



Maria Elizabeth Sobral
Paiva de Aquino

O Corpo Negro na Escola



trilhas de uma educação
do sentir para pensar as
relações étnico-raciais



editora **ifrn**



Maria Elizabete Sobral
Paiva de Aquino

O Corpo Negro na Escola



trilhas de uma educação
do sentir para pensar as
relações étnico-raciais



editora**ifrn**

Natal, 2023

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Ferreira Marques

Ministro da Educação
Camilo Santana



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto
Coordenador da Editora IFRN
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Adriano Martinez Basso
Alexandre da Costa Pereira
Amilde Martins da Fonseca
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Lúcia Sarmento Henrique
Anna Cecília Chaves Gomes
Avelino Aldo de Lima Neto
Cinthia Beatrice da Silva Telles
Cláudia Battestin
Diogo Pereira Bezerra

Emanuel Neto Alves de Oliveira
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Genildo Fonseca Pereira
José Everaldo Pereira
Julie Thomas
Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria de Araújo Rabelo
Paulo Augusto de Lima Filho
Marcus Vinícius de Faria Oliveira
Marcus Vinícius Duarte Sampaio

Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Maria Kassimati Milanez
Maurício Sandro de Lima Mota
Miler Franco D Anjour
Paula Nunes Chaves
Raúl Humberto Velis Chávez
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Maria Eduarda Oliveira Amorim

Revisão Linguística
Raylena Evelyn de Oliveira Gonçalves do Nascimento

Prefixo editorial: Editora IFRN
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato
Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. Natal-RN.
CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@
ifrn.edu.br

**Maria Elizabete Sobral
Paiva de Aquino**

O Corpo Negro na Escola



trilhas de uma educação
do sentir para pensar as
relações étnico-raciais



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

A657c Aquino, Maria Elizabete Sobral Paiva de.
O corpo negro na escola : trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais [livro eletrônico] / Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino – Natal : IFRN, 2023.

172 p. : il ; PDF.

ISBN: 978-85-8333-312-8

Inclui Referências

1. Educação - Racismo. 2. Afrodescendentes - Brasil. 3. Políticas - Relações étnico-raciais. 4. Políticas afirmativas. I. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37:323.14

Divisão de Serviços Técnicos
Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418



Aos meus filhos; Afonso e Rebeca. Somos afetados e afetamos o mundo nas nossas relações sensíveis, reversíveis, porosas e afetivas. Nesse quiasma, nos constituímos carne do mesmo estofado do mundo, como nos diz Merleau-Ponty.

Ao Grupo Cachos e às Comunidades Quilombolas Coqueiros e Acauã, pelas narrativas e sabedorias compartilhadas. A resistência persiste!

ROTA

INICIANDO A TRAJETÓRIA

Prancha Ubuntu

CENÁRIOS DE UMA TRILHA SENSÍVEL

SOLO

TRILHA DOS CACHOS

Prancha dos Cachos

Um tema necessário, uma abordagem sensível _____ 9
Um caminho percorrido _____ 13

24

25

Primeiros passos _____ 29

39

51

Travessia educativa para pensar as relações
étnico-raciais no “mundo de toda gente” _____ 52
Nessa travessia, algumas reflexões... _____ 60
Uma rota a desvelar: o IFRN _____ 64
Uma passagem: os adolescentes _____ 70

75

76

Traçando caminhos... _____ 79
O corpo negro no espaço educativo _____ 82
Para pensar a ancestralidade _____ 92

98

99

102 _____ O encontro com comunidades quilombolas
do Mato Grande/RN

116

117

120 _____ Experiências em ver com o outro no cinema
135 _____ A escuta do outro
139 _____ Os limites e fronteiras demarcadas pela realidade
das margens

143

144 _____ O olhar branco para o negro
151 _____ Os rastros com a Educação Física

157

162

TRILHA DO QUILOMBO

Prancha do Quilombo

TRILHA FÍLMICA

Prancha Fílmica

NOVOS RASTROS

O FIM DE UMA TRILHA...

REFERÊNCIAS



Um tema necessário, uma abordagem sensível

A continuidade e o aprofundamento da discussão sobre o tema das relações étnico-raciais em nosso país parece ser cada vez mais urgente, especialmente no campo da educação. Vivemos em um país em que o racismo se apresenta de diferentes maneiras, muitas delas camufladas, não reconhecidas ou não compreendidas como formas de preconceito racial.

No campo da educação institucionalizada, o tema das relações étnico-raciais foi evidenciado nos primeiros anos deste milênio com a promulgação de novas leis e documentos específicos¹ de orientação pedagógica para o reconhecimento e ensino de conteúdos voltados ao assunto, bem como para a criação de políticas de reparação e ações afirmativas com vistas à valorização dos bens simbólicos e conhecimentos historicamente ausentes das nossas escolas em virtude da convicção inquestionável da hierarquia intelectual eurocêntrica.

Talvez, como nunca até então, o tema das relações étnico-raciais tenha adentrado no ambiente de nossas escolas no sentido de favorecer a educação formal a partir da abordagem de alguns conteúdos certamente ausentes das estruturas curriculares das escolas de Educação Básica que os nossos professores frequentaram em tempos anteriores. Um oportuno momento para os docentes refletirem que, até bem pouco tempo atrás, o conteúdo de História do Brasil se resumia a história contada pelo homem branco e favorecia o conhecimento dos grandes episódios vividos pela sua bravura e competência. Oportuno também para entender que os livros

¹ Refiro-me aqui, mais especificamente, às Leis 10.639/03 e 11.645/08, como também à documentos tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006).

de História Geral, por sua vez, se resumiam, quase que exclusivamente, à história da Europa ou, quando muito, incluíam somente algumas referências de outros continentes, tidos como menos importantes.

O conhecimento sobre as formas de pensar, de conhecer e de viver as vindas dos negros africanos e a existência de afrodescendentes e dos povos originários, em nosso país, tiveram pouco espaço no nosso sistema educacional, quando não eram vistos como inferiores. A ausência dessas referências nos nossos livros didáticos e nos conteúdos previstos nos sistemas de ensino foi por muito tempo plenamente justificável, afinal, que conhecimentos caberiam na escola senão somente aqueles produzidos pelo homem branco e letrado, criador do que entendemos como ciência e filosofia? Penso que essa pergunta ainda está sem resposta em muitos contextos, dada a inquestionável supervalorização de um conhecimento eurocentrado, a partir do qual outras referências são vistas como inferiores ou, quando muito, coadjuvantes.

Contudo, essa resposta também vem sendo construída, paulatinamente, nas últimas décadas, lembro aqui de autores como Edgar Morin, por exemplo, dentre outros que acrescentaram à discussão política, reflexões epistemológicas, estéticas e educacionais imprescindíveis. Também os estudos decoloniais, na contemporaneidade, têm contribuído substancialmente para que seja possível enxergar e incluir pessoas e paisagens culturais historicamente pensadas como subalternas e dar a elas o seu devido lugar de reconhecimento nos diversos espaços acadêmicos.

No âmbito escolar, considero que as leis e os documentos oficiais que favorecem o tema étnico-racial são por demais importantes para arejar o nosso ensino, chacoalhar as certezas pedagógicas e, principalmente, contribuir com a recuperação

da autoimagem das pessoas e de povos vítimas de racismo e com a construção de uma educação à serviço da diversidade. No entanto, embora imprescindíveis, as políticas públicas antirracistas do campo da Educação não foram (e não são) suficientes para dar conta do combate ao racismo estrutural. Principalmente, se considerarmos que, nos últimos anos, tais políticas não foram devidamente atualizadas e valorizadas pelos governos mais recentes, o que enfraqueceu, e até mesmo desqualificou, as ações já conquistadas.

Contados pouco mais de 100 anos da promulgação da Lei Áurea, depois de quatro séculos de escravidão do negro no Brasil, outras ações, além das leis, continuam sendo necessárias. Aqui se incluem atitudes que nem sempre possuem grande visibilidade, mas que são imprescindíveis por atingirem os indivíduos lá onde o desejo da mudança dos hábitos, das ideias e das relações se faz brotar e se tornar possível.

Em tempo, este livro toma como foco inicial esse contexto de avanços e retrocessos que é a discussão e a implementação de políticas públicas referentes à questão das relações étnico-raciais em nosso sistema educacional. Já no título do livro, e no decorrer das páginas, o leitor atento perceberá que o olhar da autora se volta, em especial, para o corpo negro na escola. Como professora sensível aos dramas das estudantes negras, e confiante das inúmeras possibilidades que a escola tem de realizar ações antirracistas, a autora defende o sentir, ou melhor, a sensibilização partilhada coletivamente, como foco central para pensar a emergência e a implementação dessas ações pedagógicas e, conseqüentemente, para a realização de ações afirmativas que possam colaborar com a revitalização da autoestima do corpo negro e com a mudança da visibilidade preconceituosa (ou invisibilidade) de pessoas negras na escola.

Nesse contexto, uma reflexão sobre o sentir se apresenta à luz do método fenomenológico, especialmente a partir dos estudos de Merleau-Ponty que, junto à referência de Aby Warburg, contribui para um bom entrelaçamento entre experiências vividas, imagens e ideias que permitem à escritora a construção de um texto cujo foco parte do vivido, da sensibilização pelo olhar e das lembranças de vida para, assim, abordar o tema por vieses menos esperados, menos comuns e mais envolventes. Conceitos como intercorporeidade e estesiologia são caros a este panorama para colocar em reflexão as experiências pedagógicas da autora, sejam aquelas vividas ainda na infância e na idade estudantil, como também as vividas com as parceiras e os parceiros de sala de aula.

Nessa trama de letras e imagens, a autora estabelece diálogos bem-vindos com autores como Frantz Fanon, Kabengele Munanga e Lilian Schwarcz, que refletem especificamente os temas mais próximos à discussão das relações étnico-raciais na contemporaneidade. É possível perceber, no desenrolar das páginas, o empenho em conectar as referências para a construção de um texto que possa se desviar das posições hierarquizantes do pensamento e que seja capaz de fazer jus ao tema abordado a partir de autores cuja representatividade é imprescindível, mas sem abrir mão de referências mais antigas, quando o tema estudado ainda não era foco de discussões mais acirradas.

O contexto pedagógico de onde partem as experiências compartilhadas pela autora é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde Maria Elizabete atua profissionalmente desde o ano de 2010. No entanto, mostra-se presente também o trânsito da docente e seus discentes pelas comunidades quilombolas e espaços

acadêmicos da UFRN, nos quais a autora busca sair dos lugares de costume para cultivar outras visibilidades do corpo negro através da experiência estética da apreciação de filmes e ambientes, bem como pela partilha de fazeres, costumes e ideias, para a criação de um campo sensível capaz de fazer esmorecer os preconceitos arraigados e a baixa estima da pessoa negra, além de instigar a busca por outras formas de percepção de si, do outro e do mundo.

Nesse contexto estesiológico, é importante enfatizar que a discussão das experiências caminha no sentido de reconhecer a impossibilidade de perceber qualquer corpo apartado das relações que estabelece durante a vida, sejam elas empáticas ou não. Assim, ainda que nem todos sejamos negros, sem o outro não “seríamos”, nossa condição de vida está marcada pela intercorporeidade, pelas relações estesiológicas com o outro e com o mundo de uma forma mais ampla. Contudo, embora todos possam estar situados em contextos racistas, o modo de sentir o preconceito racial é diverso, dadas as diferentes condições de vida, as diversas genéticas e contextos culturais. Porém, mesmo que as experiências sejam diferentes, elas podem ser partilhadas em ambientes promotores de empatia e respeito, ambientes esses capazes de cultivar a cumplicidade e a intercambialidade de modos de vida longe dos julgamentos e hierarquias.

Maria Elizabete, uma professora sensível e politicamente engajada, aposta na criação desses espaços de sensibilização, ambientes às vezes minúsculos e discretos, vividos nas sutilezas de práticas pedagógicas simples, mas acolhedores e pulsantes o bastante para alavancarem mudanças significativas nos modos pelos quais o corpo negro se percebe e é percebido na escola. Este texto, inicialmente defendido como tese de

doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, partilha algumas dessas experiências e promove uma reflexão bem-vinda que precisa caminhar junto a promulgação de políticas públicas e ações afirmativas antirracistas. As ideias e experiências da autora aqui compartilhadas nos fazem reconhecer que a abordagem das relações étnico-raciais também pode ser alavancada pela partilha de sensibilidades vividas, pelo contato afetivo e pela sensibilização dos olhares. Essas ações, como tantas outras, são modos de resistir ao racismo, tendo na configuração de relações empáticas uma estratégia possível que as políticas públicas podem até sugerir, mas somente a relação de proximidade e respeito entre as pessoas pode conquistar.

Dessa forma, a discussão para o fomento dessas proximidades do sentir parece ser cada vez mais urgente nas escolas, para que os professores não esperem somente das leis uma mudança da qual eles precisam necessariamente ser cúmplices. Para alguns pode parecer piegas pensar que é preciso abrir o coração para o outro, para compartilhar os sofrimentos, as fragilidades, os limites, as vibrações e os envolvimentos estéticos. Seria mesmo a escola o lugar para essas ações? Não seria a escola o lugar de aprender somente os conteúdos? Alguns podem assim indagar por suposta ingenuidade ou declarada postura política de manutenção do preconceito. Seja piegas ou não, penso que é justamente dessas atitudes que a escola precisa hoje, para que o aprendizado dos conteúdos previstos e indicados pelas leis encontrem ressonância necessária na vida daqueles que habitam o espaço escolar.

Neste livro podemos encontrar possibilidades, ideias, inspirações, modos de tornar possível o despertar das relações de proximidade e empatia, pela observação atenta e sensível

dos bens culturais, de si mesmo e do outro, do qual sempre seremos parte. Um texto bem-vindo, certamente, para professores e licenciandos, mas não somente para estes. Outros profissionais e graduandos de outras áreas também poderão se beneficiar das reflexões aqui compartilhadas e encontrar, nas experiências docentes de Maria Elizabete, um incentivo, um alento, uma boa ideia para a abordagem das relações étnico-raciais em outros contextos.

Com admiração e afeto,
Karenine de Oliveira Porpino
Natal, julho de 2022.



Um caminho percorrido

Este livro é resultado da tese de doutoramento realizada por mim, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Karenine de Oliveira Porpino, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 2016 a 2020. A trajetória transitou, principalmente, entre o núcleo do Grupo de Pesquisa ESTESIA, que estuda o Corpo, a Fenomenologia e o Movimento, situado no Departamento de Educação Física (DEF/UFRN), e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *campus* Ceará-Mirim. Além disso, a pesquisa também habitou outros espaços acadêmicos, através do compartilhamento de ideias em grupos de estudos, produções de artigos científicos e apresentações de trabalhos, como na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na *l'Université Paris Descartes*, na *l'Université de Montpellier* e na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ – Minas Gerais).

O caminho traçado nesta pesquisa inicia-se pelas minhas próprias experiências com a cultura afro-brasileira, seja na literatura, na dança, na visita aos quilombos, na apreciação em museus, no cinema ou em outras situações. Esses sentidos foram reverberados nas minhas experiências como docente e pesquisadora, perspectivando uma prática estética a ser pensada na educação para as relações étnico-raciais, que é considerada a educação racial, especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 01/2004 de 17 de junho de 2004².

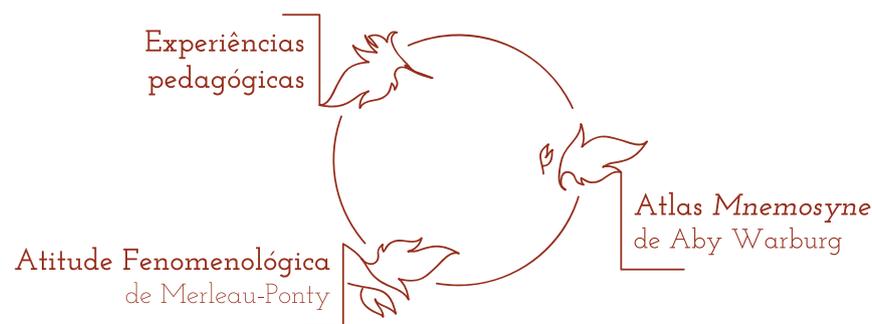
² Criada para complementar o debate acerca da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 (MEC; SECADI, 2013).

Desconsiderar o outro pela etnia que possui é uma das maiores violências simbólicas dentro da história da humanidade. Nogueira e Martins (2007), ao abordarem a teoria de Bourdieu sobre a educação, anuem que a violência simbólica é marcada por traços invisíveis entre a classe dominante e a classe popular. A primeira, em relação à segunda, impõe regras de direito, morais, sanções e práticas linguísticas. É histórica e lacunar essa ferida que se arrasta por vários séculos e em várias partes do mundo. Inúmeros historiadores, educadores, antropólogos, filósofos e etnólogos já abordaram em suas escrituras a repercussão depreciativa que essa temática alcança no imaginário da população negra. No início do texto, exponho minhas indignações advindas de minhas próprias experiências de vida como alavanca da pesquisa que passarei a expor nas próximas partes deste livro. Coloco-me no lugar do outro e entendo que não é fácil conviver em uma sociedade marcada pelo discurso e pelas atitudes de um racismo mascarado, de um imaginário coletivo de desrespeito às pessoas negras, uma sociedade marcada pela ausência do reconhecimento da cultura africana como fundante da cultura afro-brasileira, tão presente e forte, marcada pelo pensamento colonizador que ainda oprime e menospreza o colonizado, pelo pensamento machista e pelas assimetrias sociais que a cada dia resvalam em um convívio cada vez mais desrespeitoso entre as pessoas.

A pesquisa apresentada a seguir nasce dessas indignações, mas principalmente do meu trabalho como docente do IFRN, mais especificamente no *campus* Ceará-Mirim, onde pude vivenciar experiências pedagógicas que podem ser pensadas no contexto dessas reflexões sobre as relações étnico-raciais na escola. Nessas oportunidades, convivi com estudantes à procura de sua autoafirmação como negras, convivi com quilombolas e

com outros estudantes e profissionais com os quais compartilhei momentos em que o sentir junto e o reconhecimento do outro apontaram para mim possibilidades de transformar as posturas racistas ainda presentes na educação. A partir dessas experiências, visibilizo mudanças e proponho uma educação em que a estesiologia e a intercorporeidade, noções fenomenológicas merleau-pontyanas, possam ser pensadas como referências para práticas pedagógicas que possam ver, escutar e considerar o corpo negro na escola para além dos racismos instituídos.

Uma folha epistemológica na fenomenologia representa o ser, que são folhas em filigranas, que desvelam e tateiam o verso e o reverso do fenômeno e, no caminho, vai nos transformando. Aqui, folha epistemológica está como os conhecimentos apreendidos no percorrer da pesquisa. O ser como folhas em filigranas é para representar as diversas camadas das experiências que vamos agregando durante o processo do conhecimento, e que compreende a nossa transformação como ser humano. Dessa forma, a pesquisa se organiza a partir de três folhas que orientam o caminho para as trilhas educativas: as experiências pedagógicas, o *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg e a atitude fenomenológica de Merleau-Ponty.



Pensando no que já foi refletido no Grupo ESTESIA sobre a cultura afro-brasileira e em outros estudos realizados fora deste Grupo de Pesquisa, considerando as relações étnico-raciais na educação, percebo minha experiência e, a partir dela, enveredo pelas trilhas do sentir com o outro, unindo Educação, Educação Física e Filosofia. Merleau-Ponty (1964/1971), na obra “O Visível e o Invisível”, aponta que a experiência criadora é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, tendo como objetivo levar à expressão o que ainda não havia sido expresso.

“Ser Bruto” e “Espírito Selvagem” enlaçam-se e, nesse entrelaçamento, pensando a criação me deparo com a obra de Aby Warburg (2012), historiador de arte alemão que produziu o Atlas de *Mnemosyne*³, obra inacabada em consequência de sua morte em 1929. Esse historiador de imagens, como ele se autodenominava, propõe pensar a partir de dois fios narrativos: a orientação de espaços e a fórmula de *pathos*, ou *pathosformel* – palavra de origem grega que remete aos conceitos de paixão, sofrimento e excesso.

Para Baitello (2012), a fórmula de *pathos* seria a receita apaixonante que as imagens portam. O que Warburg fez no seu Atlas foi levar esta hipótese às últimas consequências, até ao ponto em que julgou poder fazer o mapa das deslocções mnêmicas, o que significa uma espacialização da história que a apresenta não de modo cronológico, mas como uma montagem síncrona, em que nada se situa antes ou depois, mas sim ao lado, mais ou menos afastado. Na montagem, os

3 Obra alemã traduzida para o francês em 2012. Constituiu um exercício acadêmico a tradução de partes da escritura consultada para o português. WARBURG, Aby. *L'Atlas Mnemosyne avec un essai de Roland Recht*. Textes traduits de l'allemand par Sacha Zilberfarb. L'écarquillé – INHA, 2012.

símbolos visuais funcionam como um arquivo de memórias justapostas, onde ele procurava registrar, em várias pranchas compostas de diversas imagens, a variedade e a riqueza do potencial expressivo-figurativo da humanidade.

Para Warburg, as imagens do passado, que perderam seu significado e sobrevivem como pesadelos ou fantasmas, são mantidas em suspenso nas sombras em que o sujeito histórico, entre o sono e a vigília, se confronta para lhes restituir a vida. A concepção de história para Warburg é que o passado nunca é um tempo concluído, pois está constantemente emergindo no presente sem que este o possa dominar, pensamento o qual Walter Benjamin irá se aproximar ao conceber que cada momento do passado nunca é definitivo. Daí que a tradição para Warburg não se apresenta como uma corrente linear, onde o que vem depois imita ou é influenciado pelo que está antes, mas sim um mecanismo que implica conflito, discussão entre o presente e o passado.

Assim, movida pelos pensamentos de Warburg e seu “Atlas da Memória”, constituí as minhas pranchas com imagens que pretendem incitar a montagem dos tempos e dos sentidos, como a memória, a empatia e a fórmula de *pathos* (WARBURG, 2012). Pensar o movimento de associar a *pathosformel* de Warburg com a estesiologia de Merleau-Ponty me remete a referenciar Nóbrega (2016), pelo fato desta autora já ter feito esse movimento do pensamento anteriormente, no texto “A Dama das Camélias. Merleau-Ponty exprime a estesiologia como uma maneira de ser corpo e de nossa existência corporal, do corpo do mundo que é estofado do nosso próprio corpo intercorporal, um corpo animado pelo movimento, entrelaçado entre visão e movimento, como o filósofo anuncia em seu último escrito concluído em vida, publicado em 1961, “O Olho

e o Espírito”. Já o método de Warburg enfatiza a metamorfose e o deslocamento das obras de arte a partir da percepção, alterando a relação entre a obra e o espectador. Foi com o *Atlas Mnemosyne* que o método de Warburg ganhou forma. Ele criou uma série de pranchas que agruparam fotografias em preto e branco; imagens com temáticas diversas e com disparidade temporal. As fotografias selecionadas versavam sobre objetos ritualísticos de povos da antiguidade, pinturas do renascimento, mapas cartográficos, selos postais, entre outros. O seu principal objetivo com as pranchas foi produzir sensações por intermédio das relações entre as figuras, ou seja, uma construção do conhecimento pela imaginação.

A abordagem de Warburg não se deixa levar por oposições dualistas entre forma e conteúdo, porém, reconhece a força das imagens em seus aspectos formais. É a emoção expressada pelas imagens que o motiva a buscar o entrelaçamento de simbologias e iconografias que se manifestam nas entrelinhas, desvelando ressignificações de mitos ou memórias de um tempo anterior. Melo (2017) enfatiza que a lógica da *pathosformel* se baseia em uma espécie de deslocamento de expressão, um movimento intenso que surge para causar uma estranheza interpretativa.

Outro conceito que está presente na metodologia warburgiana, além da *pathosformel*, é o de *nachleben*, ou pós-vida. As experiências emotivas são ativadas pelas imagens que suscitam uma memória recalcada do passado. Melo (2017), baseando seus estudos nas publicações de Didi-Huberman sobre a obra de Warburg, acrescenta que essa memória estaria cristalizada na imagem, como um tipo de vestígio arqueológico que agita o passado proporcionando ao homem novos conhecimentos. Daí o pensamento de Warburg ser associado à metáfora do

“fantasma”, por imagens que resistem ao tempo, porém rejeitam a permanência no passado, ainda que provoquem conflitos nos seus reencontros. Esse limiar estabelecido na análise das imagens entre o tempo e um *pathos* arrebatador é denominado por Warburg de iconologia dos intervalos.

Para a construção dos dados, faz-se necessário realizar a descrição do experimentado como busca da essência, a descrição do que foi vivenciado e das reflexões advindas dessa vivência. As descrições apresentadas percorrem o trajeto das minhas histórias de vida, incluindo minhas experiências docentes e as experiências dos discentes, descortinando possibilidades de ampliar os sentidos e significados do fenômeno. Apresento a atitude fenomenológica do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) como referência teórico-metodológica da minha pesquisa, em especial as obras “O Visível e o Invisível” (1971); “Psicologia e Pedagogia da Criança” (2006); e “A Natureza” (2000); através dos quais procuro compreender seu deslocamento de uma fenomenologia para a experiência do ser bruto, ou ser selvagem, ser da criação, que é atravessado pela estesiologia, pelas sensações e pela motricidade. Em sua filosofia, Merleau-Ponty compreende o corpo que se move e deseja, um corpo estesiológico. Não se refere mais a um eu, ou a um sujeito, mas a meios intermediários marcados pela motricidade, pelo desejo, pelos gestos e pela expressividade, conforme destaca Nóbrega (2015).

Um pensamento aberto ao mundo é como uma interrogação aberta e inacabada, possibilitando a filosofia aproximar-se da arte, da ciência e da história como um conjunto de expressões da própria vida que alimentam sua interrogação sobre a ontologia do corpo e do sensível. Uma abertura às coisas e ao mundo pela corporeidade é como uma lógica paradoxal, não

há duas substâncias distintas, a do corpo e a do mundo, ambas são feitas do mesmo estofado. A fenomenologia da percepção interpela a própria filosofia com essas questões inacabadas justamente por conta da aproximação da fenomenologia a arte, a ciência e a história. Nesse sentido, Merleau-Ponty atribui que essa abertura as coisas do mundo perpassa a corporeidade e contribui para fomentar o sensível. Recorro a Nóbrega (2015) para reforçar essa noção de corpo em Merleau-Ponty quando a autora diz que:

A reversibilidade, a ação sensível, não se reduz a processamentos de informações físico-químicas. Para além desse processamento há o mundo, os outros com suas experiências que nos tocam e que alargam nossos projetos. Trata-se de uma outra forma de compreender a humanidade por meio das relações corporais que se estabelecem no ato de ver, sentir, de se movimentar (NÓBREGA, 2015, p. 93).

Mergulho com Merleau-Ponty no sensível para encontrar as significações afetivas que existem entre as coisas e o meu modo humano de percebê-las. Esse modo de me aproximar das coisas pela ordem do sensível evoca atitudes e condutas. Em sua reflexão sobre o mundo, Merleau-Ponty afirma que “o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6), pois o mundo é aquilo que ele percebe e vive, não o que ele pensa. Esse conhecimento faz referência a minha experiência vivida; por meio do meu corpo, construo as relações com o mundo; em volta dele, estabeleço significações históricas, sociais e culturais, reverberando sentidos que estabelecem o esteio da minha existência individual e coletiva.

Assim, a fenomenologia fundamenta-se no mundo da vida, do qual emergem minhas experiências. Eu me descubro imersa no mundo a partir de minhas experiências pessoais, mas também do que me conforma como ser humano por meio da linguagem, da história e da cultura que acessam meu mundo ao mundo do outro (MERLEAU-PONTY, 1999). Nessa relação existe uma racionalidade, não como ideia de “verdade absoluta”, mas como um modo de organização do conhecimento (NÓBREGA, 2010). Essa racionalidade funda os sentidos das experiências vividas e, para alcançar o verdadeiro sentido do mundo, devo percebê-lo como um acontecimento da existência. Não significando uma simples descrição da minha experiência, ausente de ser e tempo, mas sim o que eu trago dela para compreender o mundo, para problematizar determinada realidade.

Exercitar o espanto e a admiração diante do mundo provoca o filósofo, portanto, faz-se necessário realizar uma “suspensão da atitude natural”, ou seja, me distanciar e recusar minha cumplicidade com o mundo, para que seja possível distender os fios intencionais que me ligam a ele, fazendo-o aparecer. Essa atitude reflexiva do método fenomenológico compreende a redução capaz de criar sentidos à medida que vivo o mundo. A redução é ir em busca do irrefletido e do que ainda não se pode dizer do fenômeno investigado e da minha existência individual e coletiva.

Para conviver com as incertezas e discontinuidades do conhecimento e da própria realidade, fazem-se necessárias coisas como iniciativa, atitude, invenção e arte, sem desligar-se do rigor. Configura-se assim o método fenomenológico merleau-pontyano, desafiando a tentação de eleger fundamentos únicos e eliminar as antinomias, trazendo à tona a dúvida, a incerteza, a relatividade, a historicidade do

conhecimento e a necessidade de interrogar sempre, como anuncia Nóbrega (2010).

É importante ressaltar que algumas experiências pedagógicas anteriores ao período aqui retratado - 2016/2017 - embrionaram essa investigação. Essas experiências anteriores fazem parte do acervo pedagógico de quando ingressei no IFRN em 2010, como docente, época em que passei a atuar nos Cursos de Ensino Médio Técnico Integrado e nos Cursos Técnicos na Modalidade Subsequente. Em onze anos de Instituição, passei por três *campi* do interior do estado do Rio Grande do Norte, nos municípios de João Câmara, São Paulo do Potengi e Ceará-Mirim.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído pelas experiências pedagógicas vividas nesse contexto, a saber: atividades com o Grupo Cachos, formado por estudantes negras; encontros com Comunidades Quilombolas; e apreciações filmicas, vivenciadas junto aos estudantes do IFRN em situações diversas. Os discentes foram participantes ativos da pesquisa: adolescentes na faixa etária entre 15 e 20 anos de idade, de ambos os sexos, todos cursando o Ensino Médio, no contexto do *campus* de Ceará-Mirim, cidade do interior do Rio Grande do Norte. Parte desses discentes são declaradamente negros, a exemplo das estudantes que compuseram o grupo Cachos, e são caracterizados de forma mais ampla no primeiro capítulo deste livro.

O Grupo Cachos foi formado por estudantes que passavam a se assumir como negras a partir da transição dos cabelos alisados para cacheados/crespos. A formação desse grupo, sugerido por mim como estratégia para a pesquisa, teve como objetivo discutir as relações étnico-raciais a partir do momento de vida pelo qual passavam aquelas jovens. O grupo foi constituído por 12 estudantes das turmas do segundo ano

dos Cursos de Informática e Programação de Jogos Digitais, escolhidas através de convite e pela participação e envolvimento na disciplina de Educação Física, ministrada por mim no decorrer do curso. O Grupo Cachos encontrava-se toda terça-feira, às 14h, na sala de videoconferência. O encontro tinha duração de duas horas, tendo iniciado no mês de abril de 2016 e finalizado em outubro de 2017, constituindo-se como um campo de investigação da pesquisa na perspectiva de atribuir sentidos, através das experiências vividas por mim e pelas alunas, ao compartilharmos e exercitarmos a reflexão, a leitura e a vivência das relações étnico-raciais.

Os encontros possibilitaram pensar no conhecimento pautado nas trocas de experiências com as alunas, nas narrativas que eram elaboradas e verbalizadas, e nos momentos estéticos e sensíveis, desvelando os sentidos do protagonismo feminino negro, da ancestralidade e das visibilidades, em que o corpo deslinda-se em movimentos, palavras, ideias, gestos e silêncios, indispensáveis para pensar o corpo como abertura de outros caminhos de resistência e transformação.

Já os encontros com as Comunidades Quilombolas aconteceram em duas comunidades do território do Mato Grande/RN (Acauã⁴ e Coqueiros⁵), onde foi possível dialogar com moradores, conhecer seus modos e condições de vida e apreciar suas produções culturais. Os encontros com essas comunidades se deram pela necessidade de conhecer o entorno do IFRN em que eu estava inserida como professora, bem

4 Comunidade Quilombola situada no município de Poço Branco, pertencente ao território do Mato Grande/RN, município próximo ao município de João Câmara/RN.

5 Comunidade Quilombola situada no município de Ceará-Mirim/RN.

como pela intenção de buscar elementos para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e dar visibilidade aos saberes dessas localidades.

Com a comunidade Acauã, tive a oportunidade de trocar conhecimentos em momentos pedagógicos com duas turmas dos 2º anos dos cursos de Informática e Cooperativismo no IFRN/JC, em 2012. Naquele momento específico, estava abordando o conteúdo “dança” nas turmas em que eu ministrava a disciplina de Educação Física quando seis quilombolas puderam se deslocar ao *campus* para dialogar sobre o Pastoril e o Boi de Reis, manifestações da tradição daquela comunidade. Além dos conhecimentos sobre as danças, as mulheres quilombolas ressaltaram temas como o racismo e a invisibilidade do corpo negro na escola, narrativas que me afetaram profundamente.

Com a Comunidade Coqueiros, consegui realizar algumas ações no ano de 2017, entre elas: uma aula de campo com estudantes do IFRN/CM até a comunidade; um seminário partilhado com o Prof.º Francisco Cândido Firmiano Júnior, vice-presidente da Associação dos Moradores do Quilombo Coqueiros, na I SEMADEC do IFRN/CM; e uma cobertura jornalística realizada em parceria com a equipe de comunicação da Reitoria do IFRN. Essas ações almejavam dar visibilidade à Comunidade de Coqueiros, principalmente no município de Ceará-Mirim/RN, assim como dialogar com estudantes e profissionais da educação sobre as demandas da comunidade.

Por fim, as apreciações fílmicas que compuseram o *corpus* constituem-se de películas que abordam o corpo negro, a educação e a sociedade. Em 2016, lancei a experiência de apreciação de um filme para discutir em sala de aula com os alunos das turmas dos 1º anos dos cursos de Informática e Programação de Jogos Digitais. A película *Race* fez parte desse primeiro momento. Em 2017, as integrantes do Grupo Cachos

participaram do Projeto CINEDUC na UFRN, onde puderam apreciar a película *Preciosa: Uma História de Esperança*, e, na I SEMADEC do IFRN/CM, apreciaram o documentário *Nunca Me Sonharam*. O filme *Estrelas Além do Tempo* também foi apresentado por uma das integrantes do Grupo e passou a integrar as apreciações selecionadas para interpretação. *Chocolat* foi um filme selecionado por mim, ao apreciar o festival *Varilux* de Cinema Francês, em 2016, mas foi o único cuja apreciação não foi compartilhada com os estudantes.

Alguns critérios foram estabelecidos para a escolha desses filmes como preconceito e discriminação à pessoa negra, além de racismo institucional. A seleção também se deu pela possibilidade de encontrar cenas que entrecruzassem os argumentos levantados na pesquisa e que pudessem problematizar as questões raciais na escola e sensibilizar estesiologicamente a comunidade escolar pela empatia, considerando o corpo negro que está presente no espaço escolar, mas que sempre é silenciado.

Ver o cinema como experiência educativa é um movimento estético, político e ético que já vem sendo adotado pelo Grupo de Pesquisa ESTESIA, e pelo Laboratório VER a ele vinculado, ao longo de alguns anos, sendo utilizado pelos membros pesquisadores como algo que ultrapassa um modo metodológico e invade as sensações, as emoções e os afetos, nos provocando a ver de outros modos a educação, a obra fílmica e a vida. Nessa esteira de interlocução entre a Educação e o Cinema, salientamos os trabalhos dos pesquisadores: Avelino Aldo de Lima Neto (2015), Raphael Lopes (2015), Liege Silva (2014), Paula Chaves (2019), entre outros.

De acordo com o *corpus* explicitado, o registro dessas experiências se deu durante e após a realização das atividades, em forma de relatos por escrito dos participantes estudantes

e dos meus próprios relatos como docente. As experiências também foram registradas por meio de fotografias realizadas por mim e pelos estudantes através de dispositivo móvel (celular). Parte desses registros, os mais significativos conforme a redução fenomenológica, foram utilizados para compor as pranchas e os outros estão presentes no decorrer do texto, dadas as suas potências em responder as questões de pesquisa e permitir uma reflexão significativa. Além dos registros escritos e fotográficos, que contribuíram significativamente para a descrição das experiências, também foram considerados os registros dos filmes, realizados por mim a partir do modelo de Ficha de Avaliação Fílmica utilizado pelo Laboratório VER. O uso da referida ficha dá seguimento a uma prática já experimentada por outros membros do Grupo Estesia em seus próprios trabalhos acadêmicos.

Portanto, a pesquisa se constitui a partir do diálogo entre imagem e texto. No tocante à primeira parte, assumo a pesquisa trazendo o viés da interpretação das imagens, por meio da *pathosformel* já exposta anteriormente, que dá sentido à confecção das pranchas conforme as indicações de Aby Warburg. Ao todo, criei 4 pranchas. As imagens reunidas foram organizadas de acordo com o texto escrito, em uma relação de elaboração. Após a organização das pranchas, corria-se o risco de novos sentidos serem desvelados, portanto, outras reelaborações eram produzidas. Para compor as pranchas desta pesquisa fui reunindo um acervo de imagens, entre elas: imagens das experiências pedagógicas realizadas no IFRN; das visitas aos Quilombos; das cenas dos filmes selecionados para dialogar com a pesquisa; e de objetos e lugares que transcenderam ao tempo, que me inquietaram, que suscitaram e deram vida aos meus próprios fantasmas. Imagens essas que me põem a

rever o corpo negro na escola e suas relações com a sociedade ocidental, imagens que alavancaram a escrita desta pesquisa. Além disso, as pranchas possuem denominações próprias, a partir do sentido que compõem o texto, e as imagens são identificadas por título e descrição na página seguinte. Outro trânsito das imagens com o texto também se fez por meio da descrição das cenas dos filmes, momento em que faço uso da Ficha de Avaliação Fílmica.

A interpretação dos registros estabeleceu-se a partir do diálogo entre o pensamento de Merleau-Ponty, em especial no que diz respeito às compreensões sobre estesiologia e intercorporeidade, com pensadores da Antropologia, como Frantz Fanon, Kabengele Munanga, David Le Breton e Lilia Schwarcz, e da Educação, como Nilma Gomes e Paulo Freire. Esses pensadores constituem as minhas principais referências conceituais e me permitiram transversalizar saberes e promover um diálogo entre áreas de conhecimentos variados como a Antropologia, a Filosofia e a Educação.

Observo a relação entre os autores citados e a filosofia de Merleau-Ponty em especial quando percebo que o conhecimento é sempre inconcluso e que há uma busca pela complementaridade, ampliando o meu entendimento de mundo e do humano na relação com a experiência vivida. Para o filósofo Merleau-Ponty, o irrefletido não constitui o que não foi dito, mas a possibilidade de dizer coisas novas, impensadas e, é exatamente esse impensado, o meio de novas criações que, quando dialogadas com os interlocutores da pesquisa e das estratégias lançadas, me fazem reelaborar o meu pensamento e minha ação para a produção do conhecimento, lançando outras questões para a compreensão das relações étnico-raciais, do outro, de nós mesmos e do mundo de toda gente.

Percorrer uma trilha metaforicamente implica em possibilidades de ser desbravada por muitos andarilhos, assim como seus rastros podem dar sentidos a outras trilhas criativas, sensitivas e educativas. A metáfora é um recurso linguístico muito abordado por Merleau-Ponty, utilizada como uma experiência irrecusável e histórica, na qual entraram em descrédito formas usuais de representação e ganharam valor a interrogação a respeito do próprio modo de se figurar o mundo. No seu último escrito, “O Olho e o Espírito”, Merleau-Ponty (2013) volta a interrogar a visão, ao mesmo tempo que interroga a pintura. Seu discurso se afasta das imposições teóricas, celebra o corpo e transmite as perturbações da presença.

Desbravar trilhas é se autoconectar, é sentir o cheiro do mato na aurora matinal em um dia de inverno, é reconhecer o *habitat* de uma diversidade da fauna e da flora nordestina, é percorrer desníveis, curvas, rotas. É reconhecer e deixar rastros em solos já trilhados por antepassados, é perceber os sons e ruídos do vento, da chuva que cai, do passarinho que canta e nos encanta. É deixar ser invadida pelo universo de cores que se apresentam no horizonte, desde os tons terrosos em períodos de seca até os verdes que explodem nas babugens da caatinga. É ser afagada pela pele, pela respiração ofegante ao escalar uma serra, ou até mesmo pelo odor exalado pelo suor do esforço físico. E assim, nesse cenário, também é possível encontrar o desconhecido, o medo de perder-se, da escuridão, dos animais peçonhentos e da morte.

O texto apresenta a metáfora de uma trilha como um desafio a ser percorrido: propõe uma rota a seguir e, no caminho, são desvelados viajantes, cenários, travessias, bifurcações, rastros e intervalos. O trabalho também aponta alguns pioneiros, desbravadores de outras rotas do conhecimento,

que foram importantes referências para a orientação desta trilha anunciada. E, para fechar esse roteiro, propomos novos rastros para a finalização do percurso.

O prólogo é intitulado de **Iniciando a Trajetória**, e trata-se de compartilhar as experiências de vida que me levaram à pesquisa. Na sequência, segue-se a introdução, a que denomino de **Cenários de Uma Trilha Sensível**, que apresenta a estrutura da pesquisa. Situo os primeiros escritos da pesquisa propriamente dita a partir de um mapa conceitual intitulado **Solo**, dividido em quatro partes:

Travessia Educativa para Pensar as Relações Étnico-Raciais no “Mundo de Toda Gente”, que apresenta o pensamento de Merleau-Ponty e dispõe sobre os aspectos da educação no Brasil frente às relações étnico-raciais;

Nessa Travessia, Algumas Reflexões..., onde aponto o contexto das reformas na educação brasileira e os impactos que atingem a comunidade escolar;

Uma Rota a Desvelar: O IFRN, que situa historicamente o contexto do IFRN e da minha atuação como docente;

Uma Passagem: Os Adolescentes, em que caracterizo os participantes da pesquisa, bem como a fase de transição da adolescência em que se encontram.

Para além disso, organizo as experiências pedagógicas em 3 trilhas: A primeira, intitulada **Trilha dos Cachos**, apresenta e descreve o Grupo Cachos. Essa trilha compreende e interpreta os sentidos que são desvelados nas vivências das experiências

pedagógicas com esse grupo, e tem a estesiologia e a intercorporeidade como noções principais. Para compreender essa dimensão sensível proposta nas vivências, destaco como desdobramentos o protagonismo feminino negro, as visibilidades e a ancestralidade.

A segunda trilha, intitulada **Trilha do Quilombo**, enfatiza os encontros com as Comunidades Quilombolas, onde descrevo as experiências dos estudantes e da minha própria vivência nessas comunidades, assim como as outras atividades realizadas junto ao líder da Comunidade Remanescente de Coqueiros no espaço educativo do IFRN. Essa troca de diálogos desvelou os sentidos da coletividade e do duplo pertencimento a um jeito negro de ser.

A terceira trilha, intitulada **Trilha Fílmica**, apresenta e descreve as apreciações, feitas pelos estudantes e por mim, dos 4 filmes (*Race*, *Estrelas Além do Tempo*, *Preciosa e Chocolat*) e de 1 documentário (*Nunca Me Sonharam*), selecionados para sensibilizar os estudantes e colocá-los no movimento cinestésico entre a sua própria subjetividade e os enredos dos filmes, deslindando um outro olhar para o corpo negro. Esses olhares desdobraram-se em experiências, em ver com o outro no cinema a escuta e os limites e fronteiras demarcadas pela realidade das margens.

Em **Novos Rastros** trago mais uma vez as referências da educação diante das experiências vividas no IFRN. Em **O Fim de Uma Trilha** teço as considerações finais da pesquisa. As referências bibliográficas, por fim, são denominadas de **Os Pioneiro(a)s**.



INICIANDO A TRAJETÓRIA

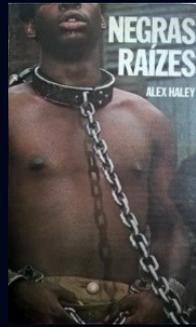
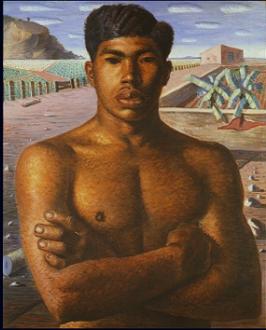
Prancha do ubuntu

Ubuntu é uma antiga palavra do dialeto africano Zulu que significa que “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”. Assim sendo, fui conectada sensorialmente a essa percepção a partir do momento em que entrei na Exposição *Ex-África*, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), na cidade de Belo Horizonte/MG, em 2017. O convite conclamava para pensarmos coletivamente, nos desprendendo das barreiras e desamarrando os nós do preconceito. Para essa prancha, seleciono imagens e fotografias que correspondem aos deslocamentos e percursos desenvolvidos no tempo, no espaço, na margem e nos intervalos da minha própria história.

O tempo não é linear, as memórias vão sendo golpeadas em uma relação implícita com as imagens que, no presente, aguçam pequenos fantasmas que dialogam entre si, comigo e com os outros. A disposição das imagens na prancha não obedece a uma hierarquia espacial e/ou temporal. Umas estão mais distantes, outras mais próximas. Umas que correspondem as memórias de minha infância e adolescência e outras, no momento atual. A imagem vertical maior é para dar uma noção de que estou lançando meu olhar sobre o meu percurso durante a elaboração da pesquisa, momentos em que houve interstícios, pausas, indefinições, desvios, rotas, porém, todos se fizeram necessários para escolher os caminhos a serem trilhados.

A tela de fundo preta da prancha remete ao Atlas *Mnemosyne* de Aby Warburg, que nesse trabalho também podemos associar ao corpo negro, como uma noção de fronteira e de diálogo intercorporal. Diálogo que proponho na pesquisa por intermédio de inquietações, questionamentos, sensibilidades e esperança. A cor da borda das imagens faz menção a coleção de tintas Polvo, da artista plástica brasileira Adriana Varejão. Essa coleção foi criada a partir das tonalidades de pele definidas

pelos brasileiros após uma pesquisa do censo do IBGE (1976), nela estão presentes termos como “burro quando foge”, “queimada do sol”, “café com leite”, “mestiça”, “cor de cuia”, entre outras. A artista pretendia realçar as questões sobre raça e etnia na sua obra. Além disso, a apreciação desta prancha não compreende uma linearidade, mas, deixo através das imagens, um modo pelo qual habito o mundo e pelo qual o mundo me habita.



Primeiros passos

As questões étnico-raciais sempre me mobilizaram, desde muito cedo. Lembro bem, aos 12 anos de idade, na década de 80, no século XX, o quanto a leitura da obra *Negras Raízes* (1976), do autor Alex Haley, me afetou. No instante em que a li, uma mescla de revolta e indignação me tomaram, provocando inúmeras questões as quais indaguei à minha mãe, professora de História, sobre o período escravocrata no Brasil e no mundo, bem como sobre as relações familiares destituídas, sobre o sofrimento dos negros, sobre a esperança, sobre a vida e sobre a morte.

A imagem disposta na capa do livro já despertava indignação, me deparo com um corpo negro, forte e jovem, acorrentado pelo pescoço e pelas mãos. Os seus lábios carnudos demonstravam desidratação e escarificação. Apesar de a imagem não mostrar as suas costas, podemos pensar sobre os tantos corpos mutilados, açoitados e massacrados nos pelourinhos, nas senzalas e nos navios negreiros. Quantos corpos submetidos à extensas humilhações, sem dignidade e sem respeito.

A obra refere-se à autobiografia de Alex Haley e se constitui em um romance que expõe a luta do negro africano nos Estados Unidos, no entanto, podemos extrapolar esse cenário geográfico e afirmarmos que, na verdade, a obra se trata da saga do negro africano escravizado no mundo. O texto não só reúne as narrativas dos familiares do autor: mãe, tias e avós, como também articula a história de Martin Luther King (1929-1968)⁶ e a

⁶ Ativista norte-americano dos direitos civis dos negros, formado em Teologia e Filosofia pela Universidade de Boston. Em 1954, tornou-se pastor na cidade de Montgomery, no estado do Alabama, local onde ocorriam os maiores conflitos raciais do país. Em 1960, conseguiu liberar o acesso dos negros a parques públicos, bibliotecas e lanchonetes. Em 1963, organizou marchas pelo fim da segregação racial em Washington, nessa data proferiu seu famoso discurso “Eu tenho um sonho”. Dessas manifestações nasceram as leis dos Direitos Civis em 1964 e a lei dos Direitos de Voto em 1965. Em 1964, recebeu o Prêmio Nobel da Paz. Em abril de 1968 foi assassinado.

intolerância dos capuzes da *Ku Klux Klan*⁷.

O personagem principal da obra é *Kunta Kinte*, um ancestral do autor. Questões raciais, da ancestralidade, da cultura oral, da cultura de matriz afro e da tradição são abordadas nos levando a pensar o quanto inúmeras famílias brasileiras também não gostariam de conhecer as suas ancestralidades, os seus costumes e as suas histórias, tal qual se pode ler nesse texto.

Infelizmente, no caso do Brasil, há uma lacuna documental com relação à ancestralidade africana que dificulta a busca nos registros e documentos oficiais. Um dos motivos dessa lacuna foi a determinação do então ministro da fazenda, o senhor Rui Barbosa, em circular de número 29, de 13 de maio de 1891, que mandou erradicar todo o arquivo relacionado à escravidão. A intencionalidade desse político foi motivada pela necessidade de que o Brasil não deixasse rastros das manobras e aberrações cometidas contra os negros no período escravocrata. Como se os rastros ficassem registrados apenas no papel.

Esses rastros constituíram-se marcas irrecuperáveis na memória coletiva dos negros afrodescendentes, como cita Munanga (2003). Em tempo, compartilho um trecho da narrativa de *Kunta Kinte* sobre sua experiência quando estava escravizado em uma fazenda nos Estados Unidos juntamente a negros de outras etnias:

Em seguida, o preto velho que rezava todas as noites pegou um instrumento musical estranho, com cordas ao longo de todo seu comprimento, que fez Kunta se

7 Foi uma organização racista secreta, fundada no Tennessee em 1866, nos Estados Unidos. Seu objetivo era impedir a integração social dos negros recém-libertados. Até hoje existem outras configurações de organizações racistas nos Estados Unidos, baseadas na ideologia da KKK.

recordar da *Kora* de sua terra. O velho começou a tocar uma música estranha, passando uma vara de um lado a outro das cordas. Os outros pretos se levantaram e começaram a dançar freneticamente. Os *toubobs* ficaram olhando, batendo palmas alegremente e gritando, inclusive o capataz. Os rostos deles estavam vermelhos de excitação. Subitamente, todos os *toubobs* se levantaram. Os pretos afastaram-se para os lados, enquanto os *toubobs* avançavam para o meio do celeiro e punham-se a dançar, de uma maneira desajeitada, enquanto o velho tocava como se tivesse enlouquecido e os outros pretos pulavam, gritavam e batiam palmas, como se estivessem assistindo a maior exibição que já haviam presenciado em todas as suas vidas. Naquela noite, de volta a sua cabana, refletindo sobre tudo o que acontecera, Kunta chegou a conclusão de que, de uma maneira muito estranha e muito profunda, os pretos e os *toubobs* tinham alguma necessidade uns dos outros. Não apenas durante a dança no celeiro, mas também em muitas outras situações, parece-lhe que os *toubobs* se sentiam mais felizes quando estavam por perto dos pretos... (HALEY, 1980, p. 241).⁸

A partir do trecho “os outros pretos se levantaram e começaram a dançar freneticamente (...) Os rostos deles estavam vermelhos de excitação”, podemos observar como a cultura afro perpetua-se pelo tempo, pelos espaços geográficos, pela memória, pela ancestralidade e pelo corpo. Corpo que dança, deseja, se move, se manifesta, se agita e que afeta o outro.

No verão de 2017, tive uma nova experiência com a obra *Negras Raízes*. No mês de janeiro, uma rede de televisão no

8 *Toubobs* significa homens brancos.

Brasil exibiu o seriado *Raízes*, apresentado em duas semanas de veiculação, o qual me proporcionou novas reflexões que me levaram a pensar sobre as relações raciais, bem como sobre a lacuna existente dessa temática nas escolas, sobre a omissão das conquistas dos movimentos ao longo do tempo e sobre conceitos que podem reverberar em corpos negros como a resistência, a representatividade, o ativismo social e tantos outros elementos. Assistir ao seriado com meus filhos constituiu-se num movimento estético, resultando em novas formas de elaborar o pensamento sobre valores como o respeito, a ética e a vida.

Desvelar outros momentos em família, ao sermos afetados pela cultura afro-brasileira, tem rastros anteriores ao ano de 2017. Em 2013, em uma viagem de férias a Salvador, tivemos a oportunidade de apreciar e vivenciar manifestações da cultura afro-brasileira (roda de capoeira, dança dos orixás, degustação da culinária baiana, estar atentos às cores, formas, sons, arquiteturas, literatura, etc.), assim como também pudemos visitar o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO), situado no Terreiro de Jesus, no Pelourinho, que estava recebendo pela primeira vez a exposição itinerante de uma dança iniciática da tradição africana congoleza, o *Kiebé-Kiebé*⁹.

Ao mesmo tempo esotérica e profana, esse misto de dança e teatro possui um método, regras, indicações e proibições rigorosamente definidas. O ritmo da dança é imposto por uma estatueta. Esta figura eleva-se com o seu canto e é seguida pelo

9 O *Kiebé-Kiebé* é uma dança dos povos *Mbochi* e *Koyo*, constituindo-se em uma das especificidades sociais e culturais da República do Congo. Essa dança é praticada no extremo Norte da província dos *Plateaux* e no Sul da *Cuvette Central* e da *Cuvette Ouest*.

som dos tantãs. Fiquei esteticamente sensibilizada pelos artefatos que compõem a dança – as máscaras, estatuetas e os instrumentos musicais –, bem como pelos vídeos que acompanhavam a exposição. Essas máscaras, segundo o curador da exposição, simbolizavam os mitos que constituíam a dança. Ao deparar-me com elas, senti o mesmo temor de quando era criança, ao ser amedrontada com os “papangus”¹⁰ do carnaval, na praia de Pirangi, no Rio Grande do Norte. Atualmente, o *Kiebé-Kiebé* está indicado para ser tombado como patrimônio imaterial da UNESCO.

A apresentação dos elementos culturais expostos me levou a fazer aproximações com as danças afro-brasileiras. Histórias e imagens que unem as dimensões sagrada e profana das culturas desses continentes que há muito tempo se entrelaçaram. Essa pluralidade cultural me afeta e transforma meu corpo em pensamentos, dilacera meus fantasmas, aguça meus desejos, provoca meu fazer educativo e convoca a minha necessidade em estar atenta ao outro que habita em mim.

Estar presente naquele espaço do MAFRO, antiga Faculdade de Medicina, remeteu-me a pensar nas narrativas do meu avô materno, que saiu do interior do Rio Grande do Norte, na década de 20, para cursar medicina na Bahia. Nas minhas inúmeras reminiscências de contato com meu avô, posso realçar a sua disponibilidade de sempre reunir toda a família pelo sabor em comemorar a sua data natalícia (29/06) em uma fazenda no interior do estado.

10 Pessoas que se mascaram e saem na rua geralmente em grupos, embrulhados em lençóis ou palhas de bananeiras, disfarçados de todas as maneiras, em fantasias sem brilho e sem luxo. Corresponde a uma brincadeira centenária de quando os familiares dos senhores de engenho saíam mascarados e malvestidos para visitar os amigos na festa de carnaval e comiam angu, por isso eram chamados de papa angu.

A festa do seu aniversário na fazenda Inhandú¹¹ coincidia com a data comemorativa a São Pedro e era regada de uma sensibilidade estética marcada pelo colorido das bandeirinhas de São João, pela diversidade da culinária junina, pela enorme fogueira no terreiro em frente à casa da fazenda, pelo forró que adentrava a madrugada no terraço da casa, pelas crianças que ficavam soltando fogos e brincando de adivinhações, pelas lendas que circundavam no imaginário dos moradores, pelo samba dançado pela velha Rita – com sua saia esvoaçando a cada rodada que dava, pelos colchões e pelas redes, espalhados pela casa na hora de dormir. Os cheiros, sons, silêncios, ruídos, odores, sabores, cores e afetos estavam imbricados, a preparação das comidas juninas e o trabalho da ornamentação da casa até o momento festivo eram partilhados coletivamente entre os familiares e os moradores da fazenda.

Estas foram as lembranças que mais me afetaram ao apreciar as obras de Carybé¹², tanto a tela intitulada “Músicos” quanto a extensa obra de madeira entalhada, “Artes do Axé”, que compõe o Mural dos Orixás, expostas no MAFRO. São muitas as afetações que me convocam o tempo todo a pensar sobre a cultura afro-brasileira. Os Murais dos Orixás entalhados por Carybé em Salvador, a apreciação da dança dos orixás na Praia do Forte/BA e a interação com a exposição itinerante

11 Fazenda situada no município de Poço Branco/RN.

12 Hector Júlio Páride Bernabó (1911/1997), conhecido como Carybé, foi um pintor, desenhista, gravador, ilustrador, ceramista, escultor, muralista, pesquisador, historiador e jornalista argentino. Brasileiro naturalizado, residiu no Brasil de 1949 até a sua morte.

*Ex-África*¹³, em Belo Horizonte, são apenas alguns dos cenários mais significativos que vivi com a minha família nesses últimos anos. E aqui, faço um adendo especial para *Ex-África*, que acabou constituindo-se na maior exposição de arte africana contemporânea realizada no Brasil.

A exposição contava com obras de dezoito artistas de oito países africanos revelando a riqueza da arte e da diversidade através de diferentes recortes, como: performances, música, instalações, fotografias, videoarte, pinturas e palestras. A mostra tinha ainda uma programação especial para crianças, composta por atividades lúdicas, histórias sobre os orixás, ritmos, tradições e estilos afro-brasileiros. No setor das instalações por exemplo, encontramos uma obra de arte que suscitava a interação dos apreciadores: uma árvore feita de galhos secos com cartões para as pessoas carimbarem de acordo com a simbologia africana escolhida (*Nsoroma, Nky, Nkonsokonson, Gyen Nyame, Eban*, entre outros). Havia também, à disposição, fitas de cetim coloridas para as pessoas escolherem e pendurarem o cartão na árvore. A cada símbolo escolhido, meus filhos identificavam seus significados, alguns deles presentes em acessórios de adorno, máscaras ou vestimentas. Foi um importante momento de descoberta e aprendizado.

Por isso, é impossível não me indignar com as relações entre o negro e o branco no período da diáspora africana, pois é remeter a história e constatar que os negros sempre foram “coisificados”, sempre estiveram à margem da vida nacional. Eles eram aproveitados para a extenuante produção nas lavouras de café, nas usinas de cana-de-açúcar, no manejo do

13 Essa exposição circulou pelo Brasil em 2017 sob a curadoria de Alfonso Hug. O acervo possuía mais de 90 obras que revelavam a história e o atual momento do continente.

gado e em tantas outras habilidades e conhecimentos que possuíam. Eram massacrados, desrespeitados, com seus direitos humanos o tempo todo ameaçados pela obediência servil, simbolismo de uma espécie de “boa escravidão” que apresentava senhores severos, mas paternais, ao lado de escravos fiéis.

Nesse sentido, o pintor Cândido Portinari (1903-1962)¹⁴, ainda em vida, dedicou parte de sua obra aos temas sociais, como expressa na pintura “Mestiço”. Vemos em primeiro plano, o realce da imagem de um homem negro, sem camisa, ressaltando o corpo musculoso e bem delineado pela força do trabalho braçal, com lábios carnudos, cabelos crespos, sobrancelhas grossas e nariz largo, caracterizando o fenótipo do corpo negro que, vale salientar, não é o único. As suas unhas parecem estar sujas do trabalho com a terra, provavelmente para salientar o labor nas lavouras de café, que aparecem em segundo plano na tela. A expressão do seu olhar pode oferecer- nos algumas interpretações como indignação pelo trabalho exaustivo, mas também um afrontamento às questões sociais da classe operária. Essa imagem do “Mestiço” acaba sendo familiar para mim, pois sempre convivi em fazendas, dos meus pais e avós, no interior do Rio Grande do Norte. O cultivo não era do café, mas os trabalhadores apresentavam esse mesmo biotipo para as lavouras de cana-de-açúcar, milho, feijão, batata e mandioca.

Pensar nesses trabalhadores rurais do Brasil é também associar que diversos conhecimentos, principalmente na agricultura e na pecuária, são heranças dos conhecimentos dos diversos africanos escravizados de infinitas etnias que

aportaram aqui, no Brasil, no início do século XVI. No intenso movimento da diáspora, os escravizados pertenciam à um cenário de deslocamento forçado de inúmeras pessoas por meio do qual se revelava a imposição de interesses políticos e de ocupação estratégica. O Brasil foi o país que mais recebeu negros no período do tráfico negreiro. Até 1830, os negros constituíam 63% da população brasileira total. Os africanos escravizados, provenientes de diversos países da África como Angola, Moçambique e Golfo do Benin, recebiam tratamento desumano e eram submetidos a condições de vida extremamente precárias.

Ao pensar nestas questões de indignação e empatia, algumas lembranças circulam na minha memória, assim como na memória social. Uma delas é de quando visitei o Museu Solar Ferreiro Torto, na cidade de Macaíba/RN, em uma aula de campo quando era estudante do Ensino Fundamental. Esta edificação, construída no século XVII, era a sede do Engenho Ferreiro Torto, um dos maiores produtores de cana-de-açúcar do Rio Grande do Norte. Já na sua estrutura, o palacete colonial apresentava resquícios de uma relação desumana. As mulheres escravizadas que trabalhavam no interior do casarão, muitas vezes além de serem abusadas sexualmente pelos seus patrões, serviam também como amas de leite para os recém-nascidos brancos. Porém, como essa função não poderia ter visibilidade, elas faziam-na às escondidas, em um quarto trancado. Quando as escravizadas não correspondiam às imposições dos patrões, eram acorrentadas e trancadas em um porão escuro, úmido e muito apertado. Ficavam vários dias nesse compartimento sem água, comida e luz. Nessa relação de patriarcado, identificamos o machismo exacerbado, a violência doméstica e a falta de respeito e de dignidade com a família.

¹⁴ Pintor brasileiro que se preocupava em expressar na sua obra os temas sociais. Sua pintura é um reflexo de influências dos movimentos artísticos de sua época, mas valorizava as tradições da pintura e a arte figurativa.

A escritora Conceição Evaristo (2009), ao publicar o artigo “Literatura Negra: Uma Poética da Nossa Afro-Brasilidade”, ressalta que as publicações literárias brasileiras contemporâneas ainda são predominantemente brancas, e ainda permanece o propósito da inviabilização e da estereotipia do negro e do mestiço. Poetas fundantes da literatura brasileira, como Gregório de Matos por exemplo, exaltavam a sedução erótica da mulata brasileira e, ao mesmo tempo, desprezavam-na. Além disso, em relação à figura masculina, associavam-no ao estereótipo do mulato como uma pessoa pernóstica e imitadora do branco. Já escritores como José de Alencar, sempre associavam a figura do negro africano ao escravo.

Além desses dados apontados por Evaristo, vale salientar também que na literatura brasileira foi construído um imaginário em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem. Porém, mesmo com menor visibilidade, encontramos no interior da academia e da literatura, produções que se afirmam como um discurso diferenciado ao compor personagens negros e seus enredos. Discurso esse que subverte o sistema literário e contesta a história que prima por ignorar os eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. Dentre os autores, podemos citar Maria Firmina dos Reis, Nilma Lino Gomes, Carolina Maria de Jesus, Petronilha Gonçalves, Suely Carneiro, Djamila Ribeiro, entre outras. Nesse contexto, vale enfatizar também que no ano de 2020, a cadeira de literatura brasileira da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou o primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* sobre autores brasileiros negro(a)s.

Ao pensar nas relações étnico-raciais, as experiências vão surgindo e há um movimento a partir das experiências passadas perspectivando um devir. Quando cursava o Ensino Médio,

tive a oportunidade de viajar pela primeira vez para Salvador/BA para participar de um campeonato de voleibol. Na época, fizeram-me tantas recomendações sobre a violência em Salvador, associada aos negros obviamente, que essa primeira experiência na cidade, diante da minha inexperiência de vida, foi acompanhada por um completo temor.

Já cursando a universidade, viajei novamente para Salvador a fim de participar de um curso de capacitação. Nessa viagem, tive a oportunidade de vivenciar a cidade de outra forma; estive na quadra de ensaio do Olodum, no terreiro dos filhos de Gandhi, na casa de Jorge Amado, além de saborear a diversidade gastronômica da cultura local. Foram outras idas e vindas a essa terra, outros arrebatamentos a partir do contexto da cultura afro-brasileira que lá parece ser mais excitante e mais evidente. Em cada canto, há um vestígio. Muitas cores são entrançadas em uma pluralidade que nos constitui, parece que naquela cidade me sinto mais brasileira. Encontro ali um Brasil de profundas raízes africanas, seja pelo toque do berimbau ou da batida do tambor, dos cabelos rastafári ou das tranças nagô, do ritmo do afoxé ou do sabor do acarajé. Porém, muitos rastros dos sofrimentos dos africanos escravizados também estão lá, não é em vão que no Pelourinho¹⁵ há várias colunas simbolizando o local das torturas a que eram submetidos os negros. As igrejas católicas banhadas a ouro, e com uma arquitetura prioritariamente barroca, também exemplificam o exaustivo trabalho dos escravos como ourives, ferreiros, marceneiros, pedreiros e escultores.

15 Bairro de Salvador, localizado no centro histórico da cidade. Considerado Patrimônio Cultural da Humanidade, tombado pela UNESCO em 1985.

A vinda dos escravizados africanos para o Brasil foi mais intensa para os estados do Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais. Os que chegaram ao Rio Grande do Norte vieram, na sua maioria, do estado de Pernambuco. Nesse ínterim, são inúmeras as obras que encontramos no interior do estado, principalmente em igrejas católicas, realizadas pelos negros. Ao visitar a capela do Rosário, datada do ano de 1753, no sertão do Seridó, na cidade de Acari/RN, por exemplo, podemos perceber a valiosa contribuição artística dos escravizados na construção, na pintura e na arquitetura desta igreja. A possibilidade de se valer da arte para amenizar os seus sofrimentos certamente fez com que esses sujeitos transmitissem, através dessa arte sacra, uma denúncia percebida por poucos.

No ano de 2017, em uma viagem com a minha família para Minas Gerais, momento em que percorri os municípios de São João Del-Rei, Tiradentes, Ouro Preto e Belo Horizonte, pudemos perceber diretamente as influências culturais da matriz afro no estado, como a herança da mineração do ciclo do ouro e do diamante, as plantações de café, a arquitetura barroca presente nos casarões e nas igrejas, as ferrovias traçando a rota da Estrada Real, o artesanato com ênfase na madeira e no ferro, a riqueza das esculturas e a culinária.

Além disso, outros momentos estesiológicos também foram vivenciados por mim durante a elaboração da pesquisa que resultou neste trabalho, experiências que ampliaram o meu olhar sobre o mundo, entre elas, a participação em congressos científicos e a visitação à alguns museus em Paris, na França, dentre os quais destaco os acervos etnográficos e antropológicos do *Musée L'Homme* e do *Musée Du Quai Branly*. Estar nesses espaços compartilhando sensações, conhecimentos e

compreensões fenomenológicas com estudiosos do Grupo de Pesquisa Estesia¹⁶ possibilitaram alargar o meu olhar sobre o corpo negro em sintonia com os estudos de Merleau-Ponty, ora realizados no doutorado.

Durante a escritura desse texto, momentos de revolta me vieram à lembrança quando refleti sobre a relação entre o homem/mulher, entre o branco/negro, entre o patrão/empregado, entre o alfabetizado/destituído da escrita, entre o morador da periferia/morador de zonas privilegiadas, entre o político que comete infrações com o erário público/delinquente de pequenos furtos. Infelizmente, esse pensamento colonialista ainda está muito presente na sociedade ocidental, pois todos os dias testemunhamos fatos preconceituosos e discriminatórios nas relações do cotidiano.

A mulher negra ainda é vista como alvo de cobiça, satisfação de prazeres e prestadora de serviços domésticos, o homem negro ainda é relacionado ao corpo forte do trabalho braçal, do biotipo ideal para determinadas práticas esportivas, bem como detentor de talento para algumas atividades artísticas e culturais. Precisamos desmistificar os estereótipos de que os negros só servem para o samba e para o futebol, as oportunidades têm de ser igualitárias para todos, principalmente o acesso à educação de qualidade. Acredito que a educação é responsável por promover ações que possam descolonizar essa forma de pensar e de ser no mundo.

Para contextualizar esse pensamento, exponho aqui alguns fatos ocorridos nos últimos anos que viraram temas de debates nas redes sociais e em textos jornalísticos publicados em revistas e jornais no mundo inteiro. Na Copa do Mundo de

16 Grupo criado em 2013 sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a. Terezinha Petrucia da Nóbrega, DEF/UFRN. Ver mais em: www.grupoestesia.wordpress.com.

2018, o meio-campista brasileiro Fernandinho, ao marcar um gol contra para a seleção brasileira, foi alvo de xingamentos por torcedores racistas. Vale ressaltar que nessa Copa do Mundo houve uma manifestação antirracista organizada pela FIFA, na qual, antes de cada jogo, os jogadores seguravam uma faixa contra o racismo. Além disso, um fato interessante ocorrido também foi que, nessa copa, a seleção francesa se consagrou a campeã e o seu time era composto, não ironicamente, na sua grande maioria, por imigrantes negros africanos.

Em 2017, o relato de uma professora mineira negra nas redes sociais¹⁷ intensificou o debate antirracista. Luana Tolentino, de 33 anos, atuante há nove anos como professora e estudante da Pós-Graduação, é abordada na rua por uma senhora desconhecida que a questiona: “Você faz faxina?” – ao que ela responde: “Não, faço mestrado, sou professora”. A senhora segue sem respostas e Luana comenta: “Primeiro eu tive um impacto, mas infelizmente é algo recorrente. É como se fosse um soco no estômago e você perde o ar, sabe? Mas aí, como a gente passa por um longo processo de afirmação, eu consegui responder. Ela não respondeu mais e ficou impactada pela minha resposta”.

Voltando a 2018, em março daquele ano houve o assassinato da quinta vereadora mais votada na cidade do Rio de Janeiro. Ela foi assassinada após sair do evento “Jovens Negras Movendo Estruturas” no bairro da Lapa, no centro do Rio. Marielle, mulher negra, nascida e criada no Complexo da Maré, na Zona Norte da cidade, cresceu convivendo com as desigualdades e diferenças sociais. Graduiu-se em sociologia pela Pontifícia

Universidade Católica (PUC) no Rio de Janeiro e, em seguida, fez o mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF), também no Rio.

Marielle Franco, apesar da visibilidade social, sofria com repressões políticas devido ao seu enfrentamento com a administração pública estadual que perseguia e matava os moradores negros da periferia, o que ela relatou fortemente na Câmara de Vereadores da cidade do Rio de Janeiro, tornando-se desafeto para milicianos que ocupavam o poder público igualmente. Esse fator, aliado à cor de sua pele, fez com que ela se tornasse alvo de perseguição política, o que culminou na sua morte. Outras mulheres negras, moradoras de regiões periféricas, são tão vulneráveis quanto Marielle era, mas também não contam com a proteção do Estado.

O silenciamento e a invisibilidade são formas de subalternidade, por essa razão, não é justo omitir a problematização das questões raciais, principalmente no espaço escolar, pois é justamente nesse espaço que acontecem as primeiras manifestações preconceituosas e discriminatórias contra as pessoas negras fora do âmbito familiar, deixando rastros que acompanharão essas pessoas pelo resto de suas vidas. No contexto educacional brasileiro, cabe destacar que é urgente a efetivação da Lei nº 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, fomentando o conhecimento das inúmeras contribuições culturais e econômicas para a sensibilização do povo brasileiro.

Oportunizar visibilidade e voz aos negros que se tornaram referência de resistência e luta significa trabalhar a representatividade da cultura negra, desde o ícone Zumbi dos Palmares até os fundadores dos Movimentos Negros, Quilombolas,

¹⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/professora-vitima-de-preconceito-racial-em-bh-voce-faz-faxina-21617009#ixzz5PPeqYg8o>. Acesso em: 21 de julho de 2017.

Coletivos de Mulheres e ONG's, que são incansáveis na luta pelos seus direitos.

Pensar nessas questões – do silenciamento, da invisibilidade e da representatividade – me remete as minhas experiências vividas na escola. Estudei em uma escola privada na cidade de Natal/RN, do Jardim de Infância até o Segundo Grau, nomes dados na época a Educação Infantil e ao Ensino Médio. Lembrome de poucas crianças, adolescentes ou professores negros na escola e da ausência de uma abordagem dessa temática da história e cultura afro-brasileira em sala de aula. Muitas vezes, presenciei “xingamentos”¹⁸, expressões preconceituosas e discriminatórias, destinados às pessoas negras em virtude das suas características fenotípicas, como a cor da pele e a textura do cabelo. Apesar de discordar desse comportamento, eu também não tomava nenhuma atitude que fosse contrapor a essa forma de agir, uma vez que, culturalmente, eu me inseria num momento em que pouco, ou quase nada, era discutido a fim de erradicar essas práticas.

Quando me tornei docente de escolas públicas na cidade de Natal, e depois em cidades do interior do Rio Grande do Norte, pude perceber que apesar dos negros serem maioria nas escolas públicas, a desigualdade social no Brasil permanece intensa e preocupante, que a discriminação e o preconceito em relação as pessoas negras continua sendo desumano.

A disciplina de História, na época em que cursei o antigo Primeiro Grau (década de 1980), sempre associava os negros ao período da escravidão, bem como às torturas recebidas nos pelourinhos, aos tratamentos desumanos a que eram acometidos

18 Os xingamentos constituem-se numa violência simbólica e acabam se tornando banais no cotidiano da escola. Alguns dos xingamentos mais utilizados eram: “nega do cabelo duro”, “macaca” e “cabelo pixaim”.

sob o domínio de seus senhores e a negação das suas próprias ancestralidades. Essas informações eram transmitidas assim, sem problematizações, sem questionamentos.

Contudo, apesar de ter tido acesso a informações que omitiam e menosprezavam a pluralidade cultural e a historicidade dos negros, tive o privilégio de conviver com alguns negros nas fazendas dos meus familiares e de vibrar com seus conhecimentos sobre culinária, brincadeiras, contos, danças, canções, conhecimentos e saberes da tradição, como já destaquei nesse texto. Em um tempo em que os contos eram narrados à luz do candeeiro, recheados de mitos, habitando a criatividade e a imaginação das crianças, esses conhecimentos estavam lá, naquele espaço e tempo, mas não dialogavam com a educação formal, não eram reconhecidos como importantes.

Nesse sentido, associar o diálogo entre a ciência e a tradição, é ressaltar os estudos da complexidade nas obras de Edgar Morin (1996) e Conceição Almeida (2010), que reconstroem essas relações e provocam a abertura da cultura científica a outras cosmologias do pensamento. Mobilizada por esse perfil, e envolvida com a pesquisa que desenvolvi na Pós-Graduação em Educação entre 2011-2013, tive acesso a diversos brincantes do território do Mato Grande/RN e, com eles, pude (re)conhecer inúmeras brincadeiras que compõem a cultura da Tradição Oral do Rio Grande do Norte. Naquela época, estava lotada no *campus* João Câmara¹⁹ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, o IFRN.

Em 2011, visitei o Quilombo Acauã no município de Poço Branco/RN, uma comunidade rural formada por um aglomerado

19 Vale salientar que esse *campus* no território do Mato Grande/RN foi inaugurado no ano de 2009.

de 56 famílias, distante a 6 km da sede do município. Ao dialogar com alguns quilombolas, entrei em contato com uma realidade de difícil acesso à educação formal. Aquelas pessoas tinham um nível reduzido de escolaridade e, em consequência disso, escassas oportunidades no mercado de trabalho. Essas narrativas me chamaram a atenção, principalmente quando a líder da comunidade afirmou que ser negra e quilombola não era fácil.

Como mulher, mãe e docente, me coloquei no lugar daquelas pessoas, em um movimento empático de ser afetada pelo outro, fiquei me questionando sobre a desigualdade racial que no Brasil vive sendo associada ao mito da democracia racial, quando, na realidade, essa ideia dificulta (e muito) a percepção da existência do racismo e da discriminação no país. As desigualdades sociais são estarrecedoras, “como pode uma criança negra ser xingada pelos próprios colegas de sala de aula? Como pode uma criança ter que andar a pé por 6 km para fazer o caminho para a escola?”, essa foi uma das falas de D. Francisca²⁰, ao relatar o percurso das crianças do Quilombo Acauã até a escola. Com muita luta, só depois de três anos, é que eles finalmente conseguiram que o ônibus escolar do município de Poço Branco realizasse o transporte dos quilombolas até a escola.

Reconheço que a minha experiência é diferenciada do lugar de fala de quem é negro e passa por esse sofrimento visceral, porém, na condição de docente, considero imprescindível, independentemente da cor, classe ou gênero, abordar o tema das relações étnico-raciais, não na condição de militante, mas de uma professora que concebe uma educação pelo viés da sensibilidade, da liberdade e da emancipação.

20 D. Francisca Catarina da Silva na época, em 2011, era a Presidente da Associação dos Moradores do Quilombo Acauã (AMQA).

A autora Djamila Ribeiro (2019), situa o conceito do lugar de fala a partir da teoria do ponto de vista feminino negro, que enfatiza as experiências e produções de autoras negras. Assume-se, portanto, uma postura ética, que pensa as hierarquias, as questões de desigualdade, a pobreza, o racismo e o sexismo. Parto das minhas experiências e, enovelada a elas, tenho legitimidade para dar voz as minhas inquietações, percebo que a educação não pode esperar, tenho urgência em suscitar essa discussão que, para mim, parte da Educação Física em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Educação, a Filosofia, a História, a Geografia, a Antropologia, entre outras.



CENÁRIOS DE UMA TRILHA SENSÍVEL

A escrita dobra e desdobra-se no tempo, ela é rasgada e entrecortada pela memória e as suas narrativas compõem a historicidade e o espaço dos acontecimentos. Nesse movimento de circularidades de pensamentos, acontecimentos e fruição de experiências minhas enquanto mãe, docente e pesquisadora, além das experiências de estudantes que encontro no caminho da docência²¹, alicerço-me na Fenomenologia de Merleau-Ponty para reaprender a ver o mundo, para pensar o impensado, para dizer o indizível e ver o invisível.

Percebo que a trilha a percorrer é árdua, tem muitas bifurcações, polaridades, desvios, desníveis, rotas e escolhas. Ao descrever estas linhas, lembro da rota que fiz em uma aula de campo com estudantes do IFRN/CM²² ao Quilombo Coqueiros, simulando o percurso que os escravizados de Ceará-Mirim faziam ao chegar a esse local, em meados do século XVIII, subindo o morro e escondendo-se na mata. Alguns aprendizados foram sendo adquiridos nesse percurso, sobretudo a partir dos diálogos com estudantes negros e com quilombolas do Mato Grande/RN, principalmente dos Quilombos Acauã (Poço Branco) e Coqueiros (Ceará-Mirim).

Esboçar o caminho a ser trilhado pelo viés da sensibilidade é assumir a atitude fenomenológica proposta por Merleau-Ponty (1908-1961), na qual indicamos os horizontes que a nossa pesquisa visitará. Desse modo, exponho um estilo baseado na descrição e nas experiências em que o olhar sobre o

21 Principalmente as experiências na docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no qual atuo como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), na disciplina de Educação Física, desde o ano de 2010.

22 *Campus* do IFRN no município de Ceará-Mirim, no qual estive lotada de 2016 a 2021.

fenômeno se depara com aberturas aos sentidos e significados para serem refletidos. Esta pesquisa é nutrida por muitos questionamentos que me fazem refletir sobre a minha ação no mundo. Estas ações são possíveis por estarem em constante envolvimento com outrem. O que pensar após o que já foi pensado? O que ver após o visível? O que dizer após o dizível? O que realizar após o realizável?

Chauí (2002), referenciando a obra “O Visível e o Invisível” de Merleau-Ponty (1971), chama a atenção para a experiência, aquela que enlaça ao mesmo tempo o Espírito Selvagem e o Ser Bruto. O Espírito Selvagem é o espírito de práxis, o sujeito que realiza uma experiência e é ele mesmo essa própria experiência, uma experiência da criação que existe para preencher alguma lacuna. Já o Ser Bruto corresponde ao ser de indivisão, originário, que sustenta pelo avesso toda forma de expressão. Abraçados, Espírito Selvagem e Ser Bruto são a polpa carnal do mundo, são “presença habitada por uma ausência que não cessa de aspirar pelo preenchimento e que, a cada plenitude, remete a um vazio sem o qual não poderia vir a ser” (CHAUÍ, 2002, p. 156).

É a partir dessas noções fenomenológicas que pretendo avançar na compreensão das relações entre o eu e o outro no mundo ou, nesse caso, no “mundo de toda gente”, como propõe Merleau-Ponty. Essa temática da alteridade, do outro, se traduz em um debate caro para a área da Psicologia, da Psicologia Analítica, da Psicanálise e também para o conjunto amplo e variado das Ciências Sociais. Trago aqui o outro, o alheio, para pensar o corpo negro na educação como algo que também me constitui como carne ou, como bem parafraseia o filósofo, “como aquilo que falta ao meu corpo para fechar o seu circuito” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 352).

Merleau-Ponty fundamenta a noção de intercorporeidade na Psicanálise. O outro é sempre uma relação carnal, ou seja, é atravessado pelo corpo que deseja e que é desejado, pois meu corpo é feito da corporeidade deles, como uma relação recíproca. Assim, me remeto a um corpo que sente e que atribui sentidos aos acontecimentos, um corpo como potência transformadora, inventivo, criativo e expressivo por meio da linguagem, da comunicação e da expressão. Esse corpo é carne do mundo entrecortado pela historicidade, pela cultura, pelos símbolos, pela linguagem e pela experiência vivida. Nesse contexto, oferto uma citação do fenomenólogo para ampliar a noção de intercorporeidade:

Vivo como meus os comportamentos oferecidos e vejo-os animados por um esquema corporal. Neste caso é também a carne que resolve o problema: é porque percebo que *outrem* é possível para mim como um outro que percebe os mesmos sensíveis que eu percebo. Carne maciça da estesiologia, carne utilizada da co-percepção, isto é, da identificação entre os esquemas corporais. O meu esquema corporal projeta-se nos outros e os introjeta, tem relação de ser com eles, procura a identificação, apresenta-se como indiviso com eles, deseja-os. O desejo considerado do ponto de vista transcendental = estrutura comum do meu mundo carnal e do mundo de *outrem* (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 360-361).

A noção de intercorporeidade é uma ideia cara para diversas áreas do conhecimento. Nóbrega (2016) e Coelho Júnior (2010), interlocutores de Merleau-Ponty, tecem apontamentos que me ajudam a pensar sobre as relações da intercorporeidade,

principalmente, com a filosofia, com a educação e com a psicanálise. Nóbrega (2016) se apoia na obra merleau-pontyana *La Nature* (1995) para ancorar a corporeidade e a estesiologia em uma filosofia da carne, que é o sentir como uma abertura de nós mesmos a uma oposição de representações conscientes. Nessa obra, a autora indica que há um deslocamento de uma fenomenologia para uma ontologia do ser bruto ou selvagem, transpassado pela expressividade do corpo, e cita: “a carne diz nossa humanidade pelo corpo e nossa especificidade por sua fragilidade” (NÓBREGA, 2016, p. 81).

Em contrapartida, Coelho Júnior (2003) traça contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade, fundamentando-se nos filósofos Husserl, Scheler e Merleau-Ponty. Ele aponta que a filosofia fenomenológica se caracteriza pelo estudo do conceito e da experiência da intersubjetividade, considerando a experiência da alteridade. Esse estudioso sinaliza três sentidos para a intersubjetividade: o primeiro é a ideia da comunhão ou uma fusão interpessoal entre os seres; o segundo é sobre os domínios da linguagem, que atravessa os estudos da intercorporeidade; e o terceiro é a empatia. Para Coelho Júnior, apesar de Husserl considerar a possibilidade do conhecimento do outro, ele pressupõe que a experiência da alteridade não pode se dar fora de uma autoexperiência. Já Max Scheler propõe que as expressões manifestas são as primeiras coisas que de fato percebemos ao nosso redor.

Merleau-Ponty avança nos problemas apresentados por Husserl e Scheler, em relação à intersubjetividade, traçando um percurso desta até a intercorporeidade. Essas inquietações em relação a *outrem* se tornaram tema principal dos seus cursos proferidos na *Sorbonne*, em Paris, no período de 1949 a 1952, e

foram compilados pós-morte no livro “Psicologia e Pedagogia da Criança”, onde o autor se ateu às relações da criança com o outro e realizou uma extensa pesquisa do estado da arte na psicologia, na antropologia, na sociologia e na psicanálise.

Em “O Filósofo e sua Sombra”, Merleau-Ponty (1960) radicaliza a compreensão da relação entre o eu e o outro pela intercorporeidade, nas suas palavras: “percebo primeiro uma outra ‘sensibilidade’ e somente a partir daí um outro homem e um outro pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 213). A porosidade corpórea e a esfera da reversibilidade sensível constituem-se as bases de sua ontologia do ser bruto, experiência de quase simultaneidade de ser sujeito e objeto de um ato sensível. Nesse momento, Merleau-Ponty (1964) privilegia a noção da carne, esboçada na obra inacabada “O Visível e o Invisível”, ao que Coelho Júnior (2003) alerta, pois noções como a de carne e de intercorporeidade exigem que Merleau-Ponty recuse uma filosofia das representações (consciências) e busque no campo das intensidades e das experiências expressivas um “plano inaugural de nossas relações com o mundo e com os outros, os fundamentos para uma radical filosofia da alteridade” (COELHO JÚNIOR, 2003, p. 205).

Merleau-Ponty aponta que há uma identificação entre os esquemas corporais: uma introjeção corporal a partir de uma projeção, um circuito com os outros, uma relação movida pelo desejo. Nóbrega (2018) enfatiza que a estesiologia é o sentir mesmo, uma crítica do filósofo Merleau-Ponty ao naturalismo científico, é a filosofia da carne oposta às representações conscientes. Sendo assim, o que posso ver/sentir na e pela cultura afro?

Me visto com sua carne e apalpo-a com o olhar, pois não existe um vidente vazio, assim como não há coisas idênticas a si mesmas. O próprio olhar é incorporação do vidente no visível.

O visível do mundo é o que está entre os *quale*, tecido conjuntivo dos horizontes exteriores e interiores, é o que caracteriza a carne. Parafraseando Merleau-Ponty (1971), a “abertura da carne como estofado do mundo” são os dois lados da folha do meu corpo e os dois lados da folha do mundo visível. A visibilidade está entre esse avesso e esse direito.

Não posso dimensionar o sofrimento das pessoas negras, nem senti-lo da mesma forma, pois não sou negra, mas posso compreendê-lo ao meu modo a partir das relações intercorporais que estabeleço. Neste trabalho, busco narrativas das estudantes com as quais convivi, relatos históricos de negros quilombolas e outras aproximações possíveis a partir da experiência com a arte e com a cultura. Também sou sensibilizada pelas conquistas que os movimentos negros alcançaram ao longo dos anos, pela organização social e política das diversas formas de resistência, pela simbologia que faz (re)conhecer a ancestralidade apagada, pelas estratégias adquiridas para dar visibilidade a múltiplas histórias, pela representatividade cultural e pelas subjetividades transformadoras.

No Brasil, a desigualdade racial configura-se como um dos elementos mais estruturantes das relações sociais. Em vista disso, alguns autores brasileiros já abordaram as virtudes e consequências da miscigenação brasileira, como o escritor pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987), na obra “Casa-Grande & Senzala” (1933), o antropólogo mineiro Darcy Ribeiro (1922-1997), com a obra “O Povo Brasileiro” (1995), entre outros. Apesar de Freyre ser criticado pelos sociólogos Florestan Fernandes e Octávio Ianni por apresentar uma visão um pouco simplificada e romantizada da formação do povo brasileiro, ele não se furtou de denunciar as relações desiguais e a existência de um “racismo brasileiro”, em que a mestiçagem

e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo peculiar, negado publicamente e praticado na intimidade.

É preciso pensar nas particularidades da história brasileira que fazem da desigualdade e da discriminação um espaço não formalizado. Na obra *Nem Preto, Nem Branco, Muito Pelo Contrário*, a antropóloga Lilia Schwarcz (2013) enfatiza que a temática racial ainda é compreendida como um tabu, quando na realidade poderia indicar uma grande dialogicidade no Brasil.

O conceito de raça, muito empregado em meados do século XIX, utilizava-se de características biológicas como a cor da pele, altura e tipo de cabelo para classificar e distinguir a humanidade. Para endossar a argumentação contra a ideia de que raça é constituída como um grupo de pessoas que possui algumas características em comum, o alemão Franz Boas, nas primeiras décadas do século XX, já afirmava que o conceito de cultura é explicativo das diversidades sociais. A obra “Antropologia Cultural Franz Boas” (2009), coletânea organizada por Celso Castro com uma compilação de textos pós-morte de Franz Boas, assinala que as diferenças biológicas entre os indivíduos são pequenas, sejam eles pertencentes a diferentes grupos ou não. Não é a cor da pele ou qualquer outra característica corporal que diferencia os sujeitos em relação à inteligência, mas sim as condições sociais e culturais dos indivíduos.

Contemporâneo a Franz Boas, Frantz Fanon – psiquiatra, filósofo e cientista social francês – confronta a hegemonia do pensamento eurocêntrico, publicando diversos artigos sobre a situação do negro na França, na segunda metade do século XX. A obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, constitui-se num marco sobre o movimento da Diáspora Africana e sobre o pensamento da descolonização. Nela, Fanon (2008) ressalta,

inicialmente, que o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de se ver o mundo e viver nele. O autor argumenta que a colonização requer mais do que a subordinação material de um povo, ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem. Ele identifica isso, em termos radicais, no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas, caracterizando o que chamou de colonialismo epistemológico.

Ainda em 1952, na França, Lévi-Strauss publica a obra “Raça e História”, em que critica a ciência por investir tempo e esforços tentando afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em detrimento de outra. O antropólogo queria chamar a atenção para os grandes grupos étnicos que compõem a humanidade e suas contribuições específicas para o patrimônio comum. Essas contribuições culturais estavam relacionadas a questões geográficas, históricas e sociológicas, e o seu estudo contribuiu para desmistificar as ideias que destacavam apenas as aptidões ligadas exclusivamente à constituição genética, anatômica ou fisiológica dos negros.

Aliás, tratando-se da América Colonial, biologicamente foi formado um corpus social mestiço a partir de corpos deslocados no espaço e no tempo em comunhão com os nativos, que se mesclaram ao longo dos séculos, conforme afirma Paiva (2011). Esse corpus alcançou dimensões que extrapolaram, em complexidade e proporção, os fenômenos sociais anteriores de misturas biológicas e culturais ocorridos em outras partes do mundo. Desde meados do século XIX, era associada aos negros, mulatos e mestiços, a ideia de “raça inferior”. Essa ideia era incorporada por sentimentos de moral degenerada, de desregramento sexual, de incapacidade criativa e de preguiça.

Muitas dessas ideias preconceituosas com relação aos negros perduram até hoje, e algumas delas encontram, inclusive, respaldo em pesquisas científicas. Na obra “Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade”, o antropólogo francês Le Breton (2003) faz um alerta sobre alguns estudos da contemporaneidade, e principalmente sobre os investimentos da sociedade estadunidense, em Sociobiologia, Engenharia Genética, Biologia e Medicina, tornando o corpo um “rascunho das ciências da vida”. O autor discute, entre outros temas, a definição de vida de uma pessoa pela Engenharia Genética, a partir da qual as relações sociais, a cultura e a história são desconsideradas. Ele ressalta que, apesar de ser uma minoria de pesquisadores (etologistas, psicólogos e geneticistas) que valorizam a “onipotência do gene”, esse discurso é difundido pelos políticos e transmitido pela mídia, alcançando grande repercussão na sociedade.

Para exemplificar esse discurso pragmático, Le Breton exemplifica que a Sociobiologia por exemplo identifica “o cromossomo do crime”, “o criminoso nato”, da mesma forma que acredita que na época do tráfico negreiro havia “o gene da escravidão”. Logo, Le Breton faz menções e críticas a diversos estudos publicados por esses pesquisadores que tentam comprovar a inferioridade genética dos negros. Vale ressaltar, que a ideia de raça contribuiu para situações como o holocausto, quando pensamos na ideia de raça pura, e para a perseguição obstinada de Hitler aos judeus. A própria sociedade racista incorpora nos negros esse pensamento de inferioridade.

Em “Sapiens: Uma Breve História da Humanidade”, Harari (2017) ressalta que, com o tempo, o racismo além de atestar que as pessoas negras eram preguiçosas, começou a atingir outras esferas, como as culturais por exemplo, com a negação

das estéticas africanas em detrimento das europeias. Esses preconceitos habitaram o imaginário do pensamento ocidental e ainda repercutem nas experiências vividas pelos jovens na educação formal. São estigmas e atitudes discriminatórias perante os negros que me fazem pensar na ideia de polarização que por longos períodos se manteve atenuada e matizada. O negro brasileiro é testemunha viva da classificação e hierarquização racial existente nas relações sociais construídas historicamente no contexto da escravidão e do racismo.

Uma vez estabelecidas, essas diferenças são imbrincadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Nilma Gomes (2003) atesta que somos educados pelo meio sociocultural a perceber essas diferenças que são instituídas por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. Essa pesquisadora aponta também que a escola, enquanto instituição social, é um espaço em que se organiza, socializa e se constrói o conhecimento e a cultura. Logo, a instituição educacional não só é corresponsável pelas representações depreciativas sobre os negros, como também é um importante espaço para debate e superação dessa concepção.

Dessa forma, compreendo que considerar a presença dos negros no contexto educacional e pesquisar sobre as suas especificidades e relações é poder contribuir com a construção de um campo de possibilidades para o acesso à educação em condições de igualdade e equidade. É importante estimular o conhecimento da história e da cultura dos nossos antepassados, oportunizando, no presente, espaços de voz para os anseios e as frustrações de muitos estudantes e professores. Hugo Achugar (2006) nos fala da importância de ouvir os “balbucios” dos que se encontram na margem, daqueles que não têm voz nem lugar nesse arranjo da sociedade contemporânea.

Baseado em uma criteriosa pesquisa, entrecruzando fontes orais e documentos históricos, Luís Alberto Gonçalves (2007) afirma que no início do século XX havia um alto índice de analfabetismo entre os negros brasileiros. Foi somente a partir da década de 1990, que a educação formal dessas pessoas passou por significativas melhorias, considerando a expansão das políticas públicas educacionais. Portanto, é preciso considerar a presença dos negros na escola, pois em outras épocas, não havia essa preocupação.

Vale salientar, inclusive, que esses avanços educacionais remetem historicamente as intensas mobilizações de pessoas negras, entre elas, os movimentos da Frente Negra Brasileira²³, do Teatro Experimental do Negro²⁴, da Participação da Sociedade Civil e do Movimento Feminista. Entre os movimentos mais recentes, ressalto ainda: os Coletivos de Mulheres Negras, as Organizações Não Governamentais (ONGs), os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), entre outros grupos culturais e sociais. Há de se referenciar também as “irmandades religiosas de negros”, organizadas em meados do século XIX, que agregaram formas de preservação das tradições africanas como as Umbandas, os Candomblés, os Jongos, os Congos, o Tambor de Minas, etc. Essas organizações sociais originaram-se na época dos Quilombos,

23 Foi fundada em 1931, em São Paulo. Constituída por um conselho de 20 membros, teve, como um de seus fundadores, Abdias do Nascimento – dramaturgo, ator e ex-senador da República. A proposta dessa Frente fundamentava-se na concretização de uma filosofia educacional (MUNANGA, 2006).

24 O TEN, além de montar espetáculos teatrais, promovia cursos de alfabetização, organizava conferências nacionais e estabelecia políticas públicas.

atravessando, com o passar do tempo, os movimentos sociais de resistência e de reconhecimento que eclodiram na Era da República até a atualidade.

Apesar da educação para as relações étnico-raciais ter alcançado alguns avanços em virtude da atuação de políticas públicas e legislações, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, e da Lei nº 11.645/2008, que acrescenta o Ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica, implementadas pelo Governo Federal²⁵ no Brasil, ainda é notório o quanto o corpo negro é invisibilizado na escola. As influências de matriz afro não alcançaram um limiar de diálogos que provoquem os estudantes a se questionarem e se reconhecerem como participantes de uma cultura diversa e plural. Na gestão 2019-2022 do Governo Federal brasileiro, inclusive, percebo um retrocesso nas relações entre política e educação, os documentos oficiais²⁶ elaborados apresentam controvérsias no que tange as prioridades das minorias e as políticas afirmativas, legislações e recursos destinados a amparar inúmeras arestas econômicas e sociais das mesmas.

Perceber a situação do negro na educação institucionalizada me faz refletir sobre as experiências que ainda são pouco contextualizadas pela abordagem fenomenológica no âmbito da pesquisa em educação para as relações étnico-raciais. Em minha trajetória como pesquisadora, no interior do Grupo

25 Referência ao Governo Federal do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo seguimento pela Presidenta Dilma Rousseff, de 2011 a abril de 2016.

26 Reforma da Educação para o Ensino Médio, amparada pela Lei nº 13.415 / 2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; Adoção do Projeto “Escola sem Partido”, entre outros.

ESTESIA – Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento, concebo o sentir no campo das relações étnico-raciais como condição de vida e do fazer pedagógico. Essa atitude, que lança a descoberta, a curiosidade, a necessidade de interrogar sempre e de experienciar a riqueza sempre inconclusa de conhecer sobre as coisas e sobre os outros, instaura uma possibilidade significativa para a educação.

A participação no Grupo de Pesquisa ESTESIA e a minha atuação como docente no IFRN fomentaram o meu desejo por este livro. Participar desse grupo me permitiu ancorar esta pesquisa na perspectiva estesiológica e pensar as relações étnico-raciais na educação a partir do viés da sensibilidade, da criatividade e das sensações. O grupo de pesquisa desenvolve um movimento ininterrupto de pensamentos e ideias tendo como principal aporte teórico os estudos de Merleau-Ponty, engajando os pesquisadores a pensar, produzir, criar, transformar e fomentar uma educação entrelaçada ao sensível, considerando o diálogo e a crítica entre as diversas áreas do conhecimento.

Além da contribuição na formação de pesquisadores (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), o grupo também proporciona à comunidade (estudantes da graduação, professores da educação básica, estudantes do ensino médio, artistas e etc.) o acesso às discussões filosóficas, relacionando-as com as áreas da Educação, da Educação Física e da Arte, provocando em mim outros modos de ser, de ver, de pensar e de sentir o mundo.

Relaciono aqui algumas dissertações produzidas por membros do Grupo ESTESIA que ressaltam a cultura negra nos seus objetos de estudo, a saber:

- Oliveira (2016), que me convida a refletir por um olhar fenomenológico sobre o corpo, através da descrição do ritual do Xirê, vividos no Ilê Axé Dajô Obá Ogodô, casa de matriz africana em que se cultua a religiosidade do Candomblé Ketu, onde a pesquisadora aponta elementos significativos, a partir das dimensões estéticas e simbólicas do espaço e do tempo sagrado do ritual do Xirê, para pensar o corpo na Educação Física;
- Batista (2018), que pesquisou sobre o Maracatu Leão Coroado a partir das significações simbólicas, culturais e estéticas, além de ampliar e apresentar novos cenários para a área da Educação Física;
- E Mesquita (2018), que investigou o simbolismo das danças da cultura afro-brasileira apresentadas no espetáculo Herança Sagrada do Balé Folclórico da Bahia, sob a perspectiva do corpo fenomenológico de Merleau-Ponty, pautando a percepção como fonte subjetiva de conhecimento, possibilitada pela arte das danças populares.

O grupo também produziu outros trabalhos com o aporte teórico-metodológico da fenomenologia para pensar o Corpo, a Filosofia, a Educação, a Educação Física e as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo. Entre as suas diversas publicações, cito “Estesia: Corpo e Fenomenologia em Movimento”, organizada por Nóbrega (2018), e “Merleau-Ponty e a Educação Física”, organizada por Caminha e Nóbrega (2019). Essas produções contribuem para o alargamento dos horizontes de sentidos visando alcançar o despertar para o sensível e o mundo percebido. Essa possibilidade de uma educação sensível inscreve-se nas relações com *outrem*, indispensáveis

para pensarmos a existência humana e, em particular na minha pesquisa, as relações étnico-raciais.

Minha atuação docente no IFRN me impulsionou e abriu possibilidades para investigar no solo da escola as referências estudadas no ESTESIA, bem como para situar o corpo negro a partir de seus pertencimentos, histórias, culturas e modos de ser no mundo, referências imprescindíveis para pensar as relações étnico-raciais na educação sob o viés da estesiologia e da intercorporeidade.

Vários pesquisadores brasileiros, nos últimos dezesseis anos, alavancaram publicações sobre as relações étnico-raciais na educação. Nesse contexto, enfatizo as produções organizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)²⁷; bem como os artigos publicados pelo Grupo de Trabalho 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pesquisadores em Pós-Graduação em Educação (ANPED); e realço também o “Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte”, publicado pela Educar em Revista (2018)²⁸.

Entre os artigos do Dossiê, aponto alguns que desvelam os vínculos entre a educação e as relações étnico-raciais em nossa contemporaneidade, como: “Pensamento Abissal, Educação e Movimento Negro”, de autoria de Maysa da Silva; “História da Educação da População Negra: o Estado da Arte sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (2003/2014)”, de

27 Secretaria criada pelo Governo Federal Brasileiro em 2003 e extinta por meio do Decreto Federal nº 9.465 em 02 de janeiro de 2019. Produziu um extenso material educativo, principalmente em e-book.

28 UFPR. Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Paraná, v. 34, n. 69, mai./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2435/showToc>. Acesso em: 03 fev. 2018.

Marcelo Carvalho; “Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares”, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; e “A Atualidade dos Conceitos de ‘Africanidades Brasileiras’, ‘Valores de Refúgio’ e ‘Enegrecer’ da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a Pesquisa em Educação”, de Wilker Solidade da Silva.

As principais problemáticas apontadas nessas pesquisas foram: a perpetuação do racismo em ambientes escolares, a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, a pedagogia antirracista, propostas para estudos afro-brasileiros, tradições afro-brasileiras nas escolas, compreensão do que seja a diversidade humana, silêncios diante do racismo e de discriminações, entre outras temáticas. Foi percebido no estudo que a ausência de intervenção do professor diante de ações preconceituosas e discriminatórias direcionadas às crianças negras podem piorar ainda mais o seu sofrimento, ocasionando baixa autoestima e segregação entre crianças negras e não negras. Essas ações conflituosas, enfrentadas nas situações cotidianas pelos alunos negros, podem acabar levando-os a adotar um comportamento de negação e passividade.

Para mais, pesquisadores de outras áreas também podem contribuir com a discussão. O sociólogo Sales Augusto dos Santos, por exemplo, na obra “Educação: Um Pensamento Negro Contemporâneo”, mapeia as demandas por educação reivindicadas pelos movimentos sociais negros brasileiros ao longo do século XX e decorrer do século XXI. Dentre as demandas, encontra-se o combate ao racismo, o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento e a valorização da história e da cultura dos africanos e dos afro-brasileiros. Para este autor, a Marcha Zumbi dos Palmares: contra o Racismo,

pela Cidadania e pela Vida, realizada no ano de 1995, em Brasília, foi um marco dos movimentos sociais na condução de políticas públicas de combate ao racismo.

Assim sendo, Santos (2014) expõe o cenário educativo como um território social marcado por disputas político-ideológicas sobre o seu próprio destino. Ele sinaliza alguns dos silenciamentos que ocorrem com a produção científica dos negros, bem como a ausência e/ou tímida inserção da matriz africana e afro-brasileira nas concepções pedagógicas atuais. Vale ressaltar, que a trajetória das lutas sociais foi se renovando ao longo dos anos e, com isso, novos agentes foram ganhando destaque, como: o *rap* consciência²⁹; as organizações não governamentais de cunho racial dirigidas por mulheres, enfocando a questão de gênero; e os intelectuais, acadêmicos e pesquisadores negros.

No entanto, há uma ausência que relega o corpo negro e seus saberes ao lugar da negatividade, por isso, a emergência em dar visibilidade à temática das relações étnico-raciais se torna fundamental enquanto espaço de expressão, de transgressão e de emancipação. O diálogo sobre a corporeidade negra e os seus saberes estéticos ampliam o debate relacionado à monocultura, à ecologia do corpo e ao gosto estético que, por sua vez, foram fundados no pensamento da branquidade, como aponta Maysa da Silva (2018). A autora ainda complementa que o corpo negro vive em um processo contínuo de tensão para regulação/emancipação social.

29 Música reflexiva e crítica, traduzida em versos por meio de uma poesia contundente, expressando as violências raciais e sociais a que estão submetidos os moradores dos grandes centros urbanos brasileiros (SANTOS, 2014, p. 212).

Nesse sentido, apesar de a escola ser um espaço plural, ela ainda apresenta dificuldades de se libertar da pedagogia tradicional que ocupa um lugar hegemônico, no qual o negro não tem visibilidade. Os trabalhos acadêmicos no campo da educação geralmente priorizam as questões curriculares, as políticas afirmativas e a Lei nº 10.639/03. Por essa razão, na esteira dos intelectuais negros dessa área de conhecimento, trago as reflexões de Nilma Lino Gomes, que aborda sobre o corpo como expressão da cultura negra.

Nilma Gomes argumenta que o racismo transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. O cabelo crespo, por exemplo, é um dos elementos que retira o negro do lugar da beleza, com base no padrão ocidentalizado. Gomes (2003), no entanto, em sua pesquisa sobre esse processo histórico que acontece desde o século XV, chama a atenção para a manipulação do cabelo como, na verdade, um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais.

A autora ratifica que no Brasil percebe-se as intervenções estéticas desenvolvidas pelas cabeleireiras étnicas, seja pelas tranças, pelos penteados rastafári ou pelos cabelos *black power*, mas que sempre acontece em grupos segregados. Do mesmo modo, a partir da realidade na escola, percebo essas intervenções ainda tímidas e vistas com estranhamento. A autora ressalta que agrupar as práticas culturais ligadas aos penteados pode se configurar em um estudo transdisciplinar capaz de envolver história, geografia, arte, estética e cultura negra. Coaduno com o pensamento de Gomes (2003) ao afirmar que o cabelo é um elemento de linguagem e de afirmação de identidades. Essa proposição foi confirmada ao desenvolver com estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,

práticas e reflexões sobre a cultura negra, ou seja, experiências e intervenções educativas inclinadas para o sentir por meio de oficinas, leituras, exposições, aula de campo, sessões fílmicas e seminário.

Foi um relato de uma jovem estudante (ex-aluna do IFRN/JC), nas redes sociais, sobre o seu processo de transição dos cabelos que também me motivou a iniciar esta pesquisa sobre as relações étnico-raciais na educação, uma vez que essa experiência me fez pensar em minhas próprias práticas pedagógicas. Essa estudante relatou todo o processo de reconhecimento de sua própria corporeidade, de sua atitude política diante do mundo e do seu modo de reaprender a se autoconhecer. Essa transformação só foi possível por conta do processo de transição que ela mesma passou ao deixar de alisar os cabelos para assumir os seus fios cacheados.

Além da experiência com essa estudante e, posteriormente, com outras alunas negras, também vivi situações distintas na mesma Instituição de Ensino³⁰, onde o sentir junto proporcionou um deslocamento do modo racista como o corpo negro vinha sendo tratado no contexto escolar. Refiro-me aqui à outras experiências pedagógicas como visitas a comunidades quilombolas, apreciações de filmes, discussões de textos, oficinas relacionadas a elementos da cultura africana, dentre outras atividades que, sob minha ótica, podem apontar outros rumos para a discussão sobre as relações étnico-raciais através do viés da fenomenologia.

Considero que essas relações ainda são complexas na sociedade brasileira, e o tema ainda é insuficientemente

30 Refiro-me ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especificamente pelas experiências nos *campi* de João Câmara, São Paulo do Potengi e Ceará-Mirim.

abordado no contexto escolar, tornando-se um problema latente em um projeto de sociedade que ainda se faz dominante em tentar eliminar as diferenças étnico-raciais e folclorizar as marcas culturais, a sabedoria e os conhecimentos que não advêm das raízes europeias. Aponto como principais problemáticas que justificam essa pesquisa a invisibilidade da Lei nº 10.639/03 e o silenciamento da escola diante das demandas relacionadas às questões étnico-raciais, em especial no que diz respeito à presença do negro no espaço escolar. Aqui, respaldo-me na literatura já apresentada sobre o assunto, como também na minha própria experiência como docente.

Realço a minha argumentação ancorada nos conceitos de estesiologia e intercorporeidade que transversalizam toda a pesquisa, bem como nas noções fenomenológicas merleau-pontyanas que são condição de existência do sensível, cuja dimensão permite atar-nos ao entorno e perspectivar uma abordagem sensível do tema das relações étnico-raciais na escola, em especial no que se refere ao corpo negro. A partir dos dois conceitos citados e das práticas pedagógicas vividas no IFRN, considero que o sentir com este corpo permite uma abertura ao mundo. Essa reabilitação do sensível, por sua vez, convoca outros olhares para a abordagem dessas relações, com destaque para o protagonismo feminino, as visibilidades do corpo negro, a ancestralidade e a escuta do outro.

Dessa forma, a estesiologia e a intercorporeidade, no contexto das experiências para as relações étnico-raciais, se configuram como possibilidade de considerar o corpo poroso, um corpo que ultrapassa a cisão biológica e cultural, e que é atravessado pelas sensações, pela motricidade, pela experiência vivida e pelos afetos. Por conseguinte, considero somente as experiências oriundas das relações étnico-raciais, bem

como aquelas de autoafirmação dos modos de ser dos sujeitos no mundo. E compreendo que ressignificar o corpo negro na educação pela experiência estética do sentir com o outro, tendo como foco a fenomenologia, implica em reaprender a ver esse corpo negro, pois é este corpo, que sente e percebe, que me faz compreender a presença do outro. Um corpo que se transforma, que questiona, que cria e se reinventa, seja por meio da linguagem, da comunicação e/ou da expressão.

Desenvolver uma consciência crítica e emancipada, possibilitar novas formas de posicionar-se diante do mundo, sensibilizar estesiologicamente os estudantes com e a partir do outro e construir um “nós”, são objetivos que desvelam novas atitudes diante da vida e desencadeiam diversas reflexões que podem alicerçar as práticas pedagógicas na educação.



Apoio-me na fenomenologia merleau-pontyana que provoca o impensado, que me convida a refletir sobre o presente, indicando outras possibilidades, e, nessa compreensão, assumo responsabilidade no mundo, comigo e com os outros. Seria utopia imaginar uma educação fundada na estesiologia, considerando o outro como estofó do mundo, como parte de mim, e, a partir dessa experiência intercorporal, imaginar a existência de uma nova humanidade?

Para ampliar nossos pensamentos sobre a obra de Merleau-Ponty, recorro às escrituras de Nóbrega (2016) quando esta diz que:

A obra de Merleau-Ponty nos impulsiona à invenção, à criação de novos horizontes de leitura, compreensão e ação em todos os domínios; bem como a uma nova maneira de pensar e de se mover no espaço da filosofia, transformando as paisagens de conhecimento e, simultaneamente, transformando-nos a nós mesmos, na relação com o outro e com o mundo. Inspirado pela pintura e pela literatura, mas também pelo cinema, Merleau-Ponty dá outro tom aos propósitos da fenomenologia, trilhando um caminho original na filosofia contemporânea cujos desdobramentos estendem-se para vários campos como a psicologia, a arte e a educação (NÓBREGA, 2016, p. 56).

Travessia educativa
para pensar as relações
étnico-raciais no “mundo
de toda gente”

Merleau-Ponty foi um filósofo audaz. Ele revolucionou o pensamento francês no século XX quando ousou deixar o solo firme da filosofia clássica para reivindicar a reflexão de que a consciência não é apenas discursiva, mas um corpo gestual, cognitivo e pulsante que revela suas potências simbólicas. Seus escritos são densos, pois atravessam diversas áreas do

conhecimento, propondo reflexões aprofundadas na filosofia a partir de outras áreas como história, psicologia, psicanálise, biologia, fisiologia, sociologia, antropologia, política, artes, linguística, entre outras. Em seus estudos, o autor aborda a realidade fenomênica a partir do modo como ela aparece para o pesquisador, o qual, para Merleau-Ponty, é um sujeito totalmente imbrincado ao ato de pesquisar, estando entrelaçado pela percepção ao objeto de estudo com o qual se preocupa em compreender.

Assim, realizar a leitura desse filósofo exige o conhecimento de seus principais intérpretes e interlocutores, tendo em vista que Merleau-Ponty os introduziu nas suas escrituras para, em alguns momentos, criticá-los e, em outros, corroborar seus pensamentos e levantar questionamentos a fim de problematizar e aprofundar alguns temas. Essa maneira fenomenológica de realizar a pesquisa demonstra o seu rigor acadêmico e um interesse em abordar “o mundo de toda gente”, expressão já contemplada nos seus ensaios políticos nas edições da Revista Francesa *Les Temps Modernes* (1945), na obra “Humanismo e Terror” (1968), na obra “Signos” (1991), entre outras.

No artigo “Merleau-Ponty: Movimentos do Corpo e do Pensamento”, Nóbrega (2011) comenta sobre a expressão “mundo de toda gente” utilizada pelo escritor para afirmar que a vida filosófica não deve se desprender da vida cotidiana. O termo reflete a necessidade da filosofia em dialogar com a cultura, com a experiência vivida, com a história e com as produções de conhecimento. Por isso, o filósofo insiste na abertura da filosofia à vida, à ciência, à história, à subjetividade e à cultura. Essa preocupação está presente o tempo todo na sua própria existência, a exemplo de sua participação na militância da resistência francesa *La Résistance*, durante a ocupação nazifascista na Segunda Guerra Mundial (1939-

1945), o que o levou a presenciar e se espantar com as inúmeras atrocidades realizadas pelo ser humano.

Em palestra proferida em março de 2018, sobre a obra de Merleau-Ponty, atividade integrante do projeto de extensão Biblioteca de Ideias³¹, a professora Petrúcia da Nóbrega apontou que no artigo francês *La Guerre A Eu Lieu*, publicado em outubro de 1945 na Revista *Les Temps Modernes*, o fenomenólogo assinala que, na condição de filósofo, era preciso sujar as mãos e falar sobre política, e não apenas se esconder por trás dos conceitos filosóficos tradicionais. Esse exemplo, como todos os outros, mostra como Merleau-Ponty desenvolveu um estilo próprio, uma conduta ética de ser, de pensar e de agir.

A consciência, para ele, foi pensada como a instância que leva a agir com base em uma atitude política, estética e fenomenológica. A sua preocupação maior era com a vida, com aquele momento histórico pós-guerra e de como a filosofia poderia questionar os acontecimentos da realidade vital. A sua primeira tese, “A Estrutura do Comportamento”, foi publicada em plena Segunda Guerra Mundial, no ano de 1942, momento em que Merleau-Ponty se propôs a discutir a relação entre consciência e natureza, esta última compreendida naquela época como uma multiplicidade de acontecimentos exteriores uns aos outros, ligados por relações de causalidade.

Apesar de Merleau-Ponty ter tomado como base a fenomenologia de Husserl, ele fundamentou sua própria teoria tomando como foco o corpo e a percepção. Outra influência para o desenvolvimento de seu pensamento adveio da Escola de Berlim, especificamente da Psicologia *Gestalt* e dos estudos

31 O Projeto Biblioteca de Ideias tem como principal objetivo apresentar autores que sejam referência para os estudos no campo da Educação Física.

em Neurofisiologia de Goldstein e Gelb. A Nova Psicologia procurou superar as limitações da Psicofisiologia dos anos 1930, descritas por ele como localizacionistas, reducionistas, atomistas, realistas e dualistas; assim como também se empenhou na problematização das limitações do empirismo, do intelectualismo e do realismo.

Com a publicação dessa tese, Merleau-Ponty inaugurou uma nova forma de pensar o comportamento e, talvez, de repensar a própria ciência de sua época. Ele realizou uma minuciosa pesquisa sobre a Teoria Behaviorista de Pavlov, chegando à conclusão de que a teoria clássica do reflexo não dava conta de compreender o comportamento e o funcionamento do organismo.

Na visão do filósofo francês, o organismo não é um ente passivo limitado a executar ações a partir dos estímulos recebidos. Sua ação no mundo não é determinada tão somente pela natureza do excitante, pois as reações de um organismo não se limitam a responder apenas a uma influência externa. A partir desses pensamentos, Merleau-Ponty introduziu no estudo do comportamento a noção de “consciência intencional operante” e de “motricidade”, considerando o fenômeno cognitivo como um fenômeno motor. Em suas palavras:

O organismo, ao contrário, não pode ser comparado com um teclado no qual os estímulos exteriores tocariam, desenhando a forma que lhes é própria; isso pela simples razão de que ele contribui para constituir-la. Quando minha mão, segurando um instrumento de captura, acompanha cada esforço do animal que se debate, fica claro que cada um de meus movimentos responde a uma estimulação externa, mas também que essas estimulações não poderiam ser produzidas sem

os movimentos pelos quais exponho meus receptores a sua influência. [...] As propriedades do objeto e as intenções do sujeito [...] não apenas se misturam, mas ainda constituem um todo novo' (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 14).

Com esse raciocínio, Merleau-Ponty propõe que as relações entre o indivíduo e o meio são dialéticas, e não somente mecânicas, uma vez que os estímulos agem no organismo gerando respostas globais e não localizadas. Aparece, desse modo, uma relação de sentido entre as condutas, resultando exatamente na experiência perceptiva.

Merleau-Ponty foi muito criticado, no âmbito do próprio fazer filosófico, por aproximar a filosofia das diferentes ciências. Vale ressaltar que as ciências em geral e, especialmente as ciências humanas, preconizadas no Ocidente entre os séculos XIX e XX, estavam em crise, esta provocada também pelas áreas da filosofia, da psicologia, da história e da sociologia.

Nos cursos ministrados na Universidade de *Sorbonne*, em Paris, no período de 1949 a 1952, cujos textos foram reunidos e publicados pós-morte na obra intitulada “Psicologia e Pedagogia da Criança” (2006), Merleau-Ponty dedicou-se durante um ano às discussões sobre o tema, como também mostra o texto “As Ciências Humanas e Fenomenologia” (1952). O curso abordou o método fenomenológico, contextualizando como a fenomenologia de Husserl concebia e interrogava as ciências humanas e seus problemas no início do século XX. Husserl tentava resolver o problema das relações entre filosofia, ciências humanas e outras ciências por meio de uma elucidação de seus processos de conhecimento, pondo fim à divisão entre saber sistemático e saber progressivo, e afirmava que a

Filosofia era “funcionária da humanidade”, pois compreendia o papel de assumir as explicações inerentes às condições da existência humana.

Para compreender o movimento fenomenológico husserliano e a psicologia, Merleau-Ponty fez uma dissertação da compreensão teórica de Husserl, realizando várias críticas. Uma delas foi sobre a fenomenologia transcendental, compreendida como Ciência Eidética das Essências, onde ressalta que Husserl apresenta fases na sua fenomenologia, sendo a primeira delas constituída pelo método eidético ou logicismo, que logo é abandonado na fase seguinte, em preferência pelo existencialismo. Capalbo (2007), inclusive, chama a atenção para o fato de Merleau-Ponty ter interpretado o método husserliano e mostrado o caminho que ele traçou para compreender a essência encarnada, a essência concreta, uma nova maneira de conceber a relação matéria e forma.

Na obra “Psicologia e Pedagogia da Criança” (2006), o filósofo aponta que Husserl trilhou um caminho diferente do logicismo e do psicologismo, tentando, por meio de uma reflexão radical, “pôr entre parênteses” todo e qualquer condicionamento (biológico ou cultural), sem negar a sua existência. Por conseguinte, a redução fenomenológica é compreendida como a atitude de pôr entre parênteses o conjunto das afirmações naturais, se constitui como uma das etapas da abordagem fenomenológica da pesquisa, onde suspende todas as reflexões já feitas sobre o objeto de estudo para poder ampliar e verticalizar o conhecimento sobre ele, não nos pondo fora do tempo, o que significa dizer que haverá um aprofundamento no conhecimento.

Nas suas palavras: “há vários modos de viver o tempo: como vítima dele ou captando-o em seu desenrolar, mas

permanecemos temporais” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 399). Assim, a fenomenologia não é a ciência das verdades eternas, mas sim a ciência do onitemporal, um aprofundamento da temporalidade, mas não a sua superação.

Para Husserl, a filosofia é uma mediação infinita, que se desenrola em situação de diálogo. Ele luta contra o psicologismo, o sociologismo e o logicismo. O projeto de Husserl é a afirmação da racionalidade em contato com a experiência e a busca de um método que possibilite pensar a interioridade e a exterioridade.

O espírito fenomenológico é o espírito visível diante de nós, nas aparências, nas coisas, espírito difundido nas relações históricas e geográficas dos homens antes de ser encontrado pela reflexão. Não é apenas o espírito interior do cogito, mas o espírito manifestado. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 400).

Para Merleau-Ponty, Husserl se fundamenta na fenomenologia de Hegel, como uma “lógica do conteúdo”. Se para Hegel a fenomenologia é uma introdução à lógica; para Husserl, a fenomenologia é a própria lógica. Husserl luta por uma ciência integral, buscando a libertação da psicologia, que, por sua vez, está presa a dificuldades metodológicas. Nesse aspecto, Merleau-Ponty aponta um problema: como descobrir um modo de conhecimento que, mesmo não se desvinculando da experiência, permaneça filosófico? A solução para esse impasse é direcionada para a intuição das essências, um modo de conhecimento que tem o caráter concreto do conhecimento psicológico e a dignidade do conhecimento filosófico.

A essência, para Merleau-Ponty (2006), não é um campo transcendental separado da existência, ela está situada no fenômeno e entrelaçada no mundo. Para intuir as essências, a intencionalidade se faz presente na orientação da consciência para os objetos intencionais, ou seja, é a referência a alguma coisa que põe minha consciência em discussão. Essa visão das essências é a abertura para o que percebo. A essência é a expressão da articulação de um sentido interior aos fatos. “A essência não é o dado primeiro, nem a última questão da filosofia. Ela é uma expressão segunda da experiência; somente a experiência originária é fonte de idealizações” (CAPALBO, 2007, p. 27).

A Fenomenologia da Percepção, proposta por Merleau-Ponty (2006), é compreendida na experiência como o modo de ser no mundo com o outro; o meio de se perceber na própria existência como parte do ser. Para Merleau-Ponty (1971), a experiência é a iniciação aos mistérios do mundo, é também promiscuidade das coisas, dos corpos, das palavras e das ideias. “É o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e de diferenciação, de unidade e de pluralidade, em que o mesmo se faz outro no interior de si mesmo”, enfatiza Chauí (2002).

É por meio da experiência de um corpo encarnado que a comunicação e a reversibilidade se fazem estofos do mundo. A incerteza, o acaso e a dúvida fazem parte do processo. É preciso se vincular ao tempo presente e dar sentido a ele. Parto da minha percepção buscando reaprender a ver o mundo, e reaprendo a ver o outro em uma relação corpórea. “É justamente meu corpo que percebe o corpo de *outrem*, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo”, expressa

Merleau-Ponty (2006, p. 474). Esse autor ainda complementa que o meu corpo e o corpo de *outrem* são um único todo, o verso e o reverso de um fenômeno. Capalbo compreende que o projeto de Merleau-Ponty é repensar

Nossa experiência de ser-no-mundo, de saber qual é o sentido de Ser-mundo, do Ser-coisa, do Ser imaginário, do Ser homem, a partir da relação solitária, global, do visível e do invisível, do silêncio que nos fala, da ausência e da presença do Ser. (CAPALBO, 2007, p. 27).

Foi por sua própria experiência humana no mundo, com especial destaque a vivência da Guerra, que Merleau-Ponty escreveu, em “Signos” (1960), sobre a crueldade e a desumanidade do homem. Desvela-se, assim, sua escritura de cunho político, embasado principalmente nas teorias marxistas, apontando críticas e suscitando questionamentos para os leitores refletirem sobre a situação histórica, social e política do Ocidente. Marx, aqui, é apresentado como um clássico, cuja obra nos ensina a pensar e a questionar. Contudo, há também a exposição de críticas e análises sobre a crise do marxismo, onde Merleau-Ponty tece, ao longo do texto supracitado, comentários sobre as disparidades entre a Filosofia e a Política, questionando a apropriação das ideias marxistas, das experiências sociais consideradas comunistas e do stalinismo na sociedade Ocidental.

Em “Signos” (1960), Merleau-Ponty se fundamentou num movimento histórico dos marxistas contemporâneos, cuja ambiguidade é observada na relação com Marx, em alguns momentos coadunando com suas ideias e, em outras passagens textuais, rejeitando-as. Filósofos como Sartre e Heidegger,

por exemplo, demonstram receio em abandonar Marx, pois teriam de apontar com o que concordavam e com o que discordavam, Merleau-Ponty se coloca nesse entremeio. Além disso, a escrita de *Signos* também é uma autocrítica. Há um silenciamento e uma mutação nessa manutenção do marxismo, havendo uma confessa separação entre teoria e prática.

As questões de Merleau-Ponty me levam a pensar o quanto se puseram atemporais, apesar de terem sido suscitadas em 1960. Principalmente a crítica que o filósofo faz à história que tenta uma persuasão sobre a verdade. Essas questões se colocam como centrais no pensamento político atual, como bem demonstra o filósofo, que, por sua vez, não abandona a busca da verdade e da liberdade em sua crítica, nem o ideal da fenomenologia existencial ao pensar sobre os problemas comuns da sociedade contemporânea.

A filosofia de Merleau-Ponty me engaja a compreender a humanidade por meio das relações corporais que são estabelecidas no ato de ver, de sentir, de se movimentar e de se expressar. A sensibilidade em considerar as experiências dos outros, nesse caso, dos negros, seja nas relações sociais, políticas, educacionais ou em tantas outras, me toca e me provoca a suscitar novos projetos, novas formas de ver e viver “o mundo de toda gente”. Percebo que o meu papel ético e político como educadora necessita ser mais enfático, sensível, revelador, estético e estesiológico, como o fez Merleau-Ponty, para quem a formação do homem se faz pela e para a vida através das relações interpessoais em suas instâncias pública e privada no espaço da *polis*.

No horizonte desse pensamento, acredito que problematizar as questões étnico-raciais no campo educacional exija do(a) educador(a) a promoção de um diálogo com a cultura, com a

história, com a política e com a produção de conhecimento. Possibilitando um exercício do sensível atado ao mundo que o rodeia, ação que pode reverberar na modificação da própria subjetividade, assim como provocar a emancipação e a liberdade dos sujeitos envolvidos nessa relação. A proposição de práticas se fundamenta no pressuposto ético, estético e intercorporeal das relações étnico-raciais na atmosfera da escola, podendo ser uma educação dos sentidos nos fios das experiências intercorporais e educativas.

Nóbrega (2015), interlocutora de Merleau-Ponty, assinala que esse filósofo demonstra um profundo interesse pela psicanálise e a cena do inconsciente, trajetória realizada desde as suas primeiras escrituras. “O inconsciente é então considerado como modelo das pulsões e de nossa comunicação com o outro vinculado ao sentir e ao corpo” (NÓBREGA, 2015, p. 66), reflete a autora. Um corpo que se abre para o mundo e se descobre.

Nesse processo, ela percebe a relação da intercorporeidade com o esquema corporal, com a motricidade, com a sexualidade, com os afetos, com o pensamento e com a linguagem. Para considerar o outro, Merleau-Ponty (2006) se ancora na reflexão do filósofo Husserl ao dizer que:

Há problema do outro quando não me reduzo a uma série de experiências psicológicas e quando, apesar disso, não posso atribuir-me a qualidade de um sujeito eterno e único; pode-se então admitir essa singular relação entre um espírito e este aparelho corporal que o porta (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 538).

Esse autor assinala que há um espírito encarnado com o qual podemos entrar em contato. Logo, nosso problema poderia

ser reflexo do problema do eu, que, ao mesmo tempo, está ligado ao problema do mundo. Portanto, se quisermos ter uma atitude de esperança em relação ao mundo, precisaremos pensar os paradoxos inerentes a ele, em especial, o paradoxo do *outrem*. É a partir da noção de experiência em Merleau-Ponty, que se põe em evidência o que há de original em nossa relação com o ser, assim também para que *outrem* passe a ser um problema. É na relação do sujeito com o mundo que podemos ter alguma probabilidade de encontrar uma experiência de *outrem*. Por isto, precisamos refletir sobre como é preciso conceber o mundo para que *outrem* seja pensável.

Nessa proposição, Merleau-Ponty aponta como principal objetivo, ao analisarmos como o mundo nos fala do homem, descrever os objetos do mundo com suas raízes subjetivas, a fim de voltar a tomar consciência de nosso verdadeiro contato com o mundo. O objeto (como coisa que se alarga ao olhar) é cercado por um horizonte interior e por um horizonte exterior, que anunciam uma série aberta e indefinida de percepções complementares que poderemos obter se mudarmos de ponto de vista. A percepção é considerada como a síntese de todas as percepções possíveis, e essa síntese é realizada pelo poder do deslocamento. A corporeidade, por outro lado, possibilita as relações entre variáveis objetivas, ou seja, entre as percepções entre meu corpo e o mundo.

Há a percepção de *outrem* a partir do objeto que está diante de nós como um outro, e o mundo só tem significação porque tem uma direção. Para Merleau-Ponty (2006), “toda localização dos objetos no mundo pressupõe a minha localidade; em certo sentido, o objeto da percepção não para de nos falar do homem, ele é expressivo de nós como sujeito encarnado” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 541-542). Esse autor complementa

ainda que somos um corpo de sensações, portador de técnicas, de estilos e de condutas.

A percepção de *outrem* não é apenas a operação de estímulos exteriores, mas depende, também, de como estabelecemos nossas relações com os outros antes dessa percepção: ela tem raízes em todo o nosso passado psicológico; cada percepção de *outrem* nunca é mais que uma modalidade momentânea. Trata-se de uma relação mais profunda, relação de coexistência como aspecto de *outrem* que se apresenta. Há uma intenção nessa conduta, uma vez que estamos mergulhados em certo drama humano que co-determina essa percepção.

“Todo outro é um outro eu mesmo”, anui Merleau-Ponty (2012), que nos fala da percepção do outro e do diálogo na obra “A Prosa do Mundo”. O filósofo também aponta que o eu e o outro se apresentam como dois círculos quase concêntricos, em que há uma misteriosa diferença. Essa semelhança ou relação de parentesco é o que pode permitir uma compreensão da relação, mesmo tendo ciência de que o outro não é o eu, e que é preciso chegar à oposição. A experiência do outro é sempre muito próxima da própria experiência, diz o filósofo: “É no mais íntimo de mim que se produz a estranha articulação com o outro; o mistério de um outro não é senão o mistério de mim mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 221).

É pela universalidade do sentir que repousa nossa identificação. É pelo campo perceptivo que apreendemos comportamentos imersos no mesmo mundo que o nosso, no qual nossa corporeidade é arrastada pelo que percebemos e nela há o impacto do mundo sobre nós e a influência dos nossos gestos sobre ele. Merleau-Ponty recorre à experiência do diálogo e aponta que a fala do outro vem tocar nossas significações e vice-versa, há uma invasão de um no outro, considerando a

cultura. As ideias desse filósofo, em especial a noção de intercorporeidade, parecem muito propícias às discussões que hoje se colocam no contexto educacional brasileiro no que concerne às relações étnico-raciais. A meu ver, elas podem contribuir para ampliar as discussões já realizadas e trazer para o foco do diálogo a presença do negro a partir da presença de cada um de nós em nossas relações de cumplicidade sempre existentes, mas nem sempre percebidas.

Estar atenta aos corpos invisibilizados, destituídos de fala, menosprezados pela história, ausentes de direitos e estigmatizados racialmente como inferiores, me provoca a repensar a minha atitude diante do mundo e a convocar outras pessoas para coletivamente transformar essa realidade. Concordo com Munanga (2009) quando este afirma que, apesar da existência de políticas afirmativas, no contexto social brasileiro, o racismo é dinâmico, se renova e se reestrutura com a evolução da sociedade e da história. Sales (2014) alerta que é imprescindível complementar as políticas universais com políticas específicas, objetivando uma ressocialização da sociedade brasileira.

Romper com a assimetria social é um desafio cotidiano, mas considero que a escola é palco frutífero para as transformações educativas e sociais. Nesse sentido, é por meio de novos conhecimentos e experiências encarnadas, em que o “eu posso” ultrapassa a noção do “eu penso”, que os sujeitos se emancipam, ocupam seus espaços, se tornam visíveis e tem vez e voz. Aprender, para a fenomenologia, diz respeito à aprendizagem da cultura humana e humanizante, e não apenas a reter informações transmitidas, como Moreira (2019) alerta.

Relaciono este pensamento a algumas experiências pedagógicas que venho desenvolvendo nos últimos anos,

experiências que reconhecem as historicidades e subjetividades, que assumem o sentido de corporeidade e caminham ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo, que vão na contramão de uma racionalidade na Educação Física que hipervaloriza as Ciências Naturais e que concebe o corpo apenas sob uma perspectiva biológica, hegemônica na área. Trata-se, portanto, de promover um diálogo entre a fenomenologia e uma educação do sentir para as relações étnico-raciais, considerando as experiências pedagógicas como campo de investigação.

Nessa travessia, algumas reflexões...

As políticas de ações afirmativas começaram a vigorar no Brasil entre 2003 e 2004, principalmente após a Conferência de Durban, em 2001. Nesse período histórico, o Brasil tinha como meta interromper os processos de discriminação, fossem por raça, etnia, gênero, religião ou qualquer outro motivo. Dessa forma, procurou-se combater as desigualdades por meio do incremento de auxílios capazes de promover o acesso a direitos básicos de cidadania a grupos sociais considerados como minorias (negros, indígenas, quilombolas, mulheres, etc.). Assim, houve uma perceptiva construção de visibilidade e de audibilidade desses grupos sociais minoritários nas redes de ensino público em relação ao acesso e à permanência na Educação Básica, na Educação Profissional e Tecnológica – com a consequente inserção no mercado de trabalho –, nos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, bem como em outras esferas do conhecimento formal e não formal.

Frente a esse quadro de avanços significativos, conquistados até o ano de 2015, a Reforma do Ensino Médio e outras políticas pensadas a partir de 2016 até 2022, pelo Governo Federal brasileiro, desvelam um verdadeiro mapa de retrocessos sociais, culturais, políticos e econômicos, pondo em suspenso e em descrédito o Estado Democrático de Direito. As consequências nocivas dessa conjuntura, pertinentemente adjetivada como uma onda de “avanços de retrocessos”, precisa ser discutida com ampla capilarização na sociedade civil organizada, com especial destaque para as instituições educacionais e seus profissionais, haja vista o caráter indelevelmente político da escola. Nessa direção, o IFRN não se exime em discutir os aspectos políticos e educacionais que tentam fragmentar e fragilizar a educação pública, laica, de qualidade e gratuita brasileira.

A Reforma do Ensino Médio constitui-se numa política governamental brasileira que prevê a organização curricular considerando como obrigatórias, nos três primeiros anos de ensino, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Enquanto que os demais componentes curriculares, seriam abordados no âmbito de suas respectivas áreas de conhecimento, de forma “interdisciplinar”, no decorrer dos seguintes anos. Nesse cenário, fica sob responsabilidade do Estado a abordagem e a organização da flexibilização do currículo a ser oferecido para os sistemas de ensino do país. Compreendemos, com base nisso, que não é em vão, portanto, a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) quando esta não considerou as contribuições que a comunidade educacional brasileira vinha realizando sobre o Ensino Médio desde o ano de 2013.

É perceptível a brusca mudança de rumos no debate sobre a educação pela antiga gestão do Governo Federal (2019-2022). Entre as proposições desse documento, encontramos a restrição das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes do rol de conhecimentos curriculares do ensino médio brasileiro, uma vez que elas contribuem para a formação de cidadãos autônomos, críticos e capazes de se posicionarem como sujeitos ativos e participantes de uma sociedade que enfrenta transformações sociais, econômicas e políticas.

Com essa propositura educacional, que lugar terá um corpo pensante na educação pública? Que espaço será destinado a corpos que também percebem, sentem, desejam, pulsam e que podem encontrar, no escopo dos conhecimentos da disciplina de Educação Física, adequadas situações de ensino e de aprendizagem para viver esse corpo e se reinventarem como sujeitos? Que estratégias didático-pedagógicas poderão

ser sugeridas para corpos que discutem a ética, a política, a economia e a cidadania? Essas e tantas outras questões invadem meus pensamentos.

Apesar da BNCC para o Ensino Médio ter sido aprovada e homologada em dezembro de 2018, esse documento foi contestado formalmente por professores e estudiosos da educação, que repudiam e argumentam veementemente contra a reforma da escola de nível médio brasileira. Entendemos, assim, que tais mudanças caminham na direção da “mutilação” da formação cognitiva, emocional, interacional e corporal tão necessária ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, destacamos o “Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) em defesa do Ensino Médio Integrado”, bem como a “Declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das Universidades Públicas Estaduais Paulistas”³² e o livro eletrônico “A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e Perspectivas”³³.

Na atual conjuntura política, criticada pelos documentos anteriormente citados, a educação de jovens do Ensino Médio apresenta-se em uma conjectura que despreza a importância de uma formação cognitivo-emocional e sociocultural ampla e omnilateral, comprometendo suas condições de acesso ao Ensino Superior e de desenvolvimento de perspectivas de continuidade dos estudos em nível de Pós-Graduação.

Outras pautas relevantes e inadiáveis para a ampliação do diálogo se refletem na lacuna apresentada pela Base Nacional

32 Declaração publicada no site da Associação Nacional dos Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação (ANPED), em maio de 2018.

33 Livro publicado pela ANPAE (2018) com o objetivo de problematizar a concepção e os desdobramentos da BNCC no campo educacional e em suas relações com as demais políticas públicas setoriais.

Comum Curricular (BNCC) em relação à efetivação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Na proposição da BNCC para o Ensino Médio, a abordagem de temas como diversidades, diferenças, inclusão social e relações étnico-raciais é colocada como facultativa. Esses temas são apresentados como conteúdos transversais, que *podem*, no lugar de *devem*, ser contextualizados pelas redes e sistemas de ensino.

Entendemos, a partir disso, que essa orientação está na contramão das políticas públicas socioeducacionais que se destinam a minimizar e, gradualmente, reparar as injustiças culturais e históricas sofridas pelas minorias silenciadas e invisibilizadas durante os séculos até os tempos atuais, a exemplo dos negros. A BNCC também atenta contra os direitos e outros avanços arduamente conquistados principalmente após a Conferência de Durban³⁴. Nesse período, foi criado, no Brasil, um conjunto de legislações e de ações afirmativas para a redução das desvantagens étnico-raciais, das quais os grupos afrodescendentes padecem. Também foram elaboradas estratégias, para o cumprimento das recomendações da Conferência, para os Estados Nacionais e os Organismos Internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Refletimos que a BNCC é contraditória no que se refere a essas questões, principalmente se considerarmos os avanços já destacados com relação à educação para as relações étnico-

raciais, propostos a partir de 2003. Nesse percurso, faz-se necessário ressaltar a criação da SEPPIR, da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, a criação da SECADI, das políticas de acesso e de permanência nos espaços de educação formal, da Educação Quilombola, dos editais de fomento a projetos (a exemplo dos Editais UNIAFRO e Brasil Quilombola, de 2009), as publicações de materiais de apoio didático e paradidático³⁵, os cursos de formação para professores, as *webconferências*, entre outras iniciativas.

No período das gestões do Governo Federal de 2016 a 2022³⁶, a urgência por reflexões acerca das reformas estabelecidas em relação a educação formal se tornaram prioritárias. Dentre tantas mudanças, cabe destacar: (1) os cortes orçamentários estipulados para os campos institucionais da ciência, da tecnologia, da educação e da saúde; (2) o impedimento de novos concursos públicos; (3) o congelamento dos gastos governamentais com a educação por mais de duas décadas; (4) a adoção do Projeto “Escola Sem Partido” e, em especial, (5) a “Reforma da Educação para o Ensino Médio”, amparada pela Lei nº 13.415/2017. Apesar de essa discussão não estar diretamente ligada ao meu tema de pesquisa, resalto que esse quadro de retrocessos interfere na comunidade científica, pois alguns desses recursos são imprescindíveis para a continuidade e apoio de diversas pesquisas e pesquisadores. Essas in-

35 “Superando o Racismo na Escola”, livro de autoria de Kabengele Munanga (2008); “Quilombos – Espaço de Resistência de Homens e Mulheres Negros”, obra coordenada por Schuma Schumaer (2005); “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, texto elaborado pelo MEC/SECAD (2006). Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 17 ago. 2017.

36 Refiro-me à gestão do Presidente Michel Temer, compreendida entre 2016 a 2018, e a gestão do Presidente Jair Bolsonaro, a partir de janeiro de 2019.

34 Terceira conferência mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas na África do Sul, em 2001.

terrupções orçamentárias ameaçam enfraquecer os Programas de Pós-Graduação no Brasil, bem como destituir a formação continuada de professores que já atuam nas redes de ensino da Educação Básica. A seguir, contextualizo o IFRN, o espaço educativo em que estou inserida, como uma instituição que vem resistindo aos ataques orçamentários e às mudanças que ocorrem no cenário político brasileiro ano após ano.

Uma rota a desvelar: o IFRN

Traço aqui um percurso histórico da trajetória dos Institutos Federais no Rio Grande do Norte para situar o espaço educacional em que estou inserida junto com os estudantes do ensino médio com quem dialogo na pesquisa. Recorro, assim, à realidade do IFRN, instituição centenária criada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, momento em que oferecia curso primário de desenho e oficina de trabalhos manuais.

Em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices transformou-se em Liceu Industrial de Natal, onde eram ofertadas oficinas de desenho, sapataria, funilaria, marcenaria e alfaiataria. Em 1942, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a escola passa a se chamar Escola Industrial de Natal (EIN), período em que transformou as oficinas em cursos básicos de primeiro ciclo, apresentando Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais, como aponta Costa e Dantas (2012). Em 1959, as Escolas Industriais do Brasil são transformadas em autarquias, adquirindo autonomia administrativa, didática e financeira, sendo autorizadas a ministrar cursos técnicos, que correspondem ao nível médio de hoje. Em 1963, foram criados os cursos de Mineração e de Estradas, modelo que se equiparava ao ensino de 2º grau. Em 1965, EIN passa a se chamar Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN). Em 1968, a Portaria Ministerial 331 altera EIFRN para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), que passou a ministrar somente o ensino profissional de nível técnico de 2º grau, momento em que foram criados os cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Edificações, Saneamento e Geologia.

Na década de 90, a ETFRN passa por mudanças na proposta curricular, inovando a partir da perspectiva omnilateral e da

educação politécnica. Em 1994, houve a iniciativa da interiorização da educação profissional ofertada pela ETFRN, com a implantação de uma Unidade de Ensino na cidade de Mossoró. Em 1999, a escola passa por outro processo de transição e passa a denominar-se de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET). Esses centros foram implantados com o objetivo de formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, em diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Nesse período, surge uma nova estruturação curricular, ofertando além dos cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação e pós-graduação.

No ano de 2006, acontece outra expansão da rede federal, momento em que foram criadas outras unidades de ensino vinculadas ao CEFET-RN, a saber: as unidades de ensino da Zona Norte, em Natal, e dos municípios de Ipanguaçu e Currais Novos, no Rio Grande do Norte. Em 2008, a Instituição de Ensino adquire outro formato, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Com o IFRN, a instituição passa a deter autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Em 2009, há a segunda fase da expansão e interiorização da rede federal do Rio Grande do Norte, com a criação de seis *campi*, localizados nos municípios de Apodi, Caicó, João Câmara³⁷, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz. Em 2010, há a continuidade dessa expansão, sendo criados quatro

37 Foi nessa fase da expansão que realizei o concurso público para professora de Educação Física do IFRN, *campus* João Câmara, tomando posse e entrando em exercício no dia 13 de dezembro de 2010.

novos *campus*, um na Cidade Alta³⁸, em Natal, e um nos municípios de Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante respectivamente. Vale ressaltar também a criação do *campus* de Educação a Distância (EAD), situado no *campus* Natal-Central.

Ao se pensar em inaugurar uma unidade de ensino da rede federal nos municípios do Rio Grande do Norte, há discussões prévias com o objetivo de priorizar o foco tecnológico do *campus* junto com a comunidade local. Essas discussões são realizadas através de audiências públicas, em que se fazem presentes o Reitor da Instituição, o Diretor-Geral da Unidade de Ensino e os secretários de educação dos municípios do entorno. A partir dessas proposições é que se define o foco de atuação do *campus*, procurando-se articular com a dinâmica socioeconômica da região.

Em 2013, acontece uma nova expansão do IFRN, com unidades inauguradas nos municípios de São Paulo do Potengi³⁹, Canguaretama e Ceará-Mirim⁴⁰. Em 2014, houve a inauguração dos *campi* nos municípios de Parelhas e Lages. Atualmente, existem vinte e uma unidades de ensino do IFRN, localizadas em dezoito municípios do interior do estado do Rio Grande do Norte, ofertando cursos técnicos integrados (ensino médio/técnico), cursos subsequentes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação, ensino a distância, entre outros. Vale ressaltar

38 Salienta-se que esse *campus* tem sede no antigo prédio do Liceu Industrial de Natal, preservando a história, a memória e a cultura da educação profissional no Brasil, em especial a memória do IFRN.

39 Estive como professora desse *campus* no período de dezembro de 2013 a abril de 2016.

40 Por um processo de remanejamento interno do IFRN, vinculado através de edital, cheguei ao *campus* Ceará-Mirim em abril de 2016 e fiquei até o ano de 2021.

também o fomento a projetos de pesquisa, projetos de extensão e a educação de jovens e adultos (PROEJA).

Ingressei no IFRN como professora de Educação Física em 2010, e tive a oportunidade de vivenciar a experiência docente em três *campi* do interior do estado do Rio Grande do Norte: João Câmara, São Paulo do Potengi e Ceará-Mirim, municípios que detêm o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do RN. A chegada do Instituto nos municípios é sempre acompanhada de esperança e expectativa, em virtude do poder de transformação da realidade sócio-histórica, educacional e política da sociedade local. Assim sendo, ressaltamos como a educação profissional no Brasil já passou por inúmeras transformações pontuais, como aponta Elisa Ferreira (2017):

Foi assim que o Decreto nº 5.154/2004 passou a organizar a educação profissional no país, sendo, posteriormente, transformado em lei (Lei nº 11.741/2008). Essa lei alterou dispositivos da LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A Lei nº 11.741/2008 destaca que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. A promulgação dessa lei pode ser considerada um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores, combinado com uma qualificação profissional. Houve

também a reestruturação da educação profissional, que continuou sendo promovida por agentes públicos e privados e com modalidades diferenciadas de oferta, podendo permear ou não a educação escolar. A educação profissional técnica de nível médio é uma das três modalidades de educação profissional e tecnológica previstas pela legislação educacional brasileira (Lei nº. 11.741/2008). Sua oferta pode ser ‘articulada’ com o ensino médio ou ‘subsequente’ para aqueles que já o tenham concluído. Na forma articulada, poderá ser ‘integrada’ (habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino com matrícula única) ou ‘concomitante’ (para quem ingresse ou já esteja cursando o nível médio, com matrícula distinta para cada curso). No caso da segunda alternativa, poderá ocorrer na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades disponíveis, ou ainda em instituições distintas mediante convênios de intercomplementaridade. (...) Houve uma expansão da oferta da educação profissional nos últimos anos, motivada, sobretudo, por políticas e investimentos federais com foco no oferecimento de maiores oportunidades educacionais aos jovens em idade escolar adequada ao ensino médio. (FERREIRA, 2017, p. 299).

Nesse contexto da rede de ensino profissional e tecnológica federal, especificamente do IFRN, contextualizo a realidade do *campus* de Ceará-Mirim, um dos dezesseis municípios que integra o território do Mato Grande. A cidade de Ceará-Mirim possui uma população de 71.856 habitantes (IBGE, 2012) e localiza-se a 34 km da cidade de Natal. Pelos dados históricos, a sua economia é baseada nas atividades agrícolas, em especial

na cultura canavieira, pois a cidade, entre os séculos XVIII e XIX, foi uma das maiores produtoras da cana-de-açúcar do Nordeste do Brasil.

É pontual mencionar a existência de uma comunidade remanescente Quilombola, “Coqueiros”⁴¹, que resiste contando a sua história e lutando pelo processo de autorreconhecimento de seus moradores ao pertencimento de origem afro-brasileira. Ceará-Mirim também é conhecida pelo seu acervo de brincantes de diversas brincadeiras da tradição⁴², como o Congo de Guerra de Tabuão, o Boi de Reis, os Caboclinhos, a Capoeira, entre outras. Atualmente, a cidade possui o comércio e a prestação de serviços como maior fonte de renda econômica da população, advindo daí a necessidade de qualificação técnica e tecnológica na cidade e região.

O *campus* do IFRN Ceará-Mirim constitui-se em uma estrutura física que dispõe de um prédio principal com salas administrativas, salas de aulas, laboratório e biblioteca. Há também um prédio anexo composto por laboratórios, refeitório, setor de saúde e outro prédio que compõe o auditório, com capacidade para acomodar 200 pessoas. O *campus* possui ainda um parque poliesportivo, composto por campo de futebol, pista de atletismo, piscina semiolímpica, ginásio e um Núcleo de Educação Física e Artes. Além disso, o *campus* definiu o seu foco de atuação nos eixos de Informação, Comunicação,

Ambiente e Saúde. Dentro desses eixos, são oferecidos cursos técnicos integrados como o de Programação de Jogos Digitais, Informática e Equipamentos Biomédicos, e cursos técnicos na modalidade subsequente em Equipamentos Biomédicos e Manutenção e Suporte em Informática. O *campus* foi inaugurado no dia 02 de outubro de 2013 com a presença da então Presidenta da República, Dilma Rousseff, do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, do Prefeito da cidade de Ceará-Mirim, Antônio Peixoto, além de outras autoridades das esferas federal, estadual e municipal.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP/2011) do IFRN, no que tange aos princípios orientadores da prática pedagógica, temos a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, além do respeito à diversidade e a interdisciplinaridade como princípios norteadores da educação também. É indispensável comentar o eixo da responsabilidade social pela comunidade, o qual o IFRN assume ao implantar a política de extensão e interação com a sociedade por intermédio de projetos que extrapolam os muros da Instituição, criando laços de diálogo com a comunidade do município, intervindo e inovando ideias, valores, hábitos, procedimentos e atitudes em prol da emancipação de sujeitos para a transformação das relações opressoras nas sociedades desiguais, como ressaltam Costa e Dantas (2012).

Coadunando com o PPP do IFRN, a disciplina de Educação Física compõe o núcleo estruturante que compreende o conjunto de conhecimentos do ensino médio relacionados às áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Contemplam-se conteúdos de base científica e cultural, indispensáveis à formação humana integral e à educação politécnica, compondo o núcleo articulador que

41 Denominada anteriormente de comunidade negra rural de Ceará-Mirim/RN. ASSUNÇÃO, Luiz. **Jatobá: Ancestralidade Negra e Identidade**. Natal: EDUFN, 2009.

42 Esse município integrou o mapeamento da minha pesquisa de dissertação intitulada *Em Cada Canto, Um Conto, Uma Canção: O Velho, A Tradição Oral e A Educação no Mato Grande/RN* (2013).

corresponde ao conjunto de conhecimentos tanto do ensino médio quanto da educação profissional.

Nesse contexto, é importante relacionar a atuação dos profissionais de Educação Física da Instituição que criaram a Proposta de Trabalho da Educação Física para os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular, Educação de Jovens e Adultos e Técnico Subsequente (PTDEM, 2012)⁴³. Esse documento tem como objetivo organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido pelo componente curricular Educação Física apontando a concepção teórica, a proposição metodológica, os conteúdos propostos e a avaliação da aprendizagem.

A concepção teórica articula-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, associada às seguintes diretrizes: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000; PCN+, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) e o Ensino Médio Inovador (EMI, 2009). Do ponto de vista da área de conhecimento da Educação Física, a proposição metodológica ampara-se nas Abordagens Crítico-Emancipatórias (KUNZ, 2001), Crítico-Superadoras (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e pela Concepção de Aulas Abertas (HILDEBRANDT, 2003). Os conteúdos propostos para o núcleo estruturante dividem-se entre os primeiros e segundos anos dos cursos técnicos. Para o primeiro ano, temos os conteúdos da cultura de movimento, do jogo e da ginástica. Para o segundo ano, temos os conteúdos do esporte, da dança e das lutas.

A partir dessas diretrizes, organizamos nossos planejamentos de ensino e nossos projetos de pesquisa e extensão. É importante ressaltar também nossas atuações em bancas

de concurso, em bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em orientações a monografias, em comissões de apoio à gestão⁴⁴ e em organizações e participações em eventos científicos, culturais e esportivos, promovidos por cada *campus* do IFRN, como a Semana de, Arte, Desporto e Cultura (SEMADEC), a Exposição Tecnológica e Científica (EXPOTEC) e os Jogos Internos. Há também os eventos que reúnem todos os *campi* dessa Instituição, como a Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão (SECITEX) e os Jogos Intercampi (JIC'S), Jogos da Etapa Nordeste (JIF'S) e Jogos da Etapa Nacional. Além dos eventos regionais como o Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI), há os nacionais e os internacionais, que se realizam por parcerias interinstitucionais.

Compartilho, portanto, algumas das experiências vivenciadas ao longo dos últimos anos de docência no IFRN, as quais considero ímpares nesse processo de pensar as relações étnico-raciais. Pensar a educação física como componente curricular inserido no projeto pedagógico mais amplo e a importância e urgência de um olhar descolonizador, que direcione para uma prática educativa capaz de proporcionar reflexões e sentidos sobre as múltiplas práticas discursivas das diversas manifestações da cultura corporal afro-brasileira, são as reflexões epistemológicas que Beleni Grando e Vilma Pinho (2016) articulam entre a Educação Física e as Relações Étnico-Raciais na contemporaneidade.

Para estas pesquisadoras, a maioria dos professores ignoram suas próprias práticas racistas e, de forma preconceituosa, apresentam um dúbio relacionamento com os alunos nas aulas,

43 Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/ptdem>. Acesso em: 15 de março de 2018.

44 Núcleo Central Estruturante (NCE) – Educação Física, Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD, Conselho Superior (CONSUP), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX), entre outras.

ora impondo-se autoritariamente, ora distorcendo as expressões corporais de alunos negros e indígenas. Os padrões corporais burgueses salientados como belo, inteligente e moralmente “nobre” estão em modelos estéticos que lembram o europeu, o cristão, o heterossexual, o jovem e o magro. Elas evidenciam que a intervenção do professor de Educação Física Escolar deve estar voltada para o reconhecimento da diversidade étnico-racial dos corpos brasileiros que se educam na escola. As reflexões das autoras são importantes e coadunam com as ações desenvolvidas como parte dessa pesquisa.

Estas autoras realizam uma crítica à modernidade e seus conceitos homogeneizantes e universalistas, que ainda estão presentes nos modos pelos quais a educação física é vivida na escola. As políticas do corpo, institucionalizadas e disciplinares de corpos retilíneos e dóceis, encontraram na ginástica, como fundamento da educação física, o instrumento para esse fim (SOARES, 2003). Porém, esses modos de conceber o corpo negam a legitimidade da cultura corporal popular do negro, da arte circense e das danças e práticas de matriz afro-brasileira e indígena, pois estes corpos contrapõem os sentidos de colonização dos movimentos, da retidão e da homogeneização.

É nítida a necessidade da ampla discussão sobre as relações étnico-raciais na escola, visto que a comunidade discente presente no IFRN, de baixa renda e do interior do estado, é formada, em grande parte, pelas pessoas negras que precisam refletir sobre sua existência no cenário atual. São corpos que passam por diversas transformações físicas, biológicas, psíquicas, sociais e culturais. Nessa passagem de transição, dialogo com os protagonistas dessa pesquisa, os adolescentes, e torno a minha escuta atenta aos anseios, frustrações e inquietações dos corpos negros.

Uma passagem: os adolescentes

Pertencentes às classes sociais desfavorecidas econômica e culturalmente, os adolescentes e jovens com os quais me deparo no IFRN, nas cidades do interior do Rio Grande do Norte, na sua maioria, estão experienciando pela primeira vez a oportunidade de formação em cursos técnicos e tecnológicos, assim como as graduações e pós-graduações, privilégios anteriormente destinados à poucas pessoas. Haja vista que, muitas vezes, esses jovens são os primeiros da família a concluir um nível médio, a ter uma formação técnica e a aspirar outros desafios acadêmicos, diferentemente do que os pais fizeram tendo de trabalhar para o autossustento e da família, o desenvolvimento e a maturidade que esses jovens alcançam após quatro anos de dedicação aos estudos são reverberados em corpos que suscitam autonomia, que buscam o que querem e que podem realizar os seus sonhos.

Dentre tantos exemplos de transformação social, posso apontar como alguns desses jovens estão hoje no nível superior cursando as formações que eles selecionaram pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há outros exemplos também, apesar de serem poucos, de ex-estudantes que adentraram, por meio de concurso público, o serviço federal e hoje são servidores do próprio IFRN, e há alguns ainda, mais raros, que já concluíram o ensino subsequente com o contrato de trabalho assinado. Contudo, vale ressaltar também o considerável índice de evasão, de abandono dos estudos para inserir-se no trabalho como condição de sobrevivência, da migração de cursos e dos que se formam em técnicos e desistem de ingressar no mercado de trabalho na área de formação.

Assim sendo, nesse cenário do Instituto Federal, destacamos que ainda há uma pequena inserção de alunos negros e uma insignificante inserção de negros quilombolas, oriundos na

sua grande maioria de escolas públicas estaduais, que acessam a sua vaga desfrutando da oportunidade das políticas afirmativas através do sistema de cotas, ratificando o avanço das conquistas na Educação para as Relações Étnico-Raciais. No IFRN, o desafio da política de assistência estudantil se dá na inclusão social no favorecimento do acesso, da permanência e da conclusão dos estudantes nos cursos oferecidos, segundo Etiene Ferreira (2017).

Recentemente, Fabiana Marcelino (2018) publicou “A criação dos Institutos Federais e o acesso de Quilombolas no IFRN”, chamando a atenção para o escasso acesso de estudantes do IFRN que se autodeclararam negros e/ou negros quilombolas, no período entre 2013 e 2016. Marcelino pesquisou dados disponibilizados pela instituição, através da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), e pontuou que o IFRN recebeu 1,3% de estudantes negros em 2013 e, 8,8% em 2016. Em relação aos quilombolas, houve o acesso de 4 estudantes em 2013 e 6 estudantes em 2016, esses poucos estudantes ingressaram na modalidade do Ensino Médio.

A passagem da adolescência se faz presente nesses corpos que encontro no ensino médio. Essa passagem, muitas vezes, é realizada sutilmente e, em outras vezes, parece exigir um ritual. Pude compreender um pouco desse conceito de ritual de passagem ao entrar em contato com parte da obra do antropólogo francês Van Gennep (1873-1957) que, em seus estudos no início do século XX, introduz no campo da antropologia social o ritual e seus mecanismos básicos.

Esse autor definiu ritos de passagem como “ritos que acompanham qualquer mudança de lugar, estado, posição social ou idade” (VAN GENNEP, 2011). Todos os ritos vêm acompanhados por três fases: separação, margem (ou *limen*)

e agregação. A fase inicial compreende o comportamento simbólico que se refere ao afastamento do indivíduo, ou do grupo, seja de um ponto fixo anterior na estrutura social ou de um conjunto de condições culturais (um estado). Durante o período liminar, o estado do sujeito ritual (o passageiro) é ambíguo, ele percorre um reino que tem poucos ou nenhum dos atributos dos estados passado ou vindouro; e, na terceira fase, a passagem é consumada. O sujeito do rito encontra-se em uma condição que tem direitos e obrigações de um tipo estrutural claramente definido, e dele se espera um comportamento de acordo com certas normas costumeiras e certos padrões éticos. Vale ressaltar que esse ritual de passagem é doloroso, a noção de morte está presente em todos os rituais e é complementar à noção de passagem.

Victor Turner (1920-1983), da escola de antropologia britânica, estudioso da obra de Van Gennep, amplia o olhar sobre os ritos de passagem e constrói o conceito de drama social. Esse teórico analisa o rito como um drama e demonstra, desde o início de seus escritos, um interesse pelo estrutural-funcionalismo dos rituais de cura e aflição, ao analisar a sociedade *Ndembu*⁴⁵. Turner trouxe para a escrita etnográfica, o recurso narrativo do drama como *poiesis*, como atividade plena de mecanismos de simbolização. Para este estudioso, o drama social configura-se como uma transformação da experiência vivida e divide-se em quatro fases características: quebra de uma regra ou valor; crise; ação reparadora; e reintegração

45 Entre os anos de 1951 até 1954, Turner fez uma pesquisa de campo junto ao povo *Ndembu*, localizados no noroeste da Zâmbia, no centro-sul da África. Observando o sistema de rituais desse povo, juntou seus ensaios na Floresta de Símbolos, através dos quais delineou um novo modo de lidar com os rituais e símbolos.

ou reconhecimento da cisma. Seu movimento revela os focos de tensão da estrutura social, mas também se constitui lugar de possível reflexão, análise, autoanálise e transformação conceitual e interior da pessoa em seus relacionamentos. O drama é uma história que está aparecendo, compreende o espaço e o tempo social em que os sujeitos saem da infância, atravessam a adolescência e chegam à juventude.

Na obra *O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura*, Turner (1974) aponta a noção de liminaridade que, comparada à morte, é o isolamento de uma pessoa, na estrutura, de um espaço social, colocado a margem, como se pudesse matar a sociedade que a habita, um momento de transição. O drama social para este autor é uma ação social dentro das relações sociais. O drama ajuda a perceber as coisas nas relações sociais que não são visíveis. Ao buscar os conceitos de ritos de passagem em Van Gennep e de drama social em Victor Turner, percebo aproximações desses conceitos com a fase de transição da adolescência. Levo essas reflexões ao campo da instituição de educação pública onde encontramos diversos jovens, com faixa etária entre 14 e 20 anos de idade, que atravessam alguns dramas sociais. Entre eles, nos deteremos na perspectiva das relações étnico-raciais, do corpo negro, da invisibilidade e da omissão.

Em “Uma Breve História da Adolescência”, Le Breton (2017) nos apresenta com um apanhado histórico e socioantropológico sobre essa fase que transita entre a infância e o mundo adulto; ele analisa a sociedade francesa e as sociedades primitivas na tentativa de compreender o mundo simbólico pertinente a essa transição. Esse antropólogo francês contribui para o mapeamento fenomenológico e a compreensão crítica do nosso tempo e nos faz pensar sobre as juventudes brasileiras do século XXI.

A partir do século XVI, a adolescência surge paralelamente aos estudos da medicina para compreender as alterações psicológicas e biológicas que acometem o corpo dos jovens das famílias abastardas. Em relação aos jovens da classe operária, esse fenômeno não era observado, em consequência das extensas jornadas de trabalho desde a infância. A Revolução Francesa realçou o engajamento da juventude urbana através dos movimentos revolucionários e das lutas operárias, deixando um marco na sociedade sobre a sua emancipação simbólica como faixa etária.

Observamos nas considerações desse autor, que entre o final do século XIX e início do século XX, a adolescência é observada devido a difusão da escolarização, da urbanização e da possibilidade de conviver entre os pares. Além do ingresso no mundo do trabalho, outro marcador simbólico do jovem é constatado, o recrutamento ao serviço militar. Nesse momento, falamos apenas da população masculina, já que as meninas eram excluídas da escolarização, recebendo somente o aprendizado doméstico. Com esses demarcadores, a sociedade

francesa do início do século XX reconhece a adolescência como um universo de crise, momento em que a escola se torna obrigatória e passa a ocupar o lugar de educação, proteção e guarda dos jovens, que estarão sob a tutela dos mestres.

Ainda fazendo menção a Le Breton (2017), conforme os seus apontamentos, a sociedade atual não delimita ritos nem ideais que norteiem à mudança de fase, da infância a fase adulta. É o próprio sujeito da transição que simboliza e dá significados a essa passagem. Nesse sentido, o autor vê uma fragilidade simbólica nas sociedades modernas nessa transição e dá alguns exemplos, como festa de debutantes, ingresso na universidade, permissividade para dirigir, entre outros. Ele

denomina de adolescência clandestina os que não estão inclusos nesse perfil e ressalta:

Nesse período de intensas transformações, o adolescente 'entra na vida como parceiro no mundo dos outros, com uma identidade sexuada, e encontra fora de sua família objetos de afeição que lhe dão o desejo de voar com suas próprias asas'. No movimento de deparar-se com os limites da existência, autoafirmar-se e romper com os grilhões da família e da infância, o adolescente vive a inquietante experiência de constituição de si sem um ponto fixo de anteparo. A família – ou a comunidade – não se encontram mais na centralidade desse processo (LE BRETON, 2017, p. 10).

Le Breton institui o termo “período de flutuação”, tempo em que acontecem vários fenômenos na adolescência: o luto do corpo infantil, a destituição dos pais, o inquietamento da presença do corpo sexuado diante do encontro com outro sexo e outras frustrações pertinentes a esta fase. O jovem contemporâneo ao sair do aconchego familiar se espanta ao encontrar um mundo externo ameaçador, nessa transição social e psíquica, o jovem geralmente apresenta o comportamento de agregar-se a alguma “tribo” ou a algum grupo (busca pelo prazer), enquanto outros adequam-se ao isolamento, quando se sentem discriminados ou rejeitados.

Marcando uma passagem entre o tempo e o espaço das sociedades, a adolescência – palavra que vem do latim *adolescens* e significa crescer – se caracteriza como um sentimento. Essa passagem não codifica uma idade precisa, a adolescência vem se tornando cada vez mais precoce, podendo ser marcada pela saída do ensino médio, o acesso à universidade, o acesso ao

primeiro trabalho e até a desilusão com o primeiro desemprego. Le Breton (2017) sinaliza que a ausência de um rito de passagem simbólico entre a adolescência e o mundo adulto, torna o adolescente condutor do seu próprio destino, decidindo sozinho sua existência.

Esse autor relaciona a sociedade contemporânea com as sociedades primitivas fazendo um paralelo: nas sociedades contemporâneas, não encontramos marcas simbólicas da transição entre as fases; já nas sociedades primitivas, acontece um rito de passagem demarcado pela transmissão dos mais velhos. Os ritos de passagem são uma simulação simbólica da morte, seguida de um renascimento sob uma identidade modificada. “Esses ritos são acompanhados da alegria dos iniciados ao mudar de status e escapar da infância. Religados aos ancestrais e a sua comunidade ao término das cerimônias, eles gozam de um reconhecimento inabalável” (LE BRETON, 2017, p.31).

Os corpos dos jovens negros que encontramos nos Institutos Federais, na sua maioria, são pertencentes a uma classe socioeconômica desfavorecida, os quais constatamos se encontrar na fase da adolescência clandestina descrita por Le Breton, uma fase em que as transições são pouco demarcadas. Eles se encontram na margem, e muitas vezes nessa fase, agregam-se, constituem novos grupos, ou isolam-se socialmente.

Qual lugar social as juventudes ocupam no Brasil? O que os une? O que os separa? A partir desses questionamentos, a UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, de Alfabetização e Diversidade (SECAD), lançou a publicação *Juventudes: Outros Olhares Sobre A Diversidade* (2007), compondo a coleção *Educação Para Todos* (2004). A obra apresenta uma coletânea

de artigos de pesquisadores que tem como objeto de estudo as juventudes brasileiras. Os estudos retratam uma mostra da população brasileira de 15 a 29 anos de idade e referem-se a nove regiões metropolitanas, apresentando diferentes graus de instrução, classe socioeconômica e aspectos relacionadas à cor/raça autoatribuída pelos jovens.

A publicação reúne nove artigos que dialogam com temáticas pertinentes ao processo do ser jovem: a sexualidade, o direito à educação, participação política, lazer/tempo livre, religiosidade, exposição à violência, inclusão digital e trabalho/renda. De abordagem histórico-social e cultural, os artigos ressaltam a quebra de mitos, as discriminações, os estigmas e preconceitos que circulam o processo de formação dos jovens. A intenção é provocar um diálogo profundo e constante entre gerações, contrapondo inovações e tradições, com a expectativa em inverter a lógica do individualismo nessa sociedade do consumo e do espetáculo.

No artigo Juventude, Juventudes: Pelos Outros e Por Elas Mesmas, os autores Miriam Abramovay e Luis Carlos Esteves (2007) lançam olhares sobre como a sociedade vê os jovens e como os jovens se autorrevelam. Eles apontam que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, é a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo e assim por diante.

Com base nesses postulados, pode-se dizer que os jovens vivem, na contemporaneidade, uma época de profundas transformações, aí incluídas as de cunho econômico e moral, que afetam, de modo indelével, sua transição para a vida adulta. Sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória – cujo principal traço é suscitar nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, deságuam em frustrações, porque são irrealizáveis para a grande maioria –, os jovens transitam hoje no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis.

Nesse contexto dos jovens da atualidade, tive o privilégio de compartilhar experiências, para produção desta pesquisa, com 12 jovens negras com idade entre 17 a 19 anos de idade, estudantes do IFRN/CM e moradoras do território do Mato Grande/RN. O município de Ceará-Mirim está situado no Mato Grande, território este que compreende 16 municípios no seu entorno. Algumas das meninas moravam em bairros periféricos da cidade, no distrito de Rio dos Índios, outras moravam em outros municípios do Rio Grande do Norte, como Touros, Natal e Extremoz. As suas famílias apresentavam fragilidades financeiras, o cotidiano dessas meninas intercalava-se entre as aulas do IFRN e as oportunidades provenientes da assistência social que essa instituição oferece, como bolsa trabalho, bolsa pesquisa e bolsa extensão.

Mas, dando continuidade a este livro, compartilho de experiências na docência que me desassossegam. Ao mesmo tempo, esse desassossego me inclina para uma constante reflexão sobre a minha prática pedagógica e de como posso viver uma utopia da esperança, de uma educação que provoque a resistência, a politização e a consciência crítica almejando uma emancipação.



TRILHA DOS CACHOS



Os cachos representam a história da cultura de matriz afro. As rainhas africanas compreendiam o cabelo como um sistema de linguagem que repercutia em significação social; podia indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Gomes (2003) aponta que havia uma força simbólica do cabelo para os africanos, que continua de maneira recriada e ressignificada entre nós, seus descendentes.

Todas as integrantes do Grupo Cachos passaram pelo processo de transição dos cabelos. Essa mudança estética provocou nelas o reconhecimento de pertencer a uma ancestralidade cultural que tem o cabelo cacheado como uma de suas principais características. Assumir os cachos foi uma atitude política, social, cultural e coletiva. Acompanhei esse processo de transição e, coletivamente, vivenciamos experiências para pensar e sentir esse corpo que subverte os padrões eurocêntricos de beleza feminina.

A disposição das imagens remete ao movimento dos cachos: descontraídos e assimétricos. Essa forma de disponibilizar as imagens compreende como percebemos a reinvenção das meninas em sair de uma linearidade de pensamento e de existência para tornarem-se visíveis pela conquista de um espaço social que, ao mesmo tempo, é individual e coletivo.

Prancha dos cachos



Traçando caminhos...

Para a fenomenologia, privilegiar o mundo das experiências vividas contribui para a compreensão do fenômeno existencial. Nóbrega (2010) explica que, em Merleau-Ponty, a experiência do corpo revela um modo de existência profundamente significativo, a experiência vivida e suas significações. Essa diversidade de significações, por sua vez, advém da possibilidade de interrogar os fenômenos. Em continuidade ao pensamento de Merleau-Ponty, a autora acrescenta que o filósofo “ênfatisa a verdade do corpo em sua subjetividade, na historicidade, na estesia das relações afetivas, sociais, históricas e nas aventuras do imaginário” (NÓBREGA, 2010, p. 53).

Ao abordarmos as experiências podemos pensar que elas emanam da criação, desatando os nós da tradição filosófica. Desatar os nós da tradição é se desvincular do pensamento da tradição filosófica e interrogar a própria filosofia para encontrar nela o sentido que a fez surgir e viver. Desamarrar os nós é também interpelar a obra de arte como abertura para o que a ciência e a filosofia não fizeram. É uma forma de renúncia ao modelo clássico do Espírito como consciência de si, a consciência como reflexão e a reflexão como posse intelectual de si e do mundo. Abandonar os nós é se despir do modelo clássico do objeto, que se compõe de operações de um pensamento desencarnado e de uma técnica reduzida apenas à sua superfície instrumental. Soltar os nós é abandonar a herança filosófico-científica das dualidades, como enfatiza Chauí (2002).

Essa filósofa ratifica, a partir de Merleau-Ponty, que é necessário interrogar os fenômenos e a experiência, destituída das amarras do empirismo (passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais) e do intelectualismo (atividade de inspeção intelectual do mundo), mas pensada como iniciação aos mistérios do mundo. Experiência como promiscuidade das

coisas, dos corpos, das palavras e das ideias. Merleau-Ponty inaugura uma filosofia que é capaz de contrapor o modo que a filosofia tradicional interpreta a experiência. Ele busca a experiência do pintor, do músico ou do escritor e percebe que ver, ouvir ou falar/escrever invadem a carapaça da cultura instituída e desnudam o originário de um mundo visível, sonoro e falante. A experiência é cisão que não separa, “é o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e diferenciação, de unidade e pluralidade em que o Mesmo se faz Outro no interior de si mesmo” (CHAUÍ, 2002, p. 164).

Em relação ao Espírito Selvagem e ao Ser Bruto, Chauí (2002) ressalta como um ser concebido em tecido único é capaz de amarrar, em um laço de experiência, criação, origem e Ser. Na obra “Experiência do Pensamento” (2002), Marilena Chauí questiona e contempla, ao mesmo tempo, o que seria o Espírito Selvagem, compreendido pelo espírito de querer-poder do ser da ação em que, para concretizar essa ação, o sujeito precisa realizar uma experiência e ser, simultaneamente, essa própria experiência. O que o motiva a realizar essa ação criadora é a existência de uma lacuna a ser preenchida, que faz sentido para o sujeito como intenção de significar alguma coisa, levando à expressão o que ainda não havia sido expresso. Nas palavras de Chauí,

Há uma intenção significativa que é, simultaneamente, um vazio a ser preenchido e um vazio determinado que solicita o querer-poder do agente, suscitando sua ação significadora a partir do que se encontra disponível na cultura como falta e excesso que exigem o surgimento de um sentido novo. [...] O sentimento do querer-poder e da falta suscita a ação significadora que é, assim, experiência ativa de determinação

do indeterminado: o pintor desvenda o invisível, o escritor quebra o silêncio, o pensador interroga o impensado. Realizam um trabalho no qual vem exprimir-se o co-pertencimento de uma intenção e de um gesto inseparáveis, de um sujeito que só se efetua como tal porque sai de si para expor sua interioridade prática como *obra*. É isso a criação, fazendo vir ao Ser aquilo que sem ela nos privaria de experimentá-lo (CHAUÍ, 2002, p. 153).

Chauí dá continuidade a esse pensamento e questiona o que é o Ser Bruto. Contemplado como o ser de indivisão, quando consideramos que não há separação entre sujeito e objeto, alma e corpo, consciência e mundo, percepção e pensamento, o Ser Bruto é a diferença interna de que o sensível, a linguagem e o inteligível são dimensões simultâneas e entrecruzadas, é a distância interna entre um visível e outro que é o seu invisível, entre um dizível e outro que é o seu indizível.

É na obra merleau-pontyana “O Visível e o Invisível” que o filósofo reflete sobre a condição do corpo como sensível exemplar, entrelaçado no mundo e pela corporeidade como condição do ser selvagem: indeterminado e inventivo. Merleau-Ponty se ancora, em certo sentido, em Husserl para afirmar que a filosofia reconstitui a significação, um surgimento de um sentido selvagem, “uma expressão de experiência pela experiência que ilumina, precipuamente, o domínio especial da linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 150).

Assim, essa trilha é pautada pelas minhas experiências como docente de Educação Física no contexto educacional do IFRN, a partir do ano de 2010, e pelas experiências de estudantes que dialogaram comigo no período de 2016 a 2018. Essas experiências estão inseridas no contexto de ensino,

pesquisa e extensão, amparadas principalmente pela estesiologia merleau-pontyana e também pela pedagogia freireana, situadas na relação dialógica crítica, na convivência, na relação horizontal com os educandos, na liberdade de pensamento e de expressão e na criatividade.

Essas experiências pedagógicas são motivadas por experiências do meu mundo vivido com a cultura afro; a partir de leituras, participação em brincadeiras, apreciação das danças da tradição, visitas a museus e exposições. Nesse percurso, entrelaçado entre memórias que no presente se reconfiguram, transpasso os saberes das contações de histórias, os sabores da culinária, a tradição cultural dos antepassados, a resistência da religiosidade afro, o medo dos papangus, a vibração pelas gestualidades do corpo na capoeira e a exaltação pelo ressoar dos tambores, são tantos elementos que não consigo classificar e nomear, mas as significações sentidas são reverberadas em uma corporeidade que é subjetiva, que é histórica, que é afetiva, social, imaginária e estesiológica.

O corpo negro no espaço educativo

O encontro com a narrativa de uma ex-aluna do ensino médio do IFRN/JC, me impactou pela força do seu relato nas redes sociais. Essa menina se expôs de forma ousada ao narrar a sua experiência enquanto mulher negra que assumiu os seus cabelos crespos e, a partir dessa transformação estética obtida, reconheceu uma subjetividade que a fez repensar sua atitude diante do mundo. Emocionei-me ao ler o seu relato, imaginando o quanto foi desafiador para ela essa exposição nas redes sociais, principalmente, por vivermos em uma sociedade que preconiza a beleza eurocêntrica. Percebi o quanto a sua experiência poderia ajudar outras meninas, que vivem os mesmos anseios e frustrações, a se reinventarem.

Ao encontrar-me presencialmente com essa ex-aluna, travamos um diálogo. Sua fala estava carregada de lembranças e sentimentos dolorosos, entre eles, o de ter sido ignorada pela professora quando ela queria representar o papel da Narizinho, em uma peça de teatro no ensino fundamental na escola, ao que foi imposto pela professora que ela atuasse com o papel de tia Anastácia, já que era negra. E também pelo sofrimento ao cortar o cabelo após interromper o processo de alisamento, ao ser ignorada pelo avô e ao ser chamada de feia pelos próprios membros da sua família depois de admitir o cabelo crespo. Ela narra:

Meu cabelo era grande, mas aí foi em fevereiro, era carnaval e eu decidi cortar o cabelo. Foi muito doloroso, a mulher cortava e eu chorava, ela perguntava se queria que ela parasse de cortar, mas eu mandei continuar. O processo é muito dolorido, não é só o cabelo, mexe muito com a gente, com a autoestima, eu dizia que não ia sair por causa do cabelo, é muito complicado mesmo. Depois dessa fase, é muito bom, hoje eu sei quem eu sou, é muito bom para a autoestima. A gente

se vê de verdade, vê o mundo de outra forma. Foi um processo de liberdade, eu nem sabia que não tinha liberdade (S.).

Esse relato foi importante para pensar que o corpo negro, presente em sua maioria na escola pública, não é ouvido, mas sim silenciado, e que as questões preconceituosas também não são dialogadas. Refiro-me à escola pública, porém acrescento que essa temática é para se fazer presente em qualquer esfera, pública ou privada, em qualquer segmento de ensino: infantil, fundamental, técnico, médio ou superior. A partir da narrativa dessa ex-aluna, percebi que muitas histórias poderiam ser desencadeadas. Assim, iniciei o processo de criação de projetos, oficinas, seminários, aulas de campo e eventos com estudantes do ensino médio do IFRN/CM.

O objetivo era proporcionar situações em que novas reflexões fossem realizadas e novos sentidos extrapolassem as relações no e pelo corpo. Depois, selecionei algumas experiências que considerei mais significativas, tanto vivenciadas nos momentos das aulas de Educação Física no IFRN, como em atividades extracurriculares. Além de minha própria percepção do fenômeno, reuni também alguns registros escritos e imagéticos.

O “Grupo Cachos” partiu de uma iniciativa minha e, aos poucos, foi tornando-se um coletivo, reunindo 12 estudantes negras do 2º ano do ensino médio técnico/integrado dos cursos de Informática e Programação de Jogos Digitais (PJD) do IFRN, *campus* Ceará-Mirim, no ano de 2017. Após três meses do início do ano letivo com a turma do 2º ano de PJD, percebi que algumas meninas negras estavam em um movimento de abandonar o processo de alisamento dos cabelos e assumir os seus cachos. Esse processo foi lento, iniciado por

uma menina e, logo em seguida, acompanhado por outras, que foram cortando seus cabelos e inaugurando uma nova estética.

Foi então que convidei essas meninas para integrarem um projeto. As reuniões eram semanais, no turno vespertino, das 14 às 16h, em horário extracurricular. Os encontros eram abertos, as meninas divulgavam o horário e o local no grupo do *WhatsApp* da sala de aula, podia participar quem quisesse e, a cada semana, aparecia uma nova integrante, momento em que fazíamos roda de conversas, leituras, debates, apreciação de filmes e documentários. Os encontros podiam acontecer na sala de videoconferência do *campus*, por dispor de data show e televisão, em sala de aula ou até mesmo nas sombras dos pés de Nim⁴⁶, na área verde da instituição.

A partir do primeiro encontro, fomos estabelecendo uma relação de proximidade e, paulatinamente, selecionando coletivamente as ações. Os relatos iam sendo desvelados e, a cada encontro, eram compartilhadas as inquietações, as frustrações, as histórias de vida, as conquistas e a organização dos novos encontros. Elas expressavam como eram estabelecidos o cotidiano com a família, com a escola e quais perspectivas pretendiam alcançar no mundo pessoal e profissional.

As primeiras narrativas foram em torno de como se deu o processo de transição dos cabelos. Os relatos eram baseados nas questões: o que os cabelos cacheados estavam provocando nas relações com elas mesmas e com os outros? Como é romper com a estética do cabelo alisado? Quais são os outros sentidos que os cachos oferecem? Assim, temos algumas narrativas:

46 Planta nativa da Índia e tem aplicações nas indústrias de cosméticos, farmacêutica e moveleira. Além disso, é um inseticida natural que contribui para a agricultura sustentável. Disponível em: <http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/>. Acesso em: 05 de julho de 2019.

Percebi que esse processo de transição favoreceu a minha autoestima, não sei explicar muito bem, mas quando estava cortando o cabelo, senti uma felicidade muito grande. Na escola, tive uma boa aceitação pelos colegas de turma, mas na rua, senti olhares preconceituosos em relação ao cabelo curto, olhares duvidosos em relação a minha sexualidade, para a sociedade, cabelo curto é cabelo de homem. Agora, eu estou com muita liberdade, quando vejo olhares duvidosos, eu nem ligo e penso assim: sai da frente que eu estou passando. Existe uma diferença entre aceitação e moda, o que estamos passando é por uma aceitação em ser negra (C.).

Não lembro exatamente quando comecei a passar química no meu cabelo, acho que desde os 7 anos de idade, e não lembrava como ele era antes da química. As aplicações eram sempre feitas na casa da minha tia que passava e sempre dizia que meu cabelo ficava mais bonito alisado e que o meu cabelo natural era de 'bucha'. Com essa ideia, me convenceu a me 'escravizar' ao alisamento. Sempre quando eu passava química me achava bonita, todos ao meu redor falavam isso para mim, mas depois de um tempo percebi que eu não podia mais me submeter a isso, foi então que encontrei meninas que também passavam por isso como eu, foi então que entrei em transição. Chamei minha amiga C. para entrar nessa comigo, assim, juntas, atravessamos a transição e superamos todas as críticas da sociedade. Foi difícil, mas superamos e hoje estamos com 10 meses desde que cortamos os cabelos. Quando olho as fotos do cabelo alisado é como se não me reconhecesse. Quando me olho agora no espelho, eu vejo outra pessoa, que agora sou eu (K.).

Em Touros não tinha ninguém com o cabelo *black power*, quando eu passava, eu escutava: nossa, como ela é corajosa, não tem vergonha na cara. Na escola municipal que estudava no ensino fundamental percebia que havia mais preconceito em relação ao cabelo, aqui no IFRN/CM nós somos mais respeitadas (A.).

Quando alisei meu cabelo pela primeira vez me senti uma princesa da Disney, né? Fiquei feliz por ser igual a todas as meninas da minha classe e me encaixar aparentemente nos padrões da sociedade, mas conforme o tempo foi passando, mais precisamente aos 15 anos, percebi que eu não era obrigada a ser igual para me sentir bem, nessa época, comecei a minha transição e a me assumir como cacheada negra e a garota linda que sou (K.).

Percebi que essas narrativas eram capazes de romper com o pensamento colonialista, fortemente marcado pelo padrão eurocêntrico. Ao compartilhar suas histórias de vida, expondo seus próprios pontos de vista, essas meninas subvertiam o conservadorismo indo ao encontro do pensamento pós-colonialista. Esse pensamento é compreendido em duas acepções: a primeira se reporta a um período histórico, o que se sucede após a independência das colônias; a segunda se organiza por um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial, escrita pelo colonizador, e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado. A continuidade desse segundo pensamento origina-se nos estudos culturais, linguísticos e literários e usa as práticas performativas para analisar

os sistemas de representação e os processos identitários. Esse pensamento é um produto da “viragem cultural” das ciências sociais na década de 80, tendo Frantz Fanon como um de seus precursores.

As meninas do Grupo Cachos encontravam-se em uma fase da vida que denota um processo de transição peculiar que é a adolescência, fase esta marcada por etapas, cobranças e apelo estético, e é no corpo e pelo corpo que essas etapas são tatuadas. Ao pensar no Grupo Cachos, podemos associar o movimento das meninas às etapas do ritual proposto por Van Genep (2011). Um ritual que é doloroso e acompanha a noção de morte, uma presença que se encontra em todos os rituais e complementa a noção de passagem. O Grupo Cachos passa, ao mesmo tempo, por dois rituais: a morte da infância, dando seguimento ao encontro com a adolescência, e o abandono de um padrão estético para inserir-se em outro. Elas rompem com um padrão instituído de beleza, vinculado à visão ocidental eurocêntrica, produzindo um coletivo com outro olhar para a beleza, transformando-a. Percebemos as etapas do ritual no processo estético do cabelo: a separação, quando há o afastamento inicial, ou seja, quando elas decidem romper com o processo de alisar o cabelo; a margem, quando elas se distanciam dos padrões normatizadores de um tipo de beleza; e a agregação, quando elas formam um novo coletivo, as meninas cacheadas, e reinventam-se entre os jovens, na família, na escola e na sociedade.

Faço aqui uma relação com a metáfora de “drama social” trazida por Turner (1974). Esse antropólogo se debruça sobre o vivido em uma imersão coletiva, na experiência de um agora, cheio de tensões e contradições. Uma antropologia que anuncia a empatia pelo sofrimento humano. Ao associarmos as

meninas cacheadas ao conceito de “drama social”, proposto por Turner, relacionamos as histórias delas com as suas famílias, pois elas instauram novas formas de sentir e ver o mundo, instituindo para elas uma nova história de vida. Em relação aos cachos, podemos pensar na forma como essas mulheres ritualizam as suas transformações nas mudanças dos cabelos, produzindo uma nova forma de existência social.

Ritos de Passagem, Drama Social e Período de Flutuação são conceitos que trazemos para pensar essa fase de transição que é a adolescência na vida dessas meninas. Consideramos que esses conceitos foram observados por três antropólogos em épocas e sociedades distintas. Nos Ritos de Passagem e Drama Social, Genep e Turner observam como se dão as fases de transição em comunidades primitivas, geralmente demarcadas por ritos. O Período de Flutuação é proposto por Le Breton ao observar diversos fenômenos da adolescência na sociedade francesa. Esse autor chama a atenção para a ausência de uma passagem simbólica na contemporaneidade, entre a adolescência e o mundo adulto, e aponta a autonomia dos jovens em decidir a sua própria existência. Nesse viés de pensamento, o comportamento do adolescente pode ser o de agregar-se a algum grupo ou isolar-se ao se sentir rejeitado.

Em outros estudos apontados nessa pesquisa sobre a juventude no Brasil, como a “Educação para Todos” (2004), os autores lançam olhares para uma diversidade heterogênea de grupos juvenis, compreendidos por representarem as diferentes faces da desigualdade social brasileira. Sociedade essa marcada por um capitalismo selvagem que aguça muitas frustrações, tornando os jovens, na sua grande maioria, afetados em relação às aspirações da fase adulta, principalmente o acesso ao mundo do trabalho e a estabilidade econômica.

As meninas do Grupo Cachos expressam um sentimento de agregação, agrupam-se por pertencer a um grupo juvenil que possui algumas convergências: estudantes do ensino médio, negras de cabelos cacheados e moradoras da periferia. Além dessas características, imprimem um movimento de mudança; tanto na forma como querem ser vistas pela sociedade quanto no formato que se autorrevelam. Nesse caminho, trago um fragmento de uma estudante que percebe o poder que adquiriu com sua subjetividade:

Parei de alisar meu cabelo e comecei a trançá-lo, as tranças foram a ferramenta essencial no momento da minha transição corporal e mental de uma menina tímida, silenciada e agredida pelas diversas faces do racismo, para uma mulher negra e empoderada. Essa semana faz dois anos que me tornei negra, participo da geração de tombamento que está revolucionando como movimento de resistência os padrões de beleza e que está cada vez mais forte, pois estamos acordando a nossa força que estava adormecida (D.).

Ter a oportunidade de acompanhar esse processo de mudança com as meninas foi revelador, descobri que a mudança delas também me afetava. Com o tempo, fui selecionando alguns livros para compartilhar com elas nas rodas de leitura, esse movimento implicou em algumas ações, como ler os textos antes de socializar com o grupo, ter acesso à biografia dos autores e compreender como as histórias das pessoas negras foram subversivas, combativas e protagonizantes.

Nesse processo, os livros que demos início as nossas primeiras discussões foram: “Na Minha Pele” (2017), de Lázaro Ramos; “Nem Preto, Nem Branco, Muito Pelo Contrário”

(2012), de Lilia Schwarcz; “Bia Bisa, Bisa Bel” (2007) e “Menina Bonita do Laço de Fita” (2021), ambos de Ana Maria Machado; “Lugar de Fala” (2019), de Djamilia Ribeiro; “O Movimento de Mulheres Negras: Escritos sobre os Sentidos de Democracia e Justiça Social no Brasil” (2014), de Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira; e o artigo científico “Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos ou Ressignificação Cultural?” (2002), de Nilma Lino Gomes. Essas leituras foram fundamentais para ampliar a reflexão sobre a cultura negra e os sentidos do protagonismo feminino negro e da ancestralidade, os quais estavam sendo desvelados no Grupo Cachos. Os materiais eram disponibilizados para o grupo em um sistema de rodízio, cada integrante lia um livro por semana, fazíamos comentários sobre as leituras e, após o nosso encontro, os livros eram trocados.

Falar em experiências do protagonismo feminino negro no Brasil é reacender os feitos de mulheres que romperam com diversos paradigmas: de olhares colonizadores, da supremacia branca, da masculinidade, do racismo institucional, da violência. São mulheres que tatuaram suas histórias em diversos segmentos da sociedade: nas artes, na literatura, na ciência e na tradição oral. Podemos lembrar da guerreira quilombola Dandara dos Palmares, da escritora Carolina de Jesus, da atriz e cantora Zezé Mota, da psicanalista Virginia Bicudo, entre tantas outras. O artigo “Os Segredos de Virgínia: Intelectuais Negras e Relações Raciais na São Paulo dos anos 1940-1950” (2014), escrito por Janaína Damaceno, expõe a trajetória intelectual de Virgínia Leone Bicudo. Neta de escravos e italianos, socióloga e psicanalista, essa mulher negra tentou compreender o fenômeno do preconceito racial, do qual foi vítima durante o seu percurso escolar.

Virgínia foi protagonista em vários aspectos; por ser a primeira psicanalista brasileira sem ter o curso de Medicina, por discutir a sexualidade em uma sociedade machista e recheada de tabus e por tornar-se referência como precursora da psicanálise com crianças no Brasil. A sua tese, defendida em 1945 e publicada em 1947, versava sobre o Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo. Nela, a autora discutiu sobre como a educação pode atuar como um agente de ascensão social, e gerar consciência entre os sujeitos. Virgínia diz que aprendeu a se defender de qualquer tipo de preconceito, seja ele físico, psíquico ou social. Compartilhar com as meninas do Grupo Cachos um pouco da trajetória de Virgínia Bicudo significou fortalecer as possibilidades de enfrentamento em uma sociedade fortemente marcada por pensamentos e atitudes racistas.

Nesse cenário de intelectuais negras, é importante ressaltar também o percurso de Nilma Lino Gomes. Pedagoga e doutora em antropologia social, tornou-se a primeira Reitora negra de uma Universidade Pública Federal no Brasil, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNI-LAB). Posicionada na luta contra o racismo, em 2015, ocupou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Em seus estudos, Gomes revela a responsabilidade que a escola, enquanto instituição social, deve ter nessa organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, pois apresenta-se como um espaço em que as representações negativas sobre o negro são difundidas e, portanto, um espaço em que estas questões devem ser superadas. Essa autora aponta a necessidade de os educadores compreenderem como os povos foram compartimentados em categorias no contexto do racismo e como esse fenômeno impede o processo de construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Importante refletir sobre a inserção de negras em áreas tão importantes para a ciência, pois dados referentes à educação, em especial à taxa de alfabetização, demonstram uma desigualdade racial relevante no Brasil. Schwarcz (2012) compartilha dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 1982, referente ao estado de São Paulo, que diz respeito ao acesso ao ensino básico. Os dados apontam uma maior concentração de estudantes negros na instituição pública (97,1%), quando comparados ao percentual de estudantes brancos (89%). Em relação à taxa de alfabetização, outro dado alarmante, a existência de 30% do analfabetismo na população negra em contraponto aos 29% da população parda, 12% da população branca e 8% entre os amarelos. A maioria da população brasileira não chega ao ensino médio e, nessa proporção, a população branca obtém duas vezes o nível de escolaridade dos não brancos.

Assim sendo, como educadora, é indispensável pensar na proposição de transgredir esses dados e possibilitar a participação das estudantes do ensino médio em atividades de ensino, pesquisa e extensão para que elas sejam as protagonistas de suas próprias histórias. Merleau-Ponty (1971) anui que o visível é gestante do invisível e o Ser é uma estranha imbricação que faz com que meu visível seja aberto para o outro e com que ambos estejam abertos para o mesmo mundo sensível. Para o filósofo, há uma reversibilidade daquele que vê e daquilo que é visto, e a percepção nasce no cruzamento das duas metamorfoses.

A partir do *logos* estético merleau-pontyano, precisamos “reaprender a ver o mundo, interrogá-lo e conhecê-lo”. Perceber, sentir e ver a partir do próprio corpo, como carne do mundo, implica um novo posicionamento ético, estético e político. Movidos por essa necessidade do diálogo com *outrem*

e pela necessidade de provocar outras percepções e reflexões sobre o corpo, organizamos uma exposição de imagens e fotografias que remetiam a cultura brasileira – a cultura negra –, que se encontra na invisibilidade de uma sociedade machista, racista e sectarista.

Mobilizadas por intelectuais que fizeram e fazem história no Brasil, as meninas do Grupo Cachos foram protagonistas na organização do minicurso e da exposição fotográfica na I Semana de Exposição Tecnológica e Científica (EXPOTEC) do *campus* Ceará-Mirim. Criamos coletivamente a exposição “A Visibilidade do Invisível”, que partiu da intenção de socializar como essas meninas se viam, como elas queriam ser vistas e quais eram as sensações e percepções das outras pessoas que as viam. Essa proposição tinha como alicerce a narrativa das meninas cacheadas:

Fazemos parte de um povo historicamente oprimido e inferiorizado, a partir daí aprendemos a nos odiar de diversas formas, principalmente, por meio da omissão de nossas características (cabelo, cor, nariz ou boca). Os padrões de beleza são culturalmente definidos e, nessa definição, não se encaixam cabelos cacheados, crespos e trançados. O ‘cabelo duro’ é a evidência natural de que meninas negras não são fracas e de que são as responsáveis por causar uma revolução na definição de cabelos bonitos. Não é apenas um cabelo, é uma forma de demonstrar a aceitação e contrapor a imposição perante uma sociedade que dita requisitos para meninas serem tidas como bonitas. Começamos a entender, a partir dos cabelos, que as nossas características não são defeitos e que não precisamos ter cabelo liso para nos sentirmos maravilhosas.

Estamos ocupando espaços e devemos ser vistas com igualdade e com respeito sobre a naturalidade nas características de cada indivíduo. A luta é para romper as barreiras do preconceito da sociedade. (GRUPO CACHOS, 2017).

Esse texto estava fixado em uma folha de cartolina preta, compondo o painel das fotografias. A exposição partiu de uma necessidade de questionar os apreciadores sobre o poder das mulheres negras que fizeram história no mundo, desde a época da escravidão até os dias atuais, enaltecendo a beleza feminina negra e contrapondo aos padrões de beleza eurocêntrico.

Debora, Cibele, Karla, Karol, Alessandra, Amanda, Tereza, Juliana, Júlia, Mayara, Joziele e Ana Paula foram as meninas que se transformaram pela estética do cabelo. Cada uma com a sua história, cujo os cabelos revelaram-se como algo simbólico nesse processo. Essas meninas possuíam uma desfavorecida condição socioeconômica, algumas moravam nos bairros periféricos de Ceará-Mirim, outras em distritos, assentamentos rurais ou em municípios vizinhos, como Touros, Extremoz e Natal. Elas possuíam uma rotina de idas e vindas para a escola, com aulas no contraturno, eram adolescentes que participavam de projetos de pesquisa, projetos de extensão, bolsa/trabalho, entre outros suportes que a instituição oferecia.

Assumiram com a exposição um lugar de fala, romperam paradigmas, (re)conheceram a própria história, saíram da superfície, interrogaram-se, refletiram criticamente sobre a política, a sociedade, a cultura e o mundo que as constitui. Nesse sentido, a organização coletiva pode produzir ruídos e rachaduras nas narrativas hegemônicas, pode romper com o silêncio que lhes foi imposto, com o objetivo de alcançar a

visibilidade. O Projeto Cachos caminhou nesse sentido, no interior do IFRN/CM. As meninas descobriram suas vozes, seus gestos e suas expressividades pelo corpo politizado. Que espaço a mulher negra ocupa? Que espaço elas querem ocupar? Qual o lugar do corpo negro na escola? A partir dessas questões, o Grupo Cachos foi se afirmando e juntas vivenciamos outras experiências criativas, sempre com o objetivo de discutir as questões étnico-raciais no IFRN.

Para a exposição fotográfica, foram as meninas que escolheram o cenário das suas fotos, algumas escolheram imagens antigas; outras realizaram uma produção especial para as fotografias: trançaram os cabelos, fizeram penteados, brincaram com as luzes e sombras, evidenciaram perfis, olhares e sorrisos; e algumas quiseram ainda enfatizar a questão fenotípica do cabelo cacheado, pois perceberam uma atitude política ao liberar os cachos. Elas selecionaram diversas fotos e imprimimos todas em papel fotográfico tamanho A3. Também imprimimos imagens de mulheres negras que representaram resistência e força, principalmente no período escravocrata. Assim, construímos os painéis com as imagens das estudantes sempre ao lado de uma personalidade negra, entre elas estavam Luiza Mahin, Dandara dos Palmares, Anastácia, entre outras. Essas fotos foram acopladas em uma folha de cartolina preta e fixada nos corredores do prédio principal da Instituição durante a Semana Tecnológica. Além das imagens, foram colocadas letras de músicas e poesias que evocavam a cultura negra. Um dos cartazes tinha ainda uma folha em branco, para que as pessoas pudessem colocar comentários, sensações e suas percepções.

Os apreciadores da exposição intercalavam-se entre estudantes, servidores da instituição e participantes do evento

(alunas e alunos, servidoras e servidores técnicos e professores de outras instituições de ensino, tanto de Ceará-Mirim quanto de outros municípios). As imagens foram fixadas no corredor principal da escola por 15 dias do mês de novembro, período em que se comemora o mês da Consciência Negra (20/11). Foram disponibilizados 14 quadros e, em cada quadro, havia uma imagem de uma aluna do Grupo Cachos ao lado de uma líder do ativismo social, de uma quilombola ou de uma líder do movimento negro. Abaixo de cada imagem tinha uma sinopse da história daquelas mulheres. Ressalto, ainda, que foram as meninas do Grupo Cachos que escolheram as imagens para fixar na exposição a partir do seguinte questionamento: que visibilidade eu quero provocar nas pessoas?

Dentre os comentários colocados pelos apreciadores da exposição, elencamos alguns como: “Vocês estão pensando que isso vai fazer alguma diferença no pensamento de quem é racista?”, “O que vocês querem ganhar com isso, aparecer?”, “Vão estudar que é melhor.”, “Ficaram muito mais feias com os cabelos cacheados.”, porém também tiveram outros comentários como: “Parabéns, sejam fortes!”, “Continuem na luta.”, “Liberem seus cachos.”. Com dois dias de evento, as meninas resolveram organizar uma intervenção no momento em que diversas pessoas apreciavam a exposição: cantaram músicas e recitaram poemas que interpelaram o público.

Elas pesquisaram e selecionaram músicas de diversos estilos, do samba ao funk, que denunciavam em suas letras a indignação com o preconceito, o feminicídio, a violência doméstica, a falta de oportunidades e com o silenciamento. A partir dessa exposição fotográfica na escola, elaboramos vídeos, em formato de gravações dessas meninas, com o objetivo de circular nas redes sociais na Semana da Consciência

Negra de 2017. Dentre as gravações, exponho um trecho da narrativa de uma aluna, Debora, atualmente com 23 anos de idade e Técnica em Informática, moradora do distrito Rio dos Índios, localizado a 12 km do município de Ceará-Mirim, que compartilha a sua trajetória de luta por ser negra e por sofrer discriminação racial. Com uma condição socioeconômica de risco, ela também ocupava o cargo de bolsista/trabalho no setor de saúde da instituição.

Me chamo Debora Tais Lima da Silva. O meu nome já reflete muito quem eu sou, não sei de onde vim ou quem são meus antepassados. Pois esses sobrenomes, Lima e Silva, foram sobrenomes dados pelos portugueses aos povos africanos quando chegaram ao Brasil, como uma forma de negar a cultura dos africanos. Chegaram ao Brasil mais de 5 milhões de africanos como força de trabalho, mantendo uma força opressora sob povos que foram silenciados. Eu sou uma menina negra com apenas um ano de negritude, porém, no meu registro, tem escrito que sou parda. As minhas características, a minha boca, o meu nariz, não são defeitos e, sim, documentos que me revelam. O meu cabelo foi o elemento principal nesse empoderamento. Nesse poder de saber quem eu sou, essa estética escolhida influenciou no meu comportamento. Esse cabelo me deixou poderosa, mesmo sabendo que sou minoria e pouco representada na sociedade. Falar de representação é falar de 12% de negros na universidade, é falar que a cada 23 minutos um negro morre, falar de 60% da população carcerária ser negra. Sabemos que somos maioria na população brasileira e, mesmo assim, somos tão inferiorizados, são questões que devem ser levantadas pois estão sendo naturalizadas com o passar do tempo (D.).

Ressalto o engajamento de Debora pelo seu envolvimento com a discussão política da comunidade negra, pelo seu perfil curioso e atento aos *sites* liderados por ativistas negros, por participar ativamente do NEABI/IFRN-CM, por ter assumido o grêmio estudantil da Instituição (2017/2018) e por compartilhar com o grupo o filme *Estrelas Além do Tempo* (2016). Debora trabalha a estética do seu cabelo como uma condição política de ser negra, afirmando que não precisa render-se à ideia do “embranquecimento cultural”, uma questão que perdura há muito tempo. Há um pensamento homogeneizante de que os mulatos e os negros mais claros e educados seriam economicamente integrados culturalmente e cooptados politicamente pelo padrão branco, como forma de assumir posições menos desprivilegiadas na hierarquia social, como ressalta Molina Neto e Santos (2011). Ser negro, portanto, é também uma questão de enfrentamento, principalmente para realçar o mascaramento social por meio das expressões: “moreninho/escurinho”. Retomo as palavras de Debora para realçar esse mascaramento:

Até então, eu era morena, pois tinha crescido ouvindo isso e nunca tinha analisado o poder que essa palavra tinha em omitir minhas origens com o intuito de me clarear, porque ser negra não era legal. A palavra ‘negra’ era muito agressiva e não servia para mim, justamente pelo fato do tom da minha pele não ser tão escura. Já fui perseguida diversas vezes dentro de lojas na cidade de Natal, apenas por ser negra. O pior é que os vigilantes que me perseguiram também eram negros. (D.).

Nesse sentido, faz-se relevante dialogar com a tese de Schwarcz (1998) quando esta afirma que nós somos um país

formado na linguagem da escravidão com a vertente colonizadora, mesmo após ter nos transformado em Monarquia e, depois, em República. A linguagem e o comportamento do brasileiro ainda são permeados por autoritarismos e intolerâncias, heranças que perduram por vários séculos, haja vista, na atualidade, o aumento da bancada dos parentes⁴⁷ no Congresso Nacional. Esse enlaçamento do patrimonialismo, ao misturar a esfera pública com a privada, gera, conseqüentemente, uma corrupção endêmica e enraizada. Assunto já abordado em “Raízes do Brasil”, por Sergio Buarque de Holanda (2015), com o conceito do “homem cordial”.

A cordialidade mencionada por Holanda versa na ironia, na polaridade, na proximidade de contrários que vão se sobrepujando, como a de colonizador vs. colonizado. Polaridade ao pensar em um país que vende a imagem de habitantes hospitaleiros, amáveis, quando, na verdade, externa violência, simbólica ou não, em relação ao racismo, à homofobia e à xenofobia. Não por acaso, um dos marcos históricos que denuncia em nosso desfavor é o fato de o Brasil ter sido o último país a abolir a escravidão, estendendo a herança patriarcal na polaridade senhor/escravo. Essa suposta cordialidade é, na verdade, um problema para a nossa nacionalidade, dado a maneira dos brasileiros em fazer da esfera pública uma extensão da esfera privada, onde investimos tudo na esfera privada e nada na esfera pública. Como consequência, temos esse hábito de não fazer acordos ou contratos, de tudo passar pela esfera da amizade ou, no censo popular, de fazer tudo do “jeitinho brasileiro”.

47 Quantitativo de deputados e senadores que usam as relações familiares para se elegerem.

Para pensar a ancestralidade

“Bisa Bia, Bisa Bel” (1981) é um clássico da literatura infantil brasileira. Após ter contato com a fotografia da sua bisavó, a menina Bel nos faz viajar com a sua imaginação pelo passado que, no presente, projeta seu futuro. O real e o imaginário entrecruzam-se, levando o leitor a buscar também nas suas próprias histórias, seus resquícios de ancestralidade.

Ao ler esse livro, me coloquei o tempo inteiro a pensar nas conversas com as minhas avós, nas memórias e lembranças dos nossos antepassados, recordados por fotografias e pela tradição oral. A avó materna contava histórias da sua família bastante numerosa, da sua infância entre Olinda e Recife, do seu cotidiano entre estudos e bordados. Guardava com carinho bibelôs, cartões, cartas e fotografias, todos bem-organizados em álbuns. Já a avó paterna atentava-se em contar as histórias do sertão do Rio Grande do Norte, sempre recheadas de um sabor misterioso, exótico, associadas às caças a onças e cobras. Posso afirmar que sou privilegiada por ter tido acesso à história dos meus antepassados, que também são as minhas histórias e que, no presente, se reconstituem.

Ao aguçar a memória com essa leitura, fiquei a pensar nas relações familiares destituídas dos africanos escravizados que forçosamente atravessaram o Oceano Atlântico e foram separados dos seus entes queridos, bem como na história real de *Kunta Kinte* que compartilhei no prólogo desse livro e em tantas outras que se encontram no anonimato. As meninas do Grupo Cachos também ficavam curiosas para saber um pouco mais sobre as suas próprias histórias, despertadas pelas histórias de Bisa Bia, Bisa Bel. Algumas delas me relatavam desconhecer as histórias dos seus antepassados, que seus pais e avós, muitas vezes, as omitiam.

A negatividade encontrada pelas estudantes ao abordarem seus familiares sobre as histórias das suas famílias é pertinente

ao sofrimento que passaram. As estudantes relatavam que a afrodescendência era um assunto pouco abordado na família delas. Os familiares não concordavam com a transformação estética do cabelo e temiam que elas pudessem ser ainda mais rejeitadas pela sociedade, para além do fato de serem negras. Os termos “morena” e “parda” eram utilizados principalmente pelas mães delas, ao se referirem às pessoas de pele escura. Todas ressaltavam que as mães se submetiam ao processo de alisamento dos cabelos, mesmo tendo consciência do dispêndio econômico com essa ação. A história da família não era transmitida, as mães diziam não conhecer a histórias dos avós, e aquelas que ainda tinham avós, tentavam conversar sobre a ancestralidade delas, mas as avós desconversavam. É uma relação de negação!

A negação das pessoas negras foi nutrida historicamente por mais de trezentos anos, não foi à toa a obrigatoriedade do uso de máscaras pelas pessoas escravizadas, cobrindo a boca, como afirmação do projeto colonial de impor silêncio, um silêncio como negação de humanidade e de subjetividade. Ribeiro (2018) ratifica que a máscara não pode ser esquecida, visto que foi um instrumento real que se tornou parte do colonialismo. Porém, diante da negação, as vozes se insurgem e estilham a máscara do silêncio, como Conceição Evaristo declara. Estilham a máscara do silêncio pelas vozes, atitudes e comportamentos. Nesse sentido, as reverberações das meninas do Grupo Cachos surpreendiam-me a cada momento. Um certo dia, no intervalo entre as aulas, quando passava pelo corredor da instituição (IFRN/CM), T. me chamou e me entregou um texto. Ao me abordar, ela disse: “Professora, eu fiz um textinho de como eu me sinto negra”:

Procurei o significado da palavra negro no *Google*, achei coisas como preto, escuro, sombrio, triste, infeliz, fiquei pensando o que aquele conjunto de palavras significava, de toda forma, mesmo não concordando com aqueles significados e pensando em novos, negro é raça, preto é cor, por mais que eu tenha a pele clara, eu me considero negra sim, negra de pele clara e com muito orgulho. Meu cabelo é um traço da minha cultura e fico muito feliz de ter ele. Eu já neguei um dia, por pressão. Engraçado como as vezes alguns padrões que são impostos simplesmente nos consomem, como todas aquelas mulheres lindas e de cabelo liso na TV e propagandas, vendo isso sentia a necessidade de alisar o meu cabelo, mas nada mudou, lá estava eu, de certa forma negando minhas origens, as mesmas das quais eu disse ter orgulho no começo do texto, mas no fundo sinto que isso somou mais um aprendizado na minha vida, que podem ser resumidos em duas palavras: orgulho e aceitação. Orgulho de ser descendente de um povo que tanto lutou, orgulho de ser descendente de um povo que fez nosso país, trabalharam muito e lutaram também, sinônimo de coragem. Aceitar também é um dos passos mais importantes que tem, eu aceitei o meu cabelo do jeito que ele é, ondulado como as ondas do mar, cada cabelo cacheado tem sua beleza, alguns parecem molinhas de caneta de tão pequenos que são, outros parecem macarrão esparramado no prato de tão ondulados que são, mas todos têm sua beleza, depois de aceitar o meu cabelo do jeito que ele é, me sinto mais poderosa e, de certa forma, mais feliz. Não importa sua cor, todos nós brasileiros estamos ligados aos negros, e devemos nos orgulhar disso, com esse texto tenho a intenção de mostrar a você, menina insegura, que se

assuma, você é linda, e para você que já está segura de si, continue assim, você é linda também, a transição capilar às vezes nos incomoda um pouco, mas é como uma estrada, você precisa andar por ela para chegar no final, assumo seu traço e seja feliz (T.).

Assim como há uma reversibilidade da percepção daquele que vê e daquilo que é visto, há também uma reversibilidade da fala e do que ela significa. Para Merleau-Ponty, a significação é o que vem fechar e agrupar a multiplicidade dos meios psíquicos, fisiológicos e linguísticos da elocução num mesmo ato. “Nenhum locutor fala sem de antemão transformar-se em alocutório, ainda que apenas de si próprio” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 149).

A autora Djamila Ribeiro (2018) também passou por uma experiência semelhante, a qual ela compartilha no livro “Quem Tem Medo do Feminismo Negro?” (2018), essa filósofa também passou pelo processo de transição dos cabelos e confessa ter percebido que existia uma máscara calando não só a sua voz, mas principalmente a sua existência, pois as especificidades das mulheres negras não eram consideradas em um feminismo dito universal. Djamila deixou de alisar os cabelos aos 24 anos de idade, quando engravidou, e compreendeu que os cachos a faziam ter orgulho das suas raízes, o que a levou a reconfigurar o mundo a partir das perspectivas deles.

Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas e movimentos. Munanga (2015) alerta para a existência de três fatores essenciais na construção de uma personalidade coletiva: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. No entanto, no Brasil, a reunião desses três fatores é quase invisível. O autor aponta que o fator histórico

se constitui como o mais importante, pois seria essencial que cada povo encontrasse o fio condutor que o liga a seu passado ancestral. Essa consciência histórica é a razão para que cada um pudesse conhecer a sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações. Porém, durante o período escravocrata, os colonizadores tentaram destruir a memória coletiva dos escravizados, trocaram seus nomes, separaram suas famílias, impuseram sua linguagem e cultura e condenaram suas práticas religiosas e suas crenças. Os escravizados foram vítimas da desumanização e da negação da existência de suas culturas. Nesse sentido, Munanga (2015) ressalta o termo negritude como uma operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo. Esse autor enfatiza que a consciência histórica é mais forte nas comunidades religiosas de matriz afro, e como exemplo, ele cita o Candomblé, que conserva, pela oralidade e pelos ritos atualizados, os mitos de origem ou de fundação.

Quanto ao fator linguístico, nos terreiros religiosos, persiste uma linguagem esotérica que serve de comunicação entre os humanos e os deuses. Nas demais categorias, foram criadas outras formas de linguagem e comunicação como estilos de cabelos, penteados e estilos musicais. As religiões de matriz afro constituem ainda um espaço de resistência por dar continuidade à tradição oral, bem como pela manutenção dos rituais e pelo fortalecimento da consciência histórica, fundamentada nos mitos. Na obra “Negritude: Usos e Sentidos” (2021), Munanga oferta um vocabulário crítico e explica, na concepção negra africana, o sentido da palavra ancestral:

Oclã, a linhagem, a família e a etnia são uniões dos vivos e dos mortos. Entre os mortos, há defuntos comuns e

ancestrais. Estes últimos são os mortos que durante a vida tiveram uma posição social destacada: um rei, um chefe de etnia, um fundador de clã, etc. Origem de vida e prosperidade, ponto fixo de referência, o ancestral está sempre presente na memória de seus descendentes através do culto que deles recebe. São representados materialmente por estátuas, pedras e outros monumentos, de acordo com a diversidade cultural africana (MUNANGA, 2015, p. 83).

Nesse viés de ampliar a compreensão da cultura de matriz afro, juntamente às meninas do Grupo Cachos, possibilitei a experiência da oficina “O Corpo na Cultura do Candomblé”, com mediação da Prof.^a Ingrid Barbosa⁴⁸ do IFRN/NC, iniciada no Candomblé e que tinha recentemente defendido a dissertação “O que as tramas simbólicas e estéticas da cultura do Candomblé nos revelam para se pensar o corpo na Educação Física?”, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN.

A proposição dessa oficina foi desmistificar o preconceito em relação a essa religião afro-brasileira, conhecer os elementos da cultura do Candomblé, envolver-se com as simbologias dessa religiosidade e reconstruir novos olhares para os corpos que vivem essa cultura. A oficina foi aberta para as integrantes do Grupo Cachos, assim como para os alunos de outras turmas dos segundos e terceiros anos do IFRN/CM que quisessem participar. No final das inscrições, tínhamos um total de 33 estudantes participantes.

A oficina teve a duração de 2 horas e foi realizada em uma sala de aula no IFRN/CM. A metodologia pautou-se em diálogos,

apreciações de imagens, jogos corporais e atividades rítmicas com os elementos da natureza. Num primeiro momento, em círculo, com todos sentados no chão, a mediadora colocou no centro um baú cheio de imagens e objetos. O diálogo foi iniciado trazendo a mitologia que rodeia essa religiosidade de matriz africana, assim como os preconceitos e tabus que rodeiam essa manifestação, pelo próprio desconhecimento da sociedade.

Os elementos simbólicos como a galinha de angola, os turbantes e os tambores foram sendo contextualizados. As imagens dispostas traziam relações com os elementos da natureza, como a água, a terra, o fogo e o ar, assim, respectivamente, os mitos de Oxum/Iemanjá, Obaluaiê, Exu e Iansã-Oiá eram explorados. Pela expressão dos corpos durante a oficina, fomos percebendo algumas aproximações com a manifestação cultural, mas também distanciamentos diante das demonstrações.

Ao término da oficina, foram propostas algumas questões aos alunos: O que ficou dessa experiência? Como foi se envolver com essa cultura? O que esse corpo da cultura do Candomblé pode dizer para pensar a identidade, a diversidade e a alteridade? O momento de maior introversão foi na vivência das danças dos mitos, onde o tabu ainda é muito arraigado. Contudo, os alunos também vibraram com o momento de elaboração dos turbantes e com o que eles significavam para a religiosidade. No fim, a maioria dos alunos afirmou que essa experiência ajudou-os a compreender um pouco dessa religiosidade tão difamada pela sociedade.

Essas intervenções pontuais são movidas pelo desejo de viver num mundo em que as pluralidades cultural, racial, étnica e social sejam compreendidas como subjetividades importantes e constituintes de uma coletividade, e não como

48 Professora de Educação Física do IFRN, Doutora em Educação e membro do Grupo de Pesquisa Estesia.

uma ameaça social. Reforço novamente que a escola é o cenário de possíveis transformações, porém, os educadores, e nesse pensamento englobo todos os setores que constituem uma instituição de ensino (pessoal da secretaria, recepção, assistentes de serviços gerais, professores, orientadores educacionais, pessoal da administração, gestores etc.), precisam se transformar também. As situações preconceituosas e discriminatórias ainda são frequentemente naturalizadas pelas escolas.

Poderíamos desvelar inúmeros casos, no entanto, no contexto das meninas entrevistadas, compartilho uma narrativa que expõe uma situação frustrante pela qual passou uma das meninas na época da escola, durante o ensino fundamental, por uma proposição pedagógica que desconsiderou totalmente a sua subjetividade:

Quando eu era criança, não lembro da escola falar sobre etnia, até porque na minha sala mesmo só tinha eu da minha cor, o resto eram brancos. Era para mim que sempre soltavam piadinhas: cabelo de bruxa, de bucha, pixaim... Uma experiência muito marcante que passei na escola quando era criança, eu não lembro que idade eu tinha, mas era uma peça sobre o Sítio do Pica-Pau Amarelo, e aí tinham duas meninas, eu e outra, eu queria ser a Narizinho ou a Emília, mas a professora não deixou e disse que eu tinha quer ser a Tia Anastácia. Nossa, eu fiquei muito triste, eu não entendia, por que eu tenho que ser tia Anastácia, se eu sou uma criança? Mas a professora disse que eu ia ser a Tia Anastácia e ela ia procurar outra criança para ser a Narizinho. Hoje, na Universidade, vejo que as pessoas falam mais sobre etnia e vemos mais meninas empoderadas. Existe muito racismo no Brasil e existe também por pessoas que são negras. (S.).

Pela sua fala, identificamos lacunas no ambiente escolar que ainda naturaliza e homogeneiza as relações étnico-raciais. Qual a interferência da professora ao escutar as piadinhas que os colegas faziam para a aluna? Por que o próprio negro nega a sua etnia? Por que a escola não realizava ações sobre a influência da cultura de matriz afro na população brasileira? Por que não havia um diálogo sobre a estética da beleza? Enfim, poderíamos realizar inúmeras questões, porém, sabemos que a cultura afrodescendente foi execrada ao longo de sua experiência histórica, social e cultural aqui no Brasil. Apesar de estarmos no século XXI, e de acompanharmos muitos avanços iniciados pelas resistências políticas que os movimentos sociais e grupos étnicos interpelaram na sociedade brasileira, ainda há muito a se fazer, a questionar, a dialogar e a sensibilizar.

A última integrante do Grupo Cachos (A. P.) entrou em meados do segundo semestre de 2017 e participou de algumas reuniões e ações. Demonstrava sempre muita timidez, o que também era perceptível nas aulas de Educação Física do 2º ano da turma de Programação de Jogos Digitais. Ao final do semestre, as meninas escreveram relatos sobre como tinha sido a participação delas no Grupo Cachos e quais mudanças tinham sido mais significativas. A. P. me entregou uma carta, a qual ela tinha deixado dentro de um envelope. Recebi o envelope e só fui abri-lo em casa. A sua narrativa me comoveu, ao percorrer as linhas e entrelinhas escritas a punho, pus-me a chorar. Imaginei como foi difícil para ela compartilhar comigo aquelas palavras, o quanto ela sofreu no silêncio e na omissão. Segundo a sua narrativa, a fase mais difícil da sua vida foi quando iniciou a vida escolar. O ensino fundamental foi o período que mais sofreu bullying, em que se sentia rejeitada

e humilhada. No entanto, o seu processo de aceitação reverberou na coletividade, no reconhecer e sentir com o outro.

Nesse contexto, é importante salientar que, nas instituições de ensino, principalmente nas instituições do setor privado, ainda é insuficiente o diálogo, a discussão, a sensibilização, a abordagem de experiências pedagógicas que priorizem a cultura de matriz afro e a efetivação da Lei nº 10.639/03. Contudo, na esfera pública, contextualizo a realidade do IFRN que implementou a constituição dos NEABIs em cada *campus*, que aderiu ao sistema de cotas nos processos seletivos, que amplia a discussão anualmente com o Seminário de Educação em Direitos Humanos e que apoia e valoriza as ações de ensino, pesquisa e extensão em parceria com as comunidades do entorno de cada instituição.

Atenta a essas demandas, realizamos uma experiência em parceria com um dos líderes do Quilombo Coqueiros, do município de Ceará-Mirim/RN. O Grupo Cachos foi colaborador no minicurso realizado em parceria com o quilombola Francisco Cândido Firmiano Júnior na I EXPOTEC do *campus*. Esse minicurso, intitulado Narrativas e Afrodescendência – Diálogos com a Educação, foi oferecido em turno vespertino e contou com a participação de diversos professores da educação básica do município. O minicurso foi estruturado com o objetivo de provocar um diálogo com os professores sobre a importância da efetivação da Lei 10.639/03, do reconhecimento de uma comunidade quilombola no município de Ceará-Mirim e da sensibilização desses professores a partir das narrativas das estudantes negras do Grupo Cachos. Nele, houve a apreciação de trechos do documentário Nunca Me Sonharam. As percepções dos professores foram coletadas a partir de uma ficha de avaliação disponibilizada para eles ao término do minicurso.

Com o fim dessa trilha, faço uma reflexão sobre as experiências vivenciadas com o Grupo Cachos e percebo um potente movimento na mudança de atitude daquelas meninas, como: o reconhecimento de suas próprias existências, a inclusão da ancestralidade e a perspectiva de novas visibilidades (beleza, estética). Transformei-me durante esse processo, afetada por outras histórias de vida, diferentes da minha, e por outros modos de ver, ser visto e sentir com o outro. Desse modo, estabeleço uma educação sensível para as relações étnico-raciais que considera o corpo negro na escola com suas inquietações, anseios e frustrações para possibilitar uma escuta atenta, promovendo diferentes modos desses corpos se expressarem, sentirem o mundo e estabelecerem novas relações intercorporais. Corroboro com Merleau-Ponty (1949-1952/2006) ao afirmar que pela minha corporeidade, posso compreender a corporeidade alheia.



TRILHA DO QUILOMBO

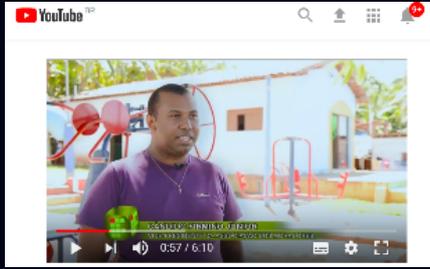


Essa prancha inclui as ações pedagógicas em parceria com o quilombola e professor de história da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, Francisco Cândido Firmiano Junior. As ações pautaram-se em uma aula de campo no Quilombo Coqueiros, no minicurso Narrativas e Afrodescendência: Diálogos com a Educação, na I SEMADEC do IFRN/CM e em uma cobertura jornalística do Quilombo com a equipe de comunicação da Reitoria do IFRN. Enveredar pela trilha de Coqueiros sendo guiada por um quilombola que se orgulha da sua ancestralidade, que conta a história da comunidade e busca dar visibilidade a história dos negros em Ceará-Mirim, foi uma das experiências mais significativas que tive na elaboração deste livro.

Lá, percebi que os quilombolas desenvolveram um jeito negro de ser; percebo isso através do sentimento de coletividade e pelo acolhimento disponibilizado a mim e aos discentes do IFRN/CM. Esses jovens ainda terão muitas histórias para contar, a partir das sensações cinestésicas daquele lugar: o cheiro da cozinha de D. Dalva, a degustação das suas iguarias; as histórias de Cândido Junior; a paisagem privilegiada do alto do Morro, avistando todo o Vale do Ceará-Mirim; entre outras percepções que invadem o corpo.

Apesar das imagens estarem dispostas horizontalmente, apresentam uma certa irregularidade nos seus formatos; umas menores, outras maiores, umas retangulares, outras quadradas. A maioria das imagens foram registros feitos pelo meu celular, com exceção da primeira, que foi um recorte do vídeo apresentado no canal televisivo, e de duas imagens cedidas pelo servidor da Reitoria do IFRN, Alberto Medeiros.

Prancha do quilombo



O encontro com comunidades quilombolas do Mato Grande/RN

Realizar a proposição de um minicurso em parceria com o quilombola Cândido Júnior e o Grupo Cachos, durante a SEMADEC do IFRN/CM, no ano de 2017, constituiu-se numa aproximação dialógica entre a educação formal e a comunidade quilombola Coqueiros. Cândido Júnior prontamente aceitou o desafio e, juntos, organizamos o material que fundamentou esse momento. Com apenas três reuniões, preparamos a ementa, os objetivos e as ações que seriam realizadas com os participantes dessa ação.

O minicurso visava ampliar as relações de diálogo no interior da escola sobre as questões étnico-raciais e tinha como principais objetivos: discutir subsídios para a implementação da Lei nº 10.639/03; expor o cenário das relações étnico-raciais na educação brasileira a partir dos resultados das pesquisas apresentadas no biênio 2015/2017 da ANPED e no CONBRACE 2015/2017; apresentar documentos produzidos pela SECADI; socializar narrativas experienciadas por estudantes em relação a sua corporeidade no cenário educativo; e compartilhar o relato do líder da comunidade quilombola Coqueiros sobre a sua trajetória acadêmica e de reconhecimento afrodescendente. A metodologia de trabalho incluía uma discussão dialógica com os participantes a partir do conteúdo apresentado, bem como uma sensibilização dos mesmos a partir de cenas do documentário Nunca Me Sonharam, além de um circuito de vivências corporais, para que eles pudessem expressar, por gestos ou pela linguagem oral, as suas percepções sobre a relação da educação com as questões étnico-raciais.

O minicurso foi dirigido para professores da Educação Básica, porém também aglutinou estudantes do ensino médio e da graduação. A ação permitiu um diálogo com os professores,

bem como um diagnóstico sobre como se davam as abordagens das questões étnico-raciais nas escolas de Ceará-Mirim. Com uma duração de 4h, a ação teve como atividades: exposição dialogada sobre o universo do Quilombo Coqueiros; exposição dialogada sobre as narrativas afrodescendentes de estudantes do ensino médio do IFRN, *campus* Ceará-Mirim; apreciação e discussão do documentário *Nunca Me Sonharam* e da exposição fotográfica *A Visibilidade do Invisível*; além de dinâmicas e circuito de vivências. Ao final do minicurso, os professores realizaram uma avaliação.

Cândido Júnior propôs uma apresentação, em formato de slide, sobre a história e a formação da comunidade quilombola Coqueiros, esse material referia-se a sua monografia do final do curso de graduação em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), no ano de 2010. O trabalho intitulava-se “Negros Quilombolas: a Trajetória dos Negros em Coqueiros (1857-1888)”, em que Cândido Júnior ressaltava, como prioridade, dar visibilidade a história de Coqueiros, considerando que muitos moradores do município de Ceará-Mirim a desconheciam, assim como os políticos que ignoravam os seus anseios e necessidades.

Outra proposição do professor para realizarmos no minicurso foi o “Circuito de Vivências”, uma experiência que o pesquisador tinha vivenciado em uma formação para quilombolas em Brasília, pela SECADI, no ano de 2014. Essa ação foi reestruturada a partir da interação coletiva e contou também com a participação das meninas do Grupo Cachos. Durante o intervalo do minicurso, as meninas convidavam os professores a apreciarem a exposição “A Visibilidade do Invisível”, pois eram elas que estavam lá, suscitando olhares, percepções e sensações.

Após a apreciação da exposição, elas faziam uma intervenção e recitavam poeticamente algumas músicas, entre elas: “Olhos Coloridos” (Sandra de Sá), “Sarará Miolo” (Gilberto Gil), “Mulheres Negras” (Yzalu), “A Coisa Tá Preta” (Rincon Sapiência) e “Negro é Lindo” (Jorge Benjor). No momento em que recitavam, passavam entre as pessoas fitando os seus olhos, subiam nas cadeiras, alteravam os tons das vozes, faziam pausas entre um trecho e outro da música. Conclamavam os olhares e sentidos dos outros a se perceberem também como partícipes da intervenção, e a sentirem que o outro é um outro eu mesmo. A seguir, compartilho trechos das letras de algumas músicas que foram apresentadas:

Sarará Miolo (Gilberto Gil)

Sara, sara, sara, sarará
sara, sara, sara, sarará
Sarará miolo
sara, sara, sara cura
dessa doença de branco
sara, sara, sara cura
dessa doença de branco
de querer cabelo liso
já tendo cabelo louro
cabelo duro é preciso
que é para ser você, crioulo

Olhos Coloridos (Sandra de Sá)

Você ri da minha roupa
você ri do meu cabelo
você ri da minha pele
você ri do meu sorriso

a verdade é que você
(e todo brasileiro)
tem sangue crioulo

Após a intervenção, Debora, representando as meninas do Grupo Cachos, pediu para falar sobre como elas se sentiam como mulheres negras na escola, na sociedade e nas relações com os outros. No que se refere à escola, a fase do Ensino Fundamental I foi relatada como sendo a de maior sofrimento, dado que consiste num período em que há uma grande naturalização e omissão da escola. Dentre os sentimentos nutridos nessa fase da vida, ela relatou o que os olhares silenciados revelavam para elas, como eram as atitudes e comportamentos das pessoas ao lançarem gestos preconceituosos e discriminatórios, como elas tentavam desviar e driblar o tempo todo dessas situações e o quanto elas precisavam se fortalecer coletivamente para resistir e subverter.

Entre os docentes participantes do minicurso, tínhamos o Coordenador da Secretaria de Educação do município de Ceará-Mirim e três professores da Educação Básica do mesmo município: um professor de matemática, um de história e um de português. Infelizmente, a procura pelo minicurso foi mínima, mas não podemos afirmar se foi uma lacuna da divulgação do evento ou se foi uma falta de interesse demonstrada pela comunidade com relação a temática.

Após o minicurso, os participantes realizaram uma avaliação composta por cinco questões: 1) Como você pode trabalhar as questões étnico-raciais na escola? 2) Como você consegue mediar os conflitos na escola que são ocasionados por questões de discriminação e preconceito racial? 3) Que materiais você utiliza para abordar a História e a Cultura Afro-Brasileira e

Africana, a partir da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03? 4) Como você percebe o universo da beleza feminina brasileira e como a mídia influencia as estudantes a adotarem o mesmo padrão? Essa beleza dá visibilidade às negras? E as estudantes negras, como se comportam? 5) A partir dos diálogos desenvolvidos no minicurso sobre o reconhecimento da afrodescendência, obrigatoriedade das leis e cenário da educação brasileira em relação as questões étnico-raciais, como você avaliaria a importância de os educadores abordarem essas temáticas na escola?

Os professores relataram que a Lei nº 10.639/03 não se faz presente no currículo, que muitas vezes a gestão da maioria das escolas é omissa em relação à temática e que ainda existe muito *bullying* com alunas e alunos negros, principalmente no Ensino Fundamental. Relataram também que conseguem mediar alguns conflitos em sala de aula, principalmente em relação aos xingamentos que são destinados às crianças negras, como: “cabelo de bucha, cabelo de cupim, rei das cinzas”, mas afirmaram que as meninas ainda são mais afrontadas do que os meninos nessa questão dos xingamentos. E, no rol dos méritos dos negros em nossa sociedade, mostraram a importância do legado negro para a nossa cultura: na culinária, na dança e na tradição oral. Disseram que há várias formas de abordar a Lei por meio de projetos interdisciplinares a partir das Linguagens, das Artes, da História e da Geografia. E afirmaram ser de grande relevância a abordagem da temática para o cotidiano dos educadores e das escolas.

Contudo, apesar das reflexões, esses professores não descreveram nenhuma ação pedagógica que já tivessem realizado em sala de aula com os discentes. A única mediação mencionada foi com referência apenas à punição do discente

que proferiu os xingamentos. Logo, é perceptível que a invisibilidade, a naturalização e o descrédito pela temática ainda estão presentes no dia a dia dos estudantes. Em relação a esse pequeno grupo de docentes, considero que o minicurso lançou uma semente ao propor questões, ao dar voz à história do Quilombo Coqueiros, contada pelo próprio quilombola como resultado da sua história de vida e do seu trabalho acadêmico, ao expor o cenário das discussões das relações étnico-raciais e ao inserir o diálogo das discentes do Grupo Cachos, narrando as suas próprias experiências com as discriminações e preconceitos sofridos em sala de aula, principalmente no Ensino Fundamental e nas relações sociais como um todo.

Assim sendo, ser negro e ser quilombola é um exercício de duplo pertencimento, e os moradores da comunidade quilombola Coqueiros sabem bem disso, pois vêm passando, lentamente, por um processo de autorreconhecimento, visto que, historicamente, negam esse pertencimento. O processo é lento, pois a conscientização histórica, política e sociocultural é enfatizado aos poucos. Cândido Júnior ressalta, na sua exposição sobre a formação de Coqueiros, como resultado da sua pesquisa acadêmica, a realização de entrevistas com as pessoas mais antigas da comunidade, pois elas apresentam o assunto com propriedade, enquanto outras manifestam lembranças desconexas sobre o processo de constituição do ser quilombola.

Existe também uma escassa literatura que fala da comunidade. No quilombo Coqueiros não há um sentimento coletivo de identidade, porém, pelas características apontadas historicamente por autores como Cascudo (1955) e Medeiros (1978), as comunidades negras rurais, no que se refere aos traços fenotípicos como a cor da pele, a textura dos cabelos, os

elementos linguísticos, religiosos e econômicos, principalmente na exploração agrícola e pecuária, demonstram uma forte indicação da formação de uma comunidade quilombola. Nesse sentido, o Rio Grande do Norte possui um quantitativo de 50 grupos de Comunidades Remanescentes de Quilombos, porém, apenas 21 são oficialmente reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Desses 21 grupos, tive a oportunidade de estabelecer encontros com duas Comunidades Quilombolas no território do Mato Grande: a de Acauã, no município de Poço Branco/RN, e a de Coqueiros⁴⁹, no município de Ceará-Mirim/RN.

Os territórios se afirmam como espaços de resistência histórica, social e cultural. O reconhecimento das comunidades é importante para que as famílias que as compõem possam obter a titularidade das terras. O movimento de estabelecer historicamente o espaço geográfico quilombola remete a promover a continuidade dessa cultura herdada pelos escravizados e que nos ensina muito sobre organização coletiva, social e política.

O antropólogo e pesquisador Luís Assunção (2009) ratifica que as comunidades negras rurais estão, na sua maioria, situadas no sertão potiguar, principalmente nas regiões do Seridó e do Oeste, porém, há a presença de algumas comunidades nas regiões do Mato Grande, do Potengi e da região metropolitana de Natal. Esse autor refere-se ao termo Quilombo como sendo de origem dos povos de língua Bantu, compreendidos como

49 É importante ressaltar a existência de outra Comunidade Quilombola Coqueiros no município de Mirangaba, situado na microrregião de Jacobina, no estado da Bahia. Foi reconhecida pela Fundação Palmares em 2006. Fonte encontrada no site: www.encontro2018.historiaoral.org.br/. Acesso em: 28 de dezembro de 2018.

uma instituição sociopolítico-militar existente na África Central, mas que agrupavam diferentes grupos culturais no século XVII. Este pesquisador enfatiza que os Quilombos brasileiros são cópias dos Quilombos africanos, reunindo escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata. Embora o quantitativo de Quilombos no Rio Grande do Norte seja expressivo, ainda são embrionárias as pesquisas sobre essa temática.

Além das pesquisas serem embrionárias, o quantitativo de estudantes quilombolas na educação formal no ensino médio ainda é inexpressivo. Marcelino (2018) faz uma detalhada análise da Lei nº 12.711/12 a partir do impacto da criação dos Institutos Federais e do acesso de quilombolas ao IFRN, apontando dados estatísticos sobre essa demanda. A referida lei, estabelece a chamada reserva de vagas para estudantes que cursaram o ensino básico exclusivamente em escolas públicas, prioritariamente para estudantes negros, pardos e indígenas, para o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino.

Em 2011, ao dialogar com moradores do Quilombo Acauã, de Poço Branco, percebi o baixo índice de escolaridade daquela comunidade. Nessa época, era professora de educação física do IFRN/JC. O meu primeiro contato que estabeleci do quilombo foi através de uma ligação para a líder da comunidade do Acauã, D. Francisca. Agendei uma visita ao Quilombo, momento em que conversamos sobre a história de formação daquela comunidade; as tensões e resistências políticas enfrentadas em relação à posse da terra, ao acesso dos quilombolas às escolas do município de Poço Branco, ao nível de escolaridade dos moradores, sobre quais práticas corporais realizavam naquele espaço e qual era a principal fonte de economia daquele povo.

Em relação à posse da terra, o processo estava em desdobramentos finais no INCRA. Na época, D. Francisca era a quilombola com a maior formação escolar, tinha finalizado o ensino médio e confessa que teve de superar muitos preconceitos para alcançar tal feito. Era alvo de xingamentos que maculavam a sua imagem. No ano de 2011, para o transporte escolar da prefeitura de Poço Branco veicular entre o Quilombo e o município foi preciso ela fazer uma denúncia para ter acesso a esse direito. A economia do Quilombo era mantida pela agricultura de subsistência e pelos homens que trabalhavam temporariamente como mão de obra da construção civil em Natal.

A Associação dos Moradores Quilombolas de Acauã (AMQA) tem sede própria, a casa fica situada no meio da comunidade. É lá que os moradores se reúnem, se organizam politicamente, tomam decisões coletivas, há a transmissão de conhecimentos da tradição para as crianças e recebem os visitantes. A sede é composta por um salão, dois quartos e um banheiro. Nas paredes do salão há pinturas de carrancas, quadro com palavras de origem africana e inscrições referentes a Zumbi dos Palmares escritas com giz. Essa visita foi filmada com a autorização de Francisca e discutida com estudantes do IFRN/JC em sala de aula.

Um segundo momento com a comunidade Acauã foi realizada na sala de aula do IFRN/JC. Em uma aula anterior, já havia conversado com os estudantes sobre a Comunidade Quilombola Acauã, onde se situava, sua história, suas lutas e resistências. Seis mulheres quilombolas se dispuseram a compartilhar com os estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Cooperativismo, como se dava a organização da comunidade, quais influências culturais eram mantidas e as histórias que permeavam aquele território. Foi interessante

perceber que os estudantes desconheciam essa comunidade quilombola do Mato Grande, até mesmo os moradores do município de Poço Branco.

As mulheres enfatizaram a oportunidade que aqueles alunos tinham em estudar em uma instituição que fornecia uma qualificação para que eles alcançassem também uma profissão. Elas relataram sofrer pelo duplo preconceito e discriminação por serem negras e quilombolas. Ao final da aula, cantamos e dançamos passos das jornadas do Pastoril e do Boi de Reis. Foi uma tarde de trocas de diversas experiências intergeracionais, culturais e históricas.

Os encontros com a Comunidade Acauã deixaram rastros no meu caminho, marcados por uma sensibilidade e inclinação em dar visibilidade às demandas do ser quilombola. Segundo dados do SEPPIR (2013), 63% de comunidades quilombolas localizam-se no nordeste brasileiro e vivem em condições precárias em relação ao acesso a saneamento básico, à moradia, à saúde e à educação formal.

Para que uma comunidade possua essa certificação, há a necessidade de estudos criteriosos realizados por antropólogos e historiadores sobre a organização, características, costumes, história e tradição das pessoas que habitam essa comunidade. O documento dá acesso aos Programas sociais do Governo Federal, é referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03.

Somente no ano de 2016, já lotada no IFRN/CM, tomei conhecimento da existência do Quilombo Coqueiros, no município de Ceará-Mirim/RN que, em 2017, foi reconhecido pela Fundação Palmares⁵⁰ como Comunidade Remanescente Quilombola.

Foi a partir daí que estabeleci o contato com o professor Cândido Júnior, vice-presidente da Associação Quilombola de Coqueiros; a partir dali, mantemos uma relação de trocas, aprendizados e reflexões sobre aquela comunidade. A primeira ação, antes do minicurso já citado, foi a realização de uma aula de campo para o Quilombo. A turma contemplada foi uma turma do Ensino Técnico Subsequente do Curso de Equipamentos Biomédicos. Os estudantes estavam pesquisando sobre “O corpo e a diversidade cultural no Brasil”, outras proposições foram elencadas como danças de matriz afro, leituras de textos acadêmicos e a apreciação do Documentário *Mojubá*⁵¹.

Para contextualizar uma Comunidade Remanescente Quilombola, apreciei juntamente aos estudantes o referido vídeo. Essa estratégia pedagógica foi interessante para ampliar o conhecimento sobre a história dos quilombos no Brasil. O Documentário *Mojubá* foi organizado em três DVDs, pelo Programa a *Cor da Cultura*, em parceria com diversas redes televisivas e o Governo Federal. Expõe como principal objetivo disseminar a cultura de matriz afro nas suas diversas formas expressivas, seja na literatura, na música, na dança, na religião e pela constituição das comunidades quilombolas. No DVD que contempla a constituição de quilombos, temos a participação de diversos escritores, professores e estudiosos da cultura negra como também narrativas de líderes comunitários quilombolas.

50 Entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). A Fundação Cultural Palmares busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.

51 O nome *Mojubá* significa uma saudação em Iorubá. Esse documentário registrado em três DVDs mostra a influência e a religiosidade da matriz africana na literatura, na música, na culinária e no dia a dia dos brasileiros.

Para o escritor Joel Rufino, entrevistado no vídeo, elaborar a história do Quilombo é falar da história do povo brasileiro. O Quilombo não é somente um ajuntamento de ex-escravizados fugidos, ele representa um modo de vida alternativo à sociedade colonial escravista. No Quilombo, eles elaboram uma forma de produzir, de se organizar politicamente e de interagir culturalmente. Ele é referência para todos os brasileiros, não apenas para os afrodescendentes, pois os quilombos são sinônimos de resistência, de liberdade, de luta.

Outra entrevistada foi Valdina Pinto, mais conhecida por Makota Valdina, educadora, líder comunitária e ativista brasileira das questões do negro e da intolerância religiosa. Ela enfatiza que toda criança negra tem que saber a sua história para ser sujeito da sua vida, conhecer os valores da solidariedade, da coletividade, pois esse é o jeito negro de ser. Como os estudantes podem valorizar a sua cultura se desconhecem a sua história?

Os Quilombos, ao longo do tempo, expressaram a sua resistência política a partir dos vestígios implícitos nas práticas culturais da culinária, da dança, da música, da religião, da língua. Ser quilombola é pertencer a uma experiência intercultural e de gestão sócio organizativa. Para a diáspora africana, o Quilombo é uma referência sociopolítica. Os africanos trouxeram conhecimentos da agronomia, da metalurgia e de organização, sabiam se organizar coletivamente para a divisão de trabalhos.

Uma das demandas dos quilombolas é sobre a posse da terra, no Brasil essa competência pertence ao INCRA. De acordo com as especificações orientadas por essa instituição, as comunidades quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições

e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo o País existam mais de três mil comunidades quilombolas.

Por força do Decreto nº 4.887, de 2003, o INCRA é a autarquia competente, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas. As terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos são aquelas utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Como parte de uma reparação histórica, a política de regularização fundiária de Territórios Quilombolas é de suma importância para a dignidade e garantia da continuidade desses grupos étnicos.

Para a aula de campo ao Quilombo Coqueiros, solicitei aos estudantes que observassem tudo o que estivesse no trajeto do IFRN até lá; estradas, vegetação, construções, objetos culturais, etc. Esses estudantes deveriam fazer registros escritos e imagéticos para a elaboração de um relatório após a aula de campo. Os relatórios seriam uma estratégia para realizarmos uma reflexão sobre a vida na Comunidade Quilombola.

Ao chegarmos à comunidade de Coqueiros fomos recebidos por D. Joana e por Cândido Júnior, presidente e vice-presidente, respectivamente, da Associação Quilombola de Coqueiros. Elaborei algumas questões prévias com os alunos para ampliar o diálogo na comunidade, eis as questões: Como o Quilombo se constituiu? Já possuem a posse de terra reconhecida pelo Incra? Quantas famílias habitam esse espaço? Há parentes casados? Quais ações culturais, religiosas e de trabalho que a comunidade desenvolve? Vocês têm encontros com outras comunidades quilombolas do RN? Como as escolas da comunidade organizam-se curricularmente em relação à Lei 10.639/03?

Cândido Júnior, representando a associação quilombola, apresentou a história da comunidade, seus principais costumes

e as ações pedagógicas de cunho político-social que eles estavam desenvolvendo com o objetivo de promover o autorreconhecimento do “ser quilombola” na comunidade que nega o seu pertencimento. Atualmente, 400 famílias habitam aquele espaço. Provavelmente, o Quilombo instituiu-se a partir do século XIX, momento histórico que coincide com o apogeu dos engenhos de cana-de-açúcar, visto que o Município de Ceará-Mirim era considerado o maior produtor de açúcar do Rio Grande do Norte.

Cândido Júnior afirma que ao finalizar o ensino médio e ao ingressar na graduação em História, começou a perceber que a comunidade possuía características de um Quilombo. Conversou com professores e com os moradores mais antigos da comunidade ao pesquisar sobre a formação daquela sociedade, principalmente, no momento em que elaborava o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em História. Percebeu que a comunidade era toda negra com biótipo muito próximo aos angolanos. O modo como se organizaram foi outra característica observada. As primeiras casas estão no alto do monte, chamado Morro, pois a rota entre a BR 406 e as praias do litoral norte era pelo Morro. No entanto, foi na parte baixa do Quilombo, denominada Buraco, no alagadiço, que os negros escravizados se escondiam.

Os moradores mais velhos da comunidade, apesar de se reconhecerem negros e de terem ciência que a comunidade localiza-se muito próximo do roteiro dos engenhos de cana-de-açúcar de Ceará-Mirim, negam a existência da formação do quilombo ter sido constituída por escravos fugidos. Na sua pesquisa da Monografia, Cândido Júnior entrevistou diversos moradores antigos, inclusive os da sua própria família, todos se remetem a uma comunidade formada

por negros livres que cultivavam a terra para a produção da agricultura familiar, apenas um morador relatou que quando era criança soube da existência de três escravizados que tinham chegado a Coqueiros.

Em relação á formação da comunidade, destacam-se quatro famílias tradicionais em Coqueiros; os Barachos, os Belos, os Cândidos e os Lúcio. Cândido Júnior afirma que as pessoas mais velhas se referem a um passado de escassez de alimentos e muita dificuldade financeira, as casas eram constituídas de taipa ou palha, bem espaçadas umas das outras, e as famílias se organizavam territorialmente em tiras de terra, do alagadiço até o Morro. A principal economia era a agricultura familiar, tanto produzida em terra própria quanto em terras arrendadas; os principais cultivos eram: batata, macaxeira, feijão e milho, que depois de colhidos, eram vendidos na feira de Ceará-Mirim/RN.

A tradição também está presente na elaboração da culinária, desde a preparação, a produção e a comercialização dos produtos vendidos na feira de Ceará-Mirim até hoje; tapioca, beiju, grude, bolo de macaxeira, bolo de milho, bolo de batata-doce, bolo preto, camarão, entre outros. Esse processo da culinária vem sendo passado pela tradição na família dos Cândidos, encontrando-se na quarta geração.

Ao contextualizar a comunidade, seguimos por uma trilha histórica, que reconfigura o percurso dos negros em fuga dos engenhos de cana-de-açúcar. Nesse percurso, Cândido Júnior apontava os moradores mais antigos, as primeiras construções; a mais antiga é a casa do sítio São Tomé, a caixa d’água e o coqueiro inclinado para o lado direito no alto do Morro, se constituía como o principal ponto de referência da comunidade, daí a nomenclatura que a comunidade recebeu, Coqueiros.

Na comunidade, há apenas duas escolas do ensino fundamental, e ele aponta que liderava o cortejo cultural pela comunidade. Esse cortejo cultural foi constituído pela junção das ações pedagógicas lideradas por Cândido Júnior, no período em que ele era professor na própria comunidade, na Escola Municipal José Tito Júnior (CERU); atualmente, ele é professor concursado no município de São Gonçalo do Amarante. Intitulado *Reafirmando a nossa identidade negra*, o cortejo percorria o caminho entre o CERU e a praça de Coqueiros, os alunos levavam cartazes ao som das músicas que cantavam e dançavam. A data era 20 de novembro, celebrando a consciência negra. Ao chegarem à praça, os festejos eram ampliados com a feijoada, com a roda de capoeira, com apresentações teatrais, entre outras manifestações da cultura negra.

Com essas ações pela comunidade, Cândido Júnior busca fomentar nos moradores o autorreconhecimento e o pertencimento à cultura negra e quilombola. A primeira transformação percebida por ele em relação às alunas do ensino fundamental, foi em relação aos cabelos. Algumas largaram o processo de alisamento, deixando os cabelos encrespados e passaram a utilizar acessórios coloridos para realçar essa estética; turbantes, lenços, bandanas. Além dos acessórios, as tranças foram fundamentais nessa mudança.

Quando os alunos concluem o ensino fundamental e passam para o ensino médio, já começam a frequentar as escolas da cidade de Ceará-Mirim; nessa transição, observa-se um alto índice de evasão da educação formal. A causa pode ser em decorrência da necessidade do trabalho para a sobrevivência e/ou do processo discriminatório que os alunos sofrem, por serem negros e quilombolas, na fase instável da adolescência.

Cândido Júnior passou por esse processo em ser desrespeitado e, muitas vezes, humilhado. Disse ser muito difícil dar continuidade aos estudos, porém, só conseguiu porque recebeu muito apoio da sua família. Atualmente, é professor da Rede Estadual de Ensino, e é o morador da comunidade que possui o mais alto nível de escolaridade, em 2018 foi aprovado na Pós-Graduação, Mestrado em Antropologia para Quilombolas da UFRN e atualmente está cursando o doutorado na mesma universidade. A maioria dos moradores ou trabalham na agricultura ou são trabalhadores da empresa Guararapes em Extremoz/RN. Em relação à religiosidade, a maioria é católica com um percentual de evangélicos, porém há a prática do candomblé em um terreiro por trás do cemitério.

Após o diálogo na sede da associação do quilombo, a trilha percorreu escadarias, curvas, desníveis, becos, orientações. Os estudantes, em um quantitativo de vinte pessoas, iam agrupando-se em trios, dividindo guarda-chuvas, pois a chuva estava intensa. A curiosidade era despertada pelas histórias que Júnior ia contando pelo caminho. Ele conseguiu reconstruir o provável percurso dos escravizados a partir da história oral dos moradores mais antigos. Ele confessa que esse percurso foi bastante difícil, ele encontrou muita resistência dos moradores em contarem as histórias dos antepassados. Mais uma história de omissão e negação dentre tantas já compartilhadas nesta pesquisa.

Após uma hora de trilha, já chegando ao final do roteiro, fomos à cozinha da família de D. Dalva, tia de Cândido Júnior e produtora da culinária local. Ao adentrarmos naquele espaço fomos invadidos por uma experiência sinestésica envolvendo todos os sentidos, pois o cheiro do bolo preto mesclava-se ao do beiju molhado ao leite de coco, envolvido na palha da

bananeira. A sensação também foi aquecida pelo forno a lenha e pelo café passado na hora para acompanhar aquelas gulo-seimas, ressaltando o sabor dos preparos feitos naquele instante. Observamos atentamente o trabalho coletivo familiar de quatro pessoas na preparação dos alimentos. D. Dalva, a matriarca e mais experiente, era quem molhava a tapioca e o beiju no leite de coco e embalava os produtos na folha de bananeira que já estavam disponibilizadas no tamanho ideal em cima da mesa.

Para o manuseio do forno e do fogão a lenha, há um processo que deve seguir rigidamente as etapas para colocar, virar e retirar o bolo ou beiju. O marido de D. Dalva é o guardião desse processo, relata fazer com muito cuidado e precisão, pois não pode passar do ponto ou queimar. Ele se sente orgulhoso por essa aprendizagem que se configura como a principal renda econômica da sua família. É ele também o responsável por assar os camarões em um fogo no chão, assim ratifica: “É uma responsabilidade deixar tudo pronto na sexta-feira, para vender na feira de Ceará-Mirim no sábado, me sinto orgulhoso por isso, é o meu trabalho, é a renda da minha família”. Já as duas filhas ficavam com outras funções, uma ralava o coco e a outra recebia o dinheiro pela compra dos produtos.

Ao término da produção das mercadorias, solicitei levar alguns produtos em maior quantidade e percebi uma dificuldade dos produtores em calcular o valor das mercadorias, como também percebi certa ingenuidade e timidez em cobrar pelo produto tão bem elaborado e produzido.

Conforme mencionei, eu havia solicitado aos alunos que fizessem um relatório da aula de campo para compartilhar esse exercício; exponho aqui o meu relatório e depois, os dos discentes:

Em uma sexta-feira bastante chuvosa, no dia 28/07/2017 as 7h40 da manhã, deixamos o campus do IFRN e partimos com destino ao Quilombo Coqueiros. A turma e a professora estavam ansiosas pela aula, pois, apesar de todos os alunos morarem no Território do Mato Grande, nenhum aluno conhecia esta comunidade remanescente quilombola. As gotas d'água que escorriam pelas janelas do ônibus embaçavam um pouco a nossa visão em contemplar o trajeto a ser percorrido, mas, ao mesmo tempo, poderiam proporcionar outro olhar, entre uma gota e outra, dávamos conta dos transeuntes pelas ruas de Ceará-Mirim, em um movimento corriqueiro. Olhares dos ceará-mirineneses se cruzavam com os nossos, aquele ônibus do IFRN, levava uma turma para algum lugar, curiosidades eram despertadas. A turma cantarolava o tempo todo, vários ritmos tocaram no som do ônibus, e lógico, o corpo não resiste a tanto estímulo, muitos cantavam e dançavam. Passamos pelo centro da cidade da cidade e fomos pegando alguns alunos que se atrasaram pelo caminho, apesar de todos morarem em Ceará-Mirim. A turma era a do 4º ano de Equipamentos Biomédicos. A cidade é bastante habitada até o limite da estação férrea, após cruzarmos os trilhos do trem, adentramos no vale do Ceará-Mirim, essa estrada também é conhecida como o “roteiro dos engenhos”, de um lado a outro avistávamos as ruínas de antigos casarões dos engenhos, que em outrora, no século XIX, teve o seu apogeu econômico. Placas vão sinalizando as localizações, que atualmente é um registro de roteiro turístico; Engenho Umburana, Engenho Mucuripe, Túmulo de Emma, trilhas ecológicas, etc. Inúmeras lendas rondam esse espaço relacionadas ao período

da escravidão, “a estória da serpente”, “a lenda da cabaça” e “a baleia da matriz”, entre outras. A flora demonstra resquícios da Mata Atlântica, assim como fruteiras e outras vegetações; bambuzeiros, palmeiras, mangueiras, coqueiros, cajueiros, pau-brasil, juremas, marmeleiros. Percebi que vários alunos iam fazendo os seus registros fílmicos, imagéticos e escritos. Quais seriam os ângulos, as percepções e as perspectivas daqueles alunos? Mas naquele momento, via com meus próprios olhos, meu olhar se animava e se desdobrava com a exuberância da mata, das cores verdejantes, das formas das folhas que pareciam me apalpar pelo seu tom aveludado da trilha de uma estrada de rodagem que mostrava o desconhecido a cada curva, a cada poça d’água que era desviada, estávamos no caminho, ao encontro do Quilombo. Avistamos uma pequena comunidade chamada de Rio dos Índios, logo em seguida passamos por outra comunidade, chamada de Boa Vista e, por fim, chegamos a Coqueiros. A comunidade é entrecortada por duas estradas que ligam a cidade de Ceará-Mirim às praias do Litoral Norte. Habitada por 400 famílias, a comunidade se divide no Morro (a parte de cima) e no Buraco (a parte de baixo), a economia que gira na comunidade provém dos trabalhadores informais da construção civil em Natal, dos trabalhadores formais das fábricas de confecção em Extremoz e produtores da culinária local. Chegamos pela estrada do Buraco, atualmente a mais movimentada. A estrada é estreita, passam dois carros ao mesmo tempo espremendo-se, do lado esquerdo, o acesso que leva ao Morro e, do lado direito o vale do Ceará-Mirim. Na sexta-feira já começava o movimento dos feirantes preparando seus produtos para serem comercializados na feira

do sábado em Ceará-Mirim. Descemos do ônibus na praça, embaixo de chuva, como tinham poucos guarda-chuvas, estavam todos juntinhos, agrupados.

Compartilho também alguns excertos dos relatórios dos alunos:

Nesta aula de campo, pudemos conhecer um pouco mais sobre a cultura quilombola, que é localizada no distrito da cidade onde é o nosso campus do IFRN – Ceará-Mirim. Levando em conta que o quilombo não era apenas só o isolamento e a fuga, e sim a resistência e a autonomia, mudando a condição de escravizado para poder viver livre dos maus tratos, trabalho excessivo, enfim de tudo (A).

O professor de história relatou que no início de suas pesquisas sofreu muito, a comunidade não queria se reconhecer como Quilombola, os mais velhos o repreendiam quando ele falava no assunto tentando buscar informação. Júnior não se intimidou, queria saber sua verdadeira história e buscou, foi atrás, hoje a comunidade é reconhecida oficialmente como um Quilombo, os moradores já identificam descendentes de escravizados, as meninas estão respeitando a sua própria identidade, deixando de alisar o cabelo e aceitando o cabelo afro (F).

Esta aula de campo foi de suma importância para nossa aprendizagem. Tivemos a oportunidade de notar as características, estruturas físicas, artísticas e culturais de uma comunidade quilombola, e de apreciar de sua culinária local. Sem dúvida, voltamos com uma bagagem cultural ainda mais enriquecida. Com imensa

satisfação por termos sido tão bem recepcionados e por tudo ter caminhado como o planejado, apesar do tempo chuvoso (I).

Conhecer essa comunidade com os estudantes foi uma experiência enriquecedora, os seus olhares e as suas percepções entrelaçadas as minhas, sobre o que víamos, ouvíamos, sentíamos e apreciávamos ampliou o nosso olhar sobre o ser negro, suas lutas, suas resistências, suas resiliências. Os alunos descrevem o Quilombo como local de autonomia e resistência e que os negros, apesar de ainda serem considerados marginalizados na nossa sociedade em pleno século XXI, devem ser respeitados por todos, principalmente pela contribuição cultural e econômica que proporcionaram ao Brasil. Reconheceram o trabalho que o professor de história Cândido Júnior vinha fazendo na sua comunidade e que aos poucos, as pessoas negras estavam se aceitando e se reconhecendo como quilombolas também.

Marcelino (2018), ressalta que a questão identitária em muitas comunidades quilombolas apresentam-se fragilizadas, resultando em estudantes que omitem o seu pertencimento. É histórica a participação de uma grande população de afrodescendentes no início do processo colonial no Nordeste brasileiro e o Rio Grande do Norte, principalmente o município de Ceará-Mirim, por ter sido um dos maiores produtores de cana-de-açúcar, corresponde a ter possuído em suas senzalas um número considerável de escravizados.

Ainda é lacunar a invisibilidade e a marginalização dos negros e negros quilombolas, muito ainda há o que fazer, principalmente em diálogo com a educação. Com o objetivo de divulgar o reconhecimento da comunidade Quilombola

Coqueiros para o Rio Grande do Norte, planejamos, Júnior e eu, algumas ações coletivas. A primeira ação concretizou-se a partir do apoio e parceria com a equipe de comunicação da Reitoria do IFRN. Foi feita uma reportagem com os quilombolas e essa notícia foi exibida no canal do programa televisivo *IFRN em pauta*⁵², exibido no dia 31/08/2017, assim como circulou pelas redes sociais. Outra ação foi a participação na semana da consciência negra em 2017 em uma Escola Estadual na Zona Norte em Natal/RN. Essa ação compreendeu uma mesa redonda composta por mim, enquanto professora do Ensino Médio que discute as relações étnico-raciais na escola, pelo Babalorixá de um terreiro de Candomblé, por abordar a importância da religiosidade de matriz afro e pelo professor de História Cândido Júnior, representando a Comunidade Quilombola Coqueiros.

É perceptível que uma das grandes lacunas nas duas comunidades quilombolas visitadas refere-se à educação formal. A evasão apresenta-se na transição entre o final do ensino fundamental e início do ensino médio, quando os jovens deixam de estudar para trabalhar. Com pouca escolaridade, a maioria desses quilombolas serve de mão-de-obra para a construção civil em Natal e para as fábricas de confecções em Extremoz/RN. Para cooptar recursos dos Programas do Governo Federal destinados aos Quilombos, é necessário o planejamento e elaboração de projetos que envolvem conhecimentos de logística, de matemática, de história, de geografia, de economia, de contabilidade, de antropologia, de sociologia, de informática.

52 Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=-lf013UiwZg>. Acesso em: 31 de agosto de 2017.

Os dois líderes comunitários das duas comunidades quilombolas são as pessoas que apresentam maior escolaridade e são justamente eles, as referências de resistência e luta para o seu povo. Como a comunidade de Coqueiros é mais populosa já apresenta indícios de uma maior criminalidade como a chegada de comerciantes e usuários de drogas. Percebemos que a comunidade se divide em dois polos: o Morro (na parte alta) e o Buraco (na parte baixa, perto do Vale). No Buraco é onde se concentra o comércio, as escolas, a igreja católica, a Associação Quilombola e os moradores mais antigos. D. Joana, a presidente da Associação do Quilombo de Coqueiros, ressalta que no Morro os moradores possuem baixa autoestima, pequena escolaridade e escassa formação profissional, muitos não conseguem emprego formal e ficam ociosos dependendo dos programas sociais do governo para sobreviver.

A partir dessas relações e experiências com essas comunidades quilombolas, desenvolvo um olhar sobre a comunidade, sobre o negro, sobre o ser quilombola, ao mesmo tempo em que percebo como os negros se revelam. Na condição de mulher e professora da escola pública, espaço em que temos estudantes negros, de baixa renda econômica, de escasso acesso a vivenciar outras oportunidades culturais, a alteridade me convoca, a responsabilidade social me conclama a pensar no outro, a fazer com o outro, a ser com o outro. Nesse sentido, não é um sobrevoos do corpo e do mundo por uma consciência, mas é o enovelamento do meu corpo entre o que está diante de mim e o que está atrás de mim, o meu corpo em circuito com o mundo, com as coisas, com os outros corpos, compreensível pela teoria da carne (MERLEAU-PONTY, 1956-1960/2000).

Revelações tímidas de um jeito negro e também misterioso de ser, uma comunidade isolada no seu espaço, apesar de

ter um tráfego considerável de passagem, os quilombolas são extremamente acolhedores, principalmente quando os procuramos. Há um compartilhamento aberto, um desejo em comunicar, em ser ouvido. Há também uma descoberta, em perceber que seus saberes são importantes, mesmo que seja por uma minoria de pessoas. Utilizando a metáfora da trilha, parece que esse diálogo entre a escola e a comunidade, representa um novo caminho a ser desvendado, que possa trazer-lhes esperança em restituir paulatinamente, valores que foram omitidos, como a dignidade e o respeito. Para nós, esse campo perceptivo do quilombo e dos seus saberes, é afetado pela nossa corporeidade e pelo que percebemos, seja pelos diálogos, pela estesia do sentir. Recorremos a Merleau-Ponty quando afirma que a cultura provoca a invasão de um no outro.

Em relação aos negros, há um sofrimento dinâmico que se perpetua e modifica-se historicamente que não pode e não deve ser negado, porém, há uma estesia, uma empatia, um movimento sensível de arrebatamento que me move e me encanta, seja pela diversidade, pela pluralidade que a cultura negra, a qual também me sinto pertencente, possui. Compartilhar com os discentes essa sensibilidade estética e poder provocar neles outros olhares e sentidos, amplia a reflexão de estar no mundo. Olhares diversos de uma cultura eurocêntrica e ao mesmo tempo hegemônica, que também rege os currículos escolares, muitas vezes tão distantes da realidade local dos alunos, que impõe de uma certa forma, uma maneira de ver e sentir o mundo na sociedade ocidental, reduzindo inúmeras possibilidades em reconhecer e perceber o outro. Para Merleau-Ponty (1956-1960/2000), não é o olho e nem a alma que veem, é o corpo como totalidade aberta para as coisas percebidas.

Estar no espaço do Quilombo Coqueiros e ser recepcionada por Cândido Júnior realçou a importância em estar atenta às trocas e diálogos com uma comunidade quilombola que se reorganiza histórica e politicamente em busca de seus interesses socioculturais. Pude perceber o interesse, o engajamento, a consciência crítica e o orgulho de Cândido Júnior em dar visibilidade a sua comunidade, enquanto espaço de expressão e emancipação, ao enfatizar o que já vem sendo realizado e ao tecer críticas às lacunas existentes.

Algumas reflexões foram realizadas por mim ao dialogar com moradores e ao percorrer caminhos por Coqueiros; ao meio ambiente, como, por exemplo, a falta de saneamento na comunidade (esgoto, água tratada); a política local, pela falta de representatividade na câmara municipal e pela referida comunidade não ser amplamente contemplada com recursos e projetos; na educação, pela falta de recursos orçamentários que possam melhorar a infraestrutura das escolas locais, pela aplicabilidade da Lei 10.639/03, pelo reforço no ensino fundamental para que, estatisticamente, aumente o quantitativo de alunos quilombolas no acesso ao ensino médio, como também priorizar o ensino para jovens e adultos – é significativo o analfabetismo de adultos; na economia, por projetos que incentivem e intensifiquem a população para a produção na própria comunidade; na esfera social, por apoio a uma população que apresenta baixa autoestima.

Em relação aos espaços de lazer, a comunidade possui uma quadra descoberta no alto do morro, porém distante da maioria das casas. Os festejos juninos são os mais comemorados pela comunidade, há também a existência de uma casa de show no alto do morro, que foi fechada pela polícia em decorrência do uso de drogas nas festas. Enfim, essas e tantas outras lacunas que a comunidade urge.

Constatei que a comunidade de Coqueiros pelas características apresentadas aproxima-se de comunidades da periferia urbana da própria cidade de Ceará-Mirim, casas simples com precárias instalações, pouca existência de equipamentos públicos, escassez de pavimentação, assim como de escassa assistência à saúde. Em Coqueiros, pela proximidade geográfica à cidade de Natal, percebi um movimento cotidiano de trabalhadores que se deslocam da comunidade para prestar serviços em outras localidades mais desenvolvidas, como o município de Extremoz, de São Gonçalo do Amarante e de Natal, ficando a comunidade com características de dormitório.

Cândido Júnior revela-se consciente dessas demandas e procura lutar em busca de mudanças. É perceptível o seu envolvimento e comprometimento com a comunidade, pude perceber em várias ocasiões, seja nas reuniões para organizar o minicurso, no modo como ele recepcionou e guiou o grupo de discentes do IFRN pela comunidade, pelo diálogo com as meninas do Grupo Cachos, pela motivação em apresentar as suas ações pedagógicas desenvolvidas na comunidade Coqueiros e pela tradição da culinária local desenvolvida pela sua família.

A próxima trilha é constituída por apreciações fílmicas com os discentes, provocando um novo olhar cinestésico e empático para as relações étnico-raciais.

The page features several stylized orange leaf shapes scattered around the central text. One large leaf is positioned above the text, another large one is to the left, and several smaller ones are arranged vertically below the text. The leaves have a simple, organic shape with a pointed tip and a curved base.

TRILHA FILMICA

Essa prancha compõe as cenas dos filmes que dialogo na pesquisa. Priorizei as cenas que desvelam a escuta do outro, em diálogos que levam os personagens a repensar a existência, a retomar a autoestima e a ampliar a visão de mundo. Impacta nos espectadores os sentimentos da alteridade e da empatia.

No filme **Chocolat**, o palhaço negro vive momentos de desesperança em relação a sua própria existência, ao ser preso em Paris, no auge da sua carreira profissional. Na prisão, um haitiano politizado, chamado Victor, o questiona sobre a sua ingênua atuação artística, ao fazer sucesso por apanhar do palhaço branco para agradar a plateia, reforçando a visão eurocêntrica e racista. Por outro lado, pela primeira vez na sua vida, **Preciosa Jones**, do filme Preciosa - Uma História de Esperança, é ouvida atentamente pela professora Rain, da Escola Alternativa. Esse encontro entre Preciosa e Rain transforma a vida da adolescente que passa a perspectivar objetivos para o seu futuro.

Em pleno regime nazista, Jesse Owens, atleta americano negro, vence 4 provas no atletismo e bate recordes olímpicos, se tornando uma lenda para o esporte, daí surgiu a cinebiografia **Race**. Reconhecido pelos seus adversários alemães, Jesse tem uma conversa com Luz Long sobre política, esporte e racismo. **Estrelas Além do Tempo**, por sua vez, rompe com vários paradigmas de uma sociedade americana segregadora. Uma das cenas selecionadas para a pesquisa revela o momento em que a personagem Katherine expõe ao seu chefe Harrison o seu dia a dia em uma sala de trabalho em que todos a discriminam. A outra cena é quando Mary argumenta junto ao juiz sobre a sua possibilidade de ter autorização para cursar engenharia em uma universidade para brancos.

Prancha fílmica

A prancha é organizada horizontalmente, as cenas selecionadas, como estavam muito escuras, tiveram que passar por uma formatação alterando um pouco do seu brilho para serem visíveis na prancha preta.



Experiências em ver com o outro no cinema

As imagens em movimento teimam em ocupar nosso imaginário, nossas sensações, nossos afetos, desafetos, nossa compaixão, nossas dores e amores, despertando sentimentos contraditórios e constrangimentos íntimos, como descreve Duarte (2009). Esse movimento das imagens emerge das significações das relações estabelecidas entre espectadores e filmes.

Duarte (2009) ressalta que há uma certa pedagogia do cinema em busca da sedução intencional de um contingente de pessoas, principalmente dos jovens, a partir de estratégias e recursos utilizados. Compreendido enquanto prática social, o cinema interage com a produção de saberes, identidades, subjetividades, crenças e visões de mundo de um cenário de atores sociais.

Nesse sentido, problematizamos a falta de acessibilidade ao cinema no Brasil para comunidades periféricas, considerando que, neste país, cobra-se o ingresso mais caro do mundo e, muitas vezes, os cinemas estão situados no interior de Shopping Centers. Ao falarmos da realidade de cidades do interior do Rio Grande do Norte, a discrepância é ainda maior, percebemos uma ausência de salas de cinema, limitando o espectador a deslocar-se para as capitais para desfrutar dessa apreciação.

Nesse cenário, ausente para a apreciação fílmica, é importante ressaltar festivais como a Mostra de Cinema de Gostoso. São Miguel do Gostoso é um município que integra o território do Mato Grande/RN e que atrai turistas do mundo todo devido ao seu litoral exuberante. Desde o ano de 2013, sempre nos meses de novembro, acontece a Mostra de Cinema que, em 2023, contemplou a sua 10^a edição. São cinco dias de acesso gratuito para a população aos lançamentos cinematográficos brasileiros. O cinema a céu aberto

é estruturado na beira da praia, com um telão de 12x6,5m e 2.000 cadeiras disponibilizadas.

Além das exposições filmicas, há a oportunidade para a comunidade local de participar da formação técnica e audiovisual ministrada por profissionais de cinema que compõem a organização da Mostra. A comunidade também pode participar do evento com suas produções realizadas durante o curso, que sempre é oferecido um mês antes do evento. No ano de 2013, quando era professora do IFRN/JC, tive a oportunidade de acompanhar um grupo de alunos extensionistas do *campus*, para apreciar um dia do evento.

O cenário compõe uma estética que abarca uma dimensão de sentidos, o que, para mim, foi uma experiência muito significativa: o pisar na areia da praia; o frescor do vento, que possibilita uma climatização natural; o espaço aberto, iluminado e cercado por tochas de bambus; o telão gigante montado na praia; os ruídos das ondas do mar, quebrando suas ondas; o céu iluminado por estrelas; a comunhão pela participação de todas as pessoas (crianças, jovens, adultos e idosos); o burburinho ao sentar ao lado dos produtores e artistas dos filmes exibidos; a emoção deflagrada pelas pessoas da comunidade ao se verem nas telas, como figurantes ou apreciando a sua participação como técnico em audiovisual; enfim, essa mostra consolidou uma parceria entre a sétima arte e a comunidade de Gostoso, idealizada por um produtor de cinema paulista que apaixonou-se pela localidade.

Alguns estudiosos argumentam sobre a relação entre cinema e educação. Dentre eles, Lima Neto (2018) defendeu a tese do cinema como educação do olhar, posto que esse autor expõe a experiência do olhar como uma experiência de conhecimento, experiência sensível que funda uma linguagem indireta e se

liberta do olhar linear entre o sujeito e a percepção, ampliando para outras compreensões do real, outras maneiras de ver, pensar e dizer. Isso é possível por conta do processo de imagem desencadeado pelo cinema, que ao mesmo tempo convoca o corpo e um outro olhar.

Outros trabalhos apresentados em formato de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, realizados por pesquisadores do Grupo ESTESIA, compõem essa fecunda produção de utilizar os filmes como recurso metodológico para elaborar novas formas de ver, pensar e ser, principalmente na relação entre cinema e educação. Considero que a apreciação do cinema também pode contribuir para a reflexão em torno da ligação entre Educação e Relações Étnico-Raciais, uma vez que o cinema é capaz de dar visibilidade a novas percepções acerca do corpo negro e das relações raciais que estabelecem em seus contextos culturais.

Seguindo a proposição em utilizar o cinema como experiência educativa, em 2016, no IFRN/CM, surge o Projeto Cinema Debate, como uma experiência para discutir com os estudantes do *campus* as relações étnico-raciais na sociedade. Selecionamos para esse momento, a apreciação de duas películas: *Race* e *Chocolat*. As películas foram exibidas na sala de videoconferência, às quartas-feiras, no turno vespertino, iniciando às 14h. A divulgação foi realizada no site da instituição, nas redes sociais e através de um cartaz elaborado e colocado tanto nos murais de aviso quanto na porta da sala da exibição.

Para organizar meu olhar sobre as películas, recorro a Lima Neto e Nóbrega (2014) que socializam guias para uma educação do olhar no cinema a partir da questão: “Como ver?”. Nesse movimento, o pesquisador deve ver o conjunto para experimentar a imagem despretensiosamente, e perceber

como ser inteiro, onde todos os sentidos percebem juntos. Além disso, deve olhar o corpo, pois os sentimentos, as emoções e os afetos serão atravessados pelo olhar do pesquisador. Os tempos e ritmos também são importantes, considerando a duração de cada imagem, assim como os diálogos, a música e os silêncios, pois formam um conjunto inseparável da imagem. Esses elementos, elencados por esses pesquisadores, foram essenciais para pensar como eu poderia ver e elaborar com os meus alunos os horizontes de sentidos que iam descortinando-se a cada exibição, a cada percepção que, muitas vezes, ficavam no silêncio e, outras vezes, se faziam presentes na escrita e na oralidade.

Lima Neto (2018) acena que também podemos buscar nas telas o entrecruzamento entre o imaginário da época e as intenções do diretor. Pode-se ver sentidos estéticos diferentes, bem como convocações de sentidos mais ou menos intensas. Há olhares mais aguçados em uns que em outros. Contudo, todos nos ajudam a pensar as questões de pesquisa que nos incitam a alargar o olhar e mostrar outras possibilidades epistemológicas para a Educação a partir do corpo.

Apreiei junto aos estudantes do IFRN, nesses três anos de pesquisa, alguns filmes e documentários que abordavam a temática do racismo, porém selecionei quatro películas (*Preciosa*, *Race*, *Chocolat* e *Estrelas Além do Tempo*) e um documentário (*Nunca Me Sonharam*) para dialogar especialmente com os meus alunos e inseri-los na pesquisa. O critério central para a escolha dos filmes foi a possibilidade de, neles, encontrar imagens de corpos negros na escola, na arte e em espaços educativos. A seguir, apresentamos uma tabela (Tabela 1) com algumas características dos filmes:

Tabela 1 - *Corpus* de filmes

Filmes	Ano do Enredo	Ano de Produção	País do Enredo	Gênero	Faixa Etária
Raça (<i>Race</i>)	1936	2016	Estados Unidos	Drama	Jovens (19 a 24 anos de idade)
<i>Chocolat</i>	1868	2015	França	Drama	Adultos
Estrelas Além do Tempo <i>(Hidden Figures)</i>	1961	2016	Estados Unidos	Drama	Adultos
Preciosa: Uma História de Esperança <i>(Precious)</i>	1987	2009	Estados Unidos	Drama	Jovens (16 a 22 anos de idade)
Nunca Me Sonharam	2017	2017	Brasil	Documentário	Jovens (15 a 20 anos de idade)

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Dentre os filmes selecionados para serem exibidos em sala de aula, temos: *Chocolat e Race*, dois filmes baseados em histórias verídicas. *Chocolat* é um drama francês dirigido por Roschdy Ziem, lançado no Festival *Varilux* de Cinema Francês em 2016. O filme, de narração objetiva, desenvolve-se no interior da França, inspirado na história de Rafael Padilha, que nasceu em 1868, em Cuba, e foi vendido quando ainda era

criança. Anos depois, ele consegue fugir e é encontrado nas docas por um palhaço, Footit, que o coloca nas suas apresentações. Em seguida, Padilha passa a ser conhecido como *Chocolat*, tornando-se o primeiro artista circense negro na França, um grande sucesso no final do século XIX e início do século XX.

O início da película é marcado por cenas escuras que denotam um ar dramático, predominando as cores cinza, azul e marrom. As cenas entrecruzam-se em diálogos entre o dono do circo e seus artistas, no movimento cotidiano do circo (ensaios, apresentações, mudanças de cidades e plateias) e nas cenas amorosas de Kananga (*Chocolat*). Georges Footit já tinha uma trajetória como palhaço, porém sua carreira estava em declínio, sem contratos e sem apresentações. Em um pequeno circo familiar, Footit conhece Rafael Padilha (Kananga), um personagem negro. A sua imagem estava associada ao estranho, à animalidade, ao selvagem e ao exótico. Assim, Footit percebe que poderia criar um número inédito com Kananga e mudar o rumo da sua carreira.

Os dois juntos criam uma apresentação e decidem mudar o nome artístico de Kananga para *Chocolat*, pois Footit ressalta: “Kananga é nome para negro, não para palhaço”. As apresentações mudaram o rumo do circo *Delvaux*; a cada número, a plateia aumentava. Os números sempre enfatizavam a supremacia da raça branca sobre a negra, pois Footit, como palhaço branco, fazia chulas e gestos depreciativos com *Chocolat* e a plateia, na maioria composta por pessoas brancas, divertiam-se cada vez mais. Os gestos, sempre desrespeitosos do branco para com o negro, pareciam alimentar a voracidade de uma sociedade impiedosa, violenta e desumana.

Por sua vez, *Chocolat*, filho de escravos cubanos, que foi vendido e depois conseguiu fugir, vivia sob o medo de ser

preso de novo, pois não tinha documentação que validasse a sua cidadania. A sua ingenuidade e toda a sua história de vida não o despertava para o uso que era feito da sua imagem. Até que, em um certo dia, após uma apresentação do circo, os palhaços foram convidados para se apresentarem em um circo de Paris, pois, nas palavras de Oliver, o diretor do circo parisiense, “o palhaço sério e o idiota dividindo a cena é uma descoberta”. Assim, Footit e *Chocolat* chegam a Paris em um dia iluminado. O diretor do filme apresenta, nesse momento, cenas claras, coloridas, com o céu azul e límpido, com muitas carruagens no movimento transeunte da Cidade-Luz. Esse momento do filme expressa esperança, sucesso, criação e transformação.

A série de apresentações em Paris levou a dupla de palhaços ao sucesso. *Chocolat* ganha visibilidade e muito dinheiro, no entanto, entrega-se à bebida e ao jogo. Em um certo dia, a polícia francesa o interpela na rua e o prende com a justificativa do mesmo não portar documentos de identificação. Na prisão, *Chocolat* passa por tortura e humilhações, porém, encontra Victor, um haitiano que o faz repensar sobre a sua existência social e política. Victor lhe interroga: “você é o artista que leva chute na bunda de um branco toda noite? Parece que você faz os brancos rirem”, e continua: “Você vive, é esse o problema, não é porque não tem documentos. Como faz sucesso, é um insulto para os brancos. Um preto deve ficar em seu lugar e dobrar a espinha, pois negros são para domesticar.”. Victor critica a sociedade ocidental com a afirmação: “aqui fazem você acreditar que somos livres e iguais, precisamos nos defender sozinhos, com unhas e dentes. Para você ser artista precisa abrir brechas, mostrar um exemplo”. Após ser libertado, *Chocolat* reflete sobre tudo o que conversou com Victor na prisão e rememora cenas marcantes da sua infância, de quando

presenciava seu pai imitar um cachorro para ser chacota para os seus patrões.

Esse imaginário psíquico persegue *Chocolat* por toda a trama. Ao final do filme, o personagem decide romper com a sua trajetória de palhaço e insere-se no teatro para encenar Otelo, de William Shakespeare. Nesse momento da sua carreira, ele abandona o pseudônimo de *Chocolat* para assumir a sua identidade de Rafael Padilha. Porém, a plateia não aceita ele ser o personagem principal e, após o espetáculo, ele é vaiado e torturado na rua. Antes dos cinquenta anos de idade, Rafael Padilha termina seus dias trabalhando como assistente de palco em um pequeno circo parisiense. Devido ao avanço da tuberculose e da péssima condição financeira em que se encontrava, Rafael morre no esquecimento.

Outro filme selecionado foi *Race*, lançado em 2016. *Race* é a cinebiografia de Jesse Owens, atleta negro americano que ganhou quatro medalhas de ouro nas Olimpíadas de Berlim em 1936, superando corredores arianos em pleno regime nazista de Adolf Hitler. Esse filme foi exibido tanto no Cinema debate quanto na sala de aula, como uma das estratégias metodológicas para abordar o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física com as turmas dos segundos anos dos cursos de Informática e Programação de Jogos Digitais do IFRN/CM.

O filme serviu como um dispositivo que desencadeou a pesquisa dos estudantes descortinando outros acontecimentos de cunho racista em vários Jogos Olímpicos. importante contextualizar que a história de Jesse Owens foi um marco de resistência da participação dos negros em Jogos Olímpicos, visto que em pleno regime nazista, a Alemanha não queria permitir a participação de negros e judeus nas Olimpíadas de 1936.

A partir desse marco, outros acontecimentos circunscrevem os movimentos de resistência dos negros em olimpíadas.

Nessa conjuntura, ressalto os atletas americanos negros John Carlos e Tommy Smith, que subiram ao pódio nas olimpíadas do México em 1968 e no momento da premiação, eles baixaram a cabeça e elevaram os braços vestindo uma luva preta com os punhos fechados, esse gesto remeteu-se ao movimento dos Panteras Negras e ficou eternizado na história pela luta contra a discriminação e em defesa da igualdade.

A escolha desse filme foi pautada pelo contexto do Brasil ser sede das Olimpíadas em 2016. Lancei o projeto ensino/pesquisa para os estudantes dos 2º anos do IFRN/CM “Por uma consciência crítica sobre os Jogos Olímpicos da Era Moderna”. O objetivo do projeto era ampliar a consciência crítica dos estudantes do ensino médio através do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, bem como promover a conscientização de que eles eram capazes de desenvolver um sentimento de empatia pelas causas sociais que envolvem o esporte.

Foi verificado que, ao término do trabalho, os estudantes elencaram outras questões, em uma circularidade e cumplicidade de elaboração do conhecimento. Sendo os Jogos Olímpicos o fio condutor, foram produzidos vinte vídeos educativos⁵³, que podem dialogar sobre questões transversais à Educação e principalmente à Educação Física como questões raciais, questões de gênero, questões sociais dentre outras.

Antes das exibições dos filmes, havia uma prévia contextualização da película, momento em que alguns questionamentos

53 Cada grupo escolhia que gênero abordaria no curta-metragem a ser produzido: drama, comédia, terror, documentário, etc. Vale destacar uma animação, utilizando a técnica de *stop motion*, que foi selecionada para ser apresentada na sala de vídeos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) em 2017, na cidade de Goiânia/GO.

eram feitos para provocar o pensamento dos estudantes durante a exibição: Qual a cena que mais lhe chamou a atenção e por quê? O que o filme lhe dá a pensar sobre as questões étnico-raciais? É possível ser sensibilizado pelo filme? Após a exibição dos filmes, realizou-se uma roda de conversa com os estudantes a partir dos questionamentos suscitados anteriormente. A partir do que eles iam narrando, eu ia anotando os pontos mais importantes. Também foram feitos relatórios e resumos dos filmes. Compartilho alguns trechos dos relatórios dos estudantes:

Somos levados ao ápice de emoção do filme quando vemos o velocista com seu principal desafio pela frente, que é ir pra uma olimpíada feita por um país conservador e intolerante, Owens passa por cima dos seus medos e volta para casa com 4 ouros olímpicos desmoralizando a teoria de uma raça superior de Hitler (F).

Talvez, o primeiro eixo abordado no filme seja a superação, não só do rapaz por ser negro e conseguir chegar cada vez mais longe, mas também do treinador, por conseguir se reerguer depois de tanto tempo sem ter sucesso em formar um bom profissional. O segundo eixo seria a aceitação, talvez não a 'aceitação correta', porque os garotos da universidade só passaram a ver o protagonista como um colega quando ele passou a trazer benefícios para a universidade, e se ele não conseguisse tantos títulos? E o último eixo seria a contradição. Isso porque os jogos foram em Berlim, e uma das brigas principais que o filme trouxe foi o fato de terem atletas judeus capacitados e não os deixarem participar por causa do nazismo. Com a ameaça de

suspenderem os jogos, a Alemanha não teve outra alternativa a não ser deixar que eles participassem, ou seja, uma reviravolta impactante. De toda forma, Race com toda certeza é um filme para se emocionar e prender você na tela (J).

Um dos principais temas do filme é o racismo e como Jesse o supera para alcançar a vitória. Após altos e baixos em sua carreira, chega o ato final mostrando o motivo de Jesse ter sido considerado uma lenda, em plena Alemanha com todas as maquinações realizadas por Hitler para que os atletas alemães ganhassem as disputas e isso elevasse ainda mais os ideais de supremacia ariana, ele foi para a disputa e ganhou quatro medalhas de ouro nas competições de atletismo, se tornando um dos maiores destaques das olimpíadas(A).

O filme começa em 1933, quando Jesse, interpretado pelo canadense Stephen James, parte para a Universidade de Ohio. Lá, ele é um dos únicos estudantes negros e sofre um racismo sem tamanho num país que divide os espaços públicos entre brancos e negros. Jesse tem talento natural para a corrida. Sua agilidade impressiona o treinador Larry Snyder. Snyder foi o cara que projetou em Owens sua própria vontade de vencer. No filme, a vida do atleta negro gira em torno de seus treinos e sua relação com Snyder. Em uma das cenas do longa em que o treinador confronta Jesse por ter faltado a um treino, Owens usa um broche da fraternidade Alpha Phi Alpha, o primeiro de universitários afroamericanos. No filme, não fica clara qual é a relação de Jesse com a fraternidade, nem como ele foi parar lá. O título do filme em inglês, Race,

sugere um pouco a transição e evolução de Jesse como atleta e como negro, uma vez que a palavra carrega o duplo sentido: raça e corrida. Em uma de suas primeiras competições, vemos um inseguro atleta negro sendo vaiado e xingado pela plateia enquanto se prepara para correr. No vestiário, após um dos treinos, Snyder aconselha Jesse a bloquear os xingamentos e focar na pista. Na hora da corrida, é exatamente isso que o atleta faz. É apenas barulho, diz Snyder (J.P).

A partir dos relatos, podemos perceber a afetação que os estudantes tiveram com o filme *Race*, um olhar atento e empático para a estratégia do diretor do filme em explorar a questão racial, o esporte e o nazismo. Corroboro com o pensamento de Lima Neto (2015) quando afirma que há uma potencialidade educativa da experiência fílmica proporcionando outro regime de inteligibilidade para a educação.

Confronto as percepções que tive com a película e as encontradas nos relatos dos estudantes e percebo que as sensações sinestésicas provocadas pelas imagens proporcionam uma comunicação sensível, estesiológica, que incorpora as relações humanas, culturais, perceptivas e afetivas do nosso mundo vivido ofertando outras formas de pensar, de ver e de compartilhar dando outros significados para nossa existência.

Nóbrega (2016) suscita que há em nós uma temporalidade do corpo e das sensações, da sensibilidade que vivemos no presente. Essa sensibilidade que mobiliza nossa corporeidade e nossos pensamentos. Uma expressão no sentido de criação, Merleau-Ponty afirma que o conceito de expressão é um pensamento de invenção, de inauguração, de criação. Para Nóbrega, a obra de arte pode nos transformar à medida que nos deixamos atravessar por seus gradientes sensíveis os

quais elaboram novas percepções e transfiguram o esquema corporal habitual.

Em 2017, surge no contexto do Grupo Estesia, um novo projeto, que reúne Cinema e Educação (CINEDUC), tendo como coordenador o pesquisador Raphael Lopes. O projeto tem como foco a compreensão do corpo no cinema. O CINEDUC ganhou outra dimensão ao tratar das questões do corpo, do movimento, das sensações, da afetividade, entre outros conceitos pelos olhares dos jovens estudantes das escolas públicas e privadas do Rio Grande do Norte.

Esse projeto estreitou os laços entre a comunidade escolar e a Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande do Norte, especificamente ao Departamento de Educação Física, pois as sessões fílmicas foram reproduzidas no Auditório VER, desse Departamento. Na plateia, encontramos professores do Departamento de Educação Física, pesquisadores, estudantes e convidados. A cada sessão, um professor pesquisador mediava o filme, contextualizando o enredo e elaborando questões para suscitar diálogos com os jovens.

Os diálogos algumas vezes foram mediados por profissionais convidados como psicólogo, filósofo entre outros. A cada filme, foi perceptível o envolvimento dos jovens, colocando as suas opiniões, críticas e expondo o seu mundo vivido como um espaço individual e coletivo.

Nesse envolvimento em participar do CINEDUC em 2017, tive a oportunidade em levar os estudantes do IFRN, *campus* Ceará-Mirim, para o auditório VER, no DEF/UFRN, para a apreciação do filme *Preciosa: uma história de esperança*. Para esse filme, contamos com uma assistência significativa dos estudantes do IFRN/CM, quinze estudantes se deslocaram de Ceará-Mirim para Natal.

Vale salientar que para os estudantes se deslocarem em transporte da instituição, em plena quinta-feira à tarde, houve um planejamento logístico para atender a um procedimento administrativo e acadêmico: guia de autorização dos pais para que os filhos menores de dezoito anos de idade pudessem viajar, guia de autorização dos estudantes a partir de dezoito anos, solicitação do micro-ônibus à gestão administrativa do campus com dois meses de antecedência, liberação dos estudantes pela Direção Acadêmica através de solicitação prévia com um mês de antecedência, liberação pela Direção Geral do campus de um servidor da instituição que acompanhasse os estudantes durante a ida e a volta do trajeto, justificativa à Direção Acadêmica do campus sobre a importância da experiência fílmica para o Projeto Cachos. Após a viagem, entrega do relatório à Direção Acadêmica.

O filme *Preciosa*, foco da apreciação, foi lançado em fevereiro de 2010 nos Estados Unidos da América (EUA) sob a direção de Lee Daniels. O gênero do filme é o drama e a sua classificação é de 12 anos de idade. O enredo do filme se passa no ano de 1987, em Nova York, no bairro do Harlem. A película refere-se à história de Preciosa Jones, uma jovem de 16 anos de idade, negra, pobre, gorda e que sofre violência física e simbólica tanto na sua relação familiar quanto na escola. Violentada sexualmente pelo pai, Preciosa engravida duas vezes dele e vive uma relação conflituosa com a sua mãe, que a espanca e a culpa pelo insucesso do seu casamento. Essa jovem também descobre que é portadora do vírus HIV, outro trauma na sua vida. Preciosa sofre preconceito racial na escola, como também apresenta dificuldades na aprendizagem, reage com violência ao *bullying* sofrido. É expulsa da escola e encaminhada para uma escola alternativa. É nessa escola que Preciosa recebe

a atenção de uma professora sensível, que escuta os seus anseios e aflições pessoais. A partir dessa relação atenta e sensível, Preciosa inicia uma nova fase da sua vida, permeada por uma autodescoberta de amor-próprio e liberdade.

Após assistir atentamente a essa película antes da apreciação com os estudantes, percebi que o mundo vivido de Preciosa apresentava situações diversas que comprometiam a sua autoestima, o seu amor-próprio, as suas relações interpessoais, a sua afetividade, enfim, a sua vida. Como consequência, refletia no seu frágil desenvolvimento escolar, na sua baixa autoestima, na sua passividade diante das amarguras da vida. Essa realidade não estava muito distante dos jovens brasileiros, moradores da periferia, de famílias com arranjos conflituosos.

Muitas vezes, o professor precisa ficar atento às demandas que envolvem o contexto da aprendizagem dos seus estudantes, a relação conhecimento/aprendizagem, não está apenas na sala de aula, demanda de diversas situações.

Interpretar o filme a partir da contribuição dos estudantes foi possível pela filmagem e gravação da fala deles. Após a apresentação da sessão fílmica, alguns questionamentos foram colocados aos estudantes e foi deixada a opção para eles se expressarem;

- Como vocês se sentiram durante o filme?
- Houve alguma mudança de sentimento durante o filme?
- Como vocês perceberam esse filme?

Percebemos que após os questionamentos feitos pelo professor mediador, houve um momento de silêncio e troca de olhares entre os jovens, porém, eles não hesitaram em elencar suas opiniões e sentimentos sobre o filme.

Uma estudante apontou a cena do abuso sexual do pai de Preciosa como a cena mais marcante do filme e chamou a atenção que esses casos estão muito próximos da realidade de várias famílias que estão acercadas a eles, não acontece somente nos filmes. Outro jovem apontou a resiliência que Preciosa teve em poder oferecer amor ao seu filho, quando ela mesma não recebeu amor dos seus pais.

Outro jovem fez uma leitura atenta do filme. Alertou que o filme tinha dois momentos marcantes, um bastante tenebroso, sem esperanças e outro momento esperançoso, vislumbrando alternativas de mudanças sociais e libertação da personagem. Quando as cenas retratavam o cotidiano da vida de Preciosa na casa dos seus pais, as cenas são escuras, sombrias, mostrando uma casa suja, sempre com frituras e restos de alimentos espalhados pelo chão e em cima dos cômodos, simbolizando também como ela se sentia na casa dos seus pais, como a situação familiar de Preciosa refletia na sua vida. Esse jovem ressaltou que nesse momento o filme lhe trazia muita agonia, um sentimento de rejeição. Ao mesmo tempo, quando Preciosa sofria traumas, ela buscava um mundo imaginário, de amor, de liberdade, de sucesso, esse jovem afirma que nós também, muitas vezes, buscamos fugir da realidade. Ele aponta que a parte mais significativa é quando ela encontra o sentimento de humanidade, de se sentir bonita, desejada, inteligente. E isso só foi possível quando Preciosa foi tratada com humanidade na escola alternativa.

Outra estudante aponta a importância de uma educação sensível e atenta que Preciosa encontrou na escola alternativa, momento em que ela iniciou o processo de autoconhecimento. Era perceptível que ela tinha uma imagem corporal distorcida, pois quando se olhava no espelho, se via magra, loira e

branca. Ela enfatiza que é na escola que os jovens podem encontrar esse amparo, seja através de professores, assistentes sociais, psicólogos ou outros profissionais. Ela sinaliza que a nossa construção social simboliza a imagem da mãe biológica como sendo sempre aquela responsável por prover carinho, amor, amparo e proteção, porém, na realidade do filme, Preciosa não encontra essa realidade na sua mãe. Mas, após descobrir que ela possuía esse amor dentro de si, trouxe seus filhos para prover todo o carinho e proteção necessários a uma boa formação psicológica.

Outro filme que entrou no corpo das discussões foi a película *Estrelas Além do Tempo*, situado historicamente em 1961, em plena Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, pois essas potências mundiais disputavam a supremacia na corrida espacial, ao mesmo tempo em que a sociedade norte-americana lidava com uma profunda cisão racial entre brancos e negros. A maior parte da gravação da narrativa ocorria na própria NASA⁵⁴ (*National Aeronautics and Space Administration*), no estado de Washington, D. C. (EUA), e lá, à época retratada no filme, um grupo de funcionárias negras é obrigado a trabalhar separado do resto da empresa.

A segregação racial nos Estados Unidos foi tão forte quanto o *apartheid* na África do Sul. O racismo institucional era evidente. A partir dos anos 60, começa um movimento muito forte pelo fim da segregação. Entre as décadas de 1960 e 1970, o feminismo se consolidou como movimento e ganhou força nos Estados Unidos e na Europa. Entretanto, as mulheres ainda estavam (e permanecem) em grande desvantagem em relação aos homens, uma vez que não eram/não são valorizadas devidamente, ou sequer contratadas.

54 Agência do Governo Federal dos Estados Unidos, responsável pela pesquisa e desenvolvimento de tecnologias e programas de exploração espacial.

O enredo contextualiza as histórias verídicas de três mulheres negras que se destacaram pela competência e persistência nas áreas da matemática, da engenharia e da programação, em um período em que poucas mulheres se envolviam com a formação acadêmica e com a pesquisa, muito menos as mulheres negras, em decorrência principalmente da segregação racial. Essas mulheres, Katherine Johnson, Dorothy Vaughn e Mary Jackson romperam com os paradigmas da época e conseguiram ascender na hierarquia da NASA, provando que são geneticamente competentes e inteligentes, porém, sempre sob subordinação de um homem branco na hierarquia da Instituição. Na realidade, essas mulheres só receberam o reconhecimento científico e profissional, quase cinquenta anos depois. Esse filme dá visibilidade à emancipação intelectual da mulher negra em um país altamente segregador.

O filme apresenta a questão racista como fio condutor. Fundamentado no gênero drama, expõe a capacidade de resiliência das mulheres negras a fim de conquistarem seus cargos na NASA. O figurino real condiz com a década de 1960 e como a maioria das cenas se passa no interior da NASA, o figurino que se apresenta é formal. O cenário é o do centro urbano do Estado de Washington, como também algumas cenas no Estado da Virgínia. A película intercala momentos silenciosos quando apresenta alguma tensão no local de trabalho e, em outros momentos, a sonoridade é direcionada para os pés, quando Katherine precisava correr para ir ao banheiro em um prédio distante, à ala oeste, destinada somente para negros, que ficava a 1 km da sua mesa de trabalho.

A sonoridade é também relevante quando aparecem os testes nos foguetes e lançamentos deles. A trilha sonora apresenta músicas de ritmo rápido e lentos, sempre presentes

músicas da cultura negra, como o blues e o jazz. As cores predominantes são o cinza e o azul-claro na maior parte do filme, quando as cenas retratam o ambiente de trabalho na NASA. Quando as cenas percorrem as casas e a escola para negros, as cores são mais escuras como o marrom e o preto, tais cores dão um tom sombrio e incerto para a história. O cenário também apresenta tons pastéis para dar um ar romântico às cenas de namoro de Katherine.

O foco do filme é a história das três grandes pesquisadoras. Jovens senhoras, elas se dividem com as demandas das suas famílias e do trabalho. O cargo que elas ocupavam na NASA era de muita responsabilidade, não podiam errar, os cálculos tinham que ser precisos, caso contrário, implicava duplo preconceito; de raça e de gênero. Duas eram magras e uma apresentava sobrepeso. A NASA cobrava um tipo de comportamento das suas funcionárias na vestimenta, na postura e nas atitudes no trabalho. Elas não podiam rir, não deveriam se dirigir ao chefe, somente se ele solicitasse. Como o corpo negro era segregado, só podia ocupar determinados espaços delimitados, assim como a maioria dos colegas de trabalho eram homens, havia muita discriminação social. O filme apresenta um fundo dramático que busca sensibilizar os espectadores para as questões raciais, intelectuais e feministas.

Estrelas Além do Tempo fez parte da trilha fílmica exibida no Projeto Cinestesia no ano de 2018. Foi exibido por mim no dia 13 de dezembro de 2018 no Auditório VER, no DEF/UFRN. A discussão com os espectadores após a exibição agregou um novo olhar educativo.

A partir da primeira cena, a personagem Katherine me convoca, o filme me arrebatava os sentidos ao ver uma criança negra no espaço escolar, pois compreendo que a escola deve ser

um ambiente estimulante, repleto de mediações e orientações, no qual o destino de um ser humano pode ser transformado. Com as imagens do outono nos EUA e uma criança a percorrer os espaços externos e internos da escola, onde em cada imagem que ela apreciava, como os detalhes de uma porta, ela transformava em conhecimentos matemáticos, encontrando os catetos, as hipotenusas, os ângulos e a geometria, algo pouco comum para crianças. O olhar atento e observador da professora e dos gestores da escola que convidam os pais de Katherine para lançá-la ao mundo, para propor novos desafios.

Em seguida, a trama nos coloca em uma sala de aula, espaço de trocas de experiências e de desafios com os estudantes, momento em que o professor deve ser sensível tanto para os que apresentam habilidades quanto para os que demonstram dificuldades na aprendizagem. A cena que denota a atitude do professor em passar o giz para Katherine resolver uma equação matemática no quadro é enfática, provoca o engajamento do espectador, cenas que serão reproduzidas em outros momentos da vida de Katherine no filme, principalmente quando sua competência na matemática é colocada em jogo.

O cineasta nos integra na trama nesse processo em vibrar com os obstáculos ultrapassados por Katherine e suas amigas no ambiente de trabalho da NASA, assim como em nos retirar de uma posição de exterioridade para assumir a pele dessas mulheres negras, que foram discriminadas, omitidas e destituídas das suas competências profissionais, tendo sempre que assumir uma posição de coadjuvante.

O filme nos apresenta implicitamente várias passagens de situações discriminatórias aos negros no período da segregação racial, são cenas que nos colocam a pensar: “Você prefere andar de carro velho ou sentar nas últimas cadeiras

do ônibus?”. Ressaltando que nesse período só era permitido aos negros ocuparem as cadeiras dispostas na parte de trás do ônibus, em um espaço reservado. Outra cena é quando o policial aborda as mulheres com o carro quebrado na rodovia e diz: “Não sabia que a Nasa contratava mulheres negras”. Outra cena discriminatória e preconceituosa é quando Katherine entra pela primeira vez na sala de trabalho e, seu futuro chefe quando a vê, a entrega o cesto de lixo, pensando que ela era a responsável pela limpeza da sala.

O olhar preconceituoso dos colegas de trabalho quando ela mesma se serve na mesa do café, ela não podia servir-se da mesma garrafa de café e nem utilizar as canecas dos homens brancos. A atitude desrespeitosa do chefe quando lhe entrega uma pasta para que ela pudesse realizar cálculos, com os dados grifados de preto, para que ela não tivesse acesso ao conhecimento, assim como por toda vida rasgar a folha que ela colocava o nome dela no relatório.

Alguns sentimentos de raiva, impotência, angústia nos invadem pelas atrocidades cotidianas que acometem os negros no filme. Percebemos que o Brasil também se reveste de um racismo, às vezes mascarado, e a escola é o espaço onde acontecem as primeiras experiências traumáticas em relação à imagem. Essas experiências podem reverberar em atitudes passivas ou em reivindicativas.

O filme apresenta poucas cenas empáticas dos brancos com os negros, mas uma delas é interessante quando o astronauta chega na NASA e faz questão de cumprimentar a ala das negras. Esse mesmo astronauta percebe a potencialidade e a competência de Katherine e deposita nela a confiança e a precisão dos seus cálculos para o lançamento do foguete no espaço.

Após Katherine passar por diversas frustrações diárias, sempre recebendo as críticas na passividade, pois era assim que era permitida a sua inserção naquele espaço; na omissão, somente cumprindo ordens, há uma cena que ela subverte a situação.

Essa cena é marcante por apresentar a primeira vez que Katherine expõe a sua indignação pelas constantes discriminações raciais que sofre no ambiente de trabalho. A cena é motivada pela reclamação que seu chefe a faz por ela se ausentar todos os dias mais de quarenta minutos da sua sala. Em voz alta e encarando todos os seus colegas de trabalho, ela explica para o seu chefe que naquele prédio ela não podia usar o banheiro. Todos os dias ela precisava se deslocar por quase 1km, correndo de salto alto e de vestido, para usar o banheiro para negros do outro prédio. Foi solicitado para ela também que usasse colar de pérolas e ela disse que pagavam menos aos negros, que ela não podia fazer essa aquisição. Também enfatizou que para ter direito de tomar café, ela mesma providenciou uma cafeteira para seu uso pessoal. A cafeteira de uso comum da sala lhe era negada. Essas cenas, diferentemente das que nos causavam indignação, nos causaram conforto emocional devido a personagem dizer tudo que nós mesmos diríamos se fosse hoje.

Morin (1956/2014) ao referir-se ao cinema, afirma que somos levados a nos emocionar ao assistir a um filme pelo fato de sermos constantemente tentados a traspor para a tela a nossa dimensão subjetiva, o nosso mundo vivido. Com isso, despertamos percepções que se relacionam ao nosso imaginário, de tal forma que passamos a participar de maneira sensível do filme.

O cinema nesse sentido, além de ser um instrumento que registra um momento de existência, o seu movimento imagético

passa também a restituir a corporeidade, dá relevo às atitudes, às posturas corporais dos personagens de uma maneira muito íntima, possibilitando-nos também o movimento da vida concreta.

Com a película, buscamos a empatia sinestésica desde o desenrolar da trama até a expressividade dos gestos dos atores, assim como dos cenários, dos figurinos, dos enquadramentos, das músicas, dos silêncios, das fotografias. As imagens nos interrogam e nos convocam a ver o invisível. O corpo, a educação, a estesia e o cinema mesclam-se num logos estético que entrelaça a relação entre a lógica e o sensível, a razão e o corpo.

Para Merleau-Ponty, esse exercício do nosso olhar no cinema surge como uma possibilidade de movimento para nós mesmos, por aquilo que o silêncio das imagens móveis faz despertar, assim oferta outras formas de pensar, ver e de compartilhar dando outros significados para nossa existência. Lima Neto e Nóbrega (2014) apontam que o pesquisador vai experimentar uma atitude de desprendimento, possibilitando que a cena se organize diante do seu olhar. Assim, o cinema vai oferecendo uma visibilidade para o corpo e sua expressividade contribuindo para o conhecimento sensível da Educação.

Conhecimento sensível, que para nossa pesquisa, compreende um modo de ver com o outro, ancorado na noção de quiasma, em uma reversibilidade do visível e do tangível que se estende além das coisas que toco e vejo atualmente.

Nesse movimento em compreender as juventudes, principalmente as brasileiras, faz-se necessário contextualizar o Documentário *Nunca me sonharam* e, a partir dele, realizar uma apreciação sobre os cenários das juventudes brasileiras, que se apresentam diversas. Um trecho desse documentário foi compartilhado por mim de forma crítica e reflexiva em três

momentos: com as estudantes do Grupo Cachos, no Simpósio de Educação Física da UFRN em novembro de 2017 e na EX-POTEC- IFRN/CM.

O documentário foi lançado em junho de 2017 sob a direção de Cacau Rhoden e produção da Maria Farinha Filmes. Teve o patrocínio do Instituto Unibanco e, por essa razão, se tornou autossustentável e conseguiu uma ampla difusão das suas ideias. Por intermédio da plataforma *Videocamp*⁵⁵, os profissionais da educação têm amplo acesso para baixar gratuitamente e compartilhar esse documentário nas escolas. Foi perceptível o alcance desse documentário no Rio Grande do Norte e nos demais Estados brasileiros para as Instituições públicas de ensino médio e em alguns eventos⁵⁶ da Educação em 2017.

O documentário retrata um cenário do ensino médio nas escolas públicas do Brasil sob diferentes pontos de vista, principalmente a partir da realidade de jovens estudantes. Através de narrativas dos próprios estudantes, diretores de escolas e especialistas (professores, psicanalista, antropólogo, economista, dentre outros), o documentário vai ganhando formato tendo como foco o viés da educação; os desafios do presente com suas inúmeras dificuldades, as expectativas e incertezas para o futuro e os sonhos e frustrações de quem vive essa realidade.

55 Plataforma *online* que disponibiliza gratuitamente o acesso a um acervo fílmico para profissionais da educação utilizarem nos seus espaços educativos de atuação. Por intermédio de um cadastro no *site*, os profissionais conseguem o direito de agendar uma exibição, que pode ser pública ou privada. Disponível em: www.videocamp.com. Acesso em: 13 de maio de 2017.

56 Foi um dos documentários exibidos no formato de debate no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), na cidade de João Pessoa/PB, no período de 15 a 18 de novembro de 2017.

Com uma conclamação comovente e amplo acesso de assistência, o documentário emociona o público, porém, é necessária uma releitura das suas entrelinhas e sob o que está implícito. Iniciamos a reflexão pela fotografia da capa do documentário, uma jovem negra sorridente e com o olhar no horizonte. Essa imagem pode nos falar muita coisa, ao mesmo tempo, leva-nos a pensar, que é na escola pública onde encontramos o maior quantitativo de jovens negros e sem esperanças no futuro.

Considerar os jovens negros que não estão inseridos na escola ou mesmo pensar no quantitativo de jovens que concluem o ensino médio e entra no mercado de trabalho para sobreviver, abdicando dos seus sonhos em dar continuidade a sua formação acadêmica. Do elevado percentual de mulheres negras que são vítimas de assédio moral e abuso sexual, no silenciamento. A partir dessas reflexões, a imagem que o documentário utiliza nos leva a crer que agora as jovens negras têm vez e voz e que seus sonhos podem ser concretizados com o Projeto Jovem do Futuro.

Parece que o documentário conclama a sociedade em acatar as suas especificidades a partir da homogeneização das escolas que eles narram, como se a realidade social das escolas públicas brasileiras fosse a mesma em todas as regiões do Brasil. Outro fator intrigante é uma organização privada financiar o documentário.

Em pesquisas online, em vários sites, como Carta Educação⁵⁷, *Nova Escola*⁵⁸ e *Revista Educação*⁵⁹ encontramos críticas de

57 Disponível em: cartaeducacao.com.br. Acesso em: 09 de agosto de 2018.

58 Disponível em: www.novaescola.org.br. Acesso em: 11 de agosto de 2018.

59 Disponível em: www.revistaeducacao.com.br. Acesso em: 15 de agosto de 2018.

estudiosos da Educação sobre o documentário. No site Carta educação, o professor Fernando Cássio questiona: quem é que sequestra os sonhos dos jovens? Ele aponta que o documentário é peça de propaganda de projetos de privatização da gestão escolar e para a Reforma do Ensino Médio⁶⁰, através da Lei 13.415/2017.

Segundo a visão dos estudiosos, o documentário *Nunca Me Sonharam* tem muito mais formato de filme institucional do que de documentário, é dado mais ênfase na mensagem dos realizadores do que na fala dos jovens. São gravados mais de 100 relatos de estudantes, quase todos expondo uma mesma situação do nível de ensino das escolas públicas do ensino médio no Brasil, entretanto, há pouco aprofundamento das histórias individuais desses jovens. As entrevistas foram realizadas em oito estados, incluindo Minas Gerais (MG) e Mato Grosso do Sul (MS), justamente os Estados e Escolas que têm parcerias com o Instituto Unibanco através do seu Projeto Institucional, *Jovem do Futuro*.

Pesquisando sobre o Projeto *Jovem do Futuro*, percebemos que há uma ideologia dominante que busca moldar, homogeneizar e monopolizar as ideias e pensamentos de gestores, professores e estudantes do Ensino Médio no Brasil. O Projeto foi lançado em 2007 fundando parcerias com escolas selecionadas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

60 É um conjunto de novas diretrizes para o Ensino Médio, implementadas via Medida Provisória (MP) e apresentadas pelo governo federal em 22 de setembro de 2016. Por se tratar de uma MP, teve força de Lei desde a sua publicação no Diário Oficial. Para não perder a validade, precisava ser aprovada em 120 dias pelo Congresso Nacional. A MP foi elaborada pelo Ministério da Educação e defendida pelo ministro Mendonça Filho, que assumiu o cargo após a posse de Michel Temer em 1º de setembro de 2016.

(SEESP). Em 2008, o alcance foi estendendo-se para outras capitais do Brasil. Em 2012, há a implementação do Projeto nas Secretarias de Educação para depois replicar o modelo nas escolas. Também nesse ano, houve o apoio do Ministério da Educação (MEC), fornecendo recursos financeiros para as escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (EMI) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Unibanco entra com o apoio técnico para as Secretarias de Educação conduzir o processo de formação dos gestores escolares.

O Projeto tem como foco o circuito de gestão que é baseado em metas, diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento, avaliação e disseminação escola-empresa. Um projeto pronto, um formato, uma forma de pensar e agir. Leva-nos a pensar um modelo linear de profissionais que serão formados, visando atender a um tipo de mercado, principalmente, o das empresas parceiras do projeto. Dessa maneira, os sonhos dos jovens das escolas públicas mais uma vez são castrados.

Vale ressaltar que há um marketing operacional vinculando o Documentário ao Projeto *Jovem do Futuro*, o qual já circulava no período de 25 a 27 de setembro de 2015 na III Reunião do Comitê Diretivo da Agenda 2030⁶¹ de Educação em Nova York/EUA, com as *hashtags* que circulavam pelo evento *#nuncomesonharam#jovemdofuturo* e logo ganharam as redes sociais. Ocorreu também o Seminário promovido pelo

61 A agenda 2030 corresponde a um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientarão os trabalhos das Nações Unidas e de seus países-membros rumo ao desenvolvimento sustentável. Concluídas em agosto de 2015, as negociações da Agenda 2030 culminaram em um documento ambicioso que propõe 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes, fruto do consenso obtido pelos delegados dos Estados-membros da ONU. Os ODS são o cerne da Agenda 2030 e sua implementação ocorrerá no período entre 2016-2030.

Instituto Unibanco intitulado Desafios Curriculares do Ensino Médio: Flexibilização e Implementação. Há também investimento do Unibanco com fundações empresariais na realização de encontros focais com jovens e adultos para discutir sonhos, expectativas de futuro e a escola que desejam. Esses dados nos levam a crer que há uma reciprocidade de interesses e ideologias entre o mercado e a gestão do Governo.

Podem parecer coincidência as estratégias do Governo Federal em enfraquecer e destituir a educação pública, gratuita e de qualidade. Porém, recentemente, no dia 17 de julho de 2019, o Governo Federal apresentou o Projeto FUTURE-SE, que tem como um dos seus objetivos o fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo baseado nos eixos gestão, governança, empreendedorismo, pesquisa, inovação e internacionalização. Ao mesmo tempo que lança o projeto, executa um exorbitante corte orçamentário na Educação para as Universidades e Institutos Federais. Esse projeto prevê o fim da autonomia financeira das Universidades e dos Institutos Federais e esvai-se, com esse fim, os sonhos dos jovens de classe socioeconômica desfavorecida, que conseguem manter-se nas Instituições Federais pelo apoio socioeconômico recebido para auxílio de transportes, alimentação, trabalho, pesquisa e extensão.

Andar por uma trilha é também encontrar-se com as incertezas, com os descaminhos, com a insegurança, com o medo do devir. Me sinto no atual momento político brasileiro, nesse estado de perplexidade; extasiada pelas atuais mudanças e por outras que ainda virão, principalmente para o segmento da educação pública, que está sendo cotidianamente atacada. Porém, é preciso ser resistência e ter esperança, a luta contínua. Que possamos aprender com os negros, que são símbolos de resistência e organização, a nunca desistir.

Após o exercício do olhar (meu e dos discentes) ao sermos afetados pelas cenas, imagens, sons, silêncios, movimentos dos corpos e narrativas por intermédio das películas e do documentário, instituímos os sentidos que se desdobraram na escuta, nos limites e fronteiras das pessoas que estão nas margens.

A escuta do outro

Clarice Preciosa Jones é expulsa da escola por engravidar pela segunda vez e encaminhada para uma escola alternativa. Na escola alternativa, ela recebe acolhimento da professora Rain que se sensibiliza com a sua triste história de vida. Fragilizada emocional e psicologicamente, por todos os tipos de violências sofridas, Preciosa apresentava uma imagem corporal distorcida, perseguindo-a entre o imaginário e a realidade. A professora a acolhe, a escuta e procura entender um pouco da sua sombria realidade. A partir desse momento, Preciosa inicia um processo de autoconhecimento, retomando a sua autoestima. A possibilidade de ser ouvida influenciou na sua necessidade em se pronunciar, em deflagrar o tormento que a perturbava e a impedia de progredir na sua aprendizagem, na sua vida.

A cena dessa primeira conversa entre Preciosa e Rain nos toca profundamente, falo na primeira pessoa do plural por coadunar com a percepção da discente Debora, que enfatiza que quando não se encontra o acolhimento em casa, é na escola que os jovens podem encontrar esse amparo, seja através de professores, assistentes sociais, psicólogos ou outros profissionais. Pela verdadeira atenção que ela encontra na professora, Preciosa descobre que ela possui também o amor dentro de si, provendo o carinho e a proteção necessárias aos seus filhos. Ela também evolui na aprendizagem e coloca metas para a sua vida, como entrar no ensino médio e cursar uma faculdade.

Essa cena é marcada por uma luminosidade especial, os tons brancos, azuis e verdes aparecem com maior realce, diferente da fase anterior do filme, quando Preciosa era abusada sexualmente pelo pai, violentada pela mãe e sofrendo *bullying* na escola, as cenas eram escuras, as cores do marrom e do preto eram predominantes.

Rain pergunta a Preciosa com quem ela mora, ela responde que é com a mãe. Rain dá continuidade e pergunta o que a mãe dela faz, ela responde que ela não faz nada. Rain dá um livro para ela e pede para que ela leia apenas uma palavra, não importa se ela vai gaguejar, se não vai pronunciar a palavra direito. Porém, no momento em que Rain conversa com Preciosa, ela rememora todo o sofrimento vivido na sua casa e aquelas lembranças a bloqueiam. Rain pega o livro e a faz soletrar a palavra “dia”, logo em seguida, pede para ela ler a frase: “um dia na praia”. Rain comemora junto com Preciosa as primeiras conquistas da leitura.

Renan, um dos discentes do IFRN/CM, que colaborou com suas percepções na apreciação filmica, aponta que a parte mais significativa do filme é quando ela encontra o sentimento de humanidade, de se sentir bonita, desejada, inteligente. E isso só foi possível, quando Preciosa foi tratada com humanidade na escola alternativa.

Na película *Race*, durante a disputa da prova olímpica do salto em distância que Jesse Owens consagrou-se campeão e detentor do novo recorde olímpico, o seu adversário alemão, Long, que ficou em segundo lugar, o parabeniza e o convida para fazerem a volta de honra, deram os braços e foram aclamados pelo público que lotava o estádio nas olimpíadas de Berlim, em 1936. Sob o regime nazista de Hitler, essa atitude do alemão não foi vista com bons olhos pelas autoridades locais.

Jesse procura o alemão no alojamento para agradecer pela receptividade e acolhida que ele teve em Berlim. Nesse diálogo, o alemão revela o seu inconformismo com o regime nazista e diz: “não é nenhum segredo que meus governantes estão loucos, eles nem se preocupam em esconder isso, acho que eles nem tem vergonha”. Long disse que Jesse estava melhor

na América, mas o recordista retruca e diz que não vê muita diferença entre os dois países e se preocupa com o alemão, interrogando-o se ele não terá nenhum problema pela atitude antirracista no estádio. Long responde que os governantes querem usar os atletas para provar algo ao mundo, ele se sente feliz em mostrar que eles estão errados. Essa cena passada no quarto do atleta alemão retrata a empatia que os dois atletas estabeleceram a partir do momento da competição. A câmera se desloca o tempo todo entre a fala de cada um dos personagens, dando ênfase ao diálogo. No quarto escuro, sob a penumbra de uma luminária, os dois atletas refletem sobre a política, sobre o esporte, sobre a vida.

Já em *Chocolat*, ao ser preso pela polícia após a denúncia da Sra. Delvaux, a dona do circo que entrou em falência após a saída do protagonista e pela ausência de documentação, pois ele era um escravizado fugido, o palhaço negro vive dias de amargura em Paris. Na prisão, *Chocolat* é torturado covardemente, os policiais esfregam um vassourão nas suas costas, dizendo que vão esfregá-lo até torná-lo branco. Após ser jogado na cela, o policial diz: um negro é sempre um negro, não banque alguém que você não é.

Na prisão, ele conhece Victor, um haitiano negro, que era considerado subversivo por suas ideias políticas. Esse encontro entre *Chocolat* e Victor, representa uma cisão na vida de *Chocolat*, que ouve atentamente a fala do colega de cela sobre a condição do ser negro na sociedade francesa no início do século XX. Victor expõe que *Chocolat* insulta os franceses por fazer tanto sucesso, pois, para eles, o negro era símbolo de domesticação.

Essa cena, que se realiza na metade do filme, constitui-se como um novo momento para *Chocolat* repensar a sua vida em Paris, desprendendo-se um pouco de sua ingenuidade,

que até então o guiava, que o fazia obedecer sem contestar as propostas do palhaço Footit para as apresentações. Footit também tinha o domínio dos contratos e pagava a Chocolat o que queria, sempre um valor mais baixo do que o seu. O diretor do filme nos envolve com um ambiente hostil da prisão, a cena é bastante escura, há o ruído de gotas de água pingando na cela, os personagens estão muito próximos um do outro, os olhares se cruzam.

Chocolat, envaidecido por ter feito sucesso repentinamente e por ganhar muito dinheiro em Paris, não conseguia perceber que a sua presença só era sinônimo de sucesso devido à sua imagem estar associada à inferiorização do negro em relação ao branco. A plateia, predominantemente composta de pessoas brancas, lotava o circo todos os dias, para ver o negro levando chutes na bunda e tapas no rosto do palhaço branco.

Porém, Victor problematiza a situação de Chocolat e, ao mesmo tempo que o interroga, tece afirmações como: “você é o artista que leva chute na bunda de um branco toda noite? Você sabe por que está aqui? Você vive, esse é o problema. Parece que você faz os ricos rirem, aqui você não fará ninguém rir. Um preto deve ficar em seu lugar e dobrar a espinha. Negros são para domesticar. Aqui fazem você acreditar que somos livres e iguais. Paris, cidade das luzes, é pura conversa. Não espere nada deles, precisamos nos defender sozinhos com unhas e dentes. Você não é um artista, ser artista é abrir uma brecha, é mostrar um exemplo.”

Após esse diálogo, Chocolat repensa o seu comportamento e, quando sai da prisão, tenta romper de certa forma com esse padrão imposto pela sociedade francesa. No entanto, após tentar uma carreira solo desvinculado do palhaço Footit, entra em falência e morre no esquecimento.

Uma das cenas mais impactantes do filme *Estrelas Além do Tempo* é quando Katherine pela primeira vez tem voz na sala de trabalho na NASA. O seu chefe irritado porque todos os dias Katherine se ausentava da sua sala por quarenta minutos, a questiona publicamente sobre o fato. Ela alteia a voz e diz que, naquele espaço, na NASA, não existem banheiros para negros e que ela precisa deslocar-se por 1 km, em outra ala, específica para os funcionários negros, para poder usar o banheiro.

Ela também ressalta que não pode usar as bicicletas nesse deslocamento, tem que ser caminhando ou correndo. Assim, ela continua: “imagine a cena, Sr. Harrison, a minha farda com saia abaixo do joelho, de salta alto e um colar simples de pérolas. Eu não tenho dinheiro para usar um colar de pérolas, todo mundo sabe que não pagam aos negros o suficiente para ter pérolas”.

Emocionada, Katherine falando alto e dirigindo-se para o seu chefe e para todos os colegas de trabalho, exclusivamente composto por homens brancos, relata: “eu trabalho feito uma condenada dia e noite sobrevivendo com o café da cafeteira que nenhum de vocês a toca”. Ela se volta para Harrison e continua: “então, me desculpe se eu tenho que ir ao banheiro algumas vezes ao dia”. Diante do seu relato, Katherine deixa os colegas de trabalho mudos e o seu chefe pensativo.

Após esse diálogo, Sr. Harrison, em silêncio, se dirige à mesa de café e arranca o adesivo com o nome *colored*. Pega uma marreta e vai em direção ao banheiro específico para negros e derruba a placa *colored ladies room*, que indicava que aquele banheiro era somente para uso de negras. Deixa todos os funcionários da NASA perplexos, ele ainda complementa: “chega de banheiros de negros, não importa se é para brancos ou negros, pois aqui na NASA, a urina é da mesma cor”. Ele

dirige-se para Katherine e diz, pode ir a qualquer banheiro, de preferência, perto da sua mesa de trabalho.

Essa atitude de Harrison só foi possível por ele ter ouvido as demandas de Katherine, que, até então, passava despercebida para ele. Essa cena nos coloca em movimento empático, em colocar-nos no lugar do outro para a compreensão da realidade.

Outra cena nesse mesmo filme é quando a Sra. Jackson consegue uma audiência com o juiz para solicitar a autorização jurídica para cursar a universidade de Engenharia, destinada até aquele momento para pessoas brancas. Mary Jackson, antes de dialogar com o juiz, fez uma pesquisa sobre a carreira do magistrado e identificou que ele tinha sido pioneiro em várias questões; utilizando esse alibi, ela argumenta: “o senhor foi o primeiro da sua família a servir as forças armadas, a marinha americana, o primeiro a fazer universidade e o primeiro juiz estadual a ser recomissionado por três governos consecutivos”.

Essa cena dá um ar sombrio ao filme, talvez pela dúvida se Mary Jackson iria realmente conseguir a sua autorização. A cena apresenta-se um pouco escura, com poucas luzes, os tons dos móveis são pretos e marrons, até a roupa de Mary é um verde-musgo. A câmera se desloca frontalmente de acordo com a fala do personagem, enfocando bem o rosto, porém, consigo captar um rápido momento em que a câmera se localiza lateralmente aos personagens, pegando a cena do diálogo entre as duas pessoas.

Com uma voz convicta, ela aproxima-se do juiz, fala olhando nos seus olhos e continua seu pedido: “nenhuma negra no estado da Virgínia estudou em uma escola de brancos, não há registros. Eu pretendo ser uma engenheira da NASA e não posso fazer isso sem assistir às aulas em um colégio de brancos, eu não posso mudar a cor da minha pele, então a minha única

escolha é ser a primeira e não posso fazer isso sem a sua ajuda. Excelência, de todos os casos que ouvirá hoje, qual o que irá importar daqui a cem anos?” Qual deles o tornará mais uma vez o primeiro? O juiz reflete e profere a sua decisão: “somente as aulas noturnas, Sra. Jackson”. Mary sai da audiência aos pulos de alegria, ela sabia que tinha conseguido abrir uma brecha na luta contra o racismo.

Os limites e fronteiras demarcadas pela realidade das margens

Em *Chocolat*, encontramos a França do final do século XIX e início do século XX. Como o filme concentra a sua narrativa na vida de Rafael Padilha (*Chocolat*), encontramos também a pluralidade dos circos; o circo itinerante familiar e o circo tradicional. As primeiras cenas do filme coincidem com a trajetória da ascensão do circo Delvaux, circo itinerante, que traçou percurso pelas cidades do norte da França, iniciou sucesso a partir do espetáculo que unia os palhaços Footit e *Chocolat*. Nessa parte, o filme retrata o cotidiano do circo itinerante, o duro trabalho dos artistas nas atividades de montagem da lona e das arquibancadas, da organização das apresentações, do ensaio dos espetáculos, da incerteza do quantitativo da plateia, da instabilidade financeira, entre outras demandas. Após a saída da dupla de palhaços, o circo entrou em falência.

Em outra realidade, *Chocolat* chega a Paris, o seu número faz muito sucesso no circo Nouveau, situado no centro de Paris, composto por uma estrutura redonda de alvenaria, as acomodações eram em cadeiras acolchoadas, havia assistentes de palco e jogo de luzes, as apresentações eram anunciadas por cartazes pendurados na entrada do circo. Nesse circo, os artistas têm camarins com todo o material que irão necessitar para a produção do seu personagem, figurinos elaborados, tem pessoas responsáveis para a bilheteria e o contrato do pagamento aos artistas é acertado antecipadamente.

Após vivenciar essas duas experiências, *Chocolat* é abruptamente preso, sendo pego de surpresa; na prisão, ele entra em choque ao se deparar com a condição de como a sociedade racista é sectarista e violenta. Ao sair da prisão e visitar o seu novo amigo Victor, ele se depara com a realidade das margens, Victor, morava no subúrbio de Paris, em um local em que a

moradia era feita de barracos, os moradores eram negros e com uma restrita condição financeira.

Ao ser despertado por Victor em relação a sua situação de um palhaço que só fazia sucesso por apanhar de um branco, Chocolat tenta romper com o ideal de que seria também o primeiro ator a fazer sucesso em Paris, ao encenar Otelo de Shakespeare. Foi extremamente humilhado pela plateia e espancado na rua. O final da sua vida reflete a de milhares de pessoas negras sobreviventes à margem da sociedade em periferias precárias, doentes, sem recursos, na miséria. Ele termina seus dias trabalhando como ajudante de limpeza em um circo itinerante e morre, vítima da tuberculose.

A violência doméstica sofrida por Preciosa, no filme homônimo, não está distante da realidade de muitas adolescentes que vivem em situações iguais. Muitas vezes, por falta de informação ou até mesmo do medo em denunciar o violentador, que pode ser o pai, o padrasto ou um parente próximo da família, as adolescentes, vítimas de chantagem ou da opressão, guardam em segredo e seguem sendo atormentadas psicologicamente pelo resto da vida. A discente Jozielle relata que a cena mais impactante do filme é quando o pai de Preciosa a abusa sexualmente e que esses casos estão acerbados da realidade de várias famílias que estão muito próximas a elas e que não acontece somente nos filmes.

Outro discente relata que as cenas simbolizando o cotidiano da vida de Preciosa na casa de seus pais eram sempre escuras e mostravam uma casa suja, sempre com frituras e restos de alimentos espalhados pelo chão e em cima dos cômodos, retratando como a situação familiar de Preciosa refletia na sua vida. Para esse jovem, esse momento do filme lhe trouxe muita agonia, muita rejeição.

Outra reflexão parte da situação da mãe de Preciosa, que vivia ociosa, sem qualificação e trabalho, sobrecarregando Preciosa nas atividades domésticas e a violentando simbólica e fisicamente. Vivia dos recursos da assistência social por mascarar a verdadeira realidade da família.

As margens são mais sujeitas a esses acontecimentos parentais, porém, não podemos generalizar que só acontecem nelas. Os limites e fronteiras estabelecidos socialmente para essas comunidades correspondem à situação geográfica das periferias, aos arranjos familiares diversos, ao genocídio, principalmente o negro, ao feminicídio, ao alto índice de alcoolismo e drogas, a um carente suporte social, à ociosidade de pessoas em idade ativa de trabalho, ao baixo índice de educação formal e a diversas formas de violências.

Na película *Estrelas Além do Tempo*, os limites das margens revelam-se por meio de duas lentes; da condição de ser negro e da intelectualidade feminina. O tempo todo explícita e implicitamente o filme dialoga sobre essas vertentes. Algumas cenas são passadas de relance e em outras, há diálogo e problematização. Há uma segregação demarcada entre brancos e negros nos EUA da década de 1960, essa fronteira limitada principalmente pela cor da pele, está nos assentos dos transportes públicos (ônibus), dos órgãos públicos (no tribunal, na biblioteca pública), do acesso aos banheiros, da possibilidade em utilizar bebedouros, do direito em utilizar uma cafeteira coletiva no interior da sala de trabalho, em ocupar setores diferenciados para negros dentro da NASA, entre outros.

Outra fronteira exaltada no filme é a ocupação feminina em cargos de maior visibilidade pelo gênero masculino; a ciência, a tecnologia e os números, em uma época que as mulheres eram educadas para constituir família e servir ao lar.

As três personagens principais vivem esse drama em lutar pelo reconhecimento das suas capacidades intelectuais. A saga de Katherine por frequentar uma sala de trabalho somente com colegas homens, por realizar todos os cálculos matemáticos e equações e ter que ser submissa ao seu chefe, apenas por ele ser do sexo masculino. Várias cenas demonstram o momento em que ao receber o relatório elaborado por Katherine e assinado por ela, seu chefe, antes de entregá-lo para o seu superior, rasgava a folha com a assinatura de Katherine. O astronauta John Glenn em contato com Katherine, identificou o potencial da cientista e exigiu que somente haveria o lançamento do foguete após Katherine revisar os cálculos e liberá-lo para ser lançado.

Mary Jackson teve que submeter uma petição ao juiz para ter o direito de cursar a universidade de Engenharia, o direito foi concedido, mas somente podia frequentar as aulas no turno noturno. Mary foi pioneira em ser a primeira engenheira da NASA. Dorothy Vaughan, ocupava dois cargos ao mesmo tempo, um deles, era de supervisora, substituindo uma pessoa que estava um ano de licença. Liderava um grupo de 26 mulheres negras realizando cálculos matemáticos a mão, sem ganhar correspondente ao seu cargo. Dia a dia elas precisavam lidar com tais preconceitos para conseguir ascender na hierarquia da agência espacial americana (NASA). Seus nomes foram omitidos na equipe que conseguiu ultrapassar os russos na corrida espacial, enviando o astronauta John Glenn ao espaço e trazendo-o de volta à terra. Com o lançamento do filme em 2016, a inédita história dessas mulheres pioneiras veio ao conhecimento do mundo todo.

Apesar de tecer várias críticas ao documentário *Nunca Me Sonharam*, ele traz algumas narrativas interessantes de

alunos e profissionais de escolas públicas. O cotidiano dessas pessoas não é nada fácil, para obterem uma frequência e continuidade nos estudos, eles precisam receber muito apoio dos familiares e da escola. A escola precisa estar atenta para acompanhar o comportamento, o rendimento, a aprendizagem e a estabilidade emocional desses jovens. Dentre as narrativas, selecionei algumas, a aluna Jamile Melo de 17 anos, da cidade de Santarém (PA) salienta: “é difícil ser de menor, ser mulher, ser negra e ser pobre”. Outro aluno relata que a sociedade quer a divisão, que lugar de favelados é na favela, ele não pode sair dela e conquistar outros espaços.

A assistente social Luciana Lima ressalta que a escola perde jovens todos os dias para o tráfico, para a gravidez, para a violência. Que muitos jovens entre 15 e 17 anos não estão no ensino médio e não estão no mundo do trabalho, fator que ela questiona: “onde eles estão?” Outros param de estudar para trabalhar, para aumentar a condição financeira da família, no entanto, sem qualificação profissional, ficam às margens do mercado informal, sem estabilidade profissional e financeira. Outros abandonam o ensino médio para servir o exército e contar com um salário temporal, depois se arrependem.

Um dos maiores índices das jovens do ensino médio na escola pública é a gravidez precoce. Essas jovens mães passam por novos preconceitos, algumas passam a frequentar as aulas na companhia dos seus filhos, outras abandonam os estudos, encerrando ali, um outro destino que poderiam ter.

Ultrapassar esses limites e ir em busca de outras fronteiras faz parte do cotidiano da maioria dos jovens da escola pública, moradores das periferias, favelas e subúrbios das grandes e pequenas cidades. As barreiras são maiores quando são jovens negros, pois são estigmatizados pela sociedade, como se todo

Trilha filmica

jovem negro fosse delinquente ou drogado. Os coletivos construídos na escola podem subverter essa dinâmica; apoiando-se uns nos outros, eles encontram suporte para superar os preconceitos e nutrir seus sonhos reinventando seus destinos.



NOVOS RASTROS



O olhar branco para o negro

Na condição de professora da escola pública, espaço em que temos uma maioria de estudantes negros, de baixa renda econômica, de escasso acesso a vivenciar outras oportunidades culturais, a alteridade me convoca, a responsabilidade social me conclama a pensar no outro, a fazer com o outro, a ser com o outro.

Nesse sentido, parafraseio Caminha (2018) na sua compreensão sobre a estesiologia da carne “nosso corpo nos submete a condição de ser abertura para o mundo pelo sentir. Pela sensibilidade, não temos como recusar ou negar que somos seres de relação” (CAMINHA, 2018, p. 49). Sentir as lacunas em relação ao ser negro e ao ser quilombola afeta a minha condição de ser professora e provoca o sentimento em afetar, em uma experiência de reversibilidade, pois o corpo que sente é inseparável daquilo que é sentido.

Ainda recorrendo a este autor, ele sinaliza que a reversibilidade da carne desvela que aquele que pode sentir alguma coisa pode também sentir a si mesmo. Nessa abertura ao mundo, ampliam-se as possibilidades de vários contatos com esse mundo novo – embora tão comum para pessoas de outras classes econômicas –, e de outras atribuições de sentidos para a própria experiência do sentir. Na visita ao Quilombo Coqueiros, além da minha própria percepção do fenômeno, o aluno J. relatou que o respeito foi o sentimento ao perceber que o negro tem seu espaço no nosso corpo social. Espaço, apesar de restrito, possibilitado por uma trajetória de resistência, principalmente política.

Acredito que na esfera da educação, os negros têm lutado em todas as esferas por espaço, o que se configura um trabalho árduo, resultado de muitas reivindicações dos movimentos negros e do avanço de políticas públicas afirmativas. Dando

seguimento, trago a reflexão de alguns autores sobre essa trajetória da educação dos negros.

Ao realizar uma pesquisa geracional sobre a “Situação educacional dos negros no Brasil”, Gonçalves (2007) constatou melhorias nas condições de vida da população negra no limiar do século XXI. Atribuiu como um dos fatores para essa melhora, a expansão das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990 do século XX. Esse autor analisou ações governamentais no campo da educação formal a partir do século XIX, constatando, nesse período, uma insignificante parcela de negros nas escolas.

Seus estudos também apontaram, já no século XX, para um alto índice de analfabetismo entre os negros, para quem a palavra escrita, assim como outros bens culturalmente valorizados, lhes eram inacessíveis. Entrecruzando fontes orais e documentos históricos, ele apontou a formação de “irmandades religiosas de negros”, movimento que teve início no século XVIII e que existe até os dias atuais. As pessoas negras escravizadas foram libertadas, porém, abandonadas socialmente e entregues à própria sorte. Quem se preocuparia com a sua formação humana e cidadã?

As irmandades constituíam espaços em que os negros podiam exercer alguma atividade social. Eram organizações leigas, porém subordinadas ao vigário da Igreja Católica, que controlava as decisões. Foram criadas verticalmente pelo Estado Português durante o Período Colonial e assim refletiam o “dualismo fundador” da sociedade brasileira (senhores e negros escravizados).

No Brasil, o racismo sempre foi mascarado, diferentemente dos Estados Unidos, onde houve a explosão da segregação racial, iniciada nas igrejas e espalhadas para toda a sociedade.

Surgiu, nesse contexto, nos Estados Unidos, uma Teologia Negra baseada na leitura do Evangelho e nas mensagens do Cristo Revelado. Essa prática teve como referência a experiência dos “povos negros”. Gonçalves (2007) sinaliza que, mediante tais práticas, a liberdade de culto e o direito de livre organização passaram a ser sinônimos.

Ainda nos Estados Unidos, o Protestantismo ensinou os negros a lerem, a escreverem e a encontrarem formas artísticas como expressão da vida, surgindo, dessas ações, o *Blues*, estilo musical expressivo desse movimento. No Brasil, apesar das irmandades não terem contribuído muito para a escolaridade dos negros entre os séculos XIX e início do século XX, elas agregaram formas de preservação das tradições africanas, como umbandas, candomblés, jongos, congos, tambor de minas etc. Essas formas de agregação podem ser interpretadas como organizações sociais oriundas da época dos Quilombos, atravessando, com o passar do tempo, os movimentos sociais de resistência e de reconhecimento que eclodiram na Era da República até a atualidade.

Os negros constataram que, para ampliar o debate e fomentar a conscientização entre eles, era preciso ter instrução e cultura. Por essa razão, a reivindicação pela educação escolar sempre esteve na pauta das discussões dos movimentos sociais. Gonçalves (2007) ressalta a importância de compartilhar a primeira grande proposta regida pela tríade “agrupar-educar-orientar”. Essa proposta foi composta por Raul Jovino do Amaral, em 1936, momento em que ocupava o cargo de Presidente da Frente Negra Brasileira. Esse movimento propôs a educação coletiva dos negros, do curso primário até as noções para o trabalho. Ao longo do século XX, outros movimentos fomentaram a libertação cultural do

povo negro, surgindo, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN). Escolas foram criadas no interior de movimentos associados aos blocos afro, como em Salvador, em 1970.

Nesse contexto de movimentos sociais de negros, cabe apontar o surgimento de grupos organizados pelo Brasil entre os anos de 1970 e 1980, principalmente no Rio de Janeiro, em São Paulo, na Bahia, no Maranhão, entre outros estados. Silva (2014) assinala, também, uma intensa participação da sociedade civil e do movimento feminista, tendo em vista a participação ativa das mulheres negras em Organizações Não Governamentais (ONGs), NEABIs⁶², coletivos de mulheres, grupos culturais e sociais.

Devido a essa desigualdade de oportunidades, poucas mulheres negras se destacaram academicamente no início do século XX. Damaceno (2014) contextualiza a trajetória escolar e de vida de Virgínia Leone Bicudo (1910-2003), Virgínia sofreu preconceito e discriminação ao adentrar na escola primária na cidade de São Paulo. Quando era criança e chegou à escola, as crianças a chamaram de *negrinha, negrinha*. Para ela, foi a primeira vez que ela ouvia aquela palavra em tom preconceituoso e a chocou.

Formou-se em Ciências Políticas e Sociais, dando sequência aos seus estudos em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, defendendo o Mestrado com a dissertação *Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo (1945)*. Foi uma das primeiras professoras negras no Ensino Superior brasileiro,

62 Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras e Indígenas. Tem, como principal objetivo, estimular pesquisas acadêmicas sobre essas populações e concretizar atividades extensionistas que abarquem a discussão sobre a história e a cultura de populações negras e indígenas.

como também a primeira psicanalista que não possuía graduação no Curso de Medicina.

Virgínia foi uma exceção à regra. Ela ultrapassou os obstáculos e rompeu com o estereótipo e o pragmatismo estipulados aos negros, ou seja, irrompeu a concepção ideológica, bastante difundida e aceita à época, de que a “raça”⁶³ negra era intelectualmente inferior às demais. Embebida nessa trajetória, chegou à conclusão de que estudar, embora garantisse vantagens econômicas, não dava ao negro *status* similar ao dos brancos na mesma situação. Ela estudou as atitudes raciais a partir de casos individuais da Frente Negra Brasileira e analisou temas como hibridismo cultural, miscigenação, relações amorosas, casamento e o pensamento obsessivo de não possuir boa aparência.

Seus esforços intelectuais sinalizaram, para ela, que as dificuldades de ascensão social estavam ligadas à cor da pele. Virgínia acreditava que a ascensão social de negros produziria a aquisição de consciência racial (diferente da noção de “branqueamento”), pois a discriminação aumentaria com a ascensão deles. Damaceno (2014) espanta-se ao constatar que essa pesquisadora foi pouco citada nas pesquisas sobre questões raciais no Brasil.

Para Paiva (2011), historiador brasileiro e pesquisador da presença africana no mundo moderno, os africanos sempre foram alvos de descrições e de especulações pelos europeus. A cor negra da pele sempre despertou espanto, admiração e desprezo, além da cobiça. Esse pesquisador alerta que esse

63 Esse conceito teve origem no pensamento ocidental do século XIX, no âmbito de uma “ciência das raças”, cujo dogma afirmava a desigualdade das raças humanas e a superioridade absoluta da raça branca sobre todas as outras, como aponta Giralda Seyferth (1993).

imaginário construído sobre os negros se tornou mais pejorativo a partir dos séculos XIV e XV, principalmente sob o olhar do europeu português, já que em Lisboa situava-se o Castelo da Mina, um dos maiores mercados de africanos escravizados. Aquele amontoado de corpos expostos publicamente aos compradores, corpos nus, multicolores, marcados por escarificações e por tatuagens, misturavam-se aos sentimentos depreciativos de toda aquela gente.

Esse imaginário foi registrado em diversos documentos. Paiva (2011), por exemplo, assinala a crônica do português Gomes Eanes de Azurara, que, no século XV, descreveu minuciosamente as impressões que ele teve dos negros africanos. A descrição detalha dos aspectos relativos à cor da pele e ao fenótipo deles, partindo de um olhar europeu e de um padrão de beleza Ocidental e ocidentalizante, como também e de igual modo, a partir de uma visão cristã e cristianizadora.

Outro documento analisado foi redigido pelo Frei João dos Santos em relação aos negros de Moçambique. Nesse registro, o Frei destaca os cabelos enfeitados “animalescamente com chifres”, assim como ritos e ritmos com que os homens demonstravam seu desempenho masculino. Considerou, também, a nudez como uma aberração. Essa estética foi confundida com o imaginário europeu do inferno e do demônio, e tais representações coletivas atravessaram o Atlântico com o tráfico de negros escravizados, contribuindo para um novo sistema simbólico, agora americanizado.

Transpondo territórios geográficos e espaços temporais e imaginários, a associação do negro a diversos contextos preconceituosos perduram. Discrepância observada pela declaração de um estudo realizado por um psicólogo e por um

cientista político⁶⁴ citado por Le Breton na contemporaneidade, afirmam a hereditariedade da inteligência e a inferioridade dos negros. Também atribuem aos genes dos negros os motivos da elevada estatística de pobreza, do desemprego, da delinquência e dos nascimentos ilegítimos.

Nessa direção, considerando os negros biologicamente inferiores, *Herrnstein e Murray*, citados por Le Breton (2003), elencam várias propostas, entre elas: o abandono dos programas de educação especializada aos estudantes com dificuldade, pois seu QI não possibilitará uma boa escolarização; a redução dos auxílios às famílias, proposta que estimulava as mulheres carentes (QI inferior) à não procriação com o intuito de promover a fecundidade das mulheres de meios favorecidos (QI alto) visando a aumentar a qualidade genética da inteligência nos Estados Unidos.

Outro psicólogo, Eysenck, também citado por Le Breton (2003), defende a desigualdade racial da inteligência. Ele anuncia que a ajuda aos negros pode prejudicar os interesses raciais dos brancos, propondo, a partir desse pensamento, uma reforma da escola, para que esta reconheça a inferioridade intelectual dos negros. Diante desses estudos científicos e das absurdas propostas deles decorrente sobre a população negra e sua capacidade de desenvolver-se intelectualmente, Le Breton (2003) reflete: “Se o mundo não passa de um produto dos genes, então mudar o mundo implica apenas mudar os genes ou se abster de qualquer intervenção que corrigiria socialmente as desigualdades”. (LE BRETON, 2003, p. 112).

Le Breton, na obra *Adeus Ao Corpo*, denuncia um traço rigoroso e inquietador de uma sociedade que transforma o

64 HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. *The Bell curve. Intelligence and Class-Structure in American Life*. New York: The Free Press, 1994.

corpo manipulando-o, eximindo a subjetividade e os afetos. “O extremo contemporâneo” denominado pelo autor oscila entre um controle absoluto e um narcisismo violento. Os geneticistas apontam que as dificuldades sociais são de origem genética e que a solução é a retificação do corpo de maneira radical por um eugenismo que consiste em proibir algumas categorias sociais de procriar, ou até mesmo em modificar o estoque genético do indivíduo para corrigi-lo. Destituiu-se dessa forma a moral coletiva, o apelo à cidadania, só importando a “moral do gene”.

Apesar de ainda constatarmos olhares racistas, preconceituosos e discriminatórios em relação aos negros em diversas áreas da ciência, há de enfatizar as ações afirmativas como uma expressão dos movimentos negros no campo da educação, ganhando maior destaque no Brasil, no fim da década de 1990 e início dos anos 2000. O tema ganha maior visibilidade após o seminário internacional Multiculturalismo e Racismo: o Papel das Ações Afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos, na Universidade de Brasília (UNB), em 1996.

Santos (2014) realça que as ações afirmativas fazem parte do escopo teórico e político de países como os Estados Unidos, desde a década de 1960, a partir do movimento dos direitos civis. No entanto, o conceito de ação afirmativa teve origem na Índia após a Primeira Guerra Mundial.

As ações afirmativas ganham sentido político e fundamentação jurídica com o princípio em reparar danos sofridos no passado por alguns grupos como, por exemplo, os africanos escravizados, que foram afetados pelo massacre das suas histórias e, no presente, sofrem por um estado de vulnerabilidade, principalmente marcados por desvantagens socioeconômicas.

Uma lacuna ficou aberta em relação a mecanismos que pudessem excluir a discriminação racial, vinculando a vida da população negra aos extratos das margens da sociedade, afetando seu desenvolvimento psicológico, social, econômico, cultural, político, entre outros. Porém, acreditamos que o combate ao racismo na educação não deve somente estar vinculado a políticas específicas direcionadas aos grupos discriminados, como forma de reparação e/ou proteção, mas a sensibilizações que provoquem e afetem outros grupos, todos juntos, da sociedade buscando um outro olhar sobre a população negra, reverberando as suas lutas, as suas histórias, as suas culturas, as suas belezas, as suas conquistas, culminando em um pensamento que essa história nos constitui e nos engaja a lutar com e pelo outro.

Na pesquisa, aponto caminhos que desvelam outros olhares a partir de experiências com estudantes, com comunidades quilombolas e com apreciações fílmicas. Experiências estas que vão além da sensibilização do sofrimento ao racismo, mas que priorizam uma reinvenção do modo sensível em viver a cultura negra, rompendo padrões de beleza, degustando a cultura pela literatura, saboreando as vozes, reconhecendo a ancestralidade, inclinando para escutar o outro.

A filosofia de Merleau-Ponty aposta na força da sensibilidade e nos convoca a reaprender permanentemente o mundo e esse pode ser um sinal de esperança, em tempos nebulosos de sentido para existir, como aponta Caminha (2019). Uma existência atada ao sensível como uma atitude de curiosidade ou de observação, ela aparece quando me volto para o olhar que lancei no mundo e indago “o que vejo exatamente?”, ela é resposta a uma certa questão de meu olhar, nas palavras de Merleau-Ponty (1945/1999).

Pensar uma educação que lance olhar para os oprimidos é seguir também um legado que Paulo Freire (1978; 1996) imprimiu nas suas trilhas com a educação pelo mundo. Esse educador defendeu uma ação educativo crítica, uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando. Para Freire, o educador deve assumir uma postura curiosa e aberta, promover uma convivência afetuosa com seus alunos, provocá-los a se assumirem como sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer. É preciso aprender a ser coerente entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico.

Freire (1996) adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Freire anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”, talvez essa dimensão seja uma utopia, mas é uma das possibilidades anunciadas pela pedagogia da autonomia.

A obra *Pedagogia da Autonomia* fala da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos. Freire se preocupa com os excluídos, que são os que mais sofrem com a malvadeza neoliberal, com a exploração da força de trabalho do ser humano, do cinismo de uma ideologia fatalista e de sua recusa inflexível ao sonho e a utopia. Este autor aponta a necessidade de uma ética que é afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. Essa ética é inseparável da prática educativa, não importa qual o segmento educativo a ser trabalhado; crianças, jovens ou adultos. A luta é necessária e, a melhor maneira é concebê-la em nossa prática, nas relações com os educandos, desde os conteúdos que ensinamos até o modo como concordamos ou discordamos dos autores citados. Nas palavras de Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1996, p. 24).

O educador da autonomia sempre chama a atenção para a ação de sermos mais críticos na capacidade de aprender, pois assim se constrói e desenvolve o que ele chama de “curiosidade epistemológica”. Uma curiosidade que aguça a crítica e recuse a educação bancária, pois essa é uma das vantagens dos seres humanos, a de ser capaz de ir mais além de seus condicionantes.

Freire é otimista em relação à possível transformação da escola pública, pois ela desempenha um importante papel na transformação da sociedade. Para ele, o primeiro passo a ser dado é a conscientização do educador e a crítica como instrumento libertador. Gadotti (1991) no livro *Um Convite à Leitura* de Paulo Freire ressalta que Freire defende o humanismo, o respeito pela liberdade de expressão e de organização de relações de convivência. Essa mudança é ao mesmo tempo pedagógica e política, pois propõe uma maior discussão em torno do que é o saber, educação, poder e democracia.

Para Freire, a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno e o estudo deve estar sempre relacionado ao conhecimento da vida da comunidade local. O educando crítico ao mesmo tempo em que estuda ou lê um texto vai fazendo as relações com o que vem ocorrendo com o seu país, sua cidade, seu bairro. Como seres históricos que somos, temos capacidade de intervir no mundo, conhecendo-o. Essa obra freireana sugere aos educandos que não há docência sem discência e

nesse processo, o ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, ética, estética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É nesse processo emancipador de ensinar/aprender que apontamos as escolhas, um processo árduo, que exige responsabilidade, autocrítica e principalmente o encantamento pelo fazer educativo. Encantamento na leveza da sensibilidade pela percepção a partir das experiências.

Ainda não visitei a África, mas sou afetada pelas palavras de Paulo Freire (1978), ao descrever as suas sensações percebidas pela cultura africana ao pisar naquele país, um sentimento de pertencimento, de ancestralidade e de comoção pela resistência expressada daquela gente, mesmo tendo sofrido um processo de colonização. Assim, compartilho um trecho do texto em que Freire afirma ter sido um reencontro com ele mesmo:

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao 'campus' da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra;

as bananas, entre elas a minha bem-amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível a vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1978, p. 9).

Os rastros com a Educação Física

É no contexto da Educação Física em diálogo profícuo com outras áreas de conhecimento, principalmente com a educação, que trilho experiências que possam ser sensíveis e educativas, pois se constitui como um movimento sobre a produção de conhecimento e epistemologia da área. Esse entrecruzamento foi possibilitado pelas minhas experiências vividas, por participar como membro do Grupo de Pesquisa Estesia e a refletir sobre a pluralidade epistêmica que habita a nossa área.

A partir das décadas de 1980 e 1990, a Educação Física perpassa um movimento de críticas ao pensamento positivista e mecanicista e inicia uma aproximação com a fenomenologia inaugurando novas formas de pensar o corpo, o movimento e a educação física. Conceitos como a intencionalidade, a estética, a expressão, os sentidos e os significados socioculturais perpassam as noções de corpo sensível como condição de existência no mundo.

Uma maneira de produzir conhecimento e de desenvolver pesquisa que difere da racionalidade clássica acolhendo o sentir ou a estesia. Citando Chaves *et al* (2018), “a estesia nos proporciona refletir sobre a confusão de cores, texturas, formatos, contornos, liberdade de formas de pensar o corpo, seus volumes, sons, silêncios, distorções, proporções e desproporções que nos atravessam” (CHAVES *et al.*, 2018, p. 195). E nesse caminhar entrelaçando o corpo, a arte, a educação e à educação física que o ser se abre para as coisas emaranhadas na carne do mundo, é sujeito, intercorporeidade, enlaçamento da cultura, natureza e história.

Nesse movimento em relacionar o campo teórico-metodológico da fenomenologia merleau-pontyana com a educação física, compartilho o pensamento de uma pesquisadora, Karenine Porpino, que tornou fecundo o seu percurso acadêmico

nesse enlaçamento, percebendo novas paisagens para os seus pensamentos e modos de viver o mundo, sempre moventes no tempo e no espaço (PORPINO, 2019, p. 93). Essa autora acolhe a fenomenologia de Merleau-Ponty como uma experiência estética que reverbera, para ela, em uma escrita sensível. Ela aponta que o trânsito do pensamento de Merleau-Ponty foi além da ciência, dialogando com a pintura, a literatura, a música e a Psicanálise.

Para essa autora, Merleau-Ponty nos convida a sentir o mundo e o outro como a nós mesmos e nos adverte para não fazermos a substituição do nosso modo de sentir por um pensamento do sentir (PORPINO, 2019). Nesse sentido, a educação pode e deve partilhar com diversas áreas do conhecimento ampliando modos diversos de perceber os mesmos fenômenos.

Para Nóbrega (2019), Merleau-Ponty ocupa-se da harmonia corporal, do corpo consigo mesmo, com as coisas e com os outros, provoca também o impensado como impossibilidade de total reflexão e elabora uma ontologia a partir do sensível da realidade do mundo e da subjetividade. Trago, portanto, as reflexões de Nóbrega (2019) sobre a compreensão fenomenológica da educação:

Funda-se, portanto, na cultura como manifestação concreta da relação entre o homem e o mundo. Nessa perspectiva, o ato educativo visa a ampliar a consciência do educando, desvelando os condicionantes ideológicos da cultura e insistindo na desalienação individual e coletiva [...]. Insiste na condição corporal do sujeito como condição para sua inserção e compreensão do mundo (NÓBREGA, 2019, p. 82).

Corpo aprendiz pela inteligência e pela razão, mas principalmente pela sensibilidade e imaginação. Partilho ainda da ideia de Nóbrega (2019) em constatar que Merleau-Ponty metamorfoseia a fenomenologia da percepção em uma estesiologia da experiência do corpo, da história e da existência. Experiência esta, engajada na subjetividade do mundo.

Nessa direção, partilhamos de uma educação que se torne significativa, que fenômenos possam ser desvelados, revelando seres, pensamentos e sentimentos no processo aprendente. Os indivíduos devem conhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Devem ser capazes de questionar o mundo e refletir a respeito das suas próprias ações. Assim, a aprendizagem não ocorre somente na dimensão intelectual, mas em trabalhos multidisciplinares, transversais e multidimensionais, como ressalta Santos (2016).

Ainda recorrendo às contribuições de Santos (2016) em relação a uma educação que priorize o desenvolvimento integral, esse autor enfatiza que o corpo deve ser priorizado no processo pedagógico para a formação do sujeito. O movimento corporal deve ser valorizado possibilitando uma livre expressão que reverbere em uma autopercepção e uma conscientização de si mesmo e do outro no mundo.

O corpo na condição de corpo expressão é capaz de criar, imaginar, transformar e desdobrar um mundo de comunicação. Nessa relação homem/mundo, educa-se, conhecendo e reconhecendo a cultura, o trabalho, as relações. “Uma educação que considere importante a movimentação e a transformação de nossos corpos, para que possamos transformar as coisas do mundo e ao mesmo tempo, desorganizar e reorganizar a sua autoimagem” (SANTOS, 2016, p. 464).

Em seguida, reúno dados e trabalhos publicados sobre as relações étnico-raciais que me deram suporte para tecer relações entre a educação física e a educação étnico-racial. Em 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) implementou como o Ano Internacional dos Afrodescendentes com o objetivo de ampliar a inserção dessas populações no desenvolvimento social e econômico nas sociedades em que estão presentes. Pela Resolução 68/237, foi instituída a Década Internacional dos Afrodescendentes compreendida entre 2014 e 2024. Esse período visa problematizar a garantia dos direitos por meio do tripé: reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

Historicamente, houve uma omissão nos currículos escolares sobre a História do continente africano, assim como dos afrodescendentes no Brasil, prevalecendo a história eurocêntrica. O desconhecimento das contribuições civilizatórias do negro para a formação do povo brasileiro nutriu o preconceito racial e a exclusão no interior da escola, quando essa temática das contribuições, deveria compor o currículo em todos os níveis de ensino. Indicadores educacionais apontam desigualdades que compartimentam as crianças e jovens brancos e negros no acesso à escola, como aponta Leon Padial (2018).

Esse autor investiga a diversidade étnico-racial negra nos currículos brasileiros e colombianos e discute as marcas do colonialismo nas duas sociedades, ressaltando a resistência dos africanos e seus descendentes no processo histórico. Ele sinaliza que o questionamento da ideologia da mestiçagem na Colômbia e do mito da democracia racial no Brasil, escondem e reproduzem as desigualdades seculares, tanto na esfera pública, como no acesso aos direitos sociais. Essas demandas são recorrentes devido à ausência da legislação não está sendo cumprida nos estabelecimentos de ensino nos dois países.

Portanto, a discussão sobre a corporeidade negra se faz urgente, pois vive-se uma tensão social vivenciada “na pele, nos traços, nos contornos, nos hábitos”, haja vista os exemplos de narrativas de estudantes que compartilho nessa pesquisa. Para o enfrentamento dessa invisibilidade social, a comunidade negra precisa habitar seu próprio corpo como espaço de emancipação, transgressão e expressão, pois a escola precisa sair da condição de negação e naturalização.

Maysa Silva (2018) alerta que os saberes estético corpóreos ampliam o espaço para o debate sobre a monocultura, a ecologia do corpo e gosto estético, historicamente construído no pensamento da branquidade. Esse saber indica novas relações, novas linguagens e uma nova ética para reinterpretar a história do Brasil e a educação escolar.

Ratificar nas aulas de Educação Física a importância da efetividade da Lei 10.639/03 significa elaborar processos de ensino e aprendizagens fundamentais nas epistemologias do lugar de quem vive o cotidiano, de quem produz a prática corporal ou dela se apropria a partir de sentidos e significações próprias. Assim, corroboro com o pensamento De Grandó e Pinho (2016) em relação a prática pedagógica empreendida na escola pela Educação Física:

Deve ir, processualmente decodificando os modos de fazer e saber dos diferentes grupos sociais constituídos na comunidade escolar e sociedade brasileira, a fim de desconstruir os estereótipos fundamentados nas teorias racialistas e engessados pelos modos de acumulação do capitalismo, os quais, articulados, inibem processos de alteridade, respeito a diversidade cultural e ainda naturalizam processos de violência e subalternização de culturas, excluindo pelas práticas corporais, as pessoas (GRANDÓ E PINHO, 2016, p. 32).

Essas autoras também chamam a atenção que a Educação Física como uma prática social que se desenvolve no contexto escolar a partir da cultura corporal de movimento relacionada as questões étnico-raciais compreendem um repertório amplo de conhecimento que abrange as culturas corporais em diversos momentos históricos e na perspectiva da diversidade.

Moreira e Silva (2016) ao analisarem dados e argumentos fornecidos por alunos, por professores de educação física e gestores sobre a cultura corporal e a Lei 10.639/03, revelaram necessidades de aprofundamento das questões étnico-raciais no campo da Cultura Corporal para que os envolvidos na educação possam compreender os desafios propostos pela Lei, principalmente pela questão interdisciplinar que a envolve.

Os interesses eugenistas foram as bases da construção histórica da Educação Física, os métodos francês e sueco de ginástica, amplamente difundidos no Brasil, foram ideais para a formação de corpos disciplinados. Paralelamente, a esportivização lançava a ideia de superioridade branca, fundada na imagem helênica corporal mitologicamente visibilizada. Em contraponto, houve um distanciamento do corpo negro, pois os corpos idealizados partiam da imagem corporal dos gregos.

O ensino da Educação Física perpassa pela construção de narrativas e imaginários buscando desconstruir os pensamentos que subalternam os diferentes grupos étnicos e raciais construídos na contemporaneidade e que transformou a subjetividade de diversos povos.

Além de reconhecer a diversidade étnico-racial dos corpos que se educam na escola, é necessário desconstruir a Pedagogia dos corpos retos, apontado por Soares (2003), e proporcionar práticas da cultura popular como da arte circense, do negro na capoeira e das danças de matriz afro-brasileira, pois essas

estratégias devem ser mais utilizadas nas aulas de Educação Física. Esses movimentos e corpos negam a colonização dos movimentos, da retidão, da homogeneização.

Transversalizar as influências de matriz africana na nossa cultura brasileira é uma estratégia que venho desenvolvendo na minha prática pedagógica no IFRN, principalmente por perceber que essas práticas estão sempre nas margens. Ao trabalhar com o conteúdo da Cultura do Movimento, dialogo também, dentre outras, com as práticas da Capoeira e das Brincadeiras da Tradição, práticas estas, que fazem parte da Tradição Oral e da cultura dos afrodescendentes.

Ao abordar esse conteúdo, percebo o preconceito e uma discriminação peculiar entre os estudantes, compreensível em relação à desconsideração que essa prática é concebida pela sociedade e, muitas vezes, por não ser incluída no currículo escolar ou não ser abordada pelos docentes. Para contextualizar e proporcionar uma ressignificação desses saberes, mestres são convidados para compartilhar seus conhecimentos tematizando a história e toda uma cultura que envolve essa dança, jogo ou luta.

É preciso pensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir do lugar do outro, no caso dessa pesquisa, do corpo negro, de sua história, de sua condição humana, de seu mundo vivido. Essa epistemologia em pensar o corpo na educação física a partir da fenomenologia merleau-pontyana, como referência teórico-metodológica, lança perspectivas de entrelaçamento com as relações étnico-raciais nas experiências de sentir com o outro.

Esse movimento compreende investimentos de alguns estudiosos da área citados por Porpino (2019). Esta autora aponta que essas referências fenomenológicas a fizeram também

transitar por várias áreas do conhecimento alargando as possibilidades em refletir sobre o corpo; “era possível pensar o corpo por ele mesmo, a partir de suas idiossincrasias, de seus estilos expressivos e de seus modos de viver o mundo” (PORPINO, 2019, p. 96).

As experiências que compartilho nesta pesquisa compreendem meus investimentos com a Educação Física no IFRN, por acreditar que a experiência com os jovens e a cultura afro-brasileira por meio de práticas corporais e reflexões são significativas para a compreensão e noção de pertencimento a uma pluralidade cultural que, muitas vezes, é abduzida dos conteúdos curriculares e das discussões sobre corpo, cultura, história, arte, filosofia, etc.



O FIM DE UMA TRILHA

No Brasil, há uma polarização na visibilidade do corpo negro, há um mascaramento silencioso e silenciado. As relações cordiais na sociedade brasileira ainda são hierarquizadas, como nos fala Holanda (2015), heranças do período colonial, condicionando os negros a determinados espaços marginalizados, pois há um quantitativo considerável de negros relacionados ao genocídio, ao encarceramento, à violência, às periferias urbanas, à escola pública. Esses dados são explicáveis por considerar o menor acesso de negros a educação básica, conseqüentemente, poucos inserem-se nas universidades alcançando uma transformação dessa história.

Consequências dessa visibilidade são encontradas em um imaginário social que associa somente a figura do negro às margens, destituindo as subjetividades dessas pessoas, menosprezando as suas potencialidades.

Ao mesmo tempo, outras visibilidades são associadas ao corpo negro no Brasil, como a força do trabalho braçal, o pertencimento a diversas práticas corporais da cultura popular, saberes das religiosidades de matriz afro e alguns esportes que estão no universo de acesso à cultura das margens, principalmente o atletismo e o futebol. Há que referenciar também o exotismo e o erotismo associado às mulheres negras e aos homens negros, outra herança da cultura colonizadora que segregava a mulher a imposições autoritárias e machistas.

O que ver após o visível? Essa questão nos coloca no campo das intensidades e das experiências, em uma relação imbricada com o fenômeno, pela intercorporeidade e pela carne, num plano inaugural de nossas relações com o mundo e com os outros, a partir de Merleau-Ponty (1964/1971). Ver além do visível, com o Grupo Cachos e com os quilombolas, foi também possível pela abertura do meu visível aberto para o outro

e, ambos imbuídos de sensível, em uma relação de troca que constitui a intercorporeidade.

A experiência filmica nos proporciona uma estesia que permite a comunicação sensível com o mundo da vida e com outrem, a história, a emoção, a cultura, os afetos. Essa possibilidade educa pelo processo que se dá no corpo e pelo corpo, e que me educa enquanto espectadora que reaprende a ver o mundo, assim como os personagens nos enredos, que se transformam ao experimentarem uma relação sensível com o outro, e que desenvolvem novas formas de ser e atuar no mundo. As trilhas educativas percorrem esses caminhos em busca de uma educação sensível, visível nos gestos, nas vozes, nos encontros, na palavra, no olhar, no silêncio e na expressividade.

Apesar da existência de um racismo peculiar, negado publicamente e praticado na intimidade, segundo Schwarcz (2013), o que define os sujeitos em relação à inteligência são as condições sociais e culturais ofertadas aos indivíduos, ratifica Franz-Boas (2005). Romper com os estereótipos biológicos darwinistas de que o racismo tem um gene específico, implicando em condicionar uma inferioridade institucional aos negros, é possível se a educação lançar novos olhares para as relações étnico-raciais.

Existe um acervo de publicações disponibilizadas em periódicos, na maioria, esses artigos estão relacionados ao Currículo escolar, a ausência da efetividade das Leis 10.639/03, 11.645/08 e ao racismo naturalizado pelas escolas. Ancoro-me em Freire (1996) ao suscitar do pesquisador uma postura curiosa e aberta, ao provocar nos alunos a se assumirem como sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer pela via estesiológica.

Retificar a história por intermédio das políticas afirmativas foi, sem dúvida, um avanço na educação, mas ainda é necessária a

empatia para transformar o acesso e a visibilidade das pessoas negras em qualquer espaço, seja institucional ou não, um saber reconhecer o outro como parte de si e do “mundo de toda gente”. Nóbrega (2016), salienta que a filosofia de Merleau-Ponty mergulha no enigma da visibilidade e que há possibilidades em fazer filosofia a partir de múltiplas perspectivas e metamorfoses, dessa forma, transformando-nos a nós mesmos, na relação com o outro, com o mundo.

A autocrítica enquanto docente de Educação Física me fez refletir sobre experiências pedagógicas compartilhadas na escola, em projetos de ensino, de extensão e pesquisa, que possam ser pensados na educação, por um viés do sensível, que considere a arte, a filosofia, o outro, a coletividade.

As pranchas organizadas a partir do atlas *Mnemosine* de Aby Warburg (2012), me coloca em contato com recortes de tempos e espaços, desencadeando novas visibilidades e invisibilidades. A experiência da exposição *A Visibilidade do Invisível* realizada no IFRN/CM foi também um ato político. Para Rancière (2005), a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer.

A troca de saberes inscreve-se na experiência a partir da intercorporeidade. Saberes que se estabelecem na relação com o outro, que reverberam em acolhimento, cumplicidade, respeito. Essa dimensão que deve ser apreciada na escola, principalmente considerando o contexto étnico-racial.

Percorrer essas trilhas foi emocionante e desafiadora. Muitas vezes fui surpreendida pelos tristes relatos de alunas que, para se sentirem bem elas mesmas, se submetiam a padrões impostos pela sociedade, sem parar para refletir o porquê estavam realizando tal ação. Vibrei quando percebi

que as experiências pedagógicas compartilhadas poderiam reinventar o cotidiano dessas meninas. A partir deste trabalho, espero poder contribuir com outras visibilidades, dar potência a outras sutilezas para uma educação que se construa no sensível e na emancipação.

As reflexões sobre as experiências trilhadas no caminho da docência evidenciaram que a ancestralidade e a visibilidade do negro, seja a partir das estudantes negras, das visitas aos quilombos ou das apreciações fílmicas, são importantes para se pensar uma educação de sentidos baseadas na estesiologia e na intercorporeidade, com e para o corpo negro na escola.

Retomando o início da trajetória destas trilhas percebi que o meu mundo vivido com a cultura afro-brasileira me sensibilizou para pensar o corpo negro no “mundo de toda gente”, parti de experiências como mãe, pesquisadora e conseqüentemente de docente. Busquei na fenomenologia merleau-pontyana, principalmente nas noções de estesiologia e intercorporeidade, o solo fecundo para amparar as experiências pedagógicas. O solo foi adubado com as contribuições de antropólogos, educadores, filósofos, entre outros pensadores. Na escola, trilhei com estudantes, experiências sensíveis que pudessem ser reverberadas em novos sentidos, momentos em que essas estudantes adquiriram novas visibilidades, práticas que as levaram a ler, falar, verem e se verem, sentir, ouvir, conviver com outras pessoas para além da escola, conhecendo outras comunidades, a participarem como colaboradoras em seminários, a conhecer os aspectos culturais do corpo no Candomblé, a emocionarem-se com as películas selecionadas, a transformarem-se em pensar a beleza de outra forma e, a germinarem-se com a cultura negra.

As trilhas apresentaram novos caminhos para se pensar a ancestralidade, o protagonismo feminino negro e a cultura

negra. Desenvolve um olhar atento para a escuta do outro, no caso da pesquisa, para a escuta do negro, que muitas vezes, por estar nos limites e fronteiras das margens, não são ouvidos, vistos e/ou compreendidos. Assim, a pesquisa propõe um diálogo com a Lei 10.639/03 e rompe com a invisibilidade dos estudantes negros que estão na escola. Essas ações trançadas com a empatia e alteridade, desvelam uma rota que pode ser ampliada por inúmeras e diversas trilhas que objetivem mudar o contexto das relações étnico-raciais na escola de mãos dadas com a educação. Uma educação solidária, e como defende Paulo Freire, que abraça o humanismo, que respeite a liberdade de expressão e as relações de convivência.





REFERÊNCIAS

PIONEIROS

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luís Carlos Gil. Juventude, Juventudes: Pelos Outros e Por Elas Mesmas. *In*: ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luís Carlos Gil; ANDRADE, Eliane Ribeiro. (orgs.). **Juventudes**: Outros Olhares Sobre a Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD; Unesco, 2007.

ACHUGAR, Hugo. **Planetas Sem Boca**: Escritos Efêmeros Sobre Arte, Cultura e Literatura. Tradução: Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, Saberes Científicos, Saberes da Tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de. **Em Cada Canto, Um Conto, Uma Canção: O Velho, A Tradição Oral e A Educação no Mato Grande/RN.** Natal: Editora IFRN, 2016.

ASSUNÇÃO, Luiz. **Jatobá: Ancestralidade Negra e Identidade.** Natal: Editora da UFRN, 2009.

BAITELLO, Norval. Um Filósofo, Culturólogo e Comunicólogo. **IHU ON-LINE: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo/RS, v. 12, n. 399, p. 27-28, ago. 2012.**

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural.** Tradução: Celso Castro. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas.** Programa Brasil Quilombola. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-eta-pa-ensino-medio>. Acesso em: 27 set. 2018.

CAMINHA, Iraquitã. A Estesiologia da Carne e Suas Consequências Filosóficas. *In:* NOBREGA, Petrucia; CAMINHA, Iraquitã. (orgs.). **Estesia: Corpo e Fenomenologia em Movimento.** São Paulo: Liber Ars, 2018.

CAMINHA, Iraquitan. **10 Lições sobre Merleau-Ponty**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

CAPALBO, Creusa. A Subjetividade e a Experiência do Outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v.13, n. 1, p. 25-50, jan./jun. 2007.

CARVALHO, Marcelo. História da Educação da População Negra: O Estado da Arte Sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (2003/2014). Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional – MEC, 1955.

CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento: Ensaio Sobre a Obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAVES, Paula Nunes. **Corpo e Desejo no Cinema: Experiências Educativas Estesiológicas**. 2019. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CHAVES, Paula; OLIVEIRA, Ingrid; SANTOS, Emanuelle; SEBASTIÃO, Maria Lucia. Estesia: Cinco Anos de Memórias e Itinerários Inscritos no Corpo. *In*: NOBREGA, Petrucia. (org.). **Estesia: Corpo e Fenomenologia em Movimento**. São Paulo: Liber Ars, 2018.

COELHO JUNIOR, Nelson. Da Intersubjetividade a Intercorporeidade: Contribuições da Filosofia Fenomenológica ao Estudo Psicológico da Alteridade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.185-209, 2003.

COELHO JUNIOR, Nelson. Da Intercorporeidade à Co-Corporeidade: Elementos para uma Clínica Psicanalítica. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 51-60, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: CORTEZ, 1992.

COSTA, Nadja Maria de Lima; DANTAS, Anna Catharina da Costa. (orgs.). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: Uma Construção Coletiva**. Documento - Base. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal: Editora IFRN, 2012.

DAMACENO, Janaina. Os Segredos de Virgínia: Intelectuais Negras e Relações Raciais na São Paulo nos anos 1940-1950. *In*: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (orgs.). **O Movimento de Mulheres Negras: Escritos Sobre os Sentidos de Democracia e Justiça Social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. p. 41-66.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: Uma Poética de Nossa Afro-Brasilidade. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FANOM, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no Novo Contexto da Ordem e Progresso. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

FERREIRA, Etiene Figueiredo. **Avaliação Política da Política de Assistência Estudantil**: Repercussões Frente a Expansão da Educação Profissional do IFRN. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: Registros de Uma Experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários a Prática Educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Isabel Batista. **Maracatu Nação Leão Coroado como Fruto da Árvore da Vida**: Por um Caminho de Conhecimento Simbólico e Estético na Educação Física. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Editora Global, 1933.

GADOTTI, Moacir. **Convite a Leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Aby Warburg, Une Biographie Intellectuelle**. Suivie d'une étude sur l'histoire de la bibliothèque de Warburg. Présenté et traduit de l'anglais par Lucien d'Azay. Klincksieck, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos ou Ressignificação Cultural? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, set./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ago. 2003.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 325-346.

GRANDO, Beleni; PINHO, Vilma. As Questões Étnico-Raciais e a Educação Física: Bases Conceituais e Epistemológicas para o Reconhecimento das Práticas Corporais Afro-Brasileiras e Indígenas. In: CORSINO, Luciano; CONCEIÇÃO, Wilian. (orgs.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: Subsídios para a Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

HALEY, Alex. **Negras Raízes**. Tradução: Alfredo Barcelos Pinheiro de Lemos. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1976.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma Breve História da Humanidade**. Tradução: Janaína Marcoantonio. 29. ed. Porto Alegre: L&P, 2017.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos Pedagógicos Sobre o Ensino da Educação Física**. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUNZ, Elenor. (org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2001.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2003.

LE BRETON, David. **Uma Breve História da Adolescência**. Tradução: Andrea Máris Campos Guerra, Bruna Simões de Albuquerque, Cristiane de Freitas Cunha Grillo, Maria do Carmo Pinheiro, Mariana da Costa Aranha e Nádia Laguárdia de Lima. Belo Horizonte: Editora PUC MINAS, 2017.

LÉVIS-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Tradução: Inácia Canelas. 10. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2010.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. **O Cinema como Educação do Olhar**. 2015. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. **O Cinema como Educação do Olhar**. São Paulo: Liber Ars, 2018.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; NÓBREGA, Terezinha Petrucia de. **Corpo, Cinema e Educação: Cartografias do Ver**. **Revista HOLOS**, Natal, ano 30, v. 5, p. 81-97, 2014.

LOPES, Raphael Ramos de Oliveira. **Corpo, Percepção e Cultura de Movimento no Cinema**. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. 8. ed. São Paulo: África, 2010.

MARCELINO, Fabiana. **A Criação dos Institutos Federais e o Acesso de Quilombolas no IFRN: Análise da Lei nº 12.711/2012**. Natal: IFRN, 2018.

MEDEIROS, Tarcísio. **O Negro na Etnia do Rio Grande do Norte**. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte**, Natal, n. 70, 1978.

MELO, Daniel. **Iconologia dos Intervalos, Limiares Cartográficos**. **Revista Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 1, p. 207-217, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Estrutura do Comportamento: Precedido de uma Filosofia da Ambiguidade de Alphonse de Waelhens**. Tradução: Marcia Valeria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza**: Curso do Collège de France. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e Pedagogia da Criança**: Curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Prosa do Mundo**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MESQUITA, Olênia Aide Leal de. **Significações Culturais e Simbólicas do Corpo do Balé Folclórico da Bahia**: Uma Herança Sagrada para a Educação Física. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MOREIRA, Wagner Wey. Merleau-Ponty na Sala de Aula e na Beira do Campo: Contribuições para a Área da Educação Física/Espportes. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. (orgs.) **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019.

MOREIRA, Anália; SILVA, Maria Cecília. A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Educação Física: Confrontos Históricos. In: COR-SINO, Luciano; CONCEIÇÃO, Wilian (orgs.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: Subsídios para a Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **O Cinema ou o Homem Imaginário**: Ensaio de Antropologia Sociológica. Tradução: Luciano Loprete. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

MOLINA NETO, Vicente; SANTOS, Marzo Vargas dos. Aprendendo a Ser Negro: A Perspectiva dos Estudantes. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, mai./ago. 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo**: Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações. São Paulo: Global Editora, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Ação Afirmativa em Benefício da População Negra. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-52, 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma (orgs.). **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia (org.). **Estesia: Corpo, Fenomenologia e Movimento**. São Paulo: LiberArs, 2018.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Merleau-Ponty: Movimentos do Corpo e do Pensamento. **Revista Vivência**, Natal, n. 36, p. 127-136, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Sentir a Dança ou Quando o Corpo se Põe a Dançar**. Natal: Editora IFRN, 2015.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Escritos Sobre o Corpo**: Diálogos entre Arte, Ciência, Filosofia e Educação. Natal: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidades**: Inspirações Merleau-Pontianas. Natal: IFRN, 2016.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento Urbana** (Relatório de Pesquisa). Natal: UFRN, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS, Claudio. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Ingrid. **O que as tramas simbólicas e estéticas da cultura do Candomblé nos revelam para se pensar o corpo na Educação Física**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PADIAL, Leon Santos. **A diversidade étnico-racial negra nos currículos brasileiros e colombianos**: desafios e possibilidades. 2018. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, São Paulo, 2018.

PAIVA, Eduardo França. **Corpos Pretos e Mestiços no Mundo Moderno – Deslocamento de Gente, Trânsito de Imagens**. In: PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Marcia. (orgs.). **História do Corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 69-106.

PORPINO, Karenine. **Dança é Educação**: Interfaces entre Corporeidade e Estética. Natal: EDUFRN, 2006.

PORPINO, Karenine. **Educação Física e Fenomenologia**: Paisagens em Trânsito. In: NÓBREGA, Petrucia; CAMINHA, Iraquitan. **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: LiberArs, 2019.

RAMOS, Lázaro. **Na Minha Pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: Estética e Política**. Tradução: Monica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Sales Augusto. **Educação: Um Pensamento Negro Contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Luiz Anselmo. Educação e Fenomenologia: Considerações sobre o corpo próprio e a pedagogia da criança no pensamento de Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitan; NÓBREGA, Terezinha Petrucia (orgs.). **Compêndio Merleau-Ponty**. São Paulo: LiberArs, 2016.

SCHWARCZ, Lilia. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, Um Monarca nos Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia. **Nem Preto, Nem Branco, Muito Pelo Contrário: Cor e Raça na Sociabilidade Brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

SCHWARCZ, Lilia; VAREJÃO, Adriana. **Pérola Imperfeita: A História e as Histórias na Obra de Adriana Varejão**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física**. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

SILVA, Joselina. I Encontro Nacional de Mulheres Negras: O Pensamento das Feministas Negras na Década de 1980. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (orgs.). **O Movimento de Mulheres Negras: Escritos sobre os Sentidos de Democracia e Justiça Social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. p. 13-38.

SILVA, Liege Monique. **Esporte como Experiência Estética Educativa: Uma Abordagem Fenomenológica**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Maysa. Pensamento Abissal, Educação e Movimento Negro. Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, UFPR, v. 34, n. 69, 2018.

SILVA, Paulo; BORBA, Carolina. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, UFPR, v. 34, n. 69, 2018.

SILVA, Petronilha. Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares. Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, UFPR, v. 34, n. 69, 2018.

SILVA, Wilker. A Atualidade dos Conceitos de ‘Africanidades Brasileiras’, ‘Valores De Refúgio’ e ‘Enegrecer’ da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a Pesquisa em Educa-

ção. Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, UFPR, v. 34, n. 69, 2018.

SOARES, Carmem. **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmem. Pedagogia dos Corpos Retos: Das Morfologias Disformes as Carnes Humanas Alinhadas. **Revista Pro-Posições**, Faculdade de Educação Unicamp, v. 14, n. 2, mai./ago. 2003.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura**. Tradução: Nancy Campos de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011

WARBURG, Aby. **L'Atlas Mnémosyne avec um essai de Roland Recht**. Textes traduits de l'allemand par Sacha Zilberfarb. L'écarquillé: INHA, 2012.

DOCUMENTÁRIO

NUNCA ME SONHARAM. Direção Cacau Rhoden. Maria Farinha Produções, Brasil, 2017 (84 min), color.

FILMES

CHOCOLAT. Direção Roschdy Zem. França, 2016. DVD (110 min), color.

ESTRELAS ALÉM DO TEMPO. Título original: Hidden Figures. Direção Theodore Melfi. TSG Entertainment, EUA, 2016. DVD (127 min), color.

PRECIOSA: uma história de esperança. Título original: Precious. Direção Lee Daniels. Lionsgate, EUA, 2009. DVD (110 min), color.

RACE. Direção Stephen Hopkins. EUA, 2016. DVD (134 min), color.



Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino

Brasileira, casada, professora com graduação em Educação Física, especialista, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa ESTESIA que estuda o Corpo, a Fenomenologia e o Movimento. Desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre as questões étnico raciais em relação com a educação. Atualmente realizando o Curso de Especialização em Consciência Corporal, Saúde e Qualidade de vida (DEF/UFRN). Professora de Educação Física do IFRN desde o ano de 2010.



Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

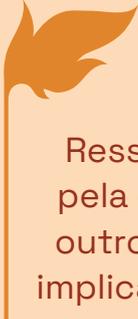
Tipografias utilizadas:

Space Grotesk

Vollkorn

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.



Ressignificar **o corpo negro** na educação pela experiência estética do sentir com o outro, tendo como foco a fenomenologia, implica em reaprender a ver o corpo negro, pois é esse corpo que sente, percebe e compreende a presença do outro.

Associado a Merleau-Ponty, a fórmula de pathos proposta por Aby Warburg, é tomada também como referência metodológica para a criação de pranchas com imagens que pretendem incitar a montagem dos tempos e dos sentidos, como a memória e a empatia.

Para a construção textual recorre-se à metáfora de uma trilha para desvelar as experiências educativas com estudantes do ensino médio do IFRN, campus Ceará-Mirim, em três situações: atividades do Grupo Cachos (formado por estudantes negras), encontros com Comunidades Quilombolas e apreciações fílmicas. Foram desvelados os sentidos das visibilidades do corpo negro, da ancestralidade e da escuta do outro. Trata-se de pensar uma educação enovelada com a sensibilidade, que permita pensar e sentir o corpo negro no mundo de toda gente.

