):

[...] uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento.

Na entrevista “Diálogos ausentes”, realizada em 2016 com a artista visual Rosana Paulino, sobre suas obras que dialogam com o racismo, com o lugar da mulher negra na sociedade no exercício de produzir reflexões e reposicionamentos diante das temáticas, a artista finaliza a entrevista com a seguinte fala:

Olha, em relação a essas questões raciais no ambiente de Artes visuais nas questões ligadas à afro-brasilidade, vamos dizer, ou aos afrodescendentes, nós necessitamos fazer todos os diálogos possíveis. Porque esse é um campo novo no Brasil. Por incrível que pareça, num país onde 51% da população já se declara como não branca, nós estamos engatinhando. Nós estamos ainda muito no princípio. [...] Enfim, é uma área que está, se não é 100% para ser construída, mas ela tem uma grande, ainda tem um grande vazio ali que necessita ser construído. (PAULINO, 2016, *on-line*).

Particpei de dois projetos em duas instituições diferentes que geravam premiações para os professores, escolas e estudantes. Em um deles, fomos semifinalistas; em outro, tivemos alguns trabalhos vencedores em categorias distintas. As premiações foram formas de reconhecimento externo, em momentos em que haviam muitas pessoas me fazendo desacreditar e descredibilizar meu trabalho. Fico pensando nos outros docentes que passam por esses ou outros desconfortos e perdem o ânimo, o desejo.

O que pode uma professora quando promove mudanças significativas e é silenciada por promover essas mudanças?

Pode uma professora ensinar?

Uma professora pode?

O quê?

Professora?

Pode?

Até onde o docente é livre para ser professor, fazer a curadoria dos conteúdos e ter liberdade de ensinar? Como pontua Frantz Fanon (2008, p. 16), “[...] a liberdade requer um mundo de outros. Mas o que acontece quando os outros não nos oferecem reconhecimento?”.

Não seria dado o aval para exercer a docência na entrega do diploma, após o professor ser avaliado nos estágios supervisionados? O exagero do exercício do poder, típico de regimes totalitários, é observado nas relações cotidianas, principalmente quando as instituições democráticas e os direitos dos cidadãos são atacados. Segundo Frantz Fanon (2008, p. 94), “[...] o branco obedece a um complexo de autoridade, a um complexo de chefe [...]”.

O racismo cotidiano está na coação e na tentativa de “[...] erradicação de seu traço na memória coletiva” (INDURSKY; PICCININI, 2015, p. 5), e isso vem pondo em nós

mordaças, quando nossas necessidades de manifestação são julgadas inconvenientes. Para alguns, falar sobre nossas questões socialmente vivas como o racismo e o sexismo é algo subjetivo, repetitivo demais, agressivo, desnecessário. “Você não pode falar disso”, alertaram-me olhos e falas conservadoras. Opressão é quando tentam ou conseguem barrar a fala e a presença. Segundo Patrícia Hill Collins (2019, p. 33), o conceito de opressão

[...] descreve qualquer situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade. Raça, classe, gênero, sexualidade, nação, idade e etnia, entre outras, constituem as principais formas de opressão.

Tentaram castrar minha fala, pois ela gerava algo novo, questionamentos, indignação, revolta. Ela estava fazendo movimentos de transformar a escola, dentro da escola mesma, como sugere Silvio Gallo (2015).

Indursky e Piccinini (2015), a partir do trabalho de escuta às vítimas da ditadura civil-militar, nas Clínicas do Testemunho, como parte das políticas de reparação instauradas durante o trabalho da Comissão Nacional da Verdade, apontam a importância do registro histórico dos desaparecimentos forçados e da tortura. Defendem que o registro histórico e os memoriais são parte das estratégias de defesa dos direitos humanos. Da mesma forma, são necessários registros escritos, museus que organizem e divulguem os testemunhos materiais dos massacres das populações negras ocorridos historicamente e ainda em curso no território brasileiro. Para os autores,

[...] romper os diversos pactos de silêncio, para que daí possam emergir as diferentes vozes, ocultadas, silenciadas, desaparecidas, é o primeiro passo de uma árdua caminhada para reconstruir nossa história e, dessa forma, não repeti-la como índice de um trauma coletivo enquistado em nosso tecido social. (INDURSKY; PICCININI, 2015, p. 2).

Não podemos esquecer as atrocidades da ditadura, assim como não podemos esquecer o período de escravidão e a repressão das comunidades no pós-abolição, sustentada por práticas culturais de legitimação. A cultura boa é branca, a arte reconhecida é branca, as religiões “de bem” são brancas, fomos todos catequizados quando este país ainda era uma colônia de Portugal. Há séculos, escutamos só o lado branco da história e, aos poucos, vamos sendo subjetivados; ou seja, de tanto vermos em novelas e em filmes os papéis de bom e mau sendo entregues para cor de peles específicas, as mídias nos interpelam a construir a ideia de que preto é feio, sujo, ladrão, e assim nos cercamos de estereótipos que se perpetuam. Na perspectiva da literatura referenciando Conceição Evaristo, as autoras Lissandra Vieira Soares

e Paula Sandrine Machado escrevem sobre esses lugares de subjetivação socialmente construídos. Em suas palavras:

As mulheres negras, ainda mais ocultas no universo literário, quando figuram nos textos, são apresentadas como mulheres interesseiras, malvadas, de sexualidade perigosa, entre outros atributos de valoração negativa. Esses personagens, marcadamente desumanizados, expressam o que o poeta Cuti (1985) aponta sobre a criação literária, ao afirmar que “a literatura tem o poder de injetar em várias gerações a seiva de suas conquistas, ou o teor de suas misérias”. (SOARES; MACHADO, 2017, p. 205).

Grada Kilomba (2019, p. 35) tenciona as tentativas de silenciamento com a máscara de Anastácia, também conhecida como máscara do silenciamento, como uma das manobras sempre atualizadas do racismo de fazer calar aqueles que insistem em debater, escrever, ministrar aulas, promover outros modos de pensar e se relacionar com as diversas faces do racismo. Para a autora:

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “Outras/os”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33).

Somos mais da metade da população brasileira, mas ainda ocupamos poucos espaços de poder, havendo poucas oportunidades para modificar esse ideário. A falta de representação leva a subjetivar que negros seguem sendo escravizados, pois essa é a imagem que se quer cristalizada e que ainda circula como hegemônica, como assinalam Indursky e Piccinini (2015 p. 3):

Por um lado, há uma necessidade visceral de tudo falar, para que o vivido, por mais insensato que seja, não fique relegado a um delírio privado, cuja desrealização acomete o sujeito em sua própria certeza de existência. Por outro, há a vontade de tudo silenciar, para que a dor vivida nos tempos de tortura, cárcere, perseguição, possa sair de cena, como se o silêncio pudesse carregar consigo o apaziguamento de uma memória sitiada, que não permite mais espaço para qualquer outra lembrança não contaminada por tais eventos.

“Você não pode falar disso” interpelaram-me na tentativa de me interditar. “As estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição ‘de verdade’ e ‘validade’, são controladas por acadêmicas/os brancas/os” (KILOMBA, 2019, p. 53). No meu caso, a libertação do testemunho vem da clínica, mas não através da política pública, e se

retroalimenta pela escrita acadêmica. Reitero a escrita pelas perguntas e respostas de Glória E. Anzaldúa (2000, p. 232):

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. [...] Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo [...]. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. [...] Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.

O que esperavam de uma professora que toma conhecimento de como operam as manobras de indivíduos racistas e intolerantes? Frantz Fanon (2008, p. 43) reverbera a pergunta já entoada anteriormente: “O que é que vocês esperavam quando tiraram a mordaca que fechava essas bocas negras? Que elas entoassem hinos de louvação?”.

Essa pergunta apresenta o incômodo que alguns sujeitos têm e suas tentativas de silenciar uma professora que aborda o racismo como um problema ainda em marcha. Para os brancos, é inoportuno conscientizar os estudantes negros e não negros de que racismo é crime, ou comentar alguns dos maus tratos que ainda são proferidos e executados e que, ao longo do tempo, foram ganhando tons de sutileza, sendo considerados, para alguns, uma maneira carinhosa de “elogiar” negras e negros. Nessa perspectiva, Grada Kilomba (2019, p. 33-34) traz a importância da fala, atrelada à boca, ainda na correlação com a máscara de Anastácia:

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem — e precisam — controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado.

No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, temos a seguinte assertiva:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como *ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades* e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição. (UNICEF, 1948, *on-line*, grifo meu).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular Arte, temos o respaldo pedagógico das práticas desenvolvidas nas seguintes afirmações: “Para tanto, é

preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas” (BRASIL, 2018a, p. 193). Assim como:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2018a, p. 193).

Ciente de que o direito à educação que perpassa os direitos humanos está tanto nas diretrizes do componente curricular Artes, presente na BNCC, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos, seria a educação antirracista e inclusiva, ainda que efetiva, uma temporária prática de liberdade em alguns ambientes escolares?

O que pretendo no exercício da docência relaciona-se à educação como prática de liberdade, inspirando-me em bell hooks e em Paulo Freire, professor, patrono e emblema da educação. O legado progressista freireano, bem como sua honra e memória são constantemente atacados por conservadores da extrema-direita. Um dos episódios mais recentes ocorreu no dia 19 de setembro de 2021, data que marcou o seu centenário. Toda a fúria diante das homenagens póstumas e lembranças do seu valoroso legado não está distante dos ataques de ódio propagados constantemente a docentes. Estes estão pagando com formas de resistência que podem comprometer sua saúde mental ou, como no meu caso, interrompendo as atividades que eram alvo de ódio e que poderiam corroer e aniquilar minha saúde. A interrupção do contrato foi uma estratégia para manter minha integridade física, emocional e moral. Indursky e Mayorca (2019), ao abordarem silenciamento e trauma, apontam o medo de ser estigmatizado ou de ter o sofrimento patologizado.

Em instituições educativas públicas, há regras tácitas que ferem a liberdade de ensinar, configurando-se como uma política de silenciamento. Conforme pontuam Indursky e Piccinini (2015, p. 6), “[...] o silenciamento foi e continua sendo uma política de Estado que, na medida em que não é visibilizada, abre caminho para sua repetição ao longo da história”.

As temáticas cerceadas (feminismo, racismo, homofobia), fazem parte das aulas de Artes que ministro. A BNCC prevê o trabalho com temas contemporâneos transversais como a Educação em Direitos Humanos. Como está pontuado no artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita

nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa [...]. (UNICEF, 1948, *on-line*).

Em formações, alerta-se para a importância do trabalho e manejo com tais temáticas; daí vem o apelo para falarmos. Talvez o desejo seja por uma abordagem superficial, limitando as discussões. Percebi que não podemos levar problemas ou “criar” problemas para os gestores. Apresentar outras formas de olhar para a história, para os direitos humanos, questionar, fazer o exercício da filosofia é possibilitar que emergjam problemas que exijam encaminhamentos e construção de alternativas. Quando, a pedido dos estudantes, as pautas eram racismo e feminismo, não tinha como me despir da minha pele de mulher e de negra. O que se espera de uma professora quando ela vem aproximando sua pesquisa e suas vivências das teorias do feminismo negro? Como se projetar diante de práticas de gestão que desrespeitam as origens, vivências e experiências anteriores do professor? Em uma das experiências, partíamos dos vídeos de edições anteriores, disponíveis na plataforma do projeto, e íamos aprofundando as questões. Lembro de projetar a definição do conceito misoginia, ao abordar a sociedade patriarcal, os vestígios da colonização, e a necessidade de leis que protejam mulheres de seus ex-companheiros abusivos. Realizei uma pesquisa na internet com os descritores “Brasil feminicídio”, e lemos que o Brasil estava, no ano em questão, entre os cinco países com maiores registros de assassinato de mulheres. Vimos que mulheres pretas morrem em maior número, como Vilma Piedade (2017, p. 14) relata: “Se o feminicídio de forma geral avança, as Pretas são as que mais morrem. Isto é fato”.

Mulheres enfrentam sobrecarga de trabalho dentro ou fora de casa. Há desrespeito e sexismo quando as roupas utilizadas nas mesmas modalidades de esportes são apropriadas e confortáveis para os homens, mas curtas, marcando o corpo e desconfortáveis para as mulheres. Há desigualdade de salários e de acesso a lugares de poder, e, por esses motivos, somos, enquanto país, considerados misóginos. O ódio e desrespeito às mulheres é um fato. Ao conversarmos, meninas se identificavam, enquanto alguns poucos meninos tinham resistência em escutar e participar do diálogo, mas falavam que amavam e respeitavam suas mães, tias, primas e avós. Disse a eles que todas as mulheres, além das de vínculo consanguíneo, deveriam ter o trato respeitoso, mulheres negras, trans, bissexuais, gays e todas as formas de se identificar como mulher. Perguntei se eles percebiam diferenças de trato entre os amigos meninos e as meninas, e eles apontaram que sim. Quando lancei a pergunta “Por quê?”, não houve respostas consistentes, ficando redundante a expressão “— Ah profê, tu sabe né? Meninos são meninos”. E eu repliquei: “— E meninas são meninas.”. Então, questionei: “— A amizade entre meninos e meninas também poderia representar intimidade,

parceria, sinceridade, comprometimento, lealdade, entre outros valores cultivados entre meninos?”. A turma ficou um silêncio. Não quis romper esse momento, também me coloquei em silêncio. A presença momentânea somente dos ruídos, gerou um desconforto. Até que um: “— Ah, nada a ver isso aí” rasgou os segundos de reflexão. Eu lancei a réplica: “— Isso aí o quê?”, e obtivemos a tréplica: “— Que aula chata!”. Um coro, composto por várias vozes tanto de meninos, como de meninas, exclamou mais alto. Os estudantes soltaram várias frases e palavras ao mesmo tempo; entre as manifestações, foi possível identificar que, para alguns, as aulas eram muito legais.

Depois desse episódio, ocorreram movimentos de censura. “Alguns estudantes” — não falaram em quantidade, não sei se era um, se eram dois, muitos eu acredito que não eram, mas assim chegou até mim a denúncia — “— Alguns estudantes não estão gostando do modo como tu falas em aula”. Infelizmente, faço parte da estatística de profissionais da educação que são ou foram tolhidos e rotulados com repercussões negativas na autoestima, estado psicológico e atuação profissional. Essas e outras manobras fazem parte da arquitetura do projeto de desmonte da educação, orquestrado pelo Movimento Escola Sem Partido, uma espécie de submovimento do Movimento Brasil “Livre”, que se contrapõe às sanções legais para práticas de intolerância. Senti na pele e na minha condição emocional o ódio com que a direita e extrema-direita conduzem os ataques aos que buscam cultivar a promoção de equidade e a valorização de direitos humanos. Não é minha intenção romantizar a educação nem falar do amor como premissa de uma pretensa missão docente, pois esse tema descentraliza pautas importantíssimas, que são as péssimas condições de trabalho, os salários defasados, as jornadas extenuantes, e a não valorização do profissional.

3.15 A DOCENTE, QUANDO LANÇA O FEITIÇO DE ENSINAR, A QUEM ATINGE?

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.
(Conceição Evaristo)

A partir do acúmulo de experiências e estudos, eu descortinava a minha condição de mulher não como condição inata, por ter órgãos sexuais femininos, mas por tornar-me mulher. Tratava-se de uma decisão consciente que passava por um conhecimento social e histórico, impregnado de crenças e valores, e que problematizava as posturas esperadas. Foi e

está sendo necessário despir-me de um sem-fim de amarras e mecanismos de controle, um processo de pertencimento a um grupo de mulheres em uma trajetória de luta.

Dos meus vinte e nove anos aos trinta, no auge da pandemia, o exercício de autoconhecimento não foi uma necessidade, pois eu já fazia terapia, mas esse excesso, essa overdose de mim mesma na minha companhia, fez acelerar o que talvez, em fluxos contínuos “normais”, fosse tardar para acontecer. Exercitei a filosofia, o questionar, e, também nesse ambiente caótico, tive mais uma mudança de cidade, com um emprego na educação básica — logo no final do doutorado, nesse processo de tanto reconhecer-me e aceitar-me, junto a uma experiência que também mudaria minha relação comigo, com a docência e com a fotografia. Tal experiência se afeta no encontro com o feminismo negro, a negritude em construção, a validação e experimentação do todo de mim.

Várias imagens se fizeram confusas quando precisei me reencontrar aos cacos. O término de um casamento, um relacionamento de nove anos, fez-me ir ao chão, quebrar-me, reduzir-me a um sem-fim de mim. Hoje, passados três anos, entendo o processo como um fim que propulsionou possibilidades e agenciamentos, como ventos que são necessários para espalhar os polens das flores e fazer a primavera acontecer, dando sequência ao fluxo da vida.

Nossas experiências também são políticas. Pensando na frase de Audre Lorde (2021), “o pessoal é político”, e na de Silvio Almeida (2021, p. 31), “[...] a raça é um elemento essencialmente político”, também encaro marcos significativos e políticos em minha trajetória. São feridas sem casquinhas, elas não cicatrizam, pois não há tempo de fazer sarar. Há sempre um novo ataque, há um sistema agenciado por um ideal, fazer sofrer tudo e todos que não são homens brancos, héteros e cisgêneros. Quem eu sou, a forma como vivo minhas escolhas, carreira, pós-graduação, é tão menor diante dos olhos de quem cumpre o instituído. Ousei, em um processo terapêutico com uma psicóloga feminista, que me convidava a sustentar uma mulher por vir, a viver em potência minhas crenças, minha cor, meus traços, minha condição de solteira, minha liberdade, meus trinta anos, assumir que também sou taróloga, além de professora, além de fotógrafa, além de artista, além de feminista, uma mulher cigana que viaja e aprecia a mudança. Todas essas camadas subjetivas de ser... Fazem-me.

Essas e tantas outras camadas, algumas invisíveis, estão sendo constantemente sobrepostas, assim como entendo a renovação celular da pele. Renovam-se os desejos e quem se é. A renovação é um processo importante para nossa jornada, é se colocar aberto ao mundo para experienciar novas possibilidades de nós mesmos e do entorno. Aprender a ser, sendo. E não trazendo um caderno, livro ou manual de como devemos ser. Rosane Preciosa (2010, p.

54) afirma que viver é “[...] lembrar-se obstinadamente que toda forma assumida exige renovação, sob pena de esterilizar-se”. Já passei por alguns protocolos e fui me desamarrando, me libertando do que me aprisionava a ser algo que não comportava. Foi no próprio percurso que percebi que só se é quem se é quando se experimenta a fuga do que esperam e quando se projeta para alcançar o gozo de ser e estar. Chamo isso de liberdade com condições sociais. Emanar a energia da mulher livre diz de um encontrar-se com as novas formas e roupagens da opressão. O que pode uma mulher negra ensinar? Pobres dos jovens que entram em contato com tal ser. Era para sentirem medo, mas foram enfeitiçados. Artes, que para muitos é um faz de conta nas escolas, torna-se “a melhor disciplina”: “— Como a gente aprende contigo, profe”, “— As aulas que nos fazem pensar e sermos nós mesmos”. De acordo com bell hooks (2013, p. 237),

Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito à livre expressão — especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias.

Da educação, eu espero a liberdade que se faz com o estilo de vida que acredito. Que ela possa trazer aos estudantes o conteúdo, mas que não seja privada de sua subjetividade. Por uma professora imaginada alada. Por uma docente real.

Estou amparada pela BNCC, que contempla na descrição das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, a importância de promover a autonomia dos discentes:

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens — e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento —, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018a, p. 205).

Mesmo respaldada com teorias, leis e direitos, estou ciente de que há escolas que produzem o convite ao silenciamento do que pode potencializar a autonomia e pluralizar as vozes dos discentes, bem como conferir um ensino em concordância com os direitos humanos.

Na sequência da escrita, após o narrado pelos textos de campo, chego ao momento analítico em que retomo os impactos observados à luz do referencial teórico decolonial e do feminismo negro, da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para os direitos humanos.

Assim, o capítulo a seguir se caracteriza também por apresentar considerações num estilo conclusivo.

4 ARTE-EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE DOS IMPACTOS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

*“É rachar uma maneira de existir que agoniza
e pede pra renascer.”
(Rosane Preciosa)*

Retorno aos impactos elencados ao final dos textos de campo para construir um diálogo de tais resultados com os autores, conceitos e bases de minha abordagem analítica, destacadamente autoras do feminismo negro compreendidas em sua perspectiva decolonial. Objetivo responder à pergunta que moveu esta escrita na forma de cacáριο: *como o ensino de Artes impacta a comunidade escolar quando aborda temáticas correlatas aos direitos humanos?*

A descolonialidade e a decolonialidade me convocam como perspectiva, especialmente a partir da referência de epistemologias e ontologias negras, destacadamente a da pesquisadora brasileira, Nilma Lino Gomes, no campo da Educação. Elas assumem teoricamente a prática investigativa como rompimento com a crença de que o conhecimento branco e eurocentrado seja hegemonicamente compreendido como universal, destacando os ganhos da postura de reconhecimento da sapiência pluriversal que temos como herança histórica de toda a diversidade das experiências daqueles e daquelas que foram sistematicamente colocados nos lugares de subalternização, desmerecimento e silenciamento.

Histórias e culturas ameríndias, afro-brasileiras, asiáticas e africanas compõem tal pluriverasalidade do saber e fundamentam a obrigação legal expressa a partir da implementação dos marcos legais da Educação das Relações Étnico-Raciais em nosso país. O vínculo com esta perspectiva não advém apenas da necessidade de adjetivação ou adesão teórica para referenciação acadêmica, que reconheço como importante, mas resulta do que Catherine Walsh (2013) aborda como práticas pedagógicas insurgentes. Compreendo a arte-educação como possibilidade de criar práticas pedagógicas insurgentes (WALSH, 2013), transgressoras (hooks, 2013) e emancipatórias negras (GOMES, 2017).

O vínculo entre interculturalidade e decolonialidade estabelecido por Catherine Walsh evoca o desejo de que a atuação acadêmica se comprometa com o diálogo direto com as pessoas e comunidades que estuda, transformando-se em engajamento pela emancipação via educação. Por isso e pelas adversidades temporais da minha escrita, não aprofundarei a diferença conceitual entre decolonialidade e descolonialidade, mas destacarei que ambas

estão ligadas às lutas contra a colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005), compreendidas na inconclusão do fenômeno do colonialismo e da colonização, capaz de fazer o passado atravessar o presente nas expressões de práticas culturais como o racismo e o sexismo (KILOMBA, 2019). Tais conceitos nos ajudam a refletir sobre o fato de que não é possível modificar a estrutura de poder colonial experimentada no passado, porém é plausível encontrar maneiras de romper com as permanências desse processo inconcluso, aqui notadamente através da análise de experiências escolares em arte-educação. No caso brasileiro, a perspectiva negra decolonial rompe não apenas com a colonialidade do poder, mas avança radicalmente e atinge as políticas públicas no campo do currículo em perspectiva de descolonização e do saber (GOMES, 2012). Eduardo David de Oliveira (2012) relaciona igualmente interculturalidade e ancestralidade, no campo da filosofia da educação no Brasil.

As aulas narradas nos textos de campo, analisadas através de seus impactos, foram desenvolvidas e embasadas no conceito de mediação cultural, fundamentado em Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012). Penso em professores mediadores como aqueles que fazem a curadoria do material que será exposto aos estudantes, de forma dialogada, imagética, ou através de outros materiais, recursos e suportes. O docente, nessa perspectiva, medeia as conversas, propõe reflexões e canais de abertura para com o tema a ser trabalhado. Penso na mediação como a ponderação necessária para com os recortes pedagógicos que serão enfatizados nas aulas. A mediação começa no planejamento, na ideia da aula: o que escolher? Qual tema? Qual notícia? Qual artista? Qual vídeo? Qual obra de arte? Quais recortes serão necessários? Qual o foco e para qual objetivo deve buscar os materiais para compor a aula? Na aula, serão feitas perguntas prévias ao conteúdo e/ou exploratórias? Será uma exposição dialogada? Entendo o ápice da mediação no momento em que começa a acontecer a interação, o não programado, o não planejado, a aula viva.

Compreendo, a partir dessas autoras, a mediação cultural como facilitadora do encontro entre a arte e aquele que a recebe ou frui. Nesse sentido, a mediação

[...] precisa ser pensada como uma ação específica, como uma área de estudos singular. Percebê-la como canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para os ruídos perturbadores, como de ênfases desnecessárias ou da exclusão de aspectos que poderiam tornar o encontro mais significativo. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 25).

O encontro proporcionado pela mediação cultural e educativa traz impactos próprios da insurgência destacada acima, o que conduz a pensar nas positivities e nos ganhos para estudantes, professores e comunidade escolar em geral. É igualmente relevante considerar os impactos sob a perspectiva negativa, presentes nos pontos de vistas e vozes que anunciavam

os desconfortos. Percebo que a arte, projetada nas produções orais, verbais, visuais e audiovisuais dos estudantes, cumpriu seu papel, tal como a arte-educação em conexão com a vida. Nesses relatos, observamos as brechas criadas, ou fissuradas, para poder estar no aqui e no agora em reflexão, em estado de crítica e de produção. Em consideração a isso, reitero as palavras abaixo:

Quanto à arte que se realiza na escola, haveríamos que pensar, em primeiro lugar, em eliminar distâncias entre arte e vida, interpretar e criar arte, ensinar e fazer arte, cânones e mundo partilhado. Em segundo lugar, pensar em redistribuir papéis: de professor, aluno, artista, espectador, teórico, crítico, aprendiz. Em terceiro lugar, recusar o que torna fixos os territórios da arte e da educação. Nos três casos, trata-se de recriações feitas com e a partir de parâmetros pertinentes ao tempo presente. (CAPRA; MOMOLI; LOPONTE, 2016, p. 188).

Dessa forma, as práticas pedagógicas narradas tiveram como mote a aproximação dos discentes com questões presentes no cotidiano escolar e para além de seus muros. A idealização modernista da arte imaculada, produzida por gênios, talentosos, foi suspensa, e os estudantes pensaram, refletiram e produziram em consonância com artistas contemporâneos, tendo como matéria de suas produções a vida humana e não humana, presentes ou imaginadas a partir do estado de presença ativa e crítica na atualidade.

Nos parágrafos abaixo, elenco alguns dos impactos narrados ao final das subseções da seção 3 e traço, a partir deles, diálogos, visando responder à pergunta que norteou tanto esta seção quanto o problema deste estudo.

Na subseção 3.1, intitulada “Quando a arte também desperta o desejo da leitura”, foram elencados impactos vinculados ao compromisso pedagógico com a leitura do mundo (FREIRE, 1989) e a arte-educação.

O primeiro impacto observado associa-se à consideração de que o estudante observa o docente em sua corporalidade e também naquilo que ele traz em suas mãos, no caso, os livros. Quando esses jovens recebem a liberdade de criar a partir de suas questões de vida, desenvolvem demandas de estudos com assuntos de seus interesses. Os estudantes são capazes de fazer escolhas de temáticas, buscando leituras, realizando pesquisas, aprofundando e agenciando reflexões e chamadas para mudanças de comportamentos diante do tema escolhido. Tal processo desenvolve autonomia a partir das interações pedagógicas.

Analiso que tal impacto demonstra o potencial da arte-educação, na perspectiva apontada por Katia Canton (2009, p. 12), aquela que “[...] provoca, instiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo”.

Para além das aulas, o contato com arte nos instiga a querer ler o mundo (FREIRE, 1989) e, nesse caso, o desejo pela leitura e aprofundamento dos textos que auxiliaram a compor as aulas fez despertar o desejo dos estudantes para com as fontes e referências acerca do sexismo e do racismo, tais como Silvio Almeida, Djamilia Ribeiro e outros observáveis na imagem (ver Figura 3) com os livros adquiridos na biblioteca. A busca pelo conhecimento através da literatura acadêmica e não apenas reduzida à didática e à escolar é uma espécie de insurgência pedagógica ou de transgressão, pois abre caminhos de liberdade pela leitura e pela sapiência ampliada através das aulas de Artes. Com Duarte Júnior (1996), entendo que a criação extrapola o fazer artístico: existe criação em ideias. Tal episódio de busca de livros e leituras, extrapolando o ambiente escolar e as aulas de Artes, é uma evidência do desejo de aprender, conforme define Paulo Freire (2011, p. 26), ou seja, como processo "[...] que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador". A busca e interesse pelos livros demonstra a necessidade de estudo e/ou aprofundamento de temas sensíveis às questões da agenda humanitária; segundo Canton (2009), as temáticas que definem o mundo contemporâneo podem ser espelhados na arte.

Reitero a relação dessa premissa com a política curricular em vigência, a partir da citação de Nilma Lino Gomes (2012, p. 107): “[...] podemos dizer que a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África”.

O segundo impacto observado desse primeiro relato demonstra que os estudantes da escola básica, no ensino fundamental, são capazes de desenvolver o espírito investigativo, característico da pesquisa, além de trabalharem de forma processual, atendendo e respeitando as etapas de um trabalho coletivo.

As demandas dos discentes apresentadas nas necessidades de entender, debater e promover o desejo de mudança, instigado pela arte-educação, conduziu ao alargamento dos conhecimentos estabelecidos em aula. Tal observação aponta o fato de que os jovens estão envolvidos com suas questões de vida e são criativos para resolver suas demandas dentro e fora da escola. Por vezes, a cultura escolar não dialoga com as demandas dos jovens, e os afastam. Juarez Dayrell (1996) aprofunda essa relação dos jovens com a escola e com o saber e ajuda-me a considerar que, nesse caso, a realização de projeto vinculado à criação de audiovisual em sala de aula agregou aos jovens o desejo de estar na escola e de participar ativamente da construção de saberes e fazeres artísticos.

O último impacto elencado desse relato formula sobre o acontecimento da indicação de livros como resultado de uma demanda que os estudantes apresentaram nas aulas de Artes, o que demonstra que tal estudo criativo pode impulsionar o hábito da leitura e da pesquisa, tão evocado como necessário nas aprendizagens escolares.

Percebo a potência da arte-educação quando ela extrapola os planejamentos traçados para atingir um ou mais objetivos (neste caso, o debate de temas de trabalho) para uma prática imensuravelmente importante que é a leitura, em especial, leituras de temáticas contemporâneas, presentes no dia a dia dos estudantes, proporcionando a eles, além de conhecimentos embasados, o potencial discursivo, argumentativo e relacional.

Na sequência, retomo os impactos relacionados aos temas escolhidos como desejos de conhecimento e estudo, dentro dos projetos de criação artística. A experiência em análise proporcionou espaço de fala e escuta para com as demandas dos jovens, e os estudantes em geral, sem recorte de gênero, elegeram especialmente as temáticas da depressão e da ansiedade. As meninas, por outro lado, buscaram ocupar e reivindicar a promoção de um lugar acolhedor para suas buscas relativas às questões de gênero e sexualidade, com demandas específicas e associadas com suas experiências e desejos de leituras no campo do feminismo.

Analiso que a arte-educação promoveu sentidos e validações nas questões vivenciais dos discentes. A arte produziu espaços de diálogos, escuta e criação diante de temas caros aos discentes naquele momento, pois os estudantes constroem engajamento nos estudos e desenvolvem repertório e posicionamento crítico diante de temas que lhes correspondem, incorporando em sua oralidade e escrita formas de expressão de aprendizagens.

A arte-educação estimula a criticidade dos discentes no que tange ao pensar e ao seu manifestar em várias formas, enfatizando a criação visual, bem como audiovisual, mas sem deixar de considerar as manifestações de fala, reflexão e posicionamentos. Dessa forma, apresenta-se na qualidade de ato político e uma prática de liberdade emancipatória, para docentes e discentes. Sabemos que tais temas geram controvérsia e são demandas sociais que expressam temas fundamentalmente vivos no cotidiano de todos nós. Trabalhar esses temas na escola, de forma qualificada e a partir dos conhecimentos científicos e vinculados à Educação em Direitos Humanos configura a base de compreensão da escolha desses temas e de seus impactos na comunidade escolar. São demandas trazidas pelos jovens, porém não são isoladas das exigências da realidade social contemporânea. Como lidar com essas questões no cotidiano social, sobretudo nas propostas pedagógicas institucionalizadas nas escolas? Respondo com Nilma Lino Gomes (2012, p. 106):

Podemos dizer que os movimentos sociais, e, com destaque, os de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo), há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado da escola e do campo da formação de professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas.

Defendo que a Arte, como componente curricular, contribui para a EDH e para a ERER. A noção do ato pedagógico como um ato político, ou seja, como resposta às demandas dos jovens e da sociedade, é fundamental para potencializar a arte-educação para além de práticas convencionais. Rompe-se com o currículo colonizado, costumeiramente capaz de relacionar as aulas de Arte na escola com rotinas de pouca liberdade e não como espaços de criação e de debate, de promoção de reflexões, possibilitando o pensar, falar, agir e se manifestar com embasamento e em consonância com demandas emergentes. Com Canton (2009, p. 9), estabeleço nas aulas que ministro a correlação da arte com o cotidiano, com o corpo, a política, a ecologia, a ética e as imagens e notícias geradas pela mídia, entre outras conexões que podem vir a ser traçadas.

Finalmente, ressalto o fato de que a valorização do trabalho criativo não está reduzida a uma nota, mas também aparece nos efeitos que a experiência causa em cada estudante. A experiência em artes se faz subjetiva e individual. Larrosa (2017) fala da experiência como possibilidade de fazer tremer a realidade, bem como de quebrar o espelho que reflete modelos de pensamento e de expressão totalitários, como segue:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esses tremores, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de luta contra as formas dominantes de linguagens, de pensamento e de subjetividade. (LARROSA, 2017, p. 10).

Ao propor novas “realidades possíveis”, a arte abre espaços que permitem experienciar sentidos outros. Porém, percebe-se ainda o quão distante a sociedade e algumas comunidades escolares se encontram de um estado mais equilibrado, lúdico e estético (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 68).

Proporcionar espaços de criação em Artes extrapola a avaliação, ou seja, alguns estudantes aceitam não mais carregar apenas o fardo produtivista e de necessidade de apresentar resultados explicitados em números ou notas e experienciam o fazer artístico,

atravessado também pelo desejo de mudança de perspectiva para com os temas abordados e que lhes dizem respeito: gênero, sexualidade, sentimentos de ansiedade. Tudo isso extravasa nas produções das aulas e dos projetos artísticos correlatos, na forma de fotografias ou audiovisuais.

A experiência de formação de grupos com afinidades por temas, turmas, amizades e desejos de premiação, analisada no seguimento dos textos de campo, anuncia que o projeto chamou a atenção dos estudantes em relação às problemáticas contemporâneas da sociedade, fazendo deles também sujeitos de reflexão e de atuação social, validando a necessidade de produzirem um trabalho focado em seus interesses. Porém, a concretização desse projeto exigiu a formação de grupos, e este é igualmente um fenômeno a analisar.

A arte-educação articula questões contemporâneas aos interesses particulares dos estudantes, o que se coletiviza, em um primeiro momento, na partilha com o grupo de colegas. Tal experiência exige a mediação pedagógica conforme os princípios da arte-educação, da EDH e da ERER. Conhecimentos fundamentados no feminismo negro foram estudados e compartilhados, gerando reflexões, escritas, falas, posicionamentos e materiais artísticos que expressavam a experiência e entendimento atual dos discentes para com seus temas. A posição em relação a esses temas fez com que grupos se formassem por afinidades, o que comprova que a ambiência escolar é igualmente diversa. As meninas ficaram mais à vontade em estar com aquelas colegas que perseguiam questões relativas à sua sexualidade e gênero, e sabiam mapear colegas que possivelmente teriam algum preconceito no momento do estudo. bell hooks (2013) mapeia os desafios do processo de construção de uma comunidade pedagógica, pois a diferença nos compõe.

Por vezes, o silêncio se coloca na relação entre pares; por isso, observa-se a busca de afinidades que componham escuta respeitosa e fala livre. Nilma Lino Gomes (2012, p. 105) analisa esse silêncio relativo ao debate sobre questões raciais no cotidiano escolar:

Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? [...] O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias.

Penso que o questionamento acerca da presença de temáticas raciais na escola é válido também para as temáticas trazidas pelos jovens, no que tange ao gênero e à sexualidade, por exemplo. Os conflitos que emergem nas aulas de Artes, descritos nos textos dos relatos, revelam que aquilo que não está socialmente resolvido cria tensões a serem enfrentadas pelo conhecimento e pelo acolhimento.

Destaquei o impacto da abordagem dos temas socialmente vivos na qualidade de observação da notória necessidade de diálogo entre pessoas, grupos e turmas, mesmo com curiosidade e rivalidade, exigindo um pacto de amizade para o tratamento aprofundado desses assuntos. Igualmente, a ampliação dos estudos sobre direitos humanos exige momentos de fala e de escuta que possibilitam alargamentos das abordagens para questões do cotidiano veiculado nas mídias sociais no que tange aos direitos humanos, como o relativo ao tema da pobreza menstrual, por exemplo.

A sagacidade na articulação da arte-educação com a EDR, a ERER e o feminismo interseccional pontuam a relação com temáticas vivas e presentes no cotidiano dos estudantes. Carla Akotirene (2018) demonstra que o conceito de interseccionalidade foi cunhado pela estadunidense Kimberlé Crenshaw, pensado para o tratamento jurídico da antidiscriminação, a partir dos referenciais da teoria crítica de raça. O conceito associa a análise das estruturas do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, articulando-se com a perspectiva decolonial ao demonstrar como a matriz de poder colonial coloca entraves a cidadania plena para todos, a partir do reconhecimento do direito à diferença como princípio.

Afirmo que os textos de campo apontam para a observação de práticas de arte-educação, em perspectiva decolonial e interseccional, como capazes de construir pontes para uma educação para a cidadania plena e com a promoção dos direitos humanos. São demandas que articulam os interesses de alguns estudantes, mas que também conflitam com as demandas e posições de setores da comunidade escolar, incluindo jovens e adultos, familiares ou educadores.

Mais uma vez, articulo com Katia Canton (2009, p. 10) e afirmo que o “[...] espelho da Arte contemporânea é o próprio mundo contemporâneo”, capaz de atravessar os muros da escola e as paredes da sala de aula. Considero que a reflexão diante de temas tão presentes no cotidiano dos estudantes, especialmente os relativos aos sistemas de opressão sexista e racista, extrapolam as paredes da escola e extrapolam os períodos fechados da disciplina, criando desconfortos e conflitos. A disciplina de Artes proporcionou a avaliação crítica de padrões e normas sociais, possibilitando aos estudantes intervir criticamente nas condições postas, fazendo, dessa forma, a arte se articular com a vida e ser um dos meios de manifestação e expressão.

Retomo que a aula de Artes não se restringe ao compartilhamento de informações: ela cria experiências pedagógicas de leitura do mundo pela criação artística. Carmen Lúcia Capra, Daniel Bruno Momoli e Luciana Gruppelli Loponte (2016) lançam a interrogação que

se aproxima das reflexões deste e de outros tópicos: como a escola pode encontrar-se com a arte, e de que arte a escola, repleta de crianças e jovens desse tempo, precisa?

Enquanto isso, professores arraigados a ideais modernistas seguem apegados a grades curriculares, a disciplinarização, a ordens pré-estabelecidas e, em relação a aulas de arte, seguem exigindo uma aprendizagem sobre a vida de artistas, características de movimentos artísticos ou a um fazer artístico vazio de criação, com pouca conexão com os problemas do mundo e, sobretudo, do mundo próximo. (CAPRA; MOMOLI; LOPONTE, 2016, p. 181).

A necessidade de expandir as falas e opiniões, no caso em análise, impactou também outras disciplinas, fazendo a comunidade escolar como um todo perceber as demandas dos discentes, suas necessidades de fala, de escuta e a consequente necessidade de mediação dos assuntos abordados, não apenas no ensino de Artes Visuais.

Os impactos destas experiências específicas demonstram o quanto este modo de propor, articular e experienciar as aulas de Artes Visuais, articulado com as demandas contemporâneas e os impasses da vida dos estudantes, é propulsor de intercâmbios na comunidade escolar, fazendo ver a exigência do estudo de temas emergentes através de uma pedagogia insurgente. O entrecruzamento com outras disciplinas na abordagem escolar possibilita o pensamento crítico e questionador, oportunizando debates, reflexões e criações de possibilidades para novos contextos. O pensamento crítico aqui é compreendido igualmente em sua capacidade de sensibilização humanitária. Para Duarte Júnior (1996, p. 48), a arte também é “[...] uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizam aspectos do sentir humano”. O autor destaca de forma latente a relação entre o ato criativo e a mobilização do sensível que extrapola apenas a mobilização da razão e da logicidade, o que se apoia necessariamente “[...] nas nossas vivências, nos nossos sentimentos” (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 52).

Os conflitos inerentes à abordagem da vida dos estudantes evocam a lembrança do questionamento relatado num texto de campo: “Professora, eu sou machista?”. Destaco que esse episódio desvela a interação pedagógica em sua complexidade, ao evidenciar os desafios dos manejos de situações conflituosas, capazes de garantir o direito à autorreflexão política e social para todos. Esta proposição pedagógica em Artes Visuais se apresentou como um conteúdo que se desvelou no autoconhecimento individual e coletivo, além de cumprir com seu papel questionador e colocar em suspensão “certezas”, dando espaços momentâneos para dúvidas centradas nas ações individuais e coletivas dos estudantes. Houve, por intermédio dos conteúdos e das aulas, brechas para um possível reposicionar das ações, pensamentos e

criações no âmbito imagético. Houve, nesse relato, o estímulo ao pensamento crítico. Corroboramos a definição de Preciosa (2010, p. 28) sobre o conceito de pensamento:

Pensar não é se alinhar com o que já se conhece. É justamente o contrário disso. Movido por uma espécie de força forasteira, que não se interessa em refletir sobre a vida, mas agregar-lhe algo mais, pensa-se o impensável. Isso exige de nós piruetas mortais [...]. Despenca-se, fratura-se ossos. Não é nada fácil desmontar um campo pronto de referências asfixiado na alma.

Conforme apresenta Katia Canton (2009), a arte se torna política quando aduz a sua potência de criação, de invenção, de olhar estético, crítico, de relação com os/as outras, com animais, e outras possíveis formas de relações respeitadas e dignas. Penso nos escapes que esta variedade de experiências de produção artística gerou; escapes, inclusive, de rótulos. Houve uma brecha para repensar atitudes e posicionamentos e, pensando com Preciosa (2010, p. 37), houve o brotar pelo meio:

Brotar pelo meio é opor-se a um destino que progride em direção a algo, é acariciar riscos, acumular êxitos e retumbantes fracassos, é se infiltrar por alguma vizinhança, fazendo conexão, é povoar o cotidiano de incertezas, é recolher-se numa tenda de silêncios, num gesto de delicadeza diante do que está a se formar e maturar diante de si. É fazer vingar um sujeito, cuja pupila arquiva imagens do fora, recusando-se a fazê-las coincidir consigo mesmo.

Figura 5 – Brotar pelo meio



Fonte: Acervo pessoal da autora; imagem produzida em 2019.

Brotar pelo meio se faz no escape do esperado, na fuga do destino final e fechado. É rasurar o mapa e cartografar outras possibilidades, é fugir pelo meio; é como rizoma,

expande-se e penetra de forma marginal. É ser vida, falar de vida, expandir a vida mesmo no calcário bruto, ou mesmo nas rachaduras do espelho-vida, poder olhar além, ver para além da opacidade, do estilhaçado, presenças reais que precisam de atenção e cuidado.

No que diz respeito ao entendimento da educação entrelaçada com a defesa da vida, destaco que alguns assuntos que apareceram nos textos de campo tangenciaram questões como saúde mental e até mesmo direitos dos animais. Não vou aprofundá-los, mas apenas resumi-los aqui.

O tema da saúde mental aparece na seção 3.6, da seguinte maneira: o ensino de Artes como prática de liberdade abre espaço de fala e de escuta atenta e respeitosa para com as demandas pessoais dos estudantes, muitas vezes carregadas de dores físicas ou psíquicas, cuja atitude de promoção do direito à saúde se impõe ou se vincula com o direito à educação. A experiência pedagógica pode validar e fazer reverberar angústias, dores e sofrimentos, e a comunidade escolar comprometida com a EDH deve buscar redes de apoio nas instituições de saúde e assistência social especializadas. Um segundo impacto foi o de que a prática propiciou que se abordassem situações de abuso de sofrimento psíquico, gerando acolhimento e encaminhamentos aos devidos cuidados de profissionais específicos.

Em ambas as descrições, é manifesto o quanto a arte não só promove debates e reposicionamentos de pensamentos e ações, mas também conduz estudantes ao acompanhamento especializado no tocante à saúde mental. Através da promoção de conversas, de reflexões e de exposições dialogadas, eles puderam identificar questões em si que mereciam atenção e validá-las como quesitos a serem partilhados no ambiente das aulas de Artes, lugar que consideraram seguro e que ainda contou com a confiança do encaminhamento para profissionais especializados. Podemos perceber que a arte na escola viabilizou a saúde mental de alguns estudantes, pois, através da disciplina, eles puderam se manifestar de forma oral, verbal, visual e audiovisual.

Já o tema da sensibilidade para com as demais espécies, que não apenas a humana, aparece no relato do texto de campo 3.10, intitulado “Cadeias de produção, consumo e sofrimento animal”. Destaco o fato de que a criação pedagógica teve efeitos nas ações e interações fora da reflexão do ambiente escolar, fazendo com que, em algumas famílias, o consumo de produtos de origem animal fosse reduzido por intermédio da atitude dos estudantes. Essa empatia com os direitos de todos os seres, não apenas os humanos, também merece destaque na perspectiva da EDH e da ERER. A atenção ao selo *cruelty free* mostrou a empatia e consciência gerada em relação ao consumo de produtos de origem animal. A propagação de conteúdo mediado em aula para as redes sociais dos estudantes mostra o

quanto as experiências aqui consideradas, nas aulas de Artes Visuais, podem sensibilizar e mobilizar os estudantes sobre os direitos humanos e dos animais, o que impacta diretamente o convívio social, formando sujeitos respeitosos com outras formas de vida.

Tais experiências tiveram um papel fundamental na conscientização e sensibilização dos estudantes não só com promoções de movimentação a nível escolar, mas também com mobilização de ações efetivas para com os responsáveis dos alunos. A pedido dos estudantes, alguns passaram a ter cuidado com a aquisição de produtos com o selo *cruelty free*, tendo, assim, tomadas de conhecimento e de conscientização em relação à temática de maus tratos aos animais e de cadeia de produção e consumo animal.

Diante de um dos papéis da arte-educação, que diz sensibilizar os estudantes, Duarte Júnior (1996, p. 14) defende uma educação que permita “[...] maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós”.

Finalizo retomando duas narrativas que voltam a reverberar temas de interseccionalidade através da abordagem do feminismo negro. No item 3.7, nomeado “Absorvente é antipedagógico”, destaquei como um impacto o fato de que o uso do absorvente numa prática pedagógica, como recurso educativo, implicou reflexões capazes de criar um embate acerca dos direitos das mulheres em situações de crime como estupro e violências contra as mulheres. Tal tema foi atravessado pelo debate compartilhado socialmente acerca do armamento da população civil como direito garantido legalmente. A defesa de posições contrárias aos direitos humanos apresentou-se na mediação e intervenção pedagógica.

A proposta da arte-educação entra na escola trazendo fragmentos da vida real para o contexto pedagógico, questões atuais de políticas públicas para o discurso, conhecimento, reflexão e, em especial, dentro dos grupos trabalhados, possibilidades de ampliar e difundir o conhecimento e convites para agir em prol da saúde pública, do direito a condições básicas de higiene de mulheres e ao bem-estar comum.

Novamente com Rosane Preciosa (2010), penso as aulas de Artes como um laboratório vivo dentro do mundo também vivo e em movimento. Nas palavras da autora:

Um laboratório pulsante que não se isola do mundo para melhor senti-lo. Ao contrário, monta sua “pesquisa de sensações” à beira de seus próprios abismos. Algo decerto perturbador, mas libertador também, porque daí surgem formas imprevistas, que forcem sujeito e linguagem a se desacomodar e inventar sentidos aventureiros, que ultrapassem o registro da mera comunicação de algo. (PRECIOSA, 2010, p. 16)

Na narrativa 3.9 “Profê, e se eu for...” sistematizo alguns impactos do episódio narrado, destacando-o como referente ao tema da orientação sexual na qualidade de temática

vinculada aos direitos humanos e evocada nas experiências dos jovens. Os estudantes tiveram acesso ao conhecimento de que a orientação sexual não deve ser motivo de discriminação. Os debates sobre a diversidade de gênero trouxeram elucidação sobre os direitos humanos tanto para os estudantes que são membros da comunidade LGBTQIA+ quanto para quem se entendia e se projetava como heterossexual. E elenquei mais um impacto: a reflexão acerca das subjetividades e das experiências próprias dos jovens, através da qual é possível fundamentar a busca da nossa autonomia.

Na experiência em análise, ampliou-se entre as turmas o debate acerca da orientação sexual, por exemplo. Dessa forma, estudantes sentiram-se confortáveis e manifestaram interesse em conversarmos sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e suas subjetividades. Conforme Canton (2009), o que envolve e nutre a subjetividade na arte deve ser articulado à própria arte e à vida. Tornando, assim, a arte matéria da vida e a vida matéria da arte. Com Canton (2009, p. 16), reitero que “[...] a arte contemporânea espelha e reflete atitudes sociopolíticas diretamente relacionadas com questões da realidade”. Dessa forma, o fazer pedagógico em Artes Visuais pode se associar às micropolíticas do cotidiano, que diz de ações ou aberturas/brechas para pensar questões do cotidiano humano, mediadas em aula. O que fazemos com tais reflexões, ações, produtos e diálogos se encontram de forma micro, dentro da macro política, que diz de ações, diálogos e produções realizadas em espaços de poder.

Enfocando a heteronormatividade e o preconceito contra os membros da comunidade LGBTQIA+ como um mal social a ser combatido, através de diálogo e produção visual e audiovisual, reflito com Claudia Brandão e Cláudio Azevedo (2019, p. 33):

Na contemporaneidade se faz imperativo que o professor assuma um papel político em seu fazer, o que, em síntese, enunciamos como compromisso para promoção de pensamentos e práticas livres de dogmas, e que se façam ética e esteticamente vetores de justiça e solidariedade.

Quando a estudante havia iniciado sua pergunta com “E se eu for...”, percebi que ela buscava uma autorização para ser na certeza, por mais que seu tom de pronúncia fosse duvidoso. As dúvidas, receios e medos devem encontrar escuta e acolhimento na instituição escolar. A liberdade de poder perguntar à professora revela uma abertura importante no compartilhamento e na habitação do espaço escolar, concebido num lugar ainda utópico sem discriminações ou distinções. Um lugar para todos, revolucionário, como afirma radicalmente Walter Kohan (2015, p. 85): “A educação é para todos ou para ninguém”.

Articulo essa liberdade com o que Guacira Lopes Louro (2000) afirma como pedagogia e currículo *queer*, aquele que se pauta nas multiplicidades e nas produções de diferenças, problematizando a heteronormatividade pela transgressão dos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Para a autora, é importante

[...] pôr em questão as classificações e os enquadramentos. Apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem), explorar a ambigüidade e a fluidez. Reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas queer, como, por exemplo, a estratégia de mostrar o queer naquilo que é pensado como normal e o normal no queer. (LOURO, 2000, p. 551).

A própria pesquisadora anuncia que essa transgressão tem efeitos contraditórios, porque, ao mesmo tempo que recebe a aceitação, também enfrenta ataques, exatamente como na análise que realizo acerca dos textos narrativos autobiográficos.

Encerro comunicando que a intersecção de raça, classe e gênero atravessa minha análise e que aprendi a compreendê-la especialmente pelas mãos de pensadoras negras. Carla Akotirene (2018), por exemplo, reverbera o fato de que a interseccionalidade é uma oferta e herança analítica que nos chega pelas mãos de intelectuais que se congregam no denominado feminismo negro. O feminismo negro tem a potência de um campo analítico singular, mas, sobretudo, destaca-se na forma de sua composição comunitária, que reverbera os modos de agir e de pensar da ancestralidade afro-diaspórica e africana, expressa na possibilidade de propor a compreensão inclusive da intersecção de estruturas capazes de colidir numa mesma trajetória. Os marxistas decidiram pela avenida da classe, as feministas pela avenida do gênero, os afrocentristas pela avenida da raça; diferentes abordagens que tentam enfrentar o capitalismo, o patriarcado e o racismo. As mulheres negras, na tradição política da abolicionista Sojourner Truth, apostam na repercussão identitária da colisão destas estruturas nas experiências de vidas negras que importam (AKOTIRENE, 2018).

Sigo minha análise a partir da perspectiva da ancestralidade.

4.1 O SONHO DA ANCESTRALIDADE QUE CARREGO NOS OMBROS CONDUZ O PROJETO EDUCATIVO E HUMANITÁRIO PELOS CAMINHOS DA ARTE-EDUCAÇÃO

*“Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro.”
(Antonio Carlos Belchior)*

Na abertura desta tese, incluí uma epígrafe de Patricia Hill Collins que é capaz de resumir este trabalho como rompimento e recuperação da voz por meio da escrita; ainda que narrada em situações de raiva e de tristeza, muito consciente da potência dela, uma vez que “[...] a raiva é repleta de informação e energia” (LORDE, 2021, p. 160). Uma escrita que veio como um processo terapêutico, para expurgar o mal-estar que me assolava por ter sido desacreditada, como consequência dos impactos de minhas práticas docentes vinculadas à arte-educação comprometida com a promoção dos direitos humanos.

A escrita precisava vir à tona. Meu corpo coçava, minha nuca e a coluna doíam, meus ombros carregavam o meu peso. Antes de escrever, era como se eu tivesse me pego e colocado nas costas, como uma criança que necessita de colo. Meu pai me pegava na cacunda para amenizar a dor de uma criança que não entendia muito bem o porquê do choro, mas, mesmo assim, chorava como se tivesse uma vida difícil e problemas complexos a resolver. Meu pai me dava seus ombros como refúgio, “— Sobe, vamos lá, velha”, e eu ficava grande, eu ficava segura. O choro cessava, e o riso pelo seu gingado torto começava. Meu pai e minha ancestralidade me carregavam e, ao mesmo tempo, eu carregava a ancestralidade: sonhos e lutas no campo da educação e do currículo, notadamente expressos nas ações afirmativas e nas políticas inauguradas com as DCNERER.

Em uma das aulas de História da Arte Brasileira, estudamos os “Parangolés” e outras obras do artista brasileiro Hélio Oiticica (1937–1980) que consistem em produções com tecidos, feitas pelo artista, com inspiração na Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira, no Rio de Janeiro (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA, 2022). Os “Parangolés” visavam a interação da obra com o público: a proposta era que os espectadores vestissem e dessem vida à obra, com movimentos, danças e interações corporais, fazendo quem se propusesse a experimentar ser parte dela. Nessa aula, vimos alguns vídeos dos espectadores sendo incorporados às obras, e vice-versa

— com seus movimentos rápidos, lentos, divertidos; com os braços abertos; com passadas grandes de pernas; giros; e outras maneiras de manejar o corpo na obra —, na intenção de sentir e experimentar as possibilidades proporcionadas desse devir obra de arte. Veio, então, à memória as interações e brincadeiras com o meu pai.

Associo-as, primeiramente, ao Carnaval de Olinda, que gostava e ainda gosto de ver pela televisão; à apresentação dos bonecos e bonecas gigantes que descem as ladeiras dançando, assim como eu e meu pai fazíamos na infância, quando subia em suas costas ou ombros. Remeto-as, hoje, também a esse repertório artístico, às brincadeiras de intimidade com meu pai, principalmente quando me encontrava triste por algum motivo. Ao me pôr nos ombros, nas alturas, uma criança que achava tudo tão intenso e imenso, desengonçada, eu começava a rir e a ser feliz, eu vestia a obra de arte que meu pai ali me proporcionava.

Crescemos; saímos do colo da mãe, dos ombros do pai, da volta da irmã e dos cuidados zelosos da avó. Precisamos ganhar o mundo, como o sonho moderno e ainda contemporâneo da migração, e o meu novo mundo estava na Capital dos Gaúchos, Porto Alegre, na tão sonhada Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faço parte da primeira geração da família que ascende e conclui os estudos, e, no meu caso, a primeira que chega ao doutorado. Um sonho de peso e um tanto distante para muitos dos meus. Ingresso no doutorado, levando a felicidade de uma multidão ancestral. E, mesmo que a figura dos ombros cansados chegue novamente ao meu imaginário, não esqueço que uma pessoa negra, quando abre portas para o seu futuro, não está só. Obviamente essas portas, janelas, e as microfissuras em todos os lugares em que marcamos presença, foram rachadas por várias mãos.

A mão mais próxima de mim é a da minha mãe, que sempre dizia: “— Estuda, dá teu melhor!”, “— Por que não tirou 10?”. Esta última frase, para muitos, é carregada, mas a minha mãe falava com ternura. Não havia problema em não tirar a nota máxima, aquela era outro tipo de “exigência”, que logo mais tarde eu viria a entender. Nas palavras de Grada Kilomba (2019, p. 174): “[...] é preciso ser ao menos três vezes melhor do que qualquer pessoa branca, para se tornar igual”. E era nesse sentido que minha mãe solicitava a excelência, tanto de mim, quanto da minha irmã. bell hooks também aponta essa realidade de exigência exacerbada de pessoas de pele preta. A autora destaca: “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2013, p. 10).

Nós precisamos demonstrar excelência em tudo, e é tudo o que os nossos esperam de nós. Fui ensinada que não poderia fraquejar. Um deslize meu faria vacilar inclusive os meus acertos anteriores. Existe uma perseguição prévia, olhares panópticos só esperando darmos um passo em falso. Ao errarmos, ou simplesmente descansarmos, somos considerados os maus exemplos, os que não aproveitam as oportunidades, os que são malandros, folgados, pretos, negras, burras, incompetentes. Só quem é mulher e negra sabe o que é isso.

Esses demarcadores inferem a necessidade de reconhecimento social e justiça. São as denominadas gramáticas do reconhecimento:

[...] as gramáticas de reconhecimento social, para além de seu apelo à justiça, estão sempre permeadas por uma “economia moral”, em que os sentidos da condição de ser vítima estão em constante processo de negociação e disputa. Isto é, uma gramática de reconhecimento não se contenta em descrever o dano, reconhecer a vítima e estipular uma reparação, mas através de seu corpo discursivo ela produz performaticamente uma economia moral que passa a agenciar os sentidos do que é ser vítima. (INDURSKY; MAYORCA, 2019, p. 164 apud FASSIN; RECHTMAN, 2007²³).

O reconhecimento dominado por uma maioria branca tende a reproduzir atitudes de reverência e referência para os seus, em detrimento da consideração e construção de uma comunidade de pertencimento plural, no que diz respeito às epistemologias e cognições, assim como aos modos de ser e de viver. Isso também gera um desejo de pertencimento para o não branco. Há em nós uma necessidade de sermos o que somos, individualmente; porém, coletivamente, existe igualmente o desejo de pertencermos às instituições sociais. Obviamente pertencemos aos nossos grupos familiares e comunitários, e neles somos completos e reconhecidos na medida em que nos conectamos com nós mesmos e com nossas ancestralidades. Aqui, referencio o abraço dos meus. O que defendo é o direito de estarmos em todos os espaços com liberdade e reconhecimento. Grada Kilomba observa que “[...] de modo ideal, uma pessoa alcança o status completo de sujeito quando ela, em seu contexto social, é reconhecida em todos os três diferentes níveis e quando se identifica e se considera reconhecida como tal” (KILOMBA, 2019, p. 74).

O contrário do reconhecimento é a profanação de um direito humano. Grada Kilomba nos alerta para a violação dessas esferas, e denomina como racismo esse atentado contra a dignidade de uma pessoa em função de seu pertencimento racial. Para a autora, “[...] pessoas

²³ FASSIN, Didier; RECHTMAN, Richard. *L’empire du traumatisme*: enquête sur la condition de victime. Paris: Champs Essais, 2007.

negras e Pessoas de Cor não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum” (KILOMBA, 2019, p. 75, grifo da autora).

Os textos acadêmicos precisam ser explicativos; entretanto, há empirias que não são possíveis de se traduzir em palavras; são dores, são pesos nos ombros, e, ousou dizer, são também o peso de nossa ancestralidade, que carregamos (talvez nos ombros). Penso eles (os meus antepassados) amontoados nos meus ombros, magros e franzinos, vibrando a cada novo passo, a cada passo para frente. Imagino que exista uma força emanando deles que se projeta para que eu sempre siga em frente. E entendo “frente” como objetivo de constância, não necessariamente como ponto cardinal de geolocalização. Lembrar da dor faz com que eu me lembre que, agora, longe geograficamente do meu pai, da minha mãe, da minha irmã, da minha vó; enfim, da minha rede de apoio, eu estou sozinha.

Eu tinha que escrever a tese, ainda que faltasse pouco.

Algumas vezes, a vinda da escrita tardou: divagava sobre a importância ou desimportância do que tinha a dizer. Mas, por se tratar de algo que tenta fugir dos moldes e padrões de textos colonizados, desse lugar elitista, privilegiado e majoritariamente branco, percebo a importância ao afirmar: — Não sou branca! Isso faz parte do meu processo de autoconhecimento, autoamor e autorrespeito.

Por ser de mim que vem essa escrita, sinto hoje a necessidade de me expor textualmente, imagetivamente, e me posicionar como um corpo docente. Ser eu mesma em todas as atividades e instâncias que me constituem, inclusive como pesquisadora que escreve suas memórias, desejos, sonhos, elucubrações e infernos. Mergulhada nesse processo, concordo com Frantz Fanon (2008, p. 26) quando ele diz que “A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos”.

A universalidade representada pela hegemonia das epistemologias de ancestralidade branca e europeia não se sustenta mais. Há, em contrapartida, uma forte fundamentação no campo da Educação construída pelo viés da filosofia da ancestralidade no Brasil; por exemplo, a partir da autoria de Eduardo Oliveira (2007). O autor emprega Ancestralidade como uma categoria analítica essencial para a compreensão de epistemologias e ontologias negras que constroem suas próprias maneiras de pensar o mundo, a vida e os fenômenos culturais a partir da referência territorial, que é o continente africano e o território brasileiro africanizado. Para o autor:

[...] em solo brasileiro, a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos — especialmente a tríade: nagô, jêje e banto —, como leitmotiv do filosofar. No entanto, seu contexto é latino-

americano. Tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar. Ambiciona conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los. É mais propositiva que analítica. É singular e reclama seu direito ao diálogo planetário. Fala desde um matiz cultural, mas não se reduz a ele. Desenvolve o conceito de ancestralidade para muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico. A ancestralidade, aqui, é uma categoria analítica que contribuiu para a produção de sentidos e para a experiência ética. (OLIVEIRA, 2007, p. 31).

É nesta perspectiva ética que penso a ancestralidade, ancorada em meus parentescos e também nas categorias analíticas que construo a partir do desejo de produzir sentidos em relação às minhas experiências e à minha ética. No campo da arte-educação significa também sair da folclorização e estereotipação da consideração sobre a produção artística das culturas africanas e afro-brasileiras.

A escrita nos desnuda, mostra a quem se endereçam nossas ideias, ideais e ideologias; posso ter tardado, mas hoje coloco cor no meu passado, presente e futuro. Tal cor e meu gênero devem aparecer. Escrever em devir minoritário, escrever como uma mulher negra. Trazer à matéria virtual uma vida real, uma pesquisa-vida, uma pesquisa viva, uma pesquisa que se constitui a partir dos meus cacôs.

Nestes dez anos como pesquisadora, estive por dentro da grade de disciplinas dos cursos e linhas de pesquisa que percorri (entre mestrado; uma pós-graduação em Educação no Instituto Federal Sul Rio Grandense de Pelotas que precisei abandonar por excesso das demandas do mestrado; atuação docente; e doutorado), e, nesse percurso, vi somente uma professora negra que falasse sobre negritude, racismo e sociologia: Cassiane Paixão. Na época, primeiro ano da graduação em Artes Visuais, ainda não fazia daqueles temas, meus interesses de pesquisa. Conforme salienta Grada Kilomba (2019, p. 53),

Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas negras e às *People of Color* (PoC) a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça”.

Se tivesse atentado para meu autoconhecimento antes, poderia ter percorrido e procurado por esses temas, conteúdos e referências de professoras negras em disciplinas optativas, em outros programas de pós-graduação, em outras linhas de pesquisa. Sei que há professoras negras, mas elas não são a maioria. Falta representatividade para nos identificarmos sem termos que procurar com olhos atentos, de águia, por essas pesquisadoras, para, então, recebermos acolhimento acadêmico, ideológico, político, ético e estético. Somente uma pessoa com dores, medos e queixas semelhantes às nossas será capaz de saber

como nos sentimos, por mais que não sejam as mesmas. Nesse sentido, há uma espécie de acolhimento por empatia, sororidade e dororidade. Este conceito, de Vilma Piedade, denota e conota dor, “[...] contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (PIEIDADE, 2017, p. 16).

Djamila Ribeiro (2019) escreve sobre o “negro único” que é, por vezes, um único representante racial que ocupa lugares que se convencionaram como “lugares importantes” ou lugares de poder. Devemos refletir e problematizar diante do perigo da representação/presença solo de negras ou²⁴ negros, pois existem cargas, principalmente emocionais, demandas, exigências, expectativas e feridas históricas que este único, dentro do mundo de leis brancas, feitas para desfrute de pessoas brancas, deve dar conta de curar e sanar; além de ter de representar aqueles que não tiveram oportunidades de galgar tal espaço. Por isso, além de sentir tal dor verdadeiramente, também faço uma analogia com a dor nos ombros e nas costas.

É esperado de nós um sentimento de eterna gratidão, e um exercício, independentemente do que esteja a ser desenvolvido, à prova de falhas, pois temos que honrar tal oportunidade. Como se todas as oportunidades de pessoas negras não fossem uma reparação histórica. Quem deveria buscar por remissão e ter cautela com o trato, com a fala, portanto, são os outros, não nós. Carlos Moore (2007) enuncia que o racismo é um problema para os brancos resolverem. Em um mundo ideal, deveria haver uma vergonha coletiva, uma comoção; mas, infelizmente, nossa cidadania está longe de atingir o conhecimento descolonizado numa perspectiva decolonial. Ressalto a perspectiva decolonial lida através do feminismo negro, pela afirmação de Grada Kilomba: “Descolonização refere-se a desfazer o colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (KILOMBA, 2019, p. 224).

O negro, quando ocupa o lugar de “negro único”, não pode sequer agir com a dignidade de ser humano. Para nós, quando estamos sozinhos em lugares repletos de pessoas não negras, ou lugares onde somente pessoas brancas desfrutam e gozam de privilégios, e

²⁴ Poderíamos problematizar o modo da escrita “ou” em vez de “e”. Porém, como a pauta é sobre o negro único, torna-se óbvio que é somente uma presença, de uma mulher negra ou um homem negro. Assim, não se trata espaços plurais em gênero e sexualidade. “Homem negro ou mulher negra” e não “homem negro e mulher negra; e mulher negra lésbica; e homem negro gay”. Não há pluralidade na conjunção coordenativa “ou”.

estamos ali “no lugar”, temos de exercer o devir máquina. Por mais que saibamos que máquinas falham, o humano, por ser repleto de subjetividade, tende a falhar mais do que elas.

A descolonização dos currículos é um deslocamento construído no Brasil pelas mãos do movimento negro organizado, que conduziu politicamente e cientificamente o debate acerca da reparação na narrativa histórica sobre pessoas e comunidades negras em seus manuais didáticos e suas práticas pedagógicas. Nilma Lino Gomes (2012, 2017) fundamenta e explicita como as lutas dos movimentos sociais negros no Brasil construíram os caminhos de um projeto educativo e social que inclui todas as raças e etnias que convivem no cotidiano de nosso país.

É necessário produzir a reparação histórica, principalmente nos livros escolares, na formação dos professores e nas datas de festejo, que brindam, nos bastidores dos fatos, com taças de ouro que transbordam sangue negro e indígena. As DCNERER resultam desse movimento e articulam as reflexões traçadas aqui.

É importante que a reparação atinja pessoas e grupos, individualidade e coletividade. Por isso, o fio da minha argumentação, a partir das minhas vivências, passou a se centrar na ideia de ancestralidade. Grada Kilomba pontua algo fundamental, nessa perspectiva, questionando as ações de reparação que apenas incluem indivíduos, mas permanecem, através deles, replicando episódios de racismo cotidiano. A autora conduz a seguinte reflexão: “Assim, a pessoa negra é incluída, enquanto seu próprio grupo racial é excluído. É essa inclusão individual em uma exclusão coletiva que esperamos que vejamos como lisonjeadora” (KILOMBA, 2019, p. 183).

Os impactos de uma inclusão pautada nessa premissa, de concessão individual sem redistribuição equitativa do reconhecimento na forma de garantia do acesso e da permanência, conduz aos recorrentes momentos experimentados e narrados por mim na forma de textos de campo. Nancy Fraser (2001) observa o desafio apresentado pela sociedade contemporânea, notadamente a partir dos movimentos de promoção da justiça social através do acesso à cidadania e aos direitos humanos, ressaltando que urge tanto ações de redistribuição, quanto de reconhecimento. Para a autora, é necessário o desenvolvimento de uma teoria crítica do reconhecimento, capaz de identificar e assumir “[...] a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade” (FRASER, 2001, p. 246).

A latência de uma desconfiança em relação ao trabalho realizado por uma docente negra é recorrente nos textos de campo, e, por isso, necessita análise. O fato de que não podemos errar, pois sentimos os vários olhares nos rondando nas comunidades escolares,

precisa ser reflexionado. Um corpo negro e suas epistemologias próprias, comprometidas com a EDH e a EREER, geram desconfianças. A EREER fundamenta-se no combate ao racismo, a partir do princípio da quebra de desconfianças (BRASIL, 2004) e da crença em que, embora tenhamos muitas diferenças, necessitamos partilhar um projeto humanitário em comum. Esse projeto educativo e humanitário baseia-se na equidade e no respeito às diferenças de toda a ordem.

Reitero que os temas do sexismo e do racismo foram aqueles que mais geraram impactos conflituosos nas comunidades escolares, que correspondem aos textos narrativos aqui compilados. O conflito evocado é compreendido como efeito das imagens desestabilizadoras construídas pelas proposições curriculares de promoção dos direitos humanos. Defendi, nos capítulos de referência teórica e metodológica, a arte-educação associada à autonomia criativa e à emancipação, fundamentados na composição da educação como prática de liberdade com Paulo Freire e bell hooks. A descolonização de práticas pedagógicas é parte desta proposição e impacta gerando desconfortos e desestabilizações. Para Nilma Lino Gomes (2012), a desestabilização de subjetividades compõe o ato educativo comprometido com o rompimento do silêncio, em relação aos crimes de racismo, por exemplo. Para a autora,

[...] o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo[...]. (GOMES, 2012, p. 107).

Tal postura de reeducação do ponto de vista das relações étnico-raciais impacta a forma como as pessoas negras são reconhecidas nas instituições sociais. E, assim, retornamos ao debate sobre a reparação individual e coletiva.

A combinação de não morrer, evidenciada na canção da epígrafe, considera o protagonismo dos ancestrais negros que vieram na diáspora africana para o Brasil, questionando o próprio assujeitamento como centro analítico.

É difícil alguém não conhecer os velhos bordões racistas e misóginos que colocam sempre a mulher e os negros em lugares fechados para as possibilidades. “Lugar de negro é...”, “lugar de mulher é...”. Não se questiona os possíveis lugares de homens brancos, pois pressupõe-se que, tais lugares, sejam onde eles quiserem, principalmente exercendo o poder. Faço das palavras de bell hooks, um reforço à minha voz:

[...] como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, um *ensino que permita as transgressões* — um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática de liberdade. (HOOKS, 2013, p. 23-24, grifo meu).

A cota do “negro único” (RIBEIRO, 2019) em espaços de poder, quando existe, tem um peso enorme, pois ele não tem o direito de ser humano e falhar. Os brancos, por sua vez, tanto podem falhar como falham efetivamente, e são absolvidos. Sobre o termo, Djamila Ribeiro explicita como a branquitude desenvolve estratégias de manutenção dos seus privilégios. Para a autora:

Historicamente a branquitude desenvolveu métodos de manutenção do que seria politicamente correto em relação à pauta racial e à reserva de espaço para o “negro único”, o que é certamente uma de suas estratégias mais clássicas. Argumenta-se da seguinte forma: “Veja só, não somos racistas, temos o Fulano, que é negro, trabalhando em tal departamento e, inclusive, ele adora trabalhar aqui, não é mesmo Fulano?” E o Fulano, talvez para manter seu emprego, talvez porque aprendeu a reproduzir o discurso da empresa, concorda. No entanto, pessoas negras não são todas iguais, e Fulano, por melhor que seja, não pode representar todos os negros (RIBEIRO, 2019, p. 51-52).

Os textos de campo com os relatos de uma única professora negra, em uma única disciplina, com inserção em um mundo de ideias, leis, regras e subjetivações brancas, apresentam os impactos e exigem uma análise que coaduna com as formas de operar da branquitude. Obviamente o posicionamento e postura dessa mulher resiste contra o sistema.

Rememoro a minha professora Cassiane, que se fazia só junto a toda novidade que foi estar na faculdade. Fez algum barulho em mim, ainda que tardio. Talvez na época, no meu imaginário, fosse difícil e cansativo demais problematizar o sistema, ser resistência e militante. Também, ainda não tinha dimensão do nível excludente a que mulheres negras são submetidas. Sabia de sua existência, porém, não imaginava a extensão. Há dez anos atrás, me identificava com o cabelo, com a cor, com todo o seu exterior, pois ela fazia questão de afirmar quem era. Ela é uma das referências de mulher que vem a minha memória quando penso em que momento tais interesses começaram. Cassiane problematizava questões raciais e de gênero no universo das artes, lugar de destaque majoritariamente masculino e branco.

Apesar do Brasil ser um país em que a maioria da população é negra, somos subjetivados pelos efeitos da colonização a exercer uma vida branca, a tentar clarear tudo o que nos constitui. Assim, também, os padrões de beleza nos são impostos. Desde procedimentos indolores, mas que ferem e alteram a estrutura das nossas características, até procedimentos, leia-se: atos violentos, que profanam e maldizem os nossos corpos, alteram nossas estruturas, levam nossas referências de cor, de raça. Ao mesmo tempo em que são tão

invasivos, fazem-se um convite sutil, nas entrelinhas: Embranque-se-te ou ficarás na margem. Isso, em razão do padrão estético e cultural negro ser posto em oposição ao padrão estético e cultural branco.

Dessa forma, se faz extremamente necessário falar sobre as vidas negras, e adensar nosso passado e presente, bem como propor reflexões acerca do nosso futuro. Isso se dá, no meu entendimento, a partir do conhecimento sobre nossa ancestralidade, o que permitirá propormos novas formas de resistência aos modos eurocêntricos de ser e estar que foram impostos como padrão e qualidade. Precisamos cruzar essas barreiras e buscar por estratégias de resistência inclusive do ponto de vista de construção de nossas psiques, como aprofunda Frantz Fanon. O autor afirma que “[...] o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir [...]” (FANON, 2008, p. 95).

Seguindo nas palavras de Fanon (2008, p. 28), “Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco”. Nós não escapamos da marginalidade. Pensando com Kilomba (2019, p. 50), ela nos interroga: “Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens?”

Quem nasce na condição de vida negra, passará em algum momento da vida, se não a vida toda, por situações, lugares e/ou pessoas que marginalizarão nossas vivências. Algumas mulheres negras passam a vida lutando para sair deste estado marginal de viver; outras nunca saem; suas experiências de vida são resumidas à periferia. Lugar, este, que beira algo, nunca é o lugar de circulação daqueles que são vistos, onde suas histórias são contadas, seus estudos são considerados, suas narrativas são ouvidas. Para a autora,

A margem é tanto um local de repressão quanto um local de resistência [...]. Ambos os locais estão sempre presentes porque onde há opressão, há resistência. Em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência. (KILOMBA, 2019, p. 68-69).

Somos condicionados a pesquisar, escrever, ministrar, performar branquitude; quem nos educa também veio de referências brancas.

Com esse produto, à tese, somam-se dez anos dentro da academia como pesquisadora. Carrego, também, anos de experiência docente, entre atividades exercidas majoritariamente na educação básica, como também no ensino superior, em cursos de graduação e ações de extensão. Nesse tempo, a maioria das minhas atividades foram executadas sob formações que não privilegiavam minhas origens e as vidas plurais dos meus colegas e estudantes. Não é

fácil atentar para todas as manobras de embranquecimento, do machismo e da heteronormatividade que circulam nos lugares de ensino.

Dessa forma, a subjetivação de imagens de pessoas negras falando e abordando as variadas formas de viver já é uma importante forma de representação, embora saibamos que não seja a única. Os lugares de poder necessitam de representações plurais. Meu lugar de fala na vida e, aqui, na minha escrita, ainda é restrito. Mesmo na tentativa de trabalhar com a multiplicidade de vidas, falta a presença de pessoas específicas para falarem, teorizarem, refletirem, e emergirem com propriedade sobre suas pautas.

Tenho consciência de que ainda opero com uma postura carregada de pontos a serem superados, afinal, são anos de vida, e, em especial, anos de estudos, circulando por vários lugares de desejos, em que meu olhar enxergava tão pouco ou quase nada de atuações e ações das minhas irmãs *outsiders* (KILOMBA, 2019). Existe em nós um autocontrole muito grande, afinal, precisamos despir-nos a todo momento do trabalho estrutural e enraizado dos colonizadores, para que possamos resgatar e construir, também a todo momento, nossas identificações. O processo de ressignificá-las também é importante, porque até nossos juízos de gosto foram subjetivados e manipulados por todo o universo branco que nos circunda. Despiro-nos a todo momento das roupas e rótulos dos colonizadores se faz um ato de resistência, pois “A África é o único continente cuja população foi negociada: desmembrada, escravizada, coletivamente segregada da sociedade e privada de seus direitos, tudo para o benefício das economias europeias” (KILOMBA, 2019, p. 206).

Viver uma vida não branca é um trabalho exaustivo. E quando projetamos nossas experiências para além de nós, e as transpomos para o ensino, para a pesquisa, para as leituras, para o debate, para a escrita, somos mal-vistos, mal interpretados, mal ditos, amaldiçoados. Nossa motivação é interferir na maré da normatividade, e apresentar novas formas, multiplicando as possibilidades. Tal é a proposta da escrevivência: “[...] potência da escritura (po)ética de novas maneiras de existir que não aquelas instituídas pelo histórico escravagista e colonial, mas buscando a criação de um campo simbólico que entrelaça história, memória e experiência” (BAROSSO, 2017, p. 23).

As mídias nos interpelam para deixarmos a negritude. O cabelo é um marco simbólico, somos seres de contato e contágio, e por serem irrisório nossos espaços de poder, de destaque, de referências, de liderança, de chefia, de governança de mulheres negras, fica no nosso inconsciente a ideia de que para atingirmos o prestígio e a notoriedade, ou mesmo ganharmos o sustento com dignidade, precisamos não ser negras, raspar tudo o que nos faz reconhecidas como tal. Afinal, a autoestima da mulher negra é frágil, a construção de uma

imagem de poder não honra nossas formas, cores, traços, não é veiculada com a dimensão do empoderamento. As associações ainda vinculam-se aos papéis que nos enclausuram, seja no cuidado a terceiros, seja na lida doméstica de lares de outros ou de limpeza urbana. O que conluo é que todos nós deveríamos nos preocupar que essas demandas, e não somente pessoas de um único gênero e uma única raça.

Assim como Grada Kilomba, Audre Lorde, bell hooks, e muitas teóricas do feminismo negro escreveram ou refletiram sobre a nossa baixa autoestima em relação ao que produzimos. Se o produto gerado por mulheres é diminuído socialmente, um produto acadêmico, intelectual, que abrace essas vivências e experiências, que narra o vivido de uma pesquisadora negra, tem potência indiscutível. Barossi, ao tratar das escrevivências, menciona Spivak, ressaltando a importância do lugar de fala da mulher intelectual negra. Na escrita da autora,

[...] a intelectual (especialmente a intelectual mulher) tem um desafio que “não deve rejeitar com um floreio” (Spivak, 2010, p. 136), que é trazer à luz as narrativas historicamente alocadas numa posição de subalternidade e procurar compreender seu lócus de enunciação ou, ao menos, manter os “espaços em branco inscritos no texto” para que suas vozes possam soar. [...] é o ato ético da intelectual de abrir espaços, onde antes não havia, para que a memória possa soar na história, o que se aproxima do conceito de escrevivência de Conceição Evaristo. (BAROSSO, 2017, p. 31-32).

Invalizar a escrita e as formas de expressão que partem do corpo vivo, e que penetra os espaços de onde é repellido, expulso, enxotado, admirado com desejo, com desdém, é o mesmo que tornar tal vida insignificante. Questiono, não minha imersão vivencial, mas a forma como nossos modos de ser, estar e permanecer são tomados como irrelevantes para quem subjuga, rotula e associa cor, traços e predileções a algo menor, rebaixado, inferior. Grada Kilomba cita uma narrativa de Audre Lorde, que se entrelaça de forma semelhante aos sentimentos que faziam barulho em mim:

Eu me tornei temporariamente sem voz. Fui claramente excluída (*white-out*), e estive esperando ser escuramente incluída (*Black-in*). Me lembrei muito das palavras de Audre Lorde:

E quando nós
falamos temos medo que nossas palavras nunca serão ouvidas
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
nós ainda temos medo.
Então é melhor falar
tendo em mente que
não éramos supostas sobreviver (LORDE, 1993²⁵ apud KILOMBA, 2019, p.57).

²⁵ LORDE, Audre. **Black Unicorn**. New York: Norton & Co., 1993.

Concluo minha análise possível, lembrando minha busca por articular a arte com a vida, com a escola, com o estado do Rio Grande do Sul, com o Brasil e com o mundo. Na companhia da escrita de Viviane Mosé, compartilho o desejo de uma escola:

[...] na qual a arte, a filosofia, a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular; ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos, questões. Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis, como a morte, o tempo, a dor, a violência, a discriminação social, étnica, religiosa, mas que construa espaços nos quais essas questões sejam discutidas e pensadas. Enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões. (MOSÉ, 2013, p. 83-84).

Talvez minha tese possa contribuir para a fundamentação da articulação entre arte e vida plena para todos, burlando, driblando e fissurando o sistema moldado, colonizado e que segue colonizando e querendo batizar ou rebatizar os corpos e almas desviantes.

Parto para as considerações finais com essa esperança.

5 À GUIA DE FINALIZAÇÃO

Chego ao final para multiplicar novos começos.

A escrita da tese é demarcada pelo que experimentei como docente e pesquisadora negra no campo da arte-educação. Por intermédio da minha própria experiência (LARROSA, 2002), reorganizada pela opção metodológica do uso da pesquisa narrativa autobiográfica, com inspiração na escrevivência alcunhada por Conceição Evaristo, concluo meu doutorado em Educação.

A questão central que guiou o estudo foi resumida na seguinte pergunta: como a arte-educação por mim experienciada impacta a comunidade escolar quando aborda temáticas correlatas aos direitos humanos?

Reitero que a defesa aqui concluída cria uma argumentação definidora da qualidade das interações pedagógicas mediadas através da liberdade criativa possibilitada numa experiência de ensino de Artes Visuais e revela a escola como um local preferencial para praticar o diálogo, mesmo em situações de desconforto e conflito. Concluo que o diálogo e a expressão artística apontam para a desestabilização nas relações de poder e de saber presentes em instituições escolares e que ainda geram reações de cerceamento à liberdade de expressão e de ensino. Em suma, esses são os impactos que considero ao analisar a abordagem de temáticas correlatas aos direitos humanos na escola, destacadamente o racismo e o sexismo.

No rememorar das experiências que aqui foram apresentadas, pude perceber que, em alguns momentos, o tom de angústia e desconforto dizia da certeza de não ter sido escutada por meus pares — também professores — em diferentes momentos e instituições. Conforme fui escrevendo, narrando, trazendo ao diário de cacós/cacário tais recordações, pude dimensionar o quanto as práticas pedagógicas foram importantes e tiveram seus momentos de escuta atenta no devido lugar: onde a professora exerce sua atividade, em sala de aula, com os estudantes. Foi nesses espaços, em diferentes cidades e com realidades diversas, que pude explorar, ensinar, refletir, produzir, questionar, colocar-me como aprendiz, como professora, como pesquisadora. Autorizei vozes, corpos e ideologias a existir, assim como eu também me colocava a existir enquanto resistia.

Foi a partir das minhas memórias nas escolas que minha tese nasceu. Parei de questionar “que tese é essa” e passei a escrevê-la. Foi a partir da escolha pela educação básica comprometida com os direitos humanos e com o combate ao racismo que precisei tomar muitas decisões, mudar muitos planejamentos e mudar-me geograficamente algumas

vezes — e, quando nós nos mudamos, nós mudamos. Essa é uma frase que uso na ocasião de chegada ou partida de algum lugar. Como consequência dessas práticas pedagógicas e ideológicas, afirmo o quão desafiadores e, ao mesmo tempo, empoderadores foram todos os movimentos que realizei para defender a liberdade de experimentação em minhas proposições como docente na disciplina de Artes Visuais, a liberdade de expressão do pensamento e das criações que acontecem nessas aulas.

O desconforto diante de uma nova forma de estudar Artes, articulada com as questões e problemáticas do hoje, com reflexões, com criação imagética utilizando-se das tecnologias, acredito, foi superado nos momentos em que validava a disciplina, as práticas, as produções, estabelecendo também como papel das Artes articular criações com as tecnologias, abarcar produções audiovisuais e pictóricas, temáticas de cunhos políticos. Graças aos espaços abertos de diálogo e de expressão, penso que, em todas essas experiências, minha atuação docente e pedagógica ampliou perspectivas para além do juízo de valor que permeia as produções em artes contemporâneas.

Retomo uma leitura feita no primeiro ano de doutorado, na primeira disciplina que cursei no PPGEDU. Debatíamos a escola como um lugar vivo de criação docente e discente. Vejo-me novamente diante de uma escrita que realizei para essa mesma disciplina que partia da interrogação posta por Walter Kohan (2015) “*Que educação podemos inventar?*”

Acredito e defendo que se faz emergente uma educação pós-colonial, antirracista, que abrace as diversidades dos corpos que fazem a educação ser viva. Com tal finalidade, faz-se indispensável criar estratégias para conceber formas de operar também uma educação socioemocional, visando abraçar subjetividades e preencher lacunas, escancaradas em 2020 pela pandemia da covid19 e desde 2019 pelo atual governo, tendo como líder supremo um homem que, em suas falas e atos, afrouxa e dá abertura para que desmorone o exercício da democracia e o respeito com todos os corpos que constituem essa nação.

A intenção foi fazer desta tese um cacário, composto por narrativas (des)construídas a partir do processo de constituição docente, diante de um espelho que se quebra no decorrer da jornada. Antes desse marcador pandêmico, a educação já carecia de constante evolução, durante, e no momento atual, percebemos o quão fragilizados ficamos. O ensino deve ser inventado diante das demandas dos fluxos que se apresentam, percebendo e atendendo aos movimentos sociais. Dessa forma, entender os sujeitos, discentes e docentes, como corpos que estão vivos e que sentem é primordial para a invenção de modos singulares de ser e estar na educação.

Por muito tempo, me perguntei o que pode uma tese e que tese pretendia ser essa. O que trago são fragmentos da minha vida profissional, de uma experiência narrada em primeira pessoa. As memórias do ensinar Artes Visuais, dos debates, das criações e das produções de vídeos que visavam identificar um problema social, falar sobre ele, proporcionar reflexão e uma possível ação em direção à mudança, além das reações a essas práticas pedagógicas: tudo foi objeto de análise e reflexão. A apropriação do vivido está em mim, na minha história e na minha subjetividade. A percepção dos fatos vividos teve atravessamentos literários também responsáveis pela postura que adotei. Não há um acontecimento isolado no espaço-tempo. Somos e agimos conforme encontros, embates, trocas, experiências, por vezes conscientes, por vezes inconscientes, que se somam às nossas trajetórias.

Não há como suprimir esses fatos da minha história. Por mais dolorosos que tenham sido, não quero esquecê-los. Esquecer seria privar-me dessa reflexão, seria privar outros professores desse testemunho. Seria banir da minha existência algo que me transformou e que deve, sim, ser falado, induzindo outros a escreverem, a politizarem suas vivências. O que transforma a mim e a milhares de pessoas deve ter força para mexer e abalar as estruturas que sustentam tais ataques.

Só com muito barulho, mãos unidas, múltiplas em raças, em gêneros, em diversidades sexuais, de lugares sociais diversos, poderemos criar possibilidades de vivências dignas, respeitadas, no que se configurou por terra dourada e pátria amada. Como o amor clamado a partir do símbolo nacionalista da bandeira. Esse amor não abraça e acolhe todos os filhos, como uma mãe gentil; a pátria amada tem, nos seus domínios de poder, pais austeros, inflexíveis, intolerantes, que dividem seus filhos entre cidadãos de bem e o resto. Os primeiros, supostamente bons filhos, são os preferidos; nós, anjos caídos, o pecado em existência, devemos ser, em nome de Deus, castigados, mortos, destituídos, exilados. Do lado de cá ficam várias indagações, como as que levanto, que dizem respeito ao exercício da docência, mas essas heranças coloniais também nos fazem perguntar: “Por que não posso abordar temas importantes nas minhas aulas?”; “Quem mandou matar?”; “Até quando?”; “Só porque eu/ele/ela era negro/negra?”; “Só porque defendia seus ideais e denunciava as corrupções?”. Até quando colocarão mordidas em quem faz da sua disciplina e da sua atuação profissional um lugar de debater, refletir, ampliar os conhecimentos sobre os direitos humanos?

Querido cacário, hoje foi mais um dia de resistência! Seguimos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Tradução: Juliana Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução: Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAROSSO, Luana. (Po)éticas da Escrivivência. **Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, UnB, n. 51, p. 22-40, 2017.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos; AZEVEDO, Claudio. Imaginário, subjetividade e tecnologia na formação docente em artes visuais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/90734>. Acesso em: 3 maio 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 3 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 maio 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 12 dez. 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANTON, Katia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CAPRA, Carmen Lúcia; MOMOLI, Daniel Bruno; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Para pensar o horizonte da arte e da educação na contemporaneidade. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/65911>. Acesso em: 3 maio 2022.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Portal Geledés**, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice; STEEVES, Pam; LI, Yi. Becoming a narrative inquirer: Learning to attend within the three-dimensional narrative inquirer space. *In*: TRAHAR, Sheila (Ed.). **Learning and Teaching Narrative Inquire: Travelling in the Borderlands**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2011. p. 33-52. (Studies in narrative 14).

COLLINS, Patricia Hill. **O pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. *Araucárias*, FACIPAL, Palmas, v. 1, n. 1, p. 07-16, 2002.

DAYRELL, Juarez. A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. *In*: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: **Mil Platôs-capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 10-36.

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário Alves (Org.). **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea Editora, 2018.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1996.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e Outros Ensaios**. Campinas: Papirus, 2010.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. **Parangolé**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3653/parangole>. Acesso em: 5 abr. 2022.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Aantonio. (Org.). **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

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

FONTCUBERTA, Joan. **A câmera de pandora**: a fotografi@ depois da fotografia. São Paulo: Editora G.Gilli, 2012.

FOUCAULT, Michel. Isto não é um cachimbo. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Mícuél Foucault. Tradução: Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 247-463.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRASER, Nancy. Da Distribuição ao Reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia Hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 245-282.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio (Org.). **Repensar a educação**: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 427-449.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

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

hooks, bell. **Ensinando o Pensamento Crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

INDURSKY, Alexei Conte; MAYORCA, Daniela Sevegnani. Clínicas do Testemunho: a política de reparação psíquica no Brasil. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 163-178, 2019.

INDURSKY, Alexei Conte; PICCININI, Carlos Augusto. O Testemunho como Ferramenta Clínico-Política. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 1, p. 1-9, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobodó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **O Mestre Inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução: Hélia Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autentica, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (Org.). **O Corpo Educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora; PARRA, Gustavo Adolfo. Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de Vigiar e Punir para pensar assuntos educativos contemporâneos. *In*: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio (Org.). **Repensar a Educação**: 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 395-426.

- MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575>. Acesso em: 03 maio 2022.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Medicação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- MOSÉ, Viviane. **A Escola e os Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Luciano Bedin da; LULKIN, Sérgio Andrés (Org.). **Porque esperamos**: [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NAVAS, Adolfo Montejo. **Fotografia & poesia** (afinidades eletivas). São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia Da Ancestralidade Como Filosofia Africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.
- OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; EVARISTO, Conceição. Becos da memória. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 621, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000200019/11370>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- ORTOLAN, Alexandre. **Multiplicidades**. Pelotas: UFPEL, 2019. 1 cartaz.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínea; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2015. p. 17-31.
- PAULINO, Rosana. Diálogos Ausentes. São Paulo: Itaú Cultural, ANCINE, 2016. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7awdUzh9UVg>. Acesso em: 17 maio 2022.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade**: sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPEL, Juliano. A Escrivivência de Conceição Evaristo como Reconstrução do Tecido da Memória Brasileira. *In*: Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, UnB, v. 20, n. 2, p. 36-51, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381>. Acesso em: 25 fev. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **Revista de Informação Legislativa (RIL)**, Brasília, Senado Federal, ano 52, n. 207, p. 145-158, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/514155/RIL207.pdf#page=145>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrivivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 24 maio 2022.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, Adrise Ferreira de. **Da visão reprodutora de imagens ao pensamento fotográfico**: trajetórias para a construção de um novo olhar através do ensino de artes visuais. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3689>. Acesso em: 3 maio 2016.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 9, p. 966-982, set./dez. 2018.

UFRGS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Resolução nº 001/2016, de 31 de outubro de 2016**. Institui o sistema de reserva de vagas para ingresso nos cursos de mestrado e doutorado e dá outras providências. Porto Alegre: PPGEDU, 2016. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/Resolucao_001_2016_reserva_vagas.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNFPA. UNICEF. FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Pobreza menstrual no Brasil**: desigualdades e violações de direitos. [S. l.]: UNFPA, UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_mai2021.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2022.

UNICEF. FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.]: UNICEF, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 5 jun. 2022.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, UNICAMP, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em: 3 maio 2022.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, nov. 2013. p. 23-68.

ZANELLA, Andréia Vieira; FURTADO, Janaína Rocha. Resistir. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença, um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 207-208.

ZORDAN, Paola; CHAVES, José Ernani Melo. Cacaria: composição em criaturas asa. *In*: ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Org.). **Microscopias**: docência-pesquisa em exercício-tradução. Porto Alegre: Canto - Cultura e Arte, 2022. [*Livro eletrônico*].