UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA MORAES SANTOS

***GRIOT* DIGITAL: RESSIGNIFICANDO A ANCESTRALIDADE AFRO-
BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO**

SÃO PAULO

2020

ELAINE CRISTINA MORAES SANTOS

GRIOT DIGITAL: RESSIGNIFICANDO A ANCESTRALIDADE AFRO-
BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Coordenação do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Doutora em Educação. Área
de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica
Guimarães Teixeira do Amaral

SÃO PAULO

2020

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

Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação Universidade de São Paulo

Santos, Elaine Cristina Moraes.
S237 Griot Digital: Ressignificando a ancestralidade afro-brasileira na
educação / Elaine Cristina Moraes Santos; orientadora Mônica
Guimarães Teixeira do Amaral. – São Paulo, 2020.
164 f.: il.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação,
Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São
Paulo, 2020.

1. Ancestralidade. 2. Memória. 3. Dispositivos digitais. 4. Educação
étnico-racial. I. Amaral, Mônica Guimarães Teixeira do, orient. II. Título.

ELAINE CRISTINA MORAES SANTOS

GRIOT DIGITAL: RESSIGNIFICANDO A ANCESTRALIDADE AFRO-
BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada a Coordenação do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Doutora em Educação. Área
de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.^a. Dr.^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Às minhas e aos meus ancestrais que, de algum modo, guiaram-me por esse caminho de reconhecimento individual e coletivo que sempre me impulsionou a lutar em favor das *populações historicamente prejudicadas*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida em sua infinita possibilidade de existência, cuja complexidade da alma humana e da natureza me ensina a cada dia.

A todas e todos meus antepassados, em especial, à memória da minha avó Coletra Fonseca de Moraes, que faleceu no meu primeiro ano de doutorado, deixando na lembrança a resistência e a serenidade de uma mulher indígena e negra que encarou o dia da sua morte como o dia mais feliz da sua vida.

À minha mãe Filomena, a meu pai José Augusto que me deram a vida e a oportunidade de trilhar esse caminho que lutei e escolhi.

A minha irmã Simone, que contribuiu com os inúmeros fichamentos que reuni nessa pesquisa.

Ao irmão Gustavo, à sobrinha Ana Julia, ao sobrinho Samuel, à prima Monique e a todos os familiares que constituem a força das minhas raízes.

À Professora Mônica do Amaral, por esse tempo de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que me trouxe tantos aprendizados. Levo comigo nosso encontro, ele me acompanhará nesse voo que representa o caminho da pesquisa. Suas palavras, ações e orientações contribuíram para o fortalecimento de minhas asas.

À Professora Jamile Borges da Silva, que com sua fala me inspira, me cala, me encoraja, me revira e me transforma.

À Professora Michelle Prazeres, por sua potência em construir redes e estabelecer pontes que reverberaram em ações e sonhos realizados.

Aos demais membros titulares e suplentes pelo aceite em compor a banca examinadora desse trabalho: Professor Sérgio Bairon, Professor Diego Reis, Professora Sônia Maria Portella Kruppa, Professor Roberto da Silva, Professora Márcia Aparecida Lima Vieira, Professor José Francisco Miguel Henriques Bairrão, Professora Maria da Glória Calado.

Ao grupo de Pesquisas “*O ancestral e o contemporâneo nas escolas*”, pelos momentos de troca e conhecimento. À Joyce Cury (cinegráfica), Cristiane Correia Dias, Dirce Thomas, Maria Tereza Loduca, Ohara Coca e Kleber Galvão, desejo futuros encontros descontraídos e regados de lembranças marcantes que experimentamos juntos.

À EMEF Roberto Mange, que abriu as portas para essa pesquisa. À Professora Vilma Nardes e demais professoras(es) e pesquisadoras(es) que estiveram conosco na

docência compartilhada. Às(aos) estudantes que participaram da pesquisa de campo, mostrando-nos um caminho frutífero de investigação por meio do projeto *Griot Digital*.

Ao Daniel *Garnet*, amigo que há muitos anos cruzamos nossas intenções em empreendimentos sociais, profissionais e acadêmicos que, ora ou outra, vamos traçando juntos. Sou muito grata por você ser tão parte dessa pesquisa, a começar pelo nome *Griot Digital*, que nasceu numa típica madrugada de conversas inspiradoras, como muitas que já passamos nessa vida.

À Máira Darido, uma querida pesquisadora que conheci no Mestrado e que me incentivou na candidatura do doutorado da Faculdade de Educação da USP.

À Fernanda Barrichello e à Flávia Valentim, que me acolheram no meu primeiro ano em São Paulo, oferecendo-me um lar que trazia a sensação deliciosa de estar em família nessa minha chegada em São Paulo.

À Camila, Felipe e Dimitri, amigos que sempre vou me recordar nessa passagem pela USP.

Ao Willian e sua família, que esteve comigo em grande parte desse percurso acadêmico.

À Angelica Jansen, por contribuir com meu campo de elaboração das experiências que tive nesse ciclo;

À Amanda Maccucci, por ser a pessoa que esteve tão presente nos dias mais tensos da reta final do doutorado.

À Carol Valetim, Vinicius Henrique da Silva, Letícia Guidotti, Patrícia da Matta, Adriana Caris, pelas conversas inspiradoras.

À Joana Castellar, Umberlino Neto e Selma Amaral que contribuíram com o processo de revisão. Em especial, à Uriel Barbosa que foi mais que uma revisora, foi praticamente uma *parteira* nessa entrega.

A todas as Professoras e Professores da Universidade de São Paulo que tive a oportunidade de conhecer em algum momento desse percurso.

Aos funcionários, em especial, da secretaria da Pós-Graduação – Cláudia, Bruna e Antônio – que sempre foram muito gentis e atenciosos.

À CAPES, por me conceder a bolsa de pesquisa, embora somente no último ano. Enfim, a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram neste processo.

Um dia eu ainda vou me redimir por inteiro do pecado do intelectualismo. Se Deus quiser! Não vou ter mais necessidade de falar nada, de ficar pensando em termos dos contrários de tudo, pra tentar explicar às pessoas que eu não sou perfeito, mas que o mundo também não é. Que eu não tô querendo ser o dono da verdade. Que eu não tô querendo fazer sozinho uma obra que é de todos nós e de mais alguém que é o tempo, o verdadeiro grande alquimista, aquele que realmente transforma tudo. Um pequenino grão de areia é o que eu sou. Só que o grão de areia já conseguiu, sendo tão grande ou maior do que eu, ser bem pequenininho e não precisar se mostrar mais. Fica lá, trabalha em silêncio. (Gilberto Gil, nosso *Griot* brasileiro, ao vivo na escola politécnica da USP, 1973, Canção Iansã)

RESUMO

SANTOS, Elaine Cristina Moraes. **Griot Digital**: Ressignificando a ancestralidade afro-brasileira na educação. 2020. 328 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

O *Griot Digital* foi uma metodologia educativa desenvolvida na Escola Municipal Roberto Mange com as (os) estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental na disciplina de informática, durante o período de dois anos consecutivos como parte de um projeto maior de políticas públicas, intitulado *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (FAPESP/2015: 50120-8). Uma proposta que buscou garantir a efetivação da Lei 10639/2003 por meio de um programa de docência compartilhada realizado entre pesquisadoras(es), artistas e professoras(es), numa parceria entre a universidade e a escola pública da rede municipal de São Paulo. Em um diálogo profícuo entre a teoria e a prática, foram criadas diversas estratégias de ensino que pudessem contribuir para o reconhecimento e a afirmação da identidade afro-diaspórica brasileira. Levando em consideração a imagem do *Griot* e do *Baobá* como representações simbólicas que podem contribuir para a ressignificação da ancestralidade afro-brasileira, os recursos contemporâneos digitais – como as fotografias, os vídeos e a internet – foram utilizados nesse estudo a favor da transmissão e preservação da cultura afrodescendente na escola. Nesse sentido, o termo *Griot digital*, sugere um aparente paradoxo conceitual, que sustenta a possibilidade de uma *reversão dialética digital*, a partir de uma articulação oriunda do encontro entre a oralidade e a imagem, o passado e o presente, o esquecimento e a memória, cujo fio condutor são as narrativas que se entrelaçam a essa experiência de pesquisa. Levando em consideração o conceito de *cidadania mutilada* de Milton Santos (1996, 1997), a *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1994) e a *Teoria do Reconhecimento* desenvolvida por Axel Honneth (2003), esse trabalho apresenta um percurso investigativo dedicado à aprendizagem das *populações historicamente prejudicadas* no contexto escolar contemporâneo e globalizado. Para isso, os referenciais teóricos fundantes dessa tese tem como base os estudos da Teoria Crítica da sociedade com uma ótica interseccional de classe, raça e gênero, cuja dimensão dialógica da *tecnoimagem* foi articulada ao debate multicultural e decolonial.

Palavras-chave: Ancestralidade. Memória. Dispositivos digitais. Educação étnico-racial.

RESUMEN

SANTOS, Elaine Cristina Moraes. **Griot Digital**: Resignificando a ancestralidade afro-brasileira na educação. 2020. 328 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Griot Digital fue una metodología educativa desarrollada en la Escuela Municipal Roberto Mange con los estudiantes de octavo y noveno año de la escuela primaria, en la disciplina de la informática, durante el período de dos años consecutivos, como parte de un proyecto de política pública más amplio titulado “*El antepasado y lo contemporáneo en las escuelas: reconocimiento y afirmación de historias y culturas afrobrasileñas*” (FAPESP/2015: 50120-8). Una propuesta que buscaba asegurar la aplicación de la Ley 10639/2003 a través de un programa de enseñanza compartida, realizado entre investigadores (s), artistas y profesores, en una asociación entre la universidad y la escuela pública de la red municipal de Sao Paulo. En un fructífero diálogo entre la teoría y la práctica, se crearon varias estrategias de enseñanza que podrían contribuir al reconocimiento y afirmación de la identidad afro diáspora brasileña. Teniendo en cuenta la imagen de Griot y Baobab como representaciones simbólicas que pueden contribuir a la dimisión de la ascendencia afrobrasileña, se utilizaron recursos digitales contemporáneos como fotografías, videos e Internet en favor de la transmisión y preservación de la cultura afrodescendiente en la escuela. En este sentido, el término *Griot digital*, sugiere una aparente paradoja conceptual que apoya la posibilidad de una *reversión dialéctica digital*, de una articulación derivada del encuentro entre la oralidad y la imagen, el pasado y el presente, el olvido y la memoria, cuyo hilo conductor son las narrativas que se entrelazan con esta experiencia investigadora. Teniendo en cuenta el concepto de *ciudadanía mutilada* de Milton Santos (1996, 1997), *la pedagogía de los oprimidos* por Paulo Freire (2004) y la Teoría del Reconocimiento desarrollada por Axel Honneth (2003), esta obra presenta un camino de investigación dedicado al aprendizaje de *poblaciones históricamente deterioradas* en el contexto escolar contemporáneo y globalizado. Para ello, las referencias teóricas que fundan esta tesis, se basan en los estudios de teoría crítica de la sociedad con una perspectiva interseccional de clase, raza y género, cuya dimensión dialogante de la tecnoimagen se articuló en el debate multicultural y decolonial.

Palabras clave: Ancestry. Memoria. Dispositivos digitales. Educación étnico-racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Casa em que meus avós moraram e construíram depois que chegou luz na região	34
Figura 2 - Registro do encontro com a Sra. Doris Paulo Ortiz, uma das fundadoras da primeira escola indígena de Aldeinha	77
Figura 3 - Árvore registrada por uma adolescente no passeio que fizemos pelo bairro	168
Figura 4 - Na imagem as(os) adolescentes entusiasmados com a presença do rapper Daniel Garnet (de pé, o mais alto de todos)	219
Figura 5 - Registro da atividade realizada na sala de leitura com os rappers da Batalha Central de Piracicaba - SP	222
Figura 6 - Fotografia que a cinegrafista Joyce Cury apresentou do show do Emicida para falar de sua experiência e do enquadramento da câmera	228
Figura 7 - Fotografia que a cinegrafista Joyce Cury apresentou do show do Emicida	229
Figura 8 - Fotografia trabalhada na sala de aula com as(os) estudantes	231
Figura 9 - Fotografia trabalhada na sala de aula com as(os) estudantes	232
Figura 10 - Fotografia trabalhada na sala de aula com as(os) estudantes simbolizando a mãe preta negada que vimos no capítulo <i>O tronco da Dor</i>	233
Figura 11 - Imagem que esse adolescente escolheu na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas	234
Figura 12 - Recriação da imagem anterior no contexto da escola	235
Figura 13 - Fotografia que as adolescentes escolheram na internet	236
Figura 14 - Fotografia que as adolescentes registraram na escola inspiradas na fotografia anterior	236
Figura 15 - Imagem que as adolescentes escolheram na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas	238
Figura 16 - Recriação da imagem anterior (que as adolescentes escolheram) no contexto da escola	239
Figura 17 - Fotografia tirada por um adolescente. Uma recriação da imagem da campanha ao lado	239
Figura 18 - Fotografia que as adolescentes escolheram na internet	240

Figura 19 - Imagem que o grupo escolheu na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas	241
Figura 20 - Recriação da imagem anterior no contexto da escola	241
Figura 21 - Imagem que o adolescente escolheu na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas	243
Figura 22 - Recriação da imagem anterior no contexto da escola	243
Figura 23 - Imagem que dois adolescentes escolheram na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas	244
Figura 24 - Fotografia tirada da escola como uma recriação da primeira imagem que eles escolheram na internet	244
Figura 25 - CENA 1 – GRUPO 1 - Fotografia de pessoas trabalhando	251
Figura 26 - CENA 2 – GRUPO 2 -Encenar e fotografar uma prática de esporte Olímpico sem utilizar objetos	253
Figura 27 - CENA 3 – GRUPO 3 - Fotografar uma imagem que represente um desejo ou vontade que o grupo tenha	254
Figura 28 - CENA 4 – GRUPO 4 - Fotografar uma imagem de como o negro é visto em nossa sociedade	259
Figura 29 - CENA 1 – GRUPO 1 - Fotografia de pessoas trabalhando	260
Figura 30 - CENA 2 – GRUPO 2 -Encenar e fotografar uma prática de esporte Olímpico sem utilizar objetos	261
Figura 31 - CENA 3 – GRUPO 3 - Fotografar uma imagem que represente um desejo ou vontade que o grupo tenha	262
Figura 32 - CENA 4 – GRUPO 4 - Fotografar uma imagem de como o negro é visto em nossa sociedade	262
Figura 33 - Imagem do ex-presidente dos EUA George W. Bush segurando o livro de ponta cabeça – Fake News	265
Figura 34 - Imagem do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva segurando o livro de ponta cabeça – Fake News	266
Figura 35 - Fotografia de Kevin Carter que analisamos em sala de aula com as(os) adolescentes	269
Figura 36 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula.....	270
Figura 37 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	271
Figura 38 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	272
Figura 39 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	273

Figura 40 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	273
Figura 41 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	274
Figura 42 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	275
Figura 43 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	276
Figura 44 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	277
Figura 45 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula	277
Figura 46 - Fotografia tirada por uma adolescente do muro perto da escola	279
Figura 47 - Fotografia tirada por uma adolescente da venda de churrascos no espeto na porta da escola	279
Figura 48 - Fotografia do vizinho que fazia pequenos reparos	280
Figura 49 - Fotografia do açougue do bairro.....	281
Figura 50 - Fotografia dos garis que se relaciona ao trecho acima	282
Figura 51 - Fotografia de duas garotas no balanço que se relaciona ao trecho acima ...	283
Figura 52 - Fotografia de um adolescente para representar o refrão da música “Serviço de Preto” (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)	285
Figura 53 - Fotografia do adolescente andando de skate para representar o refrão da música “Serviço de Preto” (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)	285
Figura 54 - Uma adolescente fotografou esse poste com a frase “viva la revolucion” para representar o trecho: da música “Serviço de Preto” (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)	286
Figura 55 - A mesma adolescente também fotografou esse poste com a palavra macumba para representar o trecho da música “Serviço de Preto” (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)	286
Figura 56 - Adolescentes posando para a foto na pista de skate próxima a escola, durante o passeio	287
Figura 57 - Fotografia do bairro que a cinegrafista Joyce fez o comentário	288
Figura 58 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola	291
Figura 59 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola	291
Figura 60 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola	292
Figura 61 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola	292
Figura 62 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola	292

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. AS NARRATIVAS QUE ME TECEM AS RAÍZES: DE UM PASSADO REMOTO AO PRESENTE VIVIDO	30
1.1 De um passado remoto	31
1.2 Ao presente vivido: A experiência do doutorado	61
2. O TRONCO DA DOR: RECORDAR, REPETIR E ELABORAR	79
2.1 A cosmologia africana dos bantu-kongo e sua relação com a vida e com o tempo	80
2.2 Do tempo cíclico para uma linha (<i>ir</i>) <i>reversível</i> chamada passado, presente e futuro	86
2.3 A <i>aceleração</i> do tempo e o <i>declínio</i> da experiência na contemporaneidade	90
2.4 <i>Yemanjá</i> e <i>Oxum</i> : o tronco do Baobá que armazena as águas do Atlântico	96
2.5 Recordar, repetir e elaborar: introduzindo uma narrativa sobre a reversão dialética digital	102
3. O TERRENO DA PESQUISA: UM SOLO FÉRTIL DE INVESTIGAÇÕES	110
3.1 A história da educação no Brasil não veio com o “descobrimento” dos portugueses	112
3.2 Lei 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008: A luta por políticas públicas de inclusão e a busca pela reparação de uma cidadania mutilada	115
3.3 A Lei Griô: uma Pedagogia que se tornou uma Política Pública de referência	125
3.4 O cultivo do Projeto <i>Griot</i> Digital na escola: desenvolvimento metodológico do trabalho	128
3.5 A escola e seu espaço de pertencimento	131
3.6 Um convite às professoras e professores para uma nova apropriação do espaço escolar	136
3.7 Narrativas preliminares: reavaliação da prática e docência compartilhada	146
4. “OFERENDA ANALÍTICA”: SEMENTES E FRUTOS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA	155

4.1.	Primeiro eixo de análise: O reconhecimento da identidade individual e coletiva	156
4.1.1	A árvore do esquecimento e o reconhecimento de uma memória	163
4.1.2	Entrelaçando a experiência ocidental com os fios das narrativas individuais e coletivas	169
4.1.3	Ancestralidade e o reconhecimento do ponto de vista do debate afro-diaspórico	174
4.1.4	A história dos nomes e sobrenomes: um novo ritual de enraizamento	187
4.2	Segundo eixo de análise: A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas	190
4.2.1	O encontro entre as duas almas pela fissura de um espelho	190
4.2.2	A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas na sala de aula	196
4.2.3	Mundo real e mundo virtual: O que fica de cada experiência?	214
4.2.4	Batalha de rimas na escola	221
4.3	Terceiro eixo de análise: Ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento	223
4.3.1	<i>Homo ludens</i> e <i>Griot</i> digital: uma nova subjetividade contemporânea	228
4.3.2	Introduzindo o debate étnico-racial por meio da fotografia	231
4.3.3	Volta às aulas: uma pausa necessária para trazer de volta as lembranças dos aprendizados	245
4.3.4	Uma imagem vale mais do que mil palavras?	250
4.3.5	Um vídeo da experiência <i>Griot</i> Digital e a ampliação do olhar para dimensão ética da imagem	264
4.3.6	As narrativas que se escondem numa fotografia	266
4.3.7	Ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento: a reversão dialética digital	278
5.	O SEGUNDO ANO DO GRIOT DIGITAL NA ESCOLA	289
6	ENCERRANDO UM CICLO DE COLHEITAS E SIGNIFICAÇÕES	298
6.1.	Possíveis desdobramentos da pesquisa: um vir a ser.....	303
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	307
	ANEXO A - Experiência no Quilombo Ivaporunduva com as(os) professoras(es) e pesquisadoras(es) da docência compartilhada	323
	ANEXO B - Registro elaborado pela Professora Vilma	32

INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar esta tese trazendo a imagem de uma árvore encontrada frequentemente na savana africana, explorando seus múltiplos sentidos. Essa majestosa árvore chama-se Baobá. Sua simbologia apresenta uma teia de significados que nos conduzem em direção a uma reflexão profunda sobre a ancestralidade¹ afro-brasileira na contemporaneidade. Originária das regiões semiáridas de Madagascar, essa árvore pode chegar a cerca de 30 metros e é uma das mais antigas da terra, podendo viver até 5 mil anos². Seu nome científico é *Adansonia digitata* e seu nome popular é *Baobá*³, conhecida também como árvore do *esquecimento*. Em algumas etnias da África, ela é considerada a árvore da vida e sua estrutura parece demonstrar a importância do enraizamento, como um dos maiores e mais antigos ensinamentos da natureza. O tronco dessa espécie apresenta galhos que mais parecem raízes que se sustentam no ar. Os pingos que escorrem em sua estrutura em dias de chuva formam um verdadeiro reservatório de água, chegando a armazenar cerca de 120.000 mil litros de água⁴ dentro do seu caule largo e oco. Em tempos de estiagem, basta lhe fazer um furo para que seu tronco mate a sede de muitas africanas e africanos, ou ainda passarinhos que pousam para se alimentar. Tudo nela pode ser aproveitado: sua semente, sua casca, sua folha e seus frutos⁵. Quando o Baobá morre,

¹ O conceito de ancestralidade apresentado nesta pesquisa foi inspirado em duas fontes. De um lado, na concepção de ancestralidade apontada pelo sociólogo Fábio Leite (2008), que realizou uma pesquisa de campo durante um período de quatro anos nas sociedades africanas Iorubá do Benin (Reino de Ketu), Nigéria (Reinos de Ifé e Oyo), os Agni-Akan (Reinos Ndenie, Samwy e Morofoe) e Senufo da Costa do Marfim, para pesquisar sobre o sentido da ancestralidade para cada um desses povos. De outro, pautou-se na filosofia da ancestralidade, tal como concebida pelo pesquisador Eduardo David de Oliveira (2012), que se debruçou sobre o campo da educação, incluindo também as referências do escritor malinês Hampâté Bâ, que traz contribuições de sua própria origem e experiência africana.

² Entre 2005 e 2017, pesquisadoras e pesquisadores da Romênia, da África do Sul e dos Estados Unidos fizeram um extenso levantamento dos maiores Baobás (*Adansonia digitata*) conhecidos. Os mais volumosos, que têm 500 metros cúbicos de madeira, e os mais velhos, com 2 mil anos de idade, residem no sul do continente. São as maiores e mais longevas árvores do mundo. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/07/19/a-misteriosa-morte-dos-baobas/>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

³ Segundo Machado: “São conhecidas oito diferentes espécies do Baobá, todas do gênero *Andansônia*, sendo seis delas originárias de Madagascar, uma das extensões subsaarianas e a única que não é africana vem da Austrália. Em Moçambique e Angola, o Baobá é conhecido como Imbondeiro ou Embondeiro. Trata-se de uma árvore de generosidade também magnífica. Além da sua grande sombra, é fonte de alimentos, óleo vegetal, remédios, celulose, cabaças e corante”. (MACHADO, 2016, p. 17).

⁴ WALDMAN, M. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. *África*, n. esp., p. 223-235, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.v0iespp223-235>

⁵ Segundo Waldman: “A árvore é fonte de alimento: as folhas podem ser consumidas na forma de cozidos, saladas ou como tempero (picadas ou em pó); o fruto agridoce – conhecido como múkua em Angola – é rico em vitamina C (seis vezes mais que as laranjas) e em cálcio (duas vezes mais do que o leite de vaca);

seu tronco oco pode transformar-se numa casa, num santuário, ou até mesmo numa prisão. Ela serve de fonte de inspiração para muitos rituais sagrados, lendas e expressões artísticas, sendo um elo importante entre o mundo dos vivos e dos mortos.

A identidade social africana é interpretada simbolicamente por meio da árvore Baobá. As raízes representam os ancestrais e o tronco seriam as crianças e os jovens em crescimento⁶. Estes, por sua vez, precisam estar enraizados de maneira profunda nessa ancestralidade para sobreviver às variações do tempo e seguir em direção ao ápice de suas vidas. Os galhos significam o amadurecimento e quando as folhas caem, retornando ao solo para alimentar as raízes, dão continuidade a um novo ciclo que recomeça.

Ao redor dessa árvore considerada sagrada, os “tradicionalistas”⁷ reúnem-se com a comunidade para compartilhar conhecimentos que constituem a base de uma coletividade, a partir da qual cada indivíduo possa ir sedimentando-se no mundo. Algumas mulheres e homens de mais idade são dotados de uma autoridade que se relaciona com o *presente vivido*, cuja função social é guardar e transmitir a riqueza da experiência transmitida de geração em geração.

Em alguns países africanos⁸, são chamados *Griots* os responsáveis por cuidar da tradição histórica⁹ de seu povo. Com maior predominância na África Ocidental, os *Griots*¹⁰ são identificados como poetas, artistas, conselheiros, contadores de histórias ou feiticeiros. Conhecidos também como bibliotecas vivas e guardiões da cultura, esses

com as sementes secas, se faz um substancioso mingau; quando torradas, se transformam em tira-gosto” (WALDMAN, 2012, p. 224).

⁶ Os bebês nascem de cabeça para baixo, pois é como se o pensamento tivesse que ser o primeiro interlocutor dessas raízes.

⁷ Conforme Hampaté-Bâ (1980), os grandes depositários da herança oral são os chamados “tradicionalistas”. Existem outros nomes, como Doma ou Soma, que significa os “Conhecedores”, ou Donikeba, que quer dizer “fazedores de conhecimento”. O *Griot*, segundo o autor, “não é necessariamente um tradicionalista ‘conhecedor’, mas que pode tornar-se um, se for essa sua vocação” (Hampaté-Bâ, 1982, p. 176).

⁸ Como Mali, Gâmbia, Guiné, Senegal, Fula, Hausá, Woollog, Dagomba e também entre os árabes da Mauritânia. (PEREIRA, 2019). Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/>> Acesso: 07 de fevereiro de 2020.

⁹ O conceito de tradição, neste caso, é visto segundo uma perspectiva mais ampla e de acordo com as proposições de Fábio Leite. Para ele, o que a sociedade ocidental costuma chamar de “tradição” constitui-se em um “vício de linguagem ou conceito equivocado de larga utilização, diminuindo as possibilidades de captação material das raízes de processos sociais específicos que vão se estruturando no tempo e no espaço sem perda da essência das principais propostas adotadas sucessivamente.” (1996, p. 111).

¹⁰ De acordo com Niane (1982), os impérios sudaneses, conhecidos como Império de Mali ou Mandinga, podem ser considerados o berço dos *Griots*, sendo o local em que se perpetuaram as tradições ancestrais.

mestres populares, muito mais antigos que a própria escola, nos ensinam o poder de formação presente na arte da transmissão oral sedimentada nas suas tradições e costumes. O valor que é dado às memórias, nessas sociedades, é tão grande que envelhecer significava honrar e ser honrado por esses tesouros que permanecem escondidos e registrados dentro de cada um de nós.

Tornar-se velho envolve respeito ao tempo vivido, que traz consigo a responsabilidade pela *re-criação* da experiência social, através das histórias contadas. Segundo Hampaté Bâ, “todo velho na África é sempre um ‘Conhecedor’ em algum assunto histórico ou tradicional” (1982, p. 204). Por isso, existe um reconhecimento social legítimo desses anciãos que se encarregam de transmitir essas memórias. Os mais novos as recebem como presentes valiosos, capazes de produzir transformações no campo da experiência individual e coletiva. Quando os *Griots* morrem, costumam enterrá-los dentro do tronco do *Baobá* para que, simbolicamente, continuem vivendo dentro desse organismo vivo, que representa um repositório da história e vida em sociedade.

Para dar início a esse estudo, proponho que sejam retidas essas duas imagens: do Baobá¹¹, como uma representação da natureza que se relaciona com o processo de *esquecimento, reconhecimento e elaboração* das memórias; e dos *Griots*¹², como uma representação humana que possibilita a criação de uma *pós-memória afro-brasileira*¹³. Quando Vilém Flusser (2002) traça uma perspectiva sócio-histórica da comunicação, ele define a imagem como um código simbólico que funciona como um primeiro *médium* entre o ser humano e o mundo. A imagem mental é a linguagem básica da psique, que traz esse aspecto criativo e autogerador de agrupar elementos, formas e eventos numa constelação de significados. As imagens são, antes de tudo, uma forma de recriar a realidade. É uma matéria-prima que pode ser interpretada e trabalhada de maneira multifacetada, dando vida à *imaginação*. Para Flusser, “[...] imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens” (2002, p. 7). *Imaginação* é a capacidade fundamental humana de abstração da imagem e co-criação da realidade existente. A transformação da imagem em ação acontece em um espaço interpretativo do olhar. A *ação* em itálico é uma forma

¹¹ Dada a importância central que essa árvore apresenta para a discussão dessa tese, seu nome será sempre identificado com a primeira letra maiúscula – *Baobá*.

¹² Assim como os Baobás, os *Griots* também serão identificados com a primeira letra maiúscula, dada sua importância para este trabalho.

¹³ O olhar que apresentamos sobre a imagem do *Griot* e do *Baobá*, destaca a importância das narrativas que ativam a memória e que podem permanecer em nossa cultura por gerações.

de representar na palavra *imaginação* esse movimento que pactua da imagem para criar algo que se relaciona com essa ressignificação da ancestralidade afro-brasileira. A letra deitada é uma forma de trazer para a palavra essa referência dos ancestrais na ação. A partir da capacidade imaginativa, chegaremos ao conceito de tecno-imaginação, apresentado por este autor como uma forma de superação atual do mundo codificado.

Partindo de uma perspectiva crítica sobre os mecanismos ideológicos que se encontram subjacentes aos dispositivos tecnológicos, esta pesquisa pretende avaliar em que medida a palavra e a imagem, mediadas pelos aparelhos, podem trazer à tona experiências esquecidas. Para isso, recorreremos às imagens ancestrais de origem africana para pensá-las à luz do conceito de *experiência*, à qual recorre o pensador Walter Benjamin (1933/1994). Por conseguinte, com base na Teoria Crítica, iremos proceder à crítica do atual estágio de difusão das tecnologias digitais na sociedade contemporânea.

Levando em consideração o trabalho de campo com adolescentes de uma escola pública de São Paulo¹⁴, serão propostas reconstruções e reelaborações de experiências significativas, até então, esquecidas, negadas e/ou não reconhecidas da identidade negra. Benjamin, no ensaio *Experiência e pobreza* (1933/1994a), trata o desenvolvimento da experiência moderna, explorando o sentido semântico das palavras alemãs *Erfahrung* e *Erlebnis*, que se referem a duas dimensões distintas da experiência. A primeira remete a um sentido coletivo e histórico (que se acumula, se prolonga e se desdobra ao longo do tempo); e a segunda, a uma vivência mais individual, muitas vezes, fragmentada e cotidiana. Para Benjamin, o avanço da modernidade estaria reduzindo a *Erfahrung* à *Erlebnis*, na medida em que os saberes coletivos oriundos de experiências e recordações profundas da existência humana vão sendo desprezados em favor de vivências individuais, imediatas e de natureza narcísica¹⁵.

O conceito de experiência, desenvolvido por Benjamin (1933/1994), nesse ensaio, é uma categoria central para pensar o declínio da experiência que ganha força na modernidade e que vem acarretando o esvaziamento da vivência de cada um. O autor enfatiza a importância da tradição transmitida de geração a geração através das narrativas

¹⁴ O desenvolvimento da pesquisa de campo é parte de um projeto maior de políticas públicas, intitulado *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileira* (FAPESP: 2015/50120-8), coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

¹⁵ O conceito de narcisismo aqui empregado é embasado nas primeiras formulações de Freud (1914-1916), porém reinterpretado a partir de abordagens mais contemporâneas, como a de Lasch (1983) e Amaral (1997).

orais que, nesta pesquisa, remetemos à simbologia do Baobá como uma sabedoria da terra¹⁶ incorporada à função social dos *Griots* no continente africano.

Benjamin, no texto *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936/1994b), propõe um olhar crítico sobre a dimensão simbólica e temporal da linguagem na experiência moderna, com base na reflexão da potência narrativa tradicional e popular, cujo ritmo viabiliza o entrelaçamento da memória coletiva. A organização textual apresentada nas obras de Benjamin sugere uma lógica diferente da linear, uma vez que sua narrativa se apresenta de forma múltipla, como um mosaico de reflexões, produzindo ligações e lacunas que constantemente acrescentam elementos novos, por meio de “interrupções” e um “recomeço perpétuo” (OTTE; VOLPE, 2000). A metáfora da espiral sugere uma repetição e uma não repetição que se relaciona ao *topos* temporal¹⁷ apresentado por Benjamin em seus escritos.

Com base nas teses de Vilém Flusser (2012) sobre o conceito de *tecno-imagem*, torna-se possível articular a palavra e a imagem mediada pelos aparelhos¹⁸, os quais, ao restituir as condições de produção do gesto espontâneo, podem driblar a cultura no que há de mais robótico e programado. Nesse sentido, o termo *Griot digital* sugere um olhar para a dimensão temporal da experiência propiciada pelo uso dos aparelhos, de modo que a *reversão dialética digital*¹⁹ pode contribuir para uma narrativa capaz de unir o passado e o presente da história afro-brasileira e, assim, propiciar a ressignificação da experiência.

¹⁶ “Para os Senufo, a terra é considerada uma das principais manifestações do preexistente, razão pela qual sua natureza é absolutamente sagrada, aparecendo ela mesma como uma espécie de divindade” (LEITE, 2008, p. 329).

¹⁷ Conforme Otte e Volpe (2000), o *topos* da sucessão, enquanto superposição, é realizado por Benjamin em grande parte de suas obras. Em *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936/1994b), a narrativa e rememoração são trabalhadas nesse âmbito artesanal onde o trabalho e as histórias se repetem sucessivamente para que a história se fixe na memória deixando seus vestígios. A repetição dos movimentos do trabalho artesanal é comparada ao processo de produção do conhecimento vindo das narrativas orais.

¹⁸ Termo utilizado por Flusser (2002), ao tratar da mediação técnica, cuja precursora foi a máquina fotográfica, que inaugura um momento histórico – a pós-história – mediado por aparelhos programados por uma linguagem semiótica, binária e computacional, que não corresponde a uma representação icônica inocente da sociedade, pois são interpelados por *transdutores abstratos*, que trazem uma formalização científica programada definida *a priori*, que direcionam o funcionamento das máquinas semióticas, como a câmera fotográfica e o computador. Nesse estudo, vamos nomear de *aparelhos e/ou dispositivos digitais* essa mediação técnica que busca superar a noção instrumental do conceito.

¹⁹ O conceito de reversão dialética foi inspirado na leitura feita por Luciano Gatti (2009) do pensamento de Walter Benjamin (1936/1994) e que se refere à potencialidade emancipatória por ele identificada na “arte de massa”, que aponta para uma “*dialética de distanciamento e aproximação*” pela qual o pensamento aproxima-se mimeticamente de seu objeto de crítica, assimilando-se perigosamente a ele, até o ponto de sucumbir à sua força regressiva, como se essa fosse a única estratégia ainda disponível para sustentar um mínimo de distância crítica capaz de salvar suas potencialidades salvadoras” (GATTI, 2009, p. 299).

Partindo de imagens significativas das civilizações africanas²⁰ e do conceito de ancestralidade, recorreremos aos estudos teóricos da Teoria Crítica para tecer as articulações deste trabalho, com ênfase na teoria da narrativa e no conceito de experiência de Walter Benjamin e à teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), que identifica na raiz dos conflitos sociais uma luta por reconhecimento nos campos intersubjetivo, jurídico e cultural. Considerando a necessidade de repensar o saber acumulado pela Teoria Crítica, este trabalho se pauta em alguns conceitos desses dois autores principais – Walter Benjamin e Axel Honneth –, que pertencem a momentos distintos dessa corrente de pensamento, mas que auxiliaram a traçar um percurso apropriado entre nossas origens, o contexto moderno e o contexto contemporâneo da sociedade. A ideia é propor um diálogo entre os saberes ancestrais e contemporâneos, a partir de pensadores que, independentemente de sua raça ou cor, fizeram a crítica ao modelo de desenvolvimento moderno e pós-moderno ocidental. Minha experiência pessoal²¹ e acadêmica tem buscado uma reconciliação interna, livre de exageros ou extremismos, entre os conhecimentos ocidentais que me foram transmitidos e esses saberes ancestrais oriundos de minhas raízes afro-ameríndias, que foram sendo resgatados na minha memória.

Como os Baobás são referência na organização das relações sociais, políticas e culturais de origem africana, constituindo-se em um verdadeiro repositório da experiência ancestral do qual parte esse estudo, busquei incorporar essa imagem em toda a estrutura deste trabalho, com o intuito de transformar o percurso dessa leitura em um campo frutífero para área da educação. Sendo assim, inicio o primeiro capítulo, com *As narrativas que me tecem as raízes*, onde busco fazer uma escavação mais profunda de minha história para mostrar os caminhos que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Essa investigação representa um processo de reconhecimento de minha própria ancestralidade, que se deu por intermédio dos estudos desenvolvidos na universidade, mas, também, por meio de outros lugares que me trouxeram referências reais, concretas e simbólicas de minhas raízes. Nesse sentido, o primeiro capítulo é uma entrega singular dessa experiência

²⁰ A imagem do *Baobá* e da figura do *Griot* para se pensar as tecnoimagens.

²¹ Nessa e em outras partes do texto, haverá momentos em que essa escrita foi realizada na primeira pessoa, uma vez que esse estudo trata de uma articulação entre o projeto de pesquisa “*O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de história e culturas Afro-Brasileiras*” (FAPESP:2015/50120-8) e minha própria experiência pessoal.

pessoal e acadêmica, entrelaçada com essa ancestralidade *esquecida e reconhecida*²², por meio da qual proponho um novo olhar para o rigor metodológico científico, a partir de uma discussão teórico-crítica ancorada em um debate atual da epistemologia do sul e articulada com o debate decolonial que vem sendo construído na América Latina.

Embora esta tese seja uma narrativa acadêmica, ela apresenta uma leitura crítica decolonial que pretende romper com a “Sociologia das Ausências”, como propõe Boaventura de Souza Santos no livro *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social* (2007). Para esse autor, “[...] muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente, e por isso a armadilha maior para nós é reduzir a realidade ao que existe” (SANTOS, B., 2007, p. 28). Segundo ele, existem cinco modos de produzir ausências em nossa racionalidade ocidental, a qual ele nomeia de “indolente e preguiçosa”, pois “se considera única, exclusiva, e não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (2007, p. 25). A primeira ausência que produz esse tipo de razão é uma monocultura do saber e do rigor, que legitima apenas o conhecimento científico. Esse tipo de pensamento elimina muitas realidades e práticas sociais pautadas em saberes populares, indígenas, urbanos, mas que não são considerados importantes, pois não são visibilizados pelo discurso da ciência. “Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade ocidental” que provoca a morte, ou pior, o “epistemicídio” de diversos conhecimentos, que “descredibiliza” pessoas, grupos e saberes que constituem nossa sociedade (SANTOS, B., 2007, p. 29). Para fazer uma contraposição ao rigor científico, o primeiro capítulo faz um caminho de retorno às origens que começa pelas raízes da árvore Baobá, onde busco, desde o princípio, a inquietação que me mobilizou nesta pesquisa. Trago memórias e narrativas pessoais de um saber adquirido por meio da experiência coletiva de meus ancestrais, que enriquecem esse percurso acadêmico e científico narrado a partir de uma dimensão mais ampla da experiência.

No segundo capítulo, intitulado *O tronco da dor: recordar, repetir e elaborar*, veremos o segundo tipo de ausência que Boavenura Sousa Santos (2007) descreve, a monocultura do tempo linear ou “[...] a ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira” (2007, p.29-30). A partir desse conceito de monocultura, esse capítulo colocará em questão a ideia de progresso e

²² O esquecimento e reconhecimento das memórias ancestrais é o caminho central dessa pesquisa, que se inicia com a árvore do esquecimento (Baobá) para fazer emergir um olhar de reconhecimento da identidade afro-brasileira dentro da sala de aula.

desenvolvimento que foram constituindo a sociedade brasileira. Com o Baobá, aprendemos uma perspectiva de tempo em que cada desabrochar é um espetáculo único²³ e essa imagem da natureza nos conduzirá a pensar nos ciclos como uma repetição que nos conduz ao presente, numa possibilidade de sempre renascer, a partir deste movimento de *vida, morte e vida* que acontece de tempos em tempos.

O terceiro capítulo, chamado *O terreno da pesquisa: um solo fértil de investigações*, procura contextualizar as condições territoriais e políticas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa de campo, como parte de um projeto maior de políticas públicas, intitulado *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (FAPESP:2015/50120-8), coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). O solo da pesquisa mostrou-se alinhado às demandas da escola e aos princípios previstos nos documentos oficiais de ensino (de caráter municipal e nacional)²⁴, como a Lei 10639/2003²⁵ e o Programa Mais Educação (port. 5.930/2013) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A iniciativa desse projeto de Políticas Públicas contribuiu para que os estabelecimentos de ensino tivessem condições de se comprometer com as novas orientações curriculares, no sentido de promover uma educação comprometida com o entorno sociocultural da escola e com a formação de cidadãos capazes de transformar as relações sociais e étnico-raciais na atualidade.

O último e quarto capítulo, nomeado *Oferenda analítica: Sementes e frutos da experiência na pesquisa*, traz a análise desses dois anos (2016/2017) de experiência empírica, que aconteceu nas aulas de informática, em parceria com a professora Vilma Nardes, responsável pela docência compartilhada na EMEF Roberto Mange, situada no Jardim Ester, distrito de Rio Pequeno, na zona oeste do município de São Paulo. O grupo de estudantes participantes foi constituído por adolescentes, entre 13 e 14 anos, dos últimos anos do Ensino Fundamental II.

²³ A primeira floração do Baobá acontece por volta dos 18 anos e dura apenas um dia. Tal fenômeno acontece, mais ou menos, uma vez por ano.

²⁴ SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem*. São Paulo: SME/COPED, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2013.

²⁵ A Lei 10639/2003 foi promulgada pelo Governo Lula, como resultado das Lutas de Movimentos Sociais, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9394/1996) nos documentos nacionais de ensino.

A escuta, a observação e o diálogo foram os principais instrumentos utilizados para captar as inquietações e potencialidades individuais e coletivas que essas(es) adolescentes traziam para a sala de aula. Com base nesse trabalho de campo, este estudo²⁶ analisou em que medida as tecnologias digitais contribuíram para uma educação multicultural, levando em consideração o caráter formativo das culturas ancestrais historicamente negadas pela sociedade brasileira, bem como suas reconstruções e apropriações juvenis da periferia no contexto midiático.

Considerando que esses aparatos digitais exercem um imenso poder de atração entre as(os) jovens, o objetivo deste trabalho foi explorar as possibilidades de reversão dialética do uso desses aparelhos a partir da veiculação de um conhecimento crítico que se relacionasse com as experiências individuais e coletivas de educandas e educandos, professoras e professores. Buscando apoio na proposta apresentada pela Profa. Dra. Clary Milnitsky-Sapiro²⁷ (2006 apud AMARAL; SOUZA, 2011), a análise foi sendo realizada de maneira a contemplar algumas categorias teórico-metodológicas, depreendidas de nossos estudos teóricos para que, desse modo, fosse possível uma interpretação do rico material, cujo registro foi feito por meio de uma espécie de diário de campo, transformados em relatórios de pesquisa, devidamente analisados e aprovados pela FAPESP (Processo: 50120-8).

As “transições significativas” reconhecidas nesse percurso que envolveu o trabalho de campo, estão identificadas como seção do último capítulo e envolveu três momentos. O primeiro seria **o reconhecimento da identidade individual e coletiva**, onde trabalhamos com narrativas, por meio de símbolos e representações da resistência negra. A história do Baobá, a capoeira, os ritos, os mitos e outros conteúdos ancestrais importantes emergiram para dar atenção a esse reconhecimento das memórias como algo fundamental para o desenvolvimento de uma nova imagem da identidade afro-brasileira. Conforme veremos adiante, esses símbolos e mitos concentram a riqueza de uma universalidade da existência. Partindo do presente, seguimos em direção ao passado, na tentativa de realizar esse retorno às raízes, a partir do reconhecimento de histórias individuais e coletivas. Um retorno que não desprezou o presente ou a realidade existente. Por meio desse percurso, que nos remete à imagem da árvore Baobá, vimos como foram transmitidos os saberes em comunidades tradicionais africanas e como eles podem ser

²⁶ Sendo essa temática alvo de minhas preocupações nesse tempo de pesquisa, muitos pontos aqui discutidos podem ser reconhecidos em publicações sobre as quais fui me debruçando ao longo desse percurso.

²⁷ Milnitsky-Sapiro, C. *Uma questão de método* (mimeo, 2006).

esquecidos ou *reconhecidos* ao longo das gerações. Nessa fase da pesquisa, a categoria chave é a memória e o seu processo de esquecimento, rememoração e ressignificação.

O segundo momento significativo da pesquisa de campo foi nomeado: **A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas**. Nesta parte da pesquisa, trabalhamos com clipes e músicas de *rap* para despertar uma visão crítica das(os) jovens sobre o processo de escravização e as representações da negra e do negro no Brasil. O objetivo era trazer novas referências de artistas da música, que representassem a juventude negra e periférica que vem se utilizando da tecnologia para se reinventar e criar seu próprio repertório cultural, enquanto espaço de afirmação étnica, social e política. Aqui também conseguimos explorar os limites e possibilidades que a *internet* nos proporciona em termos de experiência, para que pudéssemos estimular um pensamento crítico quanto ao uso dos aparelhos. As músicas também contribuíram para o estabelecimento de um vínculo maior com as(os) estudantes, de modo que começaram a se sentir mais à vontade para contar suas próprias experiências de racismo e preconceito. Nesse momento, o foco foi o reconhecimento da experiência ancestral a partir de novas imagens e referências de conteúdo crítico, imagético e criativo, presente nas culturas juvenis contemporâneas.

Por último, temos a **ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento**. Nesse terceiro momento, as educandas e os educandos tiveram aulas de fotografia a partir de uma dimensão crítica da imagem. O objetivo foi desenvolver um olhar mais amplo frente a esses aparelhos, adentrando em aspectos técnicos, éticos, objetivos, subjetivos e históricos da *tecno-imagem*. Desse modo, as(os) jovens foram estimulados a assumir uma postura ativa, criativa e engajada diante dos dispositivos. A categoria central dessa fase da pesquisa foram os aparelhos e o uso potencial desses dispositivos para uma formação multicultural, a partir da hipótese de uma reversão dialética digital, ou seja, jogar com e contra o aparelho, como sugere Flusser (2002).

Falar da ancestralidade da nossa juventude afro-brasileira, público alvo deste trabalho, traz um desafiante olhar sobre a carga social que se apresenta de maneira concreta e subjetiva na vida que se escancara nas periferias. As raízes históricas da escravidão marcam de maneira cruel e violenta nossa identidade coletiva, formando uma imagem negativa e marginalizada da identidade negra nas estruturas das relações sociais, econômicas e culturais. Para pensar sobre o processo de construção das identidades subjetivas e culturais de fronteira, o autor Stuart Hall norteou essa discussão sobre o

processo de construção de uma identidade contemporânea que foi se constituindo historicamente de maneira híbrida.

Com base nas *sociologias das ausências* (2007) de Boaventura Souza Santos, conforme mencionado anteriormente, essa tese busca fazer uma denúncia das monoculturas que naturalizam as diferenças, ocultando hierarquias de poder relacionadas às classificações de classe, raça e gênero. O conceito de *interseccionalidade* trazido pelo movimento feminista negro, discutido no livro *O que é interseccionalidade?* (2018), por Carla Akotirene, foi fundamental para esta discussão. Os conceitos de *racismo*, o *capitalismo* e o *heteropatriarcado* foram norteados pela ideia de interseccionalidade como parte dos contornos identitários na luta antirracista diaspórica (AKOTIRENE, 2018). A autora sustenta que “[...] o padrão global moderno impôs alegorias humanas de Outros, diferenciadas na aparência, donde preconceitos de cor, geração e capacidade física aperfeiçoam opressões anti-negros, anti-mulheres, anti-indígenas. Uma opressão patriarcal, que veio a partir do século XV, com os ‘descobrimentos’ da Europa” (AKOTIRENE, 2018, pp. 30-31).

Os frutos que colhemos dessas “descobertas” são fundamentais para compreendermos como se firmou o projeto de modernidade brasileiro e indica o caminho de retorno ao que foi esquecido e negado historicamente. Para Gambini (1997), se o Brasil fosse representado por uma árvore, seria possível identificar sérios problemas nas raízes. Para ele, “[...] as raízes da árvore Brasil não estão podendo penetrar naqueles níveis profundos”, mas se olhássemos de cima, a árvore brasileira seria como uma mandala, “[...] com raios em todas as direções”, mas com um solo psíquico, cujas raízes estariam “[...] impedidas de atingir o leito onde jaz nossa alma ancestral, que não começou em 1500” (GAMBINI, 1997, p. 62). Por isso, nossas raízes merecem ser revisitadas como um repositório ancestral de reconhecimento das identidades que emergem desta nação.

O processo colonial e a promessa de uma visão de mundo constituída pela razão iluminista construíram um saber escolar universal que sacrificou vozes e subsumiu a experiência de cada um a conceitos gerais. O vazio da experiência histórica da modernidade se deve ao fato de termos negado “[...] a recordação e a experiência anônima dos oprimidos como fonte de conhecimento” para privilegiar apenas a história dos ditos vencedores (MATOS, 2001, p. 20). Até há pouco tempo, as políticas públicas educacionais não levavam em consideração as relações entre os diversos grupos étnicos que formaram o país; por isso, o Baobá, ao nos remeter à sagrada árvore africana, serviu de inspiração para esse caminho que envolve um novo tipo de enraizamento. Saber como crescer é

fundamental para a nação e o papel formador da ancestralidade afro-brasileira no contexto contemporâneo, pode gerar novas sementes para o campo da educação.

Levando em consideração os conhecimentos ancestrais africanos que colocam em questão a função política existente no *desenraizamento* que também entra em debate na filosofia da linguagem de Vilém Flusser (1998), essa tese busca trazer a potência da comunicação digital, a partir de um caminho que começa pelas narrativas encontradas no presente. Tecer artesanalmente o acaso é fazer surgir memórias que se entrelaçam no tear da vida, cujo tempo reflexivo é o nosso tecelão. O tempo subjetivo amarra o passado, o presente e o futuro num mosaico de sentidos que impulsiona o movimento da criação. Para os povos africanos, a oralidade seria a ferramenta primária que realiza essa função. Por meio dela, quando nascemos, aprendemos a nos comunicar e recebemos os primeiros ensinamentos em relação aos valores de uma civilização. A palavra falada seria um instrumento de saber que contém uma força vital estruturante e primordial da realidade, com um poder criador capaz de transmitir “[...] vitalidade e desvendar interdependências” (LEITE, 1996, p. 106).

Para a cultura africana, a comunicação escrita não consegue contemplar essa dimensão mais profunda, e Vilém Flusser (2010a), ao questionar o futuro da escrita, salienta que “[...] todo escrever é um escrever correto, e isso provoca indiretamente a crise atual da escrita” (FLUSSER, 2010a, p. 19). O ato de escrever seria um esforço de alinhar o pensamento – que é mítico (circular), mas foi dominado pelo “pensamento lógico” – com uma intenção de se dirigir ao leitor politicamente. A escrita, então, supõe uma tensão entre o “[...] gesto reflexivo, que se volta para o interior, e o gesto (político), expressivo que se volta para o exterior” (2010a, p. 20). Esse foi o movimento que fez a escrita ser tão dominante na cultura ocidental moderna.

Utilizar-se da escrita para defender uma tese que busca tecer uma crítica ao modelo unidimensional e linear fundante do pensamento moderno/colonial foi desafiador, pois o seu próprio formato da escrita provoca uma espécie de engessamento do conteúdo que descrevo. Sendo a linguagem um elemento chave para a transmissão de uma cultura, em diversos momentos dessa escrita, eu me incomodei com a estrutura da língua portuguesa que carrega essa herança colonial e patriarcal, de acordo com a qual o masculino genérico, por exemplo, é a norma de representação linguística, reforçando a invisibilidade das mulheres e indo na contramão da luta pelo reconhecimento das identidades de gênero. Contudo, não é simples escapar deste aparato linguístico, uma vez que nossa língua foi pautada por esse “falso neutro” masculino, conforme afirma Maria

Isabel Barreno (1985). Nesse sentido, busco fazer um esforço artesanal de iniciar essa mudança na escrita, sem perder de vista o foco dessa pesquisa e o desejo de tornar essa leitura fluida para quem desejar conhecê-la. Assim, não há uma padronização dos termos, mas um olhar mais atento para essa questão. A intenção foi realizar um exercício atento a cada frase, fazendo prevalecer/preceder a representação do gênero feminino, antes do masculino, quando me parecia possível fazer esse movimento inclusivo, sem afetar o entendimento do texto. O mesmo cuidado foi dado ao emprego das palavras da língua portuguesa que trazem um sentido pejorativo à condição do corpo negro no Brasil. Assim como foi trabalhado com as(os) adolescentes na pesquisa de campo, expressões implícitas de racismo como sugere o termo esclarecer e/ou denegrir, por exemplo, não devem aparecer nesse texto. A expressão “aluno” também foi evitada²⁸, pois sua origem no *latim* deriva da palavra *lummi* em que “luno” significa luz e “a-luno”, corresponde a ausência de luz, ou seja, aquele sem o conhecimento idealizado pelo iluminismo. Para Paulo Freire (1994), todo ser humano carrega consigo uma bagagem e conforme vamos identificando as opressões precisamos lutar para que elas não existam mais. É nesse encontro permanente entre a teoria e a prática que a realidade se refaz e o saber educativo se transforma.

Portanto, com base nessa experiência que articula diversos saberes orais, intelectuais e ancestrais, desejo que esta tese possa servir de conhecimento para o campo psicossocial da área da educação. Neste sentido, os dispositivos digitais são pensados para promover uma intervenção voltada a uma proposta psicodinâmica que estimule o protagonismo social de jovens e adolescentes que tiveram sequestrada a possibilidade de ter acesso a uma experiência enquanto indivíduos pertencentes a este mundo. Escrivê-la significou tecer os fios do tempo e da memória em que o processo de pesquisa começou pela investigação da minha própria vida, conectando cada fato ou pessoa que marcou esse caminho em busca de uma educação baseada na experiência individual e coletiva que ressignifica nossa identidade afro-brasileira.

²⁸ Exceto em citações diretas.

1 AS NARRATIVAS QUE ME TECEM AS RAÍZES: DE UM PASSADO REMOTO AO PRESENTE VIVIDO

Griot é uma palavra que carrega a força das narrativas orais para a ressignificação e enraizamento da memória individual e coletiva, transmitida de geração em geração. Em algumas partes do continente africano são nomeados *Griots* as pessoas que carregam um saber que une a experiência do cotidiano com o que já foi vivido anteriormente por aquela nação. Os fios que entrelaçam histórias de vidas em comum são contados em um ambiente preparado para receber a escuta dessas memórias. Ao redor do Baobá, uma árvore que representa a ancestralidade africana, as raízes dos povos são tecidas em palavras e fortalecidas com um certo talento artístico que todo *Griot* costuma ter. Na perspectiva da filósofa francesa Simone Weil (1943/1996)²⁹, o enraizamento é a necessidade mais desconhecida e importante da alma humana. Segundo a autora, o ser humano deve conservar vivos certos tesouros do passado, para poder constituir sua existência social e coletiva. Passar adiante os ensinamentos extraídos da experiência humana é trazer à tona o reconhecimento social de toda a riqueza cultural e ancestral sedimentada pela humanidade. Os valores coletivos e históricos se entrelaçam com a história individual, permitindo que o ser humano reconheça sua herança ancestral, representada por diversos elementos, identificações e significações que vão influenciar diretamente a atuação dessa pessoa no mundo.

Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. A oposição entre o futuro e o passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado. (WEIL, 1943/1996, p. 418).

²⁹ Simone Weil (1943/1996) traz a noção de desenraizamento em sua obra, a partir de sua experiência operária nas indústrias francesas dos anos 30. A substituição do trabalho manual pela técnica industrial, segundo ela, promove um distanciamento entre os trabalhadores. A subordinação ao ritmo, a repetição e à força das máquinas provoca um afastamento de si, do coletivo e do pensamento. Nos escritos da autora, identifica-se uma crise cultural disparada pela modernidade, cujo desdobramento afeta diretamente o campo intersubjetivo.

1.1 De um passado remoto

Desde que comecei a escrever essa tese, percebo que tenho realizado uma escavação que envolveu uma busca pessoal de minha própria ancestralidade que se articulava, por sua vez, com o tema em questão. Por isso, o primeiro exercício que me proponho a fazer, para introduzir o sentido de minha pesquisa, é uma rememoração deste passado que se relaciona com minhas escolhas e ressignificações do presente. Esse processo de lembrar minhas experiências, com as lentes do agora, tem sido fundamental para modificar, não apenas a forma como eu vejo o mundo, mas como me percebo neste contexto.

Assim, face ao rigor acadêmico, recorro a uma espécie de “licença poética” e apresento fatos da minha própria história para reverenciar nossas raízes ancestrais. Raízes fortes, profundas, as quais, mesmo diante de toda tentativa de extermínio por parte dos colonizadores, resistiram ao tempo e brota na memória e na oralidade de um povo que sabe transformar a dor em cultura, dança, canto, reza e arte. Eu aprendi a fazer isso através da escrita e, por isso, me utilizarei da primeira pessoa do singular para obter um tom pessoal nessa tese, que busca ainda ser uma narrativa que descreve o caminho rumo à reafirmação de minha própria identidade através da pesquisa.

Nessas páginas, trago referências de pessoas, lugares e encontros, que me ensinaram tanto quanto os livros e os autores que estudei durante todo esse percurso acadêmico. Fundamentalmente, esse estudo me trouxe a possibilidade de agregar saberes e conhecimentos distintos que se relacionam com o valor do passado que existe dentro de mim. As histórias que irei contar aqui mostram fatos que são como fios que costuram essa experiência do doutorado e que tecem uma teia de sentidos e significações desse processo. Como a memória anula as distâncias – temporal e cognitiva – entre o passado e o presente, reunirei algumas lembranças pessoais a reflexões históricas e teóricas que remetem ao tema em questão. Trazer à tona minhas recordações é como abrir uma gaveta de significados para compreender as dimensões simbólicas que envolvem o estudo que me predispus a fazer. Tanto Benjamin (1994) quanto Proust (1994) vão nomear este processo de rememoração involuntária, pois para eles não somos nós que dominamos a memória, e sim, o contrário. É a memória que toma conta de nosso ser fazendo pulsar as reminiscências do passado. Por isso, respeitando este processo e o modo como se configuraram as minhas recordações não seguirei nenhuma ordem cronológica ou textual. Deixarei apenas que minha (in)consciência selecione os fatos que devem aparecer, a partir

da qual organizarei minha escrita conforme as associações que cada lembrança suscitar, através do encontro aleatório dos sentidos e sensações que minha própria experiência evocar.

Deste modo, gostaria de começar reverenciando minhas ancestrais de origem afro-ameríndia, que, de algum modo, guiaram-me por caminhos que não imaginei estar. Sinto como se estivesse sendo conduzida para um lugar secreto e soterrado, numa escavação profunda de um passado, ao mesmo tempo individual e coletivo. Sou afro-indígena, minha aparência e meu corpo nunca me deixaram negar, mas durante muito tempo eu me envergonhei dessa identidade. Meus traços escancaram minha descendência e, desde criança, sempre me chamaram de “Pocahontas”. Algumas vezes, mesmo tendo a pele escura, perguntavam se eu tinha descendência oriental. Eu até preferia quando confundiam meus olhos puxados e cabelo liso com outra origem que não fosse a minha. Na adolescência, me revoltei com meu cabelo longo, de fio grosso e preto. Eu o cortei bem curto e pintei-o com o tom de vermelho. Mesmo assim, a Pocahontas continuou surgindo em mim, através do olhar e da boca das pessoas. Atualmente, tentando entender um pouco mais sobre este apelido que sempre me acompanhou, reconheço que “Pocahontas”, de algum modo, conecta-se com as minhas raízes. Embora a versão conhecida seja a romantizada, apresentada pelo desenho animado de Walt Disney (1995), a história real está muito longe de ser a dos cinemas. Pocahontas foi uma índia ameríndia que viveu entre 1595 e 1617. Nesse período, os colonizadores ingleses exploravam as terras norte-americanas, enquanto, no Brasil, os portugueses invadiam as aldeias indígenas, para capturá-los como bichos, na condição de escravos. Na mesma época em que Pocahontas existiu, eram frequentes as expedições dos europeus pelas Américas, sendo que em nosso país os portugueses dirigiram-se para o interior de São Paulo, terra onde nasci e cresci, em busca de mão de obra para tocar os empreendimentos agrícolas da região paulistana (MONTEIRO, 1994).

O que as narrativas orais trazem sobre a história de Pocahontas (DANIEL; CUSTALOW, 2007) é que ela foi cruelmente mantida refém em um povoado chamado Jamestown, nos arredores de Virginia, na América do Norte. Ela costumava levar comida para os colonos, numa época em que o alimento era escasso, enquanto estes exploravam as terras indígenas para a produção de tabaco. Capturada como moeda de troca para o

resgate de alguns prisioneiros mantidos por seu pai, chefe da tribo Powhatan³⁰, ela ficou presa por mais de um ano no cativeiro, com apenas 17 anos. Sua “libertação” só foi possível quando um viúvo, plantador de tabaco, chamado John Rolfe, condicionou sua libertação ao fato de ela ter que se tornar sua mulher. Considerado um dos primeiros casamentos registrados entre um europeu e uma nativa americana, Pocahontas deixou sua terra, sua família e até mesmo o seu nome para trás para viver na Inglaterra, ao lado de seu esposo. Batizada como “Rebecca Rolf” e convertida ao cristianismo, ela se tornou um exemplo de “selvagem” civilizada e Rolf foi homenageado por conseguir incutir o cristianismo nas mentes das “tribos” pagãs. Posteriormente, o casal teve um filho e, em 1617, quando a família decidiu retornar à terra natal, ela ficou gravemente doente durante a viagem de navio que a levaria de volta para casa, morrendo antes de completar 22 anos. Pouco tempo depois de sua morte, as tropas de Rolf voltaram-se contra os nativos de Virginia para ocupar não apenas aquela terra, mas todo o continente americano. Os europeus dizimaram a tribo de Pocahontas e a maioria da população indígena que existia naquele lugar.

Na América, a vida de Pocahontas deu origem a muitas lendas e muito do que se sabe sobre sua história foi transmitido oralmente de geração em geração. Entretanto, a versão mais conhecida desta história é aquela inventada pela *indústria cultural*³¹ cinematográfica, um conceito discutido por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do esclarecimento* (1947/1985) que traduz essa lógica pela ótica marxista. No entanto, essa indústria reproduz o velho truque de omitir a brutalidade do processo de colonização, apresentando os europeus como bravos guerreiros que lutam contra “índios selvagens” e, enquanto vencedores, conquistam suas terras e o amor de uma donzela. Pocahontas não era seu verdadeiro nome³², mas a chamavam assim, pois significa “criança mimada”, “metida” ou “impertinente”. Assim como ela, também já ouvi dizer, algumas vezes, que eu era metida. Quando menor, desejava ter uma vida diferente sim; lembro que minha

³⁰ O pai de Pocahontas, chefe da tribo *Powhatan*, governava uma área que abrangia quase todas as tribos do litoral de Jamestown em Virginia, chamada pelos índios de *Tenakomakah*. (DANIEL; CUSTALOW, 2007).

³¹ Adorno e Horkheimer (1947/1985), teóricos da Escola de Frankfurt, criaram o conceito de indústria cultural para distinguir o modo como a sociedade capitalista manipula os indivíduos, utilizando-se dos meios de comunicação de massa. A indústria cultural teria como objetivo anular as individualidades e a capacidade crítica. A massificação cultural estaria submissa ao capital industrial e financeiro, que, conseqüentemente, transformaria as demais culturas em um projeto homogêneo.

³² O verdadeiro nome de Pocahontas era *Matoaka*. (DANIEL; CUSTALOW, 2007).

melhor amiga tinha uma casa grande com quintal nos fundos e uma sala de jantar. Eu queria ser como ela, ter uma pele mais clara, viver numa casa maior, estudar numa escola particular e ir com meus pais comer em restaurantes. Não devia ter sido chamada de metida por isso, apenas era como a minha mãe, que sonhava com uma vida melhor, embora dentro dos padrões ocidentais.

Minha mãe nasceu em Piraputanga, um distrito do município de Aquidauana, no Mato Grosso do Sul, e meu pai em Nossa Senhora das Dores, no estado de Sergipe. Ambos se conheceram em Piracicaba, interior de São Paulo. A história ancestral das minhas raízes maternas se associa com a história dessa índia, na medida em que o seu desdobramento é fruto dessa colonialização cruel que se estabeleceu nas américas e no território destes povos indígenas. Quando pequena, lembro-me de ir visitar os meus avós maternos em um lugarejo no Mato Grosso do Sul que era muito difícil de caracterizar para os meus colegas da cidade. Sem energia, sem esgoto ou água tratada, meus avós moravam numa casinha de adobe³³, construída no cimo da serra de Maracaju, a trinta quilômetros do município de Aquidauana, Mesorregião do Pantanal. O acesso de carro era muito difícil e o sustento da família vinha da lavoura e dos peixes de um rio límpido que desce a serra. Meu tio me contou que meus antepassados garimpavam diamantes nesse rio e homens brancos, que chegavam de barco, levavam as pedras embora.

Figura 1 – Casa em que meus avós moraram e construíram depois
que chegou luz na região

Fonte: Arquivo pessoal.

³³ O adobe é uma forma rudimentar de alvenaria utilizada antes da popularização do tijolo de barro. São tijolos crus de terra bruta, misturado com água, argila, areia, palha ou outras fibras naturais. O adobe é uma técnica parecida com o pau-a-pique, utilizada pelos índios. As cidades rurais brasileiras do século XVI eram predominantemente de adobe ou mistas.

As águas do rio chamado Aquidauana guardam inúmeras histórias da minha família. Quando pequena, recordo-me de brincar muito nele, mas também sentia um certo temor. Uma tia, chamada Ivone, havia morrido com apenas 6 anos brincando com seus irmãos naquelas águas. Embora eu tenha nascido muito tempo depois que este fato ocorreu, essa experiência nunca saiu da memória da minha família.

Como minha infância sempre foi na cidade, não gostava muito de ir para a casa da minha avó e do meu avô, pois sentia falta da televisão, da geladeira e queria um interruptor de luz, ao invés da lamparina. Além das longas horas de trem ou ônibus que demoravam a chegar até lá, toda vez que íamos, a sensação é que ficávamos uma eternidade naquele lugar, pois o tempo funcionava em outro ritmo. Toda vez que ia, ficava pedindo para ir embora, tinha medo dos animais da mata e sofria com as longas caminhadas até a vila mais próxima. Sempre ouvi do meu pai: *“Sua mãe é bugre, se não fosse por mim, vocês seriam como seus primos, um bando de índio morando no meio da mata”*.

Por outro lado, minha avó, quando ia nos visitar no interior de São Paulo, nunca conseguia ficar muito tempo no contexto urbano, dizia que a cidade era muito triste, sem vida e que os muros das casas eram como cadeias que aprisionava as pessoas. Lembro-me que ela lavava louça apenas com um fiozinho de água, pois não entendia o fato de termos que pagar para ter um elemento tão básico da natureza. Ela tinha os cabelos crespos e a pele bem morena queimada pelo sol e sua relação com a vida era algo admirável. Uma mulher que teve sete filhas e dois filhos, todos de parto natural. Segundo minha mãe e minhas tias, foi meu avô que fez os partos. Quando minha avó percebia que ia parir, ela pedia para uma das filhas chamar o meu avô que ficava no rio pescando e, enquanto esperava, preparava o seu chá com ervas, organizava o quarto, acendia a lamparina e chamava todas as crianças para dormir. Aquele era um ritual de chegada para um novo ser na família. Segundo minhas tias, ela e ele eram tão silenciosos e discretos nesses momentos, que elas só ficavam sabendo no dia seguinte que haviam ganhado uma irmã ou irmão.

Um exemplo marcante e recente desse domínio do corpo e dessa relação forte com a natureza que minha avó tinha aconteceu um pouco antes de sua morte. Aos seus 73 anos, minha avó materna ficou perdida na mata por 6 dias e 6 noites. Minha mãe, com muita culpa pelo sumiço da minha avó, rezou e fez muitas simpatias para ela aparecer, pedindo apenas que se fosse para ela partir, que não fosse daquela forma. Os bombeiros e pessoas locais já exaustos de procurá-la duvidaram de sua sobrevivência. Até que no

sétimo dia ela foi encontrada nua e lúcida, há mais de quinze quilômetros do local onde ela havia desaparecido. Minha avó contou que a mata a protegeu, disse que bebeu a água da chuva e que se encontrou com uma luz muito forte. Quando retornou para casa, dizia que aguardava apenas essa luz voltar para partir de uma vez. Minha avó sempre enfatizou que queria morrer naquele lugar e chego a pensar que aquele sumiço representava apenas um ensaio da sua despedida. Um ano depois, houve um dia que ela acordou dizendo ser o mais feliz de sua vida, embora parecesse como outro qualquer. Como sempre, ela acordou cedo, ficou na roça o dia todo, tomou seu mate com meu avô e, na hora de dormir, pediu para ele fazer um rezo para ela. A morte, nesse dia, veio leve, como se ela estivesse entrando num sono de descanso.

Essas histórias foram sendo objeto de reflexão e de rememoração ao longo de meu doutorado, que me fez ir ao encontro do que eu de algum modo renegava como sendo meu. Durante esses anos de pesquisa e de reflexão acadêmica, eu me predispus a buscar as diferentes versões da história da família da minha mãe e muitas significações começaram a emergir. Sempre que perguntava para minha mãe sobre a etnia de nossa família, ela respondia que devido à “mistura”, isso se perdeu. Mas bastava olhar para a realidade e fisionomia dos meus familiares para perceber que não houve tanta mistura assim.

Ao participar de um Evento Internacional de Educadores, no ano de 2017, conheci um índio Guarani chamado Olívio Jekupé³⁴, que, sendo estudioso das origens do nosso povo, me falou que minha etnia era Terena. Na família materna da minha avó, as raízes são de ascendência africana, enquanto sua ancestralidade paterna apresenta um enraizamento indígena. Segundo as histórias contadas pela minha mãe, a bisavó da minha avó foi escravizada e vivenciou a experiência de atravessar o Atlântico no navio negreiro.

Não se pode deixar de lembrar que, entre 1492 e 1820, cerca de dois terços da população que cruzou o Atlântico em direção às Américas eram africanas e africanos, conforme apontam Laurent Dubois e Julius Scott (2010). No caso do Brasil, “[...] cerca de quatro milhões de pessoas negras foram tornadas escravas e trazidas brutalmente da África para cá, entre os anos de 1531 e 1855” (DUBOIS; SCOTT, 2010, p. 23). Entre os séculos XVI e XIX, a maior parte dessas pessoas, consideradas como objetos nas mãos

³⁴ Escritor indígena, de etnia guarani, o qual, por meio da literatura infantil, busca transmitir os ensinamentos da tradição oral para poder transcrever as histórias de seu povo. Morador da aldeia Krukutu, em Parelheiros, é membro do Núcleo dos Escritores e Artistas indígenas (Nearin) e fundador da Associação Guarani Nheen Porã. Olívio estudou filosofia na PUC-SP e na USP, mas não chegou a concluir a graduação. Atua como educador e monitor de visitas na comunidade onde mora.

dos colonos, trabalhavam em áreas rurais na condição de escravizadas e escravizados, produzindo a base para a expansão e posterior consolidação de sociedades industriais atlânticas.

Segundo o relato da minha mãe, minha trisavó era africana e carregou consigo a triste experiência de ter sido uma destas pessoas, obrigada a abandonar o seu continente para cruzar o Atlântico em condição de inferioridade, tida como sem salvação, sendo tratada como puro objeto de troca e de exploração. Segundo Munanga, “[...] o tráfico transatlântico já foi considerado pela Unesco uma das maiores tragédias da humanidade”, tanto em amplitude espacial e temporal, como em sofrimento e danos causados à América e ao continente africano (MUNANGA, 2017, p. 37). Em vista disso, é legítimo dizer que minha família foi vítima de um dos maiores genocídios da história. No país que nasci e vivi, provavelmente, minha trisavó foi recepcionada com surras e chibatadas e todo suor que ela derramou por esta nação, certamente, foi despido de qualquer tipo de dignidade e reconhecimento. Assim, uma das heranças que se encontram em minhas raízes, pertence a esta mulher africana, que foi humilhada, castigada e obrigada a pagar o preço de um regime cruelmente escravocrata. De acordo com o historiador Alencastro:

Desembarcado nos postos da América portuguesa, mais uma vez submetido à venda, o africano costumava ser surrado ao chegar na fazenda. “A primeira hospedagem que os senhores lhes fazem (aos escravos), logo que os comprados aparecem na sua presença, é mandá-los açoitar rigorosamente, sem mais causa que a vontade própria de o fazer assim (...) como inculcando-lhes que só eles (senhores) nasceram para competentemente dominar escravos, e serem eles temidos e respeitados.” Tal é o testemunho do padre e jurista Ribeiro Rocha, morador da Bahia, no seu tratado sobre a escravatura no Brasil, publicado em meados do século XVIII. Cem anos mais tarde, o viajante francês Adolphe d’Assier confirmava a prática de espancar os escravos logo de entrada, para ressocializá-los no contexto da opressão nas fazendas e engenhos do império. Método de terror luso-brasílico, e mais tarde autenticamente nacional, brasileiro o choque do bárbaro arbítrio do senhor – visando demonstrar ao recém-chegado seu novo estatuto sub-humano. (ALENCASTRO, 2000, p. 148).

A família paterna da minha mãe é de Bela Vista, uma cidade que faz fronteira com o Paraguai. Os antepassados paternos da minha mãe ocuparam o morro da serra do Maracaju fugindo da guerra conhecida como Tríplice Aliança³⁵ e lá encontraram a família da minha avó que vivia naquelas terras. Na época, esse pequeno país da América Latina, diferente das demais nações colonizadas, adotava a estratégia de se tornar independente do

³⁵ A Tríplice Aliança era composta pelo Brasil, Argentina e Uruguai que entre os anos de 1864 e 1870 lutaram contra o Paraguai.

imperialismo britânico. Sendo um dos primeiros países da América a tornar-se independente, o Paraguai passou por uma transformação radical a partir de 1814. Embora tenha sido um tempo marcado por um governo centralizador e ditatorial, as ações políticas beneficiaram as camadas populares. Com a eliminação da escravidão e a redução drástica do poder da Igreja Católica, foi incentivada a criação das “estâncias da Pátria”, identificadas como fazendas estatais com uma proposta de trabalho comunitário. Embora com muita precariedade econômica, o Paraguai buscava sua modernização por meio de um processo de crescimento que tinha como base a sustentação interna, fora do modelo britânico já dominante na maioria dos outros países ao redor. Entretanto, durante o período de 1864 e 1870, este exemplo de autonomia foi destruído pelo maior movimento armado da América Latina³⁶. Segundo o historiador nicaraguense, Fornos Peñalba (1979), o império inglês foi um grande apoiador e financiador desta guerra, pois além dos interesses econômicos, eles pretendiam destruir o modelo alternativo nacionalista que o Paraguai estava desenvolvendo, no lugar do modelo capitalista liberal. As consequências da guerra, conforme os dados demográficos apontados por Chiavenato (1979), fez desaparecer 90% da população masculina maior de 20 anos.

Muitos sobreviventes foram migrando para o Brasil e a família do meu avô foi uma delas. Dizem que meu trisavô encontrou minha trisavó no mato, uma índia que foi “pega a laço”³⁷, segundo a expressão que se conta para unir a história dos dois. Durante muito tempo, aquele morro foi o refúgio dos meus antepassados maternos e paternos e a família foi crescendo a partir desse encontro. Meus avós eram primos de primeiro grau e, na época, se relacionar com alguém do mesmo sangue era comum, pois não havia outras famílias morando naquela mata, que ficava localizada há muitos quilômetros de distância da civilização. As terras que hoje pertencem aos meus avós guardam uma memória muito forte de luta,

³⁶ Os escravizados do Brasil foram postos na linha de frente de combate da guerra Tríplice Aliança e com uma falsa promessa de alforria muitos morreram. Aqueles que conseguiram retornar, a promessa não foi cumprida. “Certamente os trabalhadores escravizados alforriados combateram nas fileiras imperiais. Todavia, precisar os dados atinentes a essa participação é muito difícil; Robert Conrad apontou que aproximadamente vinte mil excativos, o que inclui as mulheres dos soldados libertos, pegaram em armas para defender o Brasil. Segundo Ricardo Salles: Determinar o número de escravos que combateram na guerra do Paraguai e, mais ainda, qual sua contribuição relativa em termos de manancial humano, é algo bastante difícil, seja devido ao desejo de se ocultar o quanto uma sociedade escravocrata dependeu de escravos para responder ao chamado de defesa da pátria.” (COUTO, 2013, p. 96-97)

³⁷ A expressão “pega a laço” é muito comum nas histórias transmitidas pela tradição oral no Brasil. No entanto, o uso romantizado do termo cumpre a função de omitir e silenciar a violência sofrida pelas mulheres indígenas. Segundo o antropólogo Silvio Coelho dos Santos, enquanto os índios do sexo masculino eram exterminados, era comum as índias serem caçadas como bichos. De maneira forçada, elas eram violentadas e abusadas sexualmente pelos estrangeiros, sendo obrigadas a sair de suas aldeias para viver sob a condição de a-sujeitada (na condição de escravizada) nas fazendas (SANTOS, S., 1973).

sobrevivência e resistência. Quando começaram a construir a linha de trem da região³⁸, meu tio conta que nossos antepassados trabalhavam para desfazer os trilhos durante a noite, na tentativa de se proteger e impedir o avanço industrial e urbano. Na época, o estado enviou tropas armadas para garantir as obras e houve um massacre impetrado contra eles. Porém, segundo tio Ivan, muitos conseguiram fugir e se estabeleceram em aldeias vizinhas. Meus avós permaneceram e, posteriormente, conseguiram demarcar legalmente o seu território.

Quando ouvi essa história, entendi um pouco mais do valor que a minha avó dava para aquele lugar, que sempre foi seu espaço de pertencimento. Enquanto isso, meu avô sempre quis sair de lá, embora falasse de boca cheia que um dia todo aquele morro havia sido de seus antepassados, cuja memória familiar era marcada pela diáspora do Paraguai. Recordo-me que quando era criança eu tinha um livro de capa azul chamado *A guerra do Paraguai* (CHIAVENATO, 1987). Embora eu ainda não soubesse ler, gostava de folhear aquelas páginas e inventar novas histórias para o meu irmão mais novo, a partir daquelas imagens. Minha identificação com aquele livro me fazia querer criar formas de entender aquelas gravuras, como se desde aquela época, eu já estivesse buscando, por meio da brincadeira, maneiras de compreender uma história que ainda nem havia sido contada a mim. Apenas depois de adulta pude perceber que a união dos meus avós maternos é representada, por um lado, pela sobrevivência de um homem que fugiu da destruição decorrente do imperialismo britânico constituído na América. Por outro, de uma mulher, cujo feminino foi se constituindo sob a condição de a-sujeitada, tanto pela imagem da índia “pega a laço” caçada na condição de selvagem, quanto pela negra que cruzou o Atlântico, carregando consigo o lastro de dor e sofrimento vivenciado pela diáspora africana. Em comum, todas estas referências apresentam trajetórias que evidenciam as sombras do processo de colonização que inaugura o chamado Novo Mundo, a partir da dominação cultural do homem branco sobre o corpo negro, indígena e feminino.

Minha mãe, a primogênita, responsável por carregar a herança familiar, saiu deste lugarejo onde morava ainda criança. Na época, era comum pegar meninas, como a minha mãe, para o trabalho doméstico, também escravo, nas casas de famílias que moravam na cidade. Aos dezoito anos, minha mãe engravidou do filho da mulher que ela trabalhava e teve uma filha. Sem qualquer apoio ou recursos, ela entregou sua bebê para a tia do genitor

³⁸ Segundo o site de estações ferroviárias do Brasil, a linha de Piraputanga foi inaugurada em 31 de dezembro de 1912. Disponível em: < http://www.estacoesferroviarias.com.br/ms_nob/piraputanga.htm>. Acesso em: 17 de agosto de 2019.

e veio para o interior de São Paulo fazer exatamente o que ela não teve condições de fazer por sua primeira filha. Passou anos cuidando dos filhos de uma família branca, rica e tradicional de Piracicaba, cidade onde nasci. Durante toda a sua vida, sempre trabalhou como doméstica, babá, ambulante e subempregos que lhe custaram os seus sonhos. Antes de voltar para suas origens ela havia se tornado uma conhecida cuidadora de idosos, ao se utilizar das ervas e plantas para cuidar da terceira idade. Ela sempre desejou uma vida diferente e gostava muito de ler. Quando criança, recordo-me de vê-la deitada no sofá apreciando um bom livro. Ela também tinha o costume de recortar e guardar frases, contos e citações que encontrava nas revistas. São fortes as lembranças dela deitada comigo na cama para contar histórias, ou ainda, quando a flagrava acordada de manhã sentada sozinha na cozinha lendo o seu jornal. Minha mãe tinha vários cadernos, nos quais ela gostava de escrever seus sentimentos que, na maior parte das vezes, eram súplicas, palavras de martírio ou lamento. Quando encontrava as cartas que ela escrevia para si, me deparava com a intimidade de uma mulher que sofria. Sofria porque foi uma menina que saiu do seio de sua família com uma bagagem cheia de sonhos que nunca chegaram a se concretizar. Sofria porque era casada com um homem que a tratava como um “bugre”, “bicho do mato”, sem direito à escolha, ao afeto e a palavras de reconhecimento. Sofria porque carregava a herança de um feminino a-sujeitado e não-reconhecido. Sofria porque se sentia apenas mãe, esposa e dona de casa, vendo a vida passar diante dos olhos, sem poder se sentir como uma mulher digna de reconhecimento. Sofria porque se sentia sozinha, como um passarinho preso na gaiola, impedido de voar.

Ela e o meu pai moravam juntos, mas não tinham um relacionamento admirável. Dentre todas as dificuldades de casal que eles tinham, a mais notável era a dificuldade de se comunicar. Era como se ambos não falassem a mesma língua. Ela pedia para ouvir um elogio e queria ser convidada para um jantar, ao invés de ter que cozinhar todos os dias. E meu pai, como nunca foi ensinado a fazer isso, achava que ela era ingrata, que deveria se contentar em ter alguém para sustentá-la. Ele nunca aprovou que minha mãe trabalhasse fora de casa e nunca entendeu o seu sofrimento. Para ele, minha mãe tinha “o que comer, o que vestir e onde morar, então, não tinha porque reclamar”. Um dia, quando eu já tinha 27 anos, minha mãe tomou coragem e foi embora, levando apenas a roupa do corpo, para o mato de onde veio. E, depois, nos enviou uma carta de despedida repleta de palavras ressentidas anunciando que não iria mais voltar. Atualmente, ela mora na casa que foi dos meus avós e seu amor por aquelas terras se tornou tão grande quanto de minha avó. Depois que ela voltou para o Mato Grosso do Sul, uma transformação aconteceu.

Minha mãe parou de tomar remédios, curou da depressão, emagreceu, rejuvenesceu. Esse retorno dela para suas origens acabou mexendo com toda nossa família e abriu caminhos para que eu fosse ao encontro dessa história também.

Já do lado paterno, meu sangue é de ascendência portuguesa, por parte da minha avó. Ela morreu quando eu tinha 6 anos de idade, por isso tenho poucas lembranças dela. Toda vez que via as fotos, tinha orgulho dessa ancestralidade de pele branca. E das memórias que ficaram, tenho ainda bem viva a do aroma de sua comida. Quanto a meu avô paterno, ele era descendente de índio e de negro. Durante grande parte de sua vida trabalhou como açougueiro. Seus afazeres diários o obrigaram a lidar com a morte e com a dor de um jeito peculiar e, de algum modo, ele conseguiu passar isso para os seus filhos.

Meu pai nasceu em Nossa Senhora das Dores, uma cidadezinha no estado de Sergipe. Como muitas pessoas da época, veio para São Paulo em busca de melhores condições. Foi o filho mais velho de dez irmãos e conta que foi o que mais apanhou do meu avô. O reconhecimento dessa dor como uma força permitiu que meu pai fosse cessando seus conflitos com meu avô, antes de ele morrer. A formação que meu pai teve fez dele uma pessoa explosiva e violenta com as palavras. Ele saiu ainda criança de casa para fugir das palmadas e da fome. Começou a conhecer o Brasil ainda menino, pegando rabeira e carona nos caminhões. Para ganhar um trocado ou uma comida, topava qualquer negócio, carregar caixas, limpar os carros, enfim, garimpava qualquer oportunidade de fazer dinheiro para sobreviver. Essa experiência de estabelecer trocas, negócios e buscar possibilidades de renda o tornou um conhecido comerciante. E, apesar de ele já ter inventado muitas coisas para se virar na vida, sua paixão sempre foram os carros. Este sim é um assunto que ele entende e sobre o qual gosta de conversar. Sua linguagem apresenta um vocabulário próprio e cômico, baseado em uma experiência aquém do mundo letrado, mas muito próxima de um saber popular bem peculiar. Ele sempre foi um símbolo de resistência e de força na minha família, pois conseguiu superar diversas barreiras econômicas e sociais, mesmo sendo analfabeto e “cabeça dura”³⁹ para algumas coisas. Seu maior orgulho é dizer que nunca faltou sequer um dia do trabalho, nem mesmo quando teve o corpo todo queimado por não saber que não se pode matar um rato com uma vela na mão e um produto inflamável na outra. O repertório de conhecimentos que a

³⁹ Na linguagem popular, *cabeça dura* significa uma pessoa que não muda facilmente de opinião ou de atitude, conhecido como teimoso ou insistente.

vida lhe permitiu ter acesso passou muito pouco pelo campo da abstração, por isso ele sempre teve uma maneira muito concreta de pensar e agir.

Sempre admirei sua capacidade de memorização. Segundo Hampaté Bâ “[...] não se pode fazer ideia do que a memória de um ‘iletrado’ pode guardar” (1982, p. 203). Nas sociedades orais, ele conta que a função da memória é mais desenvolvida, assim como a ligação entre o homem e a palavra. Para o meu pai, ser um homem de palavra significa falar e cumprir, acima de tudo. Por outro lado, a palavra lhe escapa quando precisa resolver algum conflito. Enquanto homem, pai e marido, sua maneira de demonstrar afeto sempre foi atravessada por essa questão de não conseguir expressar em palavras seus sentimentos e incômodos. Toda privação, escassez e ausência de recursos que vivenciou quando mais novo, associada à dificuldade de abstração pela ausência do repertório letrado, contribuiu para que ele encontrasse nos recursos materiais a maneira mais concreta de demonstrar o amor. Dar presentes para as pessoas foi um jeito de suprir suas próprias carências simbólicas. Era como se o dinheiro e as coisas pudessem substituir as palavras que faltavam serem ditas. Por outro lado, meu pai sempre recorreu ao uso de citações ou ditos populares para trazer suas lições de vida transmitidas de geração em geração.

Quando eu era pequena, ele não lia histórias, mas me contava oralmente “causos” convincentes da nossa cultura e folclore. Lembro-me até hoje de como eu me divertia ouvindo-o contar sobre a carona que ele deu para o saci Pererê de caminhão, ou ainda quando amarrou o rabo da mula sem cabeça na cerca. Dentre os principais ensinamentos que recebi de herança do meu pai, lembro-me de duas frases que ele nunca cansou de repetir: “Seja sempre alguém de palavra e honre o seu nome”. Dois valores muito importantes da cultura ancestral africana. Como veremos nas páginas seguintes, a palavra segundo esses povos “[...] é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, sendo um dos principais instrumentos da criação” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 170). A palavra teria uma origem divina e ancestral, cujo poder criador se apresenta por uma dupla função – “a de conservar e destruir” a harmonia das pessoas e do mundo (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 170).

Em relação ao valor dado ao nome nas sociedades Iorubá, os estudos de Fábio Leite (2008) apontam que este é um elemento constitutivo da personalidade e da existência em sua dimensão social. Ao longo dos anos aprendi que fazer valer as palavras e honrar o nome quando se é uma mulher, numa estrutura patriarcal, não é assim tão simples. Muitas vezes, não existe escuta para aquilo que queremos dizer ou nomear. E ter

um nome numa sociedade, onde as mulheres padecem de uma invisibilidade e anonimato histórico-social, é um caminho cheio de pedras e encruzilhadas.

O conceito de interseccionalidade, trazido pelas feministas negras dentro do campo acadêmico, é uma ferramenta teórica e metodológica que auxilia no entendimento desta inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-heteropatriarcado. Primeiramente, foi cunhado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, professora da Teoria Crítica de Raça, no âmbito das leis antidiscriminação. Carla Akotirene (2018), embasada nas reflexões da feminista negra estadunidense Patricia Hill Collins, considera a interseccionalidade como um sistema de opressão interligado:

Sexismo e racismo são estruturas modernas inseparáveis. Através dessa interseccionalidade, as africanas e africanos nas Américas foram impedidos de pensar, orar ou praticar seus fundamentos, submetidos aos racismos epistêmicos religiosos e depois ao racismo de cor, o sexismo fez as mulheres serem queimadas como bruxas na Inquisição, destruídas sob a forma de bibliotecas de oralidade, na Europa. Os povos indígenas, por serem seguidores da espiritualidade não cristã do sistema mundo moderno colonial, sofreram a matança que permanece aos não-brancos, implicações políticas esboçadas pelas intersecções coloniais dinamizadas por fluxos identitários. (AKOTIRENE, 2018, p. 34-35).

Um dia, enquanto me debruçava nesse texto, meu pai já com seus 70 anos, quebrou o pé em um tombo que levou na rua. Em meio aos nossos diálogos e meu processo de escrita, ele disse “sou como um jeguinho do norte, sofro, sofro e estou sempre em pé”. Fiquei com essa frase na cabeça tentando entender o que ela queria me dizer. Este animal, chamado também de asno ou até mesmo jumento me parece ser exatamente a representação simbólica dada àqueles considerados fora do padrão homem branco moderno em nossa sociedade. O nome oficial dessa espécie de animal é *Equus africanus asinus* que significa cavalo africano e remete, primeiramente, ao racismo em relação ao negro no Brasil. O jegue é considerado um mamífero dócil e domesticável, bastante utilizado como transporte de carga, para os meios de produção agrícola desde a Antiguidade, por volta de 5.000 a.C. Historicamente, o burro ou a mula surge de um processo de hibridização com o cavalo e, inclusive, são estéreis⁴⁰. Adquiriram o status de

⁴⁰ O jumento e a jumenta não são estéreis, pois não são híbridos. E embora parecidas, são diferentes as características morfológicas e etológicas do jegue e do burro, e da jumenta e da mula. Acesso em: Disponível em: <https://tribunadoceara.com.br/noticias/ceara/saiba-a-diferenca-entre-jumento-burro-jegue-asno-besta-e-cavalo/#:~:text=Asno%20e%20jegue%20s%C3%A3o%20denomina%C3%A7%C3%B5es,uma%20jumenta%20gera%20o%20bardoto>. Acesso em: 20 dez. 2019

animal inferior, embora sua resistência seja capaz de carregar muito peso nos lombos, inclusive em lugares muito secos. No entanto, tanto o burro quanto o negro, tiveram suas referências históricas e folclóricas permeadas de representações que traziam um olhar de humildade, ignorância e pobreza para sua imagem, como se essas características fossem inerentes ou naturais. Segundo o sociólogo DaMatta:

O determinismo racial, também denominado poligenismo ou darwinismo social, partia da premissa de que havia uma diferença ontológica entre as raças humanas, consideradas espécies biológicas distintas e imutáveis, existindo entre elas a mesma distância que, na natureza, existia entre o jumento e o cavalo. Para estes teóricos, tal como a mula era híbrida e estéril, posto que resultante de um cruzamento entre animais de espécies diferentes (jumento e égua), os mestiços humanos também sofreriam um processo de degeneração, perdendo sua capacidade de reprodução e estando fadados ao desaparecimento. Daí a palavra ‘mulato’, ‘que vem de mulo, aquele que é incapaz de reproduzir-se enquanto tal’. (DAMATTA, 1991, p. 39).

Da esterilidade e inferioridade atribuídas à fêmea, chamada de mula, surgiu o termo “mulato” na língua portuguesa, revelando o sexismo como outra forma de racismo. Segundo Sojourner Truth⁴¹ (apud AKOTIRENE, 2018, p. 22), a mulher negra também traz essa “[...] experiência de burro de carga da patroa e do marido”, pois “[...] inexistente o tempo de parar de trabalhar”. O androcentrismo da ciência moderna ocidental colocou as mulheres no lugar de machos castrados, renegando essa força do trabalho com base no estereótipo de fragilidade. A falta de reconhecimento e o anonimato, independentemente dos esforços, parece fazer parte da vida destes inúmeros “outros” que são colocados à margem, diante da condição de privilégio do homem branco, ocidental e seus inúmeros “descobrimientos” que lhe dão respaldo, desde o século XV.

Eu cresci com um irmão mais novo e, quando era criança, percebia que era tratada de um jeito diferente. Cheguei a pensar que era adotada, mas conforme os anos foram passando, fui entendendo que isso tinha a ver com o fato de eu ser também mulher. Enquanto meu pai incentivava meu irmão a lutar e comprar revistas de mulher pelada, eu tinha que chegar cedo em casa e andar com as pernas cruzadas. Minha resistência em aceitar determinadas regras gerou muitas brigas familiares, principalmente na

⁴¹ Truth denunciou a experiência da mulher negra em 1851, durante a convenção dos direitos das Mulheres de Ohio, em Akron, em um discurso conhecido como *Ain't I a Woman?* (Tradução: *Eu não sou uma mulher?*). Sojourner Truth foi escravizada e vendida em um leilão com apenas 9 anos. Tornou-se uma pioneira abolicionista afro-americana do movimento feminismo negro.

adolescência. Para alcançar um lugar de reconhecimento, cheguei a me vestir como um menino, comecei a andar de skate e, às vezes, passava dias fora de casa para ver o quanto meus pais sentiam minha ausência. Tive muitos comportamentos instáveis, crises de identidade e um sentimento estranho de inconformidade e inadequação social.

A etimologia da palavra adolescência vem do latim *adolescere*, que significa brotar, fazer-se grande. Para isso, passa-se por um intenso e conflituoso período de instabilidade e de transformação corpórea, psíquica e relacional, necessário para se produzir um lugar no mundo. Para Paulo Freire (2004), antes de aprender a pensar é necessário aprender a pesquisar. Isso implica questionar, duvidar e se perguntar sobre o porquê de certas coisas existirem. Nesta época, muitas das minhas perguntas, foram tomadas como rebeldia. Meu passado adolescente fez brotar em mim um desejo que impulsiona minha prática e me aproxima dos jovens dessa geração. Muitas garotas e garotos de hoje apresentam sentimentos semelhantes aos meus, embora o contexto social já tenha mudado bastante.

A crítica social sempre foi muito evidente no meu comportamento e meus maiores conflitos sempre foram com o meu pai. Sempre ouvi meu pai falando de um jeito pejorativo dos negros, dos índios e das mulheres, como se aqueles comentários fossem algo naturalizado dentro dele. Uma vez, minha mãe disse que antes de eu nascer, meu pai torceu para eu não vir com a pele mais escura. Essa ambiguidade inerente à condição do mestiço, explorada amplamente pela ideologia do branqueamento⁴², dificultou o processo de reconhecimento da minha identidade. O ideal do branqueamento que dividiu os negros e os pardos, fez com que minha família assimilasse a segunda opção e rejeitasse a primeira. Por isso, acredito que, inconscientemente, meu comportamento rebelde era um jeito de dizer o quanto esse modo de pensar afrontava a constituição da minha identidade, mas eu ainda não tinha consciência disso. Para confrontar o meu pai e chamar a sua atenção, passei por muitas situações conturbadas e perigosas. Como grande parte dos jovens que vieram do mesmo contexto que eu vim, eu achava que não viveria muito anos, por isso precisava aproveitar cada momento com muita intensidade. Houve um período que acabei me envolvendo com os garotos do bairro e muitos deles traficavam. Cheguei

⁴² Kabengele Munanga (2004) é um reconhecido antropólogo e pesquisador negro que trata da ideologia do embranquecimento na formação da sociedade brasileira. Nasceu na aldeia de Bakwa Kalonji, no Congo Belga, membro dos lubas. No Brasil, a convite do professor Fernando Mourão, da Universidade de São Paulo, terminou o seu doutorado e se estabeleceu como professor universitário, tornou-se vice-diretor do Museu de Arte Contemporânea e diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia do Centro de Estudos Africanos da USP.

a ficar bem seduzida pelo mundo das drogas, pois era um jeito de anestesiá-la a dor e me sentir incluída por aqueles que guardavam a mesma necessidade de pertencimento social, como eu.

Mais tarde, consegui enxergar que a formação do meu pai sempre foi da vida que levava e da televisão que ele assistia, todos os dias sentado no sofá, por isso seu discurso traduz apenas a sociedade capitalista, patriarcal e racista retratada pelos principais canais de televisão. Esse padrão global moderno, que impõe um jeito de ser a partir da cor, do sexo e da classe social, oprime e dificulta a formação da identidade do adolescente, sobretudo de não-brancos. Em resposta a esta falta de reconhecimento, acabam surgindo movimentos de contestação, que revelam a necessidade permanente de se olhar para essa estrutura. Contudo, na maior parte das vezes, preferimos culpabilizar os jovens pelo seu inconformismo em relação à ordem social. Embora tenha tido muitos conflitos com o meu pai, reconheço que grande parte do que sou hoje se deve à identificação que estabeleci, tanto com ele, como com a minha mãe. Sou grata a esta mulher que me gerou e criou, pois foi com ela que aprendi a gostar de frases, citações, me identificando com o mundo da leitura e da escrita. E agradeço a este homem que me sustentou, pois foi com ele que aprendi a resistir e a adquirir um gosto pelo saber popular. O jeito sonhador da minha mãe e a forma concreta com que meu pai vê o mundo, incentivaram-me a ter coragem de enfrentar fronteiras e desbravar territórios, até então desconhecidos por minha família.

Durante muito tempo da minha vida morei na periferia, mas com a expansão demográfica que foi acontecendo no município, meu bairro foi se tornando cada vez mais próximo da região central. Morava em um lugar chamado de Piracicamirim, uma espécie de nome diminutivo da cidade de Piracicaba, mais conhecido como “pisca”⁴³. O território que fez parte da minha vida era um lugar que já tive vergonha de dizer que morava. Nunca estudei na escola do meu bairro e nunca fui muito de brincar na rua. Frequentar a escola de uma região mais central me permitiu acessar outras pessoas e repertórios, diferente daqueles que eu teria se tivesse ficado na escola mais próxima da minha casa. Mesmo sendo um ensino público fundamental, havia poucos negros na minha sala de aula. Eu me envolvia apenas com garotos brancos e não via sentido nas aulas de História. Assim que finalizei o Ensino Médio, entrei em uma universidade privada, o que já era bastante para

⁴³ O bairro fica localizado na região leste da cidade e recebeu este nome devido ao córrego do rio que passa entre os bairros situados na região.

minha realidade até então. Fui a primeira pessoa da minha família a ingressar em um curso superior, por isso esta nova etapa representou uma ruptura com a minha história geracional. Ao mesmo tempo, sempre trabalhei, desde os meus 15 anos, por isso meu diploma de Ensino Superior foi conquistado por jornadas duplas de trabalho e de estudo. Até metade da graduação, trabalhava no comércio e, muitas vezes, o ritmo intenso de trabalho não permitia que eu tivesse uma dedicação aos estudos conforme eu queria ter.

Fiz minha graduação na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e minha inserção no curso de Psicologia implicou um confronto interno e oportuno, que me fez repensar certas convicções religiosas, sociais e culturais da época. Compreender a religião cristã enquanto uma instituição repleta de representações simbólicas, com contradições que sustentam e fundamentam suas ações, foi me libertando do sentimento de culpa, permitindo que os questionamentos me apresentassem novos caminhos de conceber a vida.

A dimensão simbólica da frase do meu pai, que me convocava a ser uma pessoa de palavra, também ganhou um novo sentido com essa formação. Entrar em contato com a eficácia da força curativa terapêutica apoiada na palavra, enquanto uma via de acesso ao desconhecido de nós mesmos, encantou-me profundamente. Eu não tinha dúvidas do poder da palavra, pois na minha trajetória, seja ela familiar ou religiosa, aprendi sobre sua força, como um impulso em direção ao futuro. Contudo, entrar em contato com uma ciência que se utiliza da palavra para promover uma ressignificação da experiência pessoal, a partir da elaboração afetivo-emocional do passado, revelou-se como um saber extremamente novo, enigmático e, ao mesmo tempo, instigante.

Na perspectiva psicanalítica, Freud trata de um método que se utiliza da palavra para interpretar os afetos que vão se transformando pela fala de quem escuta. O autor (1996) associa o aprender a falar a um processo de significação entre os primeiros objetos e as primeiras imagens (acústicas, sonoras e visuais) que se ligam enquanto afeto e representações inconscientes. Neste sentido, a maneira como nos expressamos é fruto da decantação das identificações com os objetos de desejo e dos eventos que vão estruturando a identidade. Tanto nas culturas orais africanas quanto na psicologia do homem ocidental, a palavra tem o poder de despertar um compromisso com o passado capaz de ressignificar as experiências do presente.

No curso de psicologia, minhas identificações relacionadas ao universo contraditório das instituições, se uniam ao desejo genuíno de vivenciar na prática o poder transformador da palavra com o objetivo de contribuir para diminuir o sofrimento

psíquico. O conceito de identidade descrito pelo Prof. Antonio da Costa Ciampa (1984)⁴⁴ e textos como “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (1987) da Profa. Maria Helena Souza Patto, ou o “Mal estar da civilização (1930)” e “Psicologia das massas e análise do eu (1856-1939)” de Sigmund Freud, são conhecimentos que vieram ao encontro daquilo que eu buscava e não sabia. Todos eles tratavam da formação da identidade – tanto educacional quanto social – em um momento bem compatível com a prática que eu acabava de descobrir.

Um pouco antes de me formar em Psicologia, fui contratada como orientadora social para trabalhar em três periferias da cidade. Dentre as três, uma era o meu próprio bairro e a outra era o bairro da minha família paterna. Nos primeiros dias, lembro-me de fazer um mapeamento das casas que eram beneficiárias de bolsas do governo, para em seguida seguir com uma Kombi da prefeitura, batendo de porta em porta, na tentativa de convencer as(os) adolescentes a participar dos grupos socioeducativos que iríamos desenvolver. Conforme eu ia visitando cada casa, um filme ia passando pela minha cabeça, e a cada passo que eu dava, eu me reconhecia naquelas ruas. Lembrava-me daquela adolescente rebelde (tão vulnerável quanto aqueles que eu chamava para fazer parte dos grupos) e orgulhava-me por, naquele momento, estar tendo a oportunidade de realizar uma intervenção social no meu território.

Cada casa que eu visitava era uma apropriação diferente daquele ambiente que também era meu. Por isso, atuar no bairro onde eu nasci e cresci foi uma possibilidade de construir uma nova identidade naquele lugar. Eu e meu parceiro de trabalho realizávamos diversas atividades socioambientais nos centros comunitários desses bairros periféricos. Discutíamos sobre sexualidade, educação ambiental, esporte, lazer, cultura, trabalho e diversos outros temas que buscavam complementar a educação formal. Fomos conhecendo os líderes comunitários e nos apropriando cada vez mais daquele território que apresentava um repertório de conhecimento variado e múltiplo em histórias de vida.

⁴⁴ No livro resultante de sua tese de doutoramento, “*A estória do Severino e a História da Severina*” (1987), o Prof. Antonio da Costa Ciampa dialoga com Jürgen Habermas (1982; 1983) e defende uma concepção de identidade social baseada na linguagem e no conceito de metamorfose. Buscando trabalhar algumas lacunas que julgava encontrar em autores como Mead (1962) e Berger e Luckmann (2003) utilizados em seu mestrado, Ciampa concebe a identidade enquanto metamorfose constituída por elementos da dramaturgia e expressada empiricamente, por meio de personagens. O autor propõe dois movimentos caracterizados como *mesmice e mesmidade* para tratar da “re-posição” da identidade. O primeiro caso seria um processo de conservação de identidades produzidas, através da busca consciente de estabilidade ou inconsciente de compulsão à repetição, na qual o indivíduo não consegue atingir a condição de *ser-para-si*. No caso da mesmidade, trata-se de uma mudança significativa que oferece um sentido e uma direção para os indivíduos no que se refere à superação de questões históricas e materiais determinadas.

Realizávamos passeios culturais com os adolescentes, visitávamos as famílias e nossas tardes terminavam com jogos, brincadeiras e um lanche compartilhado.

Muitos adolescentes, no começo, iam apenas pelo lanche e, outros, para não ficar na rua. Com o tempo, fomos estabelecendo vínculos e alguns conseguiram encontrar naquele espaço o desejo de trilhar novos caminhos. Atualmente, quando encontro um ou outro, ainda se faz presente o efeito desse encontro, seja através de um afetuoso olhar ou de palavras, que somente depois de adultos elas e eles foram capazes de me dizer. Eu fazia parte de uma equipe jovem, engajada e bem diversificada. Em nossas reuniões semanais líamos Paulo Freire sistematicamente. Nesta época, também comecei a participar de seminários, fóruns, conferências, projetos e diversas ações que envolviam a infância e a juventude brasileira. O amor que eu sentia por aquele trabalho era tão grande que o meu parceiro de atividades sempre me dizia: “Você é uma borboleta prestes a voar”. Com um pouco mais de um ano neste trabalho, assumi a supervisão de nove periferias da cidade. Nessa função, fazia o acompanhamento e avaliação dos grupos que atuavam nos bairros e semanalmente realizava reuniões com as equipes para auxiliar no planejamento das atividades, elaborar estratégias e realizar estudos de casos.

Naquela época, com mais autonomia e desejo de ousar, tive a oportunidade de realizar algumas iniciativas que marcaram essa trajetória. Uma delas foi em parceria com uma escola do bairro, na qual realizamos um evento para uma média de 500 crianças e adolescentes da região. No espaço da escola, oferecemos diversas oficinas em que os grandes mestres do saber eram aqueles jovens da periferia, que foram preparados para assumir a posição de educadores naquele dia. Esses adolescentes realizaram oficinas com crianças menores que tinham condições de vida muitos semelhantes. Essa possibilidade de ensino e aprendizagem, com referências tão próximas em termos de idade e realidade, ia além do que se poderia imaginar qualquer professor. O método de Paulo Freire que estimula uma pedagogia da autonomia parecia funcionar e quanto mais a gente se abria para a potencialidade daquelas e daqueles jovens, mais elas e eles mostravam sua capacidade de resiliência⁴⁵ e criação.

Neste primeiro trabalho na área social, posso dizer que aprendi muito com as parcerias e com a atuação em rede. O contato com os atores e instituições dos bairros,

⁴⁵ A palavra resiliência é muito utilizada em Psicologia Social. O termo é originário da física e se refere à capacidade que um material tem de suportar grandes impactos retornando ao estado original, sem a ocorrência de dano ou ruptura. As ciências humanas se utilizam do termo para se referir à resistência que os indivíduos apresentam em sua capacidade de suportar frustrações diárias, dor e diversas condições adversas, mantendo uma estabilidade emocional.

como o CRAS, escolas, creches, posto de saúde e líderes comunitários, contribuía para um trabalho mais articulado e efetivo no território. Nenhuma decisão era tomada de maneira isolada ou hierarquizada, e esta pequena diretriz de compartilhar o peso das responsabilidades fazia com que juntos tivéssemos condições de superar os fracassos e sentimento de impotência pelos quais, muitas vezes, éramos tomados no dia-a-dia.

Minha atuação neste universo social periférico resultou na escolha do meu objeto de pesquisa. No último ano de graduação, realizei um estágio na área social destinado a pessoas interessadas em dar continuidade aos estudos na área acadêmica. O Professor Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória⁴⁶, que me acompanhou nesse trabalho, dizia que eu tinha que identificar um problema capaz de me inquietar de uma maneira profunda, a ponto da minha vida ser conduzida pela busca de respostas a essa questão. Foi neste momento que decidi buscar na minha prática algo que me interpelasse neste nível tão alto.

Dentre minhas indagações, a que se destacava era observar que, mesmo diante das diversas dificuldades sociais e econômicas enfrentadas por aquelas(es) jovens em situação de desproteção, a questão do consumo e da tecnologia era um elemento indubitavelmente presente e desejado. Não me esqueço de uma vez em que um adolescente me olhou e disse: “Ah! dona, pra que eu vou estudar? Para ficar como a senhora?! Que estudou, estudou e hoje precisa ficar aturando pessoas como nós?! Vou ser traficante! Quero ter dinheiro, um celular e um carro para eu andar.” Na sua fala, a aquisição de determinados bens apareceu de uma maneira tão preponderante que merecia uma análise mais cuidadosa e dedicada. Era como se aquele garoto depositasse nestes objetos a possibilidade de se obter reconhecimento, status ou felicidade. E assim como ele, havia muitos outros dispostos a arriscar sua própria vida para adquirir essas mercadorias.

A ausência de referências, que os fizessem dar credibilidade à formação educacional, os impedia de ver neste caminho uma porta para outras oportunidades. Era um momento que vivíamos intensamente as transformações da era digital e era assustador observar essa dominação. Quando eu era adolescente, lembro de ir muito à biblioteca fazer a tarefa escolar e realizar pesquisas em folha de papel almaço. Recordo-me de gostar de usar a máquina de escrever da minha mãe e que meu primeiro computador não tinha o

⁴⁶ O Professor Luiz A. C. N. Lastória, posteriormente, me orientou junto ao Programa de Mestrado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de Araraquara-SP, onde ele passou a dar aulas, no Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras. Sua experiência passa pelas áreas de Psicologia e Educação, com ênfase em Psicologia Social.

Windows, apenas uns disquetes⁴⁷ enormes. Recordo-me do telefone fixo na sala e da primeira vez que meu pai chegou com um celular enorme que só dava sinal no quintal. “As mudanças vivenciadas pela geração que nasceu na década de 1980 e que marca o surgimento da *internet* no Brasil⁴⁸, foram tão intensas e profundas que muitos estudiosos defendem a concepção de uma nova era⁴⁹” (SANTOS, E., 2018, p. 98-99).

E foi assim que realizei a minha primeira pesquisa no programa de estágio em “Psicologia e Cultura”, cujo título foi: *Adicção tecnológica no comportamento do adolescente contemporâneo*⁵⁰. Neste estudo preliminar do meu objeto, aproximei-me da Escola de Frankfurt⁵¹ e fui desenvolvendo, cada vez mais, uma perspectiva crítica sobre o assunto. Durante o período de um ano, realizei um projeto de pesquisa de natureza teórica e empírica, que me fez debruçar no estudo sócio-histórico sobre a fase da adolescência para, em seguida, realizar um estudo de caso. O método utilizado, foram entrevistas semi-dirigidas e algumas técnicas projetivas para a investigação do cotidiano do adolescente que havia convidado para participar desse estudo. Em seguida, os dados coletados foram articulados a uma abordagem teórica centrada em Theodor W. Adorno, Max Horkheimer,

⁴⁷ Era um disco de armazenamento de dados, antes de existir o *pen-drive* ou o *CD-ROM*.

⁴⁸ Conforme comento no artigo *A aceleração do tempo e o declínio da experiência na contemporaneidade* (2018): “Apesar de algumas iniciativas anteriores, um grande projeto que marca o surgimento da internet no Brasil foi datado em 1988, quando a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), junto à Secretaria Estatal de Ciência e Tecnologia e em parceria com um centro de Pesquisa Americano, inauguram a conexão em rede em nível acadêmico e estatal. Contudo, foi somente a partir da segunda metade da década de 1990 que a internet se tornou acessível para a população” (SANTOS, E., 2018, p. 98).

⁴⁹ “Nicholas Negroponte (1995) identifica na era digital uma revolução tecnológica diferente da antiga proposta técnica analógica. Pois, enquanto as tecnologias analógicas têm como menor unidade de informação os átomos, as tecnologias digitais têm como unidade os bits, que por meio de combinações lógicas potencialmente infinitas permitem um processamento de dados cada vez mais veloz, com um armazenamento e organização de informações muito mais diversificados e dinâmicos.” (SANTOS, E., 2018, p. 99).

⁵⁰ O livro *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual* (2016), de Claudia Prioste apresenta um estudo muito aproximado da pesquisa que eu fazia na época. Ambos se propõem a fazer uma análise dos mecanismos ideológicos presentes na indústria cultural que são evidenciados nos comportamentos dos jovens. O estudo de caso que realizei tinha a finalidade de identificar como estes mecanismos operam na constituição subjetiva do adolescente.

⁵¹ A Escola de Frankfurt surge no começo do século XX com um grupo de estudiosos vinculados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt na Alemanha. Os teóricos envolvidos nesse projeto se dedicaram à elaboração de uma teoria crítica da sociedade de base marxista e multidisciplinar, com proposições teóricas acerca de problemas filosóficos, econômicos, sociais, culturais e estéticos gerados no contexto do Capitalismo Tardio. Os precursores foram: Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979) e Jürgen Habermas (1929). “O que marca profundamente as análises da Escola de Frankfurt é sua reflexão sobre um mundo desencantado” (ORTIZ, 2016, p. 204).

Herbert Marcuse e Christoph Türcke, a partir do conceito de semiformação⁵² (*Halbbildung*).

Depois que me formei, decidi sair do trabalho para realizar o sonho de conhecer outros países. Visitei países como Canadá, Itália, Espanha, Portugal, Inglaterra e Irlanda. Das experiências que cabem contar aqui, gostaria de destacar o quanto ir para o exterior contribuiu para que eu, de fato, me desse conta das diferentes visões que os estrangeiros tinham de mim e do meu país. Uma vez no Canadá, lembro-me de ter visto um comercial de TV que fazia uma campanha para ajudar os países subdesenvolvidos. Nas imagens, apareciam crianças negras e desnutridas que aqui costumamos atribuir (de maneira estereotipada) aos países do continente africano. Quando percebi que aquele comercial se referia ao Brasil, comecei a entender o porquê de, muitas vezes, sentir um tom depreciativo nas conversas dos meus amigos italianos ao falar dos brasileiros. Ainda que estivéssemos vivendo um momento de plena expansão econômica na época (2010-2011), era como se inconscientemente estivéssemos num patamar de inferioridade, como “selvagens” civilizados.

Quando morei em Portugal e trabalhei para uma senhora portuguesa foi ainda pior. Pois percebi que além deste imaginário de inferioridade, havia uma lógica colonial que prevalecia em nossa relação. Na época, esta senhora havia se interessado em me contratar, por meio de um site que oferecia serviços em um programa de *au pair*⁵³. Ela tinha um filho adolescente com síndrome de Asperger⁵⁴ e dizia precisar de uma pessoa para acompanhá-lo nas atividades escolares. Em troca, ela oferecia alimentação, moradia e um valor mínimo em dinheiro. A oferta me pareceu interessante, já que na época eu era recém-formada e me encontrava anestesiada pela experiência que a vida no exterior poderia me proporcionar. Cheguei na casa daquela mulher próximo ao natal de 2010. Estranhei quando vi nossa cultura brasileira sendo tão consumida pela população

⁵² Alguns de seus pesquisadores, ao se refugiarem em território norte-americano para fugir do nazismo alemão (nos anos de 1940-1950), teorizaram sobre a utilização das novas tecnologias de comunicação tendo o rádio como principal instrumento de difusão da informação. Estes teóricos desenvolveram conceitos extremamente importantes, como o de *indústria cultural* e o de *semiformação*. A principal finalidade desses conceitos era alertar sobre a necessidade emergente do esclarecimento e do pensamento crítico quanto à cultura de massa. Contudo, a perspectiva racial como estruturante dessa dominação moderna não entra nesse debate.

⁵³*Au pair* é uma possibilidade de trabalho oferecida para jovens mulheres que desejam ir para o exterior. Durante o período do programa, mora-se com a família hospedeira, cuidando das crianças e recebendo um pequeno valor financeiro por este serviço.

⁵⁴De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro da categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento.

portuguesa, através das músicas, revistas e canais de televisão. Eu tinha um quarto grande com uma cama de casal e presentes me esperando embaixo da gigante árvore enfeitada e iluminada. A lareira da sala trazia uma elegância para aquelas noites de inverno, que me deram a sensação de que aquele natal seria como dos filmes que costumava assistir. Aquele cenário natalino foi compartilhado com pessoas, que, pouco tempo depois, iriam me trazer memórias difíceis de serem lembradas. Aos poucos, percebi que independentemente da minha formação ou trajetória, aquela senhora me via apenas na função de servi-la. A lista de afazeres domésticos só crescia e eu passava o dia todo cozinhando, passando, limpando e até servindo copo d'água, enquanto ela aguardava sentada na sala. Incomodada com qualquer tempo livre que eu tivesse, esta senhora passou a exigir que eu pedisse autorização para sair, inclusive aos finais de semana. Os acordos que estabelecemos inicialmente foram sendo distorcidos um a um e aos poucos fui me sentindo escravizada, com uma carga horária abusiva de trabalho e sem o retorno financeiro que havíamos combinado. Esta relação foi ficando a cada dia mais insuportável e eu não me conformava como estava me deixando a-sujeitar por aquela mulher.

A história feminina da minha família se repetia e eu reconhecia que existia um conflito dentro de mim. De um lado, eu desejava estar na Europa, acreditava que as oportunidades naquele território poderiam ser melhores, mesmo percebendo que Portugal experimentava uma profunda crise econômica (2011). Sentia-me orgulhosa de ter conseguido chegar lá sozinha e isso me provocava a sensação de ter adquirido um novo status social. Por outro lado, o preço que estava pagando por aquela experiência me parecia alto demais, uma vez que me conduzia sorrateiramente para um aprisionamento do meu corpo e para uma escravização da minha subjetividade. O psiquiatra Frantz Fanon, na obra *Peles negras e máscaras brancas* (2008), declara que a experiência do racismo, provocado pela dominação colonial, é uma violência estrutural profunda, evidenciada na esfera econômica, social e psicológica do indivíduo. Segundo ele, o europeu sofre de um “complexo de autoridade”, colocando-se enquanto um tipo superior de ser humano, capaz de “criar o inferiorizado” através de uma visão de mundo racista (FANON, 2008, p. 90). A inferiorizada ou inferiorizado, neste caso, vive um confronto psíquico contra si próprio, que resulta no “complexo de inferioridade” do qual o colonialismo europeu se apropria e se alimenta.

Nesta experiência em Portugal, percebi que, embora tenham passados mais de cem anos do final da escravidão, era como se algo ainda prevalecesse projetado naquela relação. Na tentativa de procurar outros trabalhos em Lisboa, também não me sentia à

vontade com a maneira como eu, negra, indígena e brasileira, era olhada pelos homens brancos portugueses. Não que eu já não tivesse vivido situações semelhantes no Brasil, mas era um desconforto que parecia me remeter a uma conjuntura histórica que ultrapassava uma simples experiência pessoal de assédio. Para resistir ao que hoje identifico como uma violência, recorri àquilo que havia aprendido na vida como meu principal instrumento de poder – a palavra. Após dois meses naquela situação, escrevi minha própria carta de alforria, como fez a minha mãe em relação ao meu pai, dois anos depois que voltei de Portugal. Nomeei em palavras escritas toda indignação que aquela mulher me fazia sentir. Ao ler a carta, essa senhora chorou e me pediu para que começássemos de novo, mas eu não tinha mais forças e tampouco o desejo de tentar. Quando neguei o pedido, todo o seu arrependimento desapareceu e deu lugar a uma explosão de raiva incomum. Recebi dela palavras de humilhação que, durante muito tempo, ecoaram dentro de mim. Quando voltei ao Brasil, era como se eu tivesse despertado de um feitiço que me fazia ter outros olhos para o meu país. Lembro-me de sentir falta das minhas raízes e entender que aquele retorno representava um caminho novo em busca das minhas origens, a partir da quebra de ilusões e valores que faziam nascer outra percepção de mim mesma.

Um mês depois que voltei de viagem arrumei um trabalho como psicóloga social em uma Casa de Acolhimento Institucional, chamada de Casa do Bom Menino⁵⁵, em Piracicaba-SP. Um abrigo para crianças e adolescentes que sofreram violação dos seus direitos básicos, um lugar que busca garantir uma vida minimamente possível. No dia da entrevista, enquanto aguardava o psicólogo chamar, ouvi gritos e vidros sendo quebrados. Quando ele apareceu, a cena parecia fazer parte de uma dinâmica teatral preparada para os entrevistados. Todo rasgado, com o cabelo despenteado e com o sapato na mão, ele falou ofegante – “Elaine, é a sua vez!”⁵⁶. Sim! Aquela era a vez de ter a minha primeira experiência como psicóloga numa instituição que me parecia bem mais complexa do que minha experiência anterior, no projeto socioeducativo.

Diferente do trabalho pontual que desenvolvia nas periferias, aquele era um espaço de moradia para muitas crianças e adolescentes, afastadas de suas famílias por

⁵⁵ A Casa do Bom Menino fica localizada na cidade de Piracicaba e possui mais de 50 anos de história. Disponível em: <<http://www.cdbm.org.br/>> Acesso em: 02 fev. 2019.

⁵⁶ O entrevistador após conter um surto de agressividade de uma adolescente, veio me chamar na recepção para ser avaliada no processo seletivo. Apesar da circunstância ter dado a impressão de ser uma dinâmica teatral, aquele profissional apenas revelava de maneira explícita e real as situações enfrentadas no cotidiano de instituições como essa.

medida judicial. A responsabilidade de atuar nesse serviço foi apresentada a mim de maneira muito convidativa, desde o primeiro dia. Lembro-me quando entrei naquele corredor cinza e me deparei com diversos adolescentes meninos⁵⁷ me olhando desconfiados e cheios de curiosidade. Um deles, aproximou-se e me entregou um recado da escola. Ele apontava para um espaço em branco, deixado para a assinatura do responsável. O bilhete era apenas um pedido de autorização para um passeio, mas me indicava o tamanho da responsabilidade que eu teria naquele lugar. Aquele pequeno episódio me mostrava que ali eu não seria apenas uma psicóloga conforme aprendi na faculdade, seria também uma referência fundamental naquele período da vida de cada um.

Enquanto psicóloga, minha função era orientar, acompanhar e supervisionar a equipe de educadores, realizar reuniões, elaborar planos individuais de atendimento (PIA), fazer atendimentos e visitas aos familiares, mediar os conflitos, articular a rede, efetuar encaminhamentos e outras inúmeras funções que iam surgindo no dia a dia. Dar conta das vicissitudes cotidianas daquele ambiente não era algo tranquilo. Os relatórios que elaborávamos e enviávamos ao judiciário, na maior parte das vezes, definia o destino daqueles jovens. Eu sofria demasiadamente por ter que tomar decisões tão difíceis e, quase todos os dias, dormia e acordava pensando naqueles garotos. Todavia, tamanha responsabilidade era recompensada pelo afeto que, aos poucos, íamos conquistando na relação com cada um.

Houve uma vez que um educador brigou com um adolescente e abandonou seu turno, deixando a casa sem qualquer adulto para zelar por eles. Diante do fato, passei a noite no abrigo e virar a madrugada naquela instituição me deu a impressão de estar dentro de um grande depósito abandonado. Às vezes, o silêncio da noite era interrompido pelo choro de alguns adolescentes que durante o sono gemiam expressando um terror noturno. A atualização do navio negreiro naquele lugar parecia estar muito presente em cada detalhe daquela experiência. Afastados do lar, das suas origens e da convivência familiar, aquelas crianças e adolescentes tinham suas vidas acorrentadas a um sistema que tende a culpabilizar determinada parcela da população.

⁵⁷ No terreno da Casa do Bom Menino havia três casas, divididas por sexo e faixa etária. Eu trabalhava na casa que atendia especificamente adolescentes, entre 12 e 18 anos, do sexo masculino. O limite máximo de atendimento era de 20 acolhidos por casa. Fiquei um ano e meio nesse cargo, até mudar de função dentro da mesma instituição.

Hoje vejo que abrigos, escolas públicas e prisões têm sido a reprodução mais perversa e moderna dos navios negreiros que cruzaram o Atlântico. Nessas instituições, a população negra continua sendo estrategicamente negligenciada pelo Estado, de maneira perversa, pois cada uma a seu modo expropriou desses sujeitos a possibilidade de ter contato com suas origens, destituindo-os de um conhecimento que seria fundamental para a elaboração e reconstituição de suas histórias. Nas escolas, isso se dá através da colonização dos currículos, que não leva em consideração a biografia das(os) estudantes e nem o contexto sociocultural em que elas estão inseridas. Nas prisões, isto acontece através da redução/anulação da liberdade, onde o negro e o pobre provavelmente são a grande maioria. Nos abrigos, isso acontece a partir da expropriação da própria história de vida. Os prontuários nesses serviços costumam ser um exemplo clássico deste processo, pois, muitas vezes, se apresentavam como registros frios e burocráticos, que ocultam a humanidade dessas meninas e meninos e desprezam suas origens e desejos.

Contudo, são nas histórias orais e na experiência do dia a dia que se percebe a intensidade e a profundidade dessas histórias. Uma vez uma adolescente de apenas 17 anos foi diagnosticada com câncer terminal no intestino. No dia em que ela precisou raspar os cabelos, vivenciamos uma cena que extrapola o que pode ser nomeado e registrado através das palavras. Em roda, as(os) adolescentes se amontoaram na sala para oferecer uma rede de apoio possível, enquanto um carismático adolescente negro raspou os seus fios de cabelo, cantarolando em seus ouvidos uma música em sinal de empatia e cumplicidade. Como há séculos atrás, ecoava naquele momento a voz da negritude por meio de um canto que expressava um sentimento comum de dor e de força entre aqueles jovens.

Atuei quase dois anos como psicóloga nesta instituição e, posteriormente, assumi a coordenação de projetos, uma área nova dentro da instituição. Nesta função, eu fazia formações com os educadores, elaborava e acompanhava os projetos institucionais, realizava contatos com os parceiros e promovia eventos de divulgação das ações. Nesse cargo, sentia-me mais satisfeita com os resultados do meu trabalho, pois ao invés de ter que decidir pela vida deles, eram eles que decidiam se queriam participar dos projetos. Meu papel era apenas viabilizar alguns caminhos e oferecer oportunidades, mas a decisão final era deles.

Uma vez por mês, a equipe técnica e gestora frequentava a USP para fazer supervisão institucional⁵⁸. Naquela época, estar mensalmente nessa universidade era sempre muito inspirador e prazeroso. As viagens para São Paulo representavam momentos valiosos de compartilhamento, seja rindo, cantando ou desabafando, e essas trocas produziam um efeito que parecia oferecer um novo fôlego para a equipe. Aos poucos, a instituição foi crescendo e o atendimento chegou a ser para mais de 100 crianças e adolescentes, através da administração de oito casas, na modalidade de abrigo, casa de passagem e casas lares. Os projetos foram ganhando visibilidade na mídia e nos jornais da cidade, aproximando investidores e pessoas interessadas em contribuir. Uma das aproximações que vale a pena citar foi com a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), onde realizei minha formação em Psicologia. Junto ao Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), coordenado pela Profa. Dra. Márcia Aparecida Lima Vieira e pelo Prof. Dr. José Eduardo da Fonseca, fizemos uma importante parceria entre a universidade e o serviço de acolhimento. Por meio de um programa de extensão, a Professora Márcia e o Professor José Eduardo colaboravam com suas estagiárias(os) na atuação dos Projetos e com cerca de quinze bolsistas e outros voluntários que chegaram. Foi possível potencializar diversas atividades pedagógicas: como aulas de música, oficinas de culinária, práticas de leitura etc. Nesse período, pudemos oferecer um espaço mais colorido, educativo e acolhedor, através da construção de bibliotecas, horta pedagógica, sala de informática e cozinha industrial para a profissionalização dos jovens e suas famílias.

E inspirados pelas publicações realizadas pelo Instituto Fazendo Histórias⁵⁹, uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), iniciamos o registro das histórias de vida daquelas crianças e adolescentes, levando em consideração as diferentes versões que circulavam naquele espaço. A proposta era trazer um olhar mais potente e humanizado para essas narrativas. A metodologia utilizada consistiu, primeiramente, em oferecer oficinas com o objetivo de incentivar a produção criativa e oferecer possibilidades de falar das histórias, a partir de uma perspectiva mais lúdica. Depois de ouvir as crianças e adolescentes nas oficinas, foram realizadas entrevistas com as

⁵⁸ Nossa supervisora era a pesquisadora Yara Sayão, ou melhor, a “santa Yara”, como costumávamos chamar. O olhar de alguém que não estava imerso nos problemas que enfrentávamos parecia sempre enxergar questões que escapavam do nosso ângulo de visão.

⁵⁹ Atualmente, presto serviços para o Instituto Fazendo História desenvolvendo formações para as equipes que atuam nos serviços de acolhimento de São Paulo e região.

educadoras e educadores, a partir de uma escuta individualizada desse cuidado e proteção que elas e eles ofereciam. Por conseguinte, demos atenção aos documentos que se encontravam nos prontuários e, por último, houve um processo sistemático de reuniões, entre técnicas(os), educadoras(os) e acolhidas(os), interessados em participar da construção das histórias, oferecendo suas versões e opiniões sobre o que estava sendo produzido.

O simples exercício coletivo de suspender a rotina diária de urgências do cotidiano para nos reunir e pensar em cada indivíduo de maneira única, ampla e coletiva, tinha um potencial transformador. Trazer à tona os afetos experimentados em diferentes situações, vivenciados de modo singular por cada pessoa, produzia um efeito curativo e enriquecedor. Garimpar aquelas histórias de vida e costurar os fragmentos de narrativas perdidas diante de um todo institucional foi minha principal função durante meus últimos meses antes de sair do abrigo e encarar o doutorado.

O resultado desse trabalho no abrigo foi a organização de um livro, chamado *VenceDores* (SANTOS E., 2018)⁶⁰, que buscou reunir um pouco dos fragmentos de tantas histórias esquecidas, em que cada capítulo retrata esse universo em que a dor traz também a beleza da existência humana, em sua capacidade de vencer os obstáculos da vida, que se demonstrou tão precocemente árdua e penosa para aquelas(es) jovens. Foi registrando essas emoções que atravessavam as relações de uma instituição tão complexa, que o livro pôde se concretizar enquanto um material sensível de formação e preparo para as pessoas que pretendem ou desejam adentrar nesse complexo tecido que envolve um Serviço de Acolhimento institucional. O trabalho intenso e coletivo de registrar a humanidade destas tramas representou os primeiros fios que me levaram a tecer no doutorado outras histórias, inclusive a minha. No meu percurso acadêmico, que foi traçado nessa interlocução entre teoria e prática, fui reconhecendo o tecido histórico-social que alinhavava a minha trajetória à vida de todas as crianças e adolescentes em situação de desproteção social e/ou familiar que já passaram por mim⁶¹.

⁶⁰ Cada biografia escolhida possibilita uma reflexão sobre as principais temáticas que envolvem esse trabalho, dando visibilidade às questões cruciais vivenciadas no abrigo, como por exemplo: separação de irmãos, agressividade, evasão escolar, adoção, longa permanência na instituição.

⁶¹ O doutorado me faz ter o desejo de escrever uma nova versão do livro *VenceDores*, pois o debate sobre as questões étnico-raciais me transformou, a tal ponto que atualmente não me reconheço em muitas palavras que escrevi no livro. Contudo, trata-se de uma publicação de muita relevância na minha trajetória acadêmica e profissional.

Quando entrei no Mestrado em Educação Escolar na Unesp de Araraquara-SP, eu ainda trabalhava nesse abrigo e lembro-me que um dos professores, no dia da entrevista, me perguntou: “Se você sempre atuou na área Social, por que deseja entrar em uma linha de pesquisa voltada para a área da Educação?”. Com a voz trêmula, respondi que a Educação era uma parte fundamental deste todo que envolve a área Social. A pesquisa, neste caso, foi uma oportunidade de conexão entre essas duas áreas que, embora sejam complementares, por vezes, parecem distintas. Na experiência do Mestrado, essas interlocuções ainda eram incipientes e, muitas vezes, a sensação que eu tinha era de que os caminhos não se cruzavam. De um lado, eu começava a entrar no caminho da pesquisa, em uma universidade pública que, de algum modo, me fazia ter a expectativa de que o conhecimento recebido naquele ambiente produziria algum sentido para a minha prática. De outro, a realidade do abrigo parecia ser muito diferente daquilo que eu encontrava nas aulas ou nas árduas leituras do campo da Teoria Crítica.

Enquanto na teoria eu me debruçava sobre a crítica em relação ao uso dos dispositivos digitais na área da Educação, na prática eu via que o problema era o não uso destes na área Social. Na pesquisa teórica do mestrado, eu estava lidando com os excessos, na prática do abrigo o problema apresentado era a escassez. Permitir o acesso a esses dispositivos para aquele público especificamente, era uma forma de lutar contra a exclusão. Recordo-me que quando comecei a trabalhar no abrigo, as crianças e adolescentes eram proibidas de ter celular e o computador era utilizado somente pelas(os) profissionais, salvo as exceções.

Conforme fomos trabalhando a inclusão digital, através de um projeto chamado Pérola⁶², no qual aquelas meninas e meninos passaram a ter aulas de informática e tempo para interagir nas redes sociais, vimos que os dispositivos digitais possibilitavam a reconstrução de algumas histórias, formando novos elos e destinos. Era comum elas e eles encontrarem familiares nas redes sociais, nomes que, às vezes, nunca havíamos ouvido falar. Essa possibilidade da(o) jovem realizar uma busca ativa pelo seu passado, por meio desses dispositivos, chamou-me a atenção a partir dessa experiência real e concreta. No abrigo, eu vi que esse protagonismo era capaz de dar novos contornos aos fragmentos da história de cada um e, nesse sentido, havia uma potência nesses

⁶² Fundada em janeiro de 2000, a Associação Educacional e Profissionalizante Pérola, ou “Projeto Pérola” era uma entidade sem fins lucrativos que tinha como missão incluir digitalmente comunidades carentes.

dispositivos que parecia transcender o repertório que eu estava adquirindo através da Escola de Frankfurt⁶³.

Na instituição de acolhimento, eu vivia determinadas situações que se referiam a questões que nenhum conhecimento embasado no pensamento europeu era capaz de explicar. Era necessário um conhecimento sobre as *populações historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003), e faltava a mim um repertório que olhasse para aquelas questões com um viés teórico/crítico e histórico sobre as populações negras e marginalizadas nas Américas. Minha prática me permitiu vivenciar de perto o preconceito e o racismo que se escancara no cotidiano, mas foram os estudos étnico-raciais com os quais tive contato apenas no doutorado, que puderam, de fato, embasar toda aquela gramática social; modificando, inclusive, o meu olhar sobre minha própria identidade.

Contudo, reconheço que a Teoria Crítica da Sociedade exerceu um importante papel na minha formação. Minha pesquisa do Mestrado adotou um viés bibliográfico e estritamente teórico, contribuindo para o meu aperfeiçoamento na pesquisa através de um sofisticado debate acadêmico. Sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória⁶⁴, fiz uma análise histórica do papel que a prática escolar desempenhava em nossa sociedade, para em seguida compreender como as tecnologias digitais foram se expandindo e se inserindo dentro das políticas públicas educacionais brasileiras. Para isso, foram analisados os documentos oficiais de ensino que direcionavam as práticas educativas, como: o relatório internacional da UNESCO, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assim como os programas de inclusão digital realizados pelo governo. Estudando estes documentos, vimos que a forma como as tecnologias digitais estavam inseridas nas políticas públicas educacionais

⁶³ Nessa época, a ênfase de meus estudos estava relacionado à indústria cultural, termo cunhado por Adorno na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), que enfatizava o caráter alienante do avanço da tecnologia no campo da cultura, sem oferecer espaço para se pensar um movimento contrário, de resistência. Nos primeiros esboços, havia ainda a expressão “cultura de massas”, mas depois entenderam que o conceito se refere a uma cultura produzida pela indústria – e não gerada espontaneamente pelas massas. Desse modo, o termo indústria cultural revelou-se mais radical. Na virada do século XIX para o século XX, os avanços tecnológicos possibilitaram o surgimento de novas formas de expressão artística, como por exemplo, o cinema. Quando Adorno observou esse fenômeno, alertou que a arte estava ameaçada. Embora, posteriormente, tenha reconhecido no artigo **Notas sobre o filme** (1967) uma visão mais otimista a respeito das técnicas cinematográficas, passando a ponderar que mesmo com a expansão da indústria cultural, o avanço da técnica poderia servir para explorar algo de “incontrolado e ocasional”. Adorno sempre se atentou aos riscos que a obra de arte contestatória sofria diante do poder da indústria cultural e dos meios de comunicação ao assimilá-las a favor do mercado. Ao ser tratada como mercadoria, a arte estaria sujeita às leis de oferta e procura, dando à indústria todo o poder de moldar o que seria desejado pelo público que a contempla.

⁶⁴ O mesmo que havia me orientado na graduação durante a pesquisa em Psicologia Social, do programa de estágio “Psicologia e Cultura”, realizado na Universidade Metodista de Piracicaba.

inviabilizavam uma mediação pedagógica efetiva, dado o caráter ideológico progressista e neoliberal presente no campo da Educação.

Com a promessa de que esses dispositivos tecnológicos poderiam facilitar o conhecimento e promover uma aprendizagem mais rápida, ficou evidente os impactos enfrentados na prática escolar que apresentava um avanço da semiformação e de patologias como o transtorno do déficit de atenção e a hiperatividade. Para sustentar esta hipótese, adotei como categoria de análise o conceito de *mediação*, sob uma perspectiva fundamentalmente materialista-dialética. No diálogo entre o idealismo de Hegel, o materialismo histórico proposto por Marx e a Teoria Crítica a partir das reflexões de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Christoph Türcke, esse estudo buscou mostrar como a definição deste conceito é complexa, mas fundamental para pensar a aprendizagem. Deste modo, a partir de conceitos como *mediação tecnológica*, *esclarecimento* (*Aufklärung*) e *formação cultural* (*Bildung*), foram trazidos elementos críticos importantes para se pensar novas orientações pedagógicas. E foi com base neste estudo, com suas tensões e contradições, que me senti desafiada a continuar me debruçando sobre a utilização dos dispositivos digitais no campo da Educação.

1.2 O presente vivido: A experiência do doutorado

No ano que prestei o doutorado, participei de uma formação chamada *Germinar*. Curiosamente, aquele curso, que oferecia uma base metodológica antroposófica para facilitadores de processos, parecia me preparar para o que estava por vir. Essa relação mais íntima do homem com a natureza – em que a trimemoração⁶⁵ pensar, sentir e agir é considerada no processo de aprendizagem –, constituiu-se em uma rede de conhecimentos que me traziam uma visão mais integrada da vida humana em sociedade. Lembro-me de uma imagem que a facilitadora utilizou e que nunca mais esqueci. Ela disse que a biografia humana é como uma roda. Do meio, enxergamos primeiro aqueles que nos amparam e oferecem proteção. Na fase adulta, é preciso tomar a decisão de sair dessa roda e seguir sozinho em direção à floresta, que representa nossa trajetória. Esse caminho é cheio de pedras, animais selvagens, árvores, vento, chuva, luz e escuridão. Quando enfrentamos esses desafios e saímos da floresta, encontramos um cume bem alto de uma

⁶⁵ Esse termo é utilizado por Rudolf Steiner (1961) como um entendimento do ser humano e da sociedade. Cf.: STEINER, R. *Economia Viva: o mundo como organismo econômico único*. 14 palestras proferidas em Dornach, Suíça, de 24/6 a 6/8/1922, GA 340. Trad. H. Wilda. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1961.

montanha. Chega então o momento de escalar e acreditar que a vista lá do alto compensa qualquer sacrifício. Conforme vamos subindo, vamos olhando para os animais da floresta e eles vão ficando pequeninhos e as pedras do caminho já nem se enxerga mais.

Quando olho para trás, vejo uma outra imagem dessa jornada de investigação. Percebo que ela começou com uma escavação a partir do presente e que no final me levou a um mergulho profundo pelas águas do Atlântico. Talvez o cume da montanha ainda esteja por vir, mas já sou capaz de identificar que muitos desafios foram superados. No dia em que fiz a entrevista de seleção para o doutorado, lembro-me que um dos professores me questionou se o meu projeto não estava “um tanto quanto tecnofóbico”⁶⁶ demais!”. Naquela altura, essa era uma questão que me incomodava e minha resposta veio ao encontro daquilo que eu realmente desejava. Disse que o meu projeto apresentava um olhar crítico necessário para se propor novas possibilidades de lidar com esses dispositivos. Meu intuito era superar a crítica para poder propor algo efetivo para o campo da Educação.

Na primeira reunião que tive com a Profa. Dra. Mônica do Amaral, logo após a aprovação, sua fala seguiu a mesma linha da entrevista: “agora que você fez o mestrado focada na crítica dos dispositivos digitais, é hora de ir além.” Então, minha orientadora sugeriu que eu entrasse em contato com os estudos multiculturais e convidou-me para participar do seu Grupo de Pesquisas “O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de história e culturas Afro-Brasileiras” (FAPESP:2015/50120-8). A princípio, eu não conseguia enxergar muita relação entre o estudo que havia realizado e a questão étnico-racial; no entanto, investigar as possibilidades existentes entre estes campos me instigava profundamente. Minha inserção no grupo de pesquisas começou antes mesmo de eu me matricular. Em pouco tempo, já me vi tão envolvida naquele ambiente que convidei para participar do grupo o meu amigo *rapper* Daniel Garnet⁶⁷, que atuava comigo em outros trabalhos em Piracicaba. Lembro-me de ter dito a ele que aquele grupo era diferente de tudo que havia visto dentro da universidade, até então. Entre nós, tínhamos Mestres de capoeira, músicos, atriz de teatro, grafiteiro, dançarina de *break*, historiador, filósofo, psicóloga, antropóloga, enfim, uma

⁶⁶ A expressão “tecnofóbico” é uma expressão criada recentemente para designar o medo ou pavor por tecnologias.

⁶⁷ Daniel Garnet se tornou cinegrafista e arte-educador do nosso grupo de pesquisa. Na tese, apresento mais detalhes dessa parceria no segundo momento da pesquisa de campo, quando trabalho com as(os) estudantes uma de suas músicas, chamada *Serviço de Preto*.

equipe heterogênea e multidisciplinar que reunia profissionais de diferentes áreas, promovendo uma interlocução muito rica entre os conhecimentos acadêmicos, populares e artísticos, em prol da criação de novas abordagens educativas que valorizam a identidade negra.

As discussões que realizávamos semanalmente em nossas reuniões não ficavam restritas a um estudo teórico. Os debates se entrelaçavam junto à experiência pessoal e profissional das(os) integrantes, cujas falas partiam de realidades e atuações distintas. Muitas vezes, os diálogos eram densos e difíceis, mas o exercício constante de se abrir para a fala e para a experiência do outro fazia com que encontrássemos em cada um a humanidade que nos era comum, com suas falhas, aprendizados e sentimentos compartilhados. A coordenação do grupo, realizada pela minha orientadora, nunca me pareceu uma tarefa simples. Percebo que ela sempre buscou reconhecer a história de vida de cada um, conduzindo-nos de uma forma que, enquanto grupo, pudéssemos dar conta das exigências acadêmicas, respeitando as limitações e necessidades de cada membro. Fiquei dois anos (2016/2017) envolvida nesse Projeto de Pesquisas em Políticas Públicas, que esteve atrelado ao trabalho de campo que realizei na EMEF Roberto Mange, junto às estudantes e aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.⁶⁸

Durante o tempo que estivemos juntos nesse projeto, muito material de pesquisa foi construído, desdobrando-se em artigos, livros, vídeos, dissertações e teses escritas por pesquisadoras e pesquisadores preocupados em contribuir para o desenvolvimento de novas práticas educativas, sem perder de vista as demandas reais da escola e do currículo escolar. Uma das publicações mais recentes⁶⁹ que gostaria de destacar, foi um capítulo escrito para o livro *Lazer, Práticas Sociais e Mediação Cultural* (2018), organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Em parceria com Cristiane Dias e Daniel Garnet, escrevemos o artigo *Hip-hop & educação: uma batalha que se vence com diversão*.

Ademais, também fui bolsista do Núcleo de Avaliação Institucional da FEUSP (NAI/2018), coordenado pela Professora Sônia Maria Portella Kruppa. Nesse grupo, tive a oportunidade de conhecer mais amplamente a rede de ensino municipal de São Paulo. Eu realizava um apoio e acompanhamento dos estágios curriculares da Pedagogia e demais Licenciaturas, a partir de uma mediação entre os interesses da escola e da(o)

⁶⁸ Mais adiante, discorrerei sobre a construção e desenvolvimento desse trabalho de campo.

⁶⁹ As demais publicações realizadas no terceiro ano dessa pesquisa estão registradas no final da tese, no capítulo cinco, como resultado desse trabalho.

estudante. Além de contribuir com a formação dessas estagiárias(os), o núcleo realizava um acompanhamento contínuo das escolas, por meio de encontros temáticos e processos de autoavaliação. O Projeto Político Pedagógico da escola era visto a partir de um conhecimento que nasce no território e se expande para outros locais. As ações desse núcleo buscam fortalecer o papel social das escolas nos lugares em que elas se situam. Em janeiro de 2019, participei da organização do Festival pela Democracia, organizado pelo núcleo, um importante evento que abriu as portas da universidade pública para receber diversas iniciativas educativas e populares que trazem essa experiência democrática, a partir do micro e do local.

Dentre as atividades do Programa, participei como bolsista do Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE)⁷⁰, em duas disciplinas distintas: *Psicologia da Educação: constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem na escola, cultura e sociedade*, com minha orientadora Professora Mônica do Amaral; e *Política e organização da Educação Básica 1*, com o Professor Roberto da Silva; ambas ministradas no programa de licenciatura em Pedagogia.

Tanto a minha orientadora como o Professor Roberto da Silva eram referências conhecidas e me inspiravam pela trajetória na pesquisa. A Professora Mônica do Amaral havia sido uma referência bibliográfica importante desde a graduação, principalmente quanto aos estudos sobre a adolescência. Estando com ela nesse percurso⁷¹, passei a admirar sua dedicação docente, que não nega esforços em extrair oportunidades para as(os) estudantes que a acompanham. Seguir estes passos ao lado dela exigiu entrega, dedicação, presença e autoconfiança. A última eu fui adquirindo nessa sustentação que ela me dava, me permitindo voar, sem perder de vista o chão, como uma base que nos indica a direção. Quanto ao Professor Roberto da Silva, ele havia sido uma referência forte na época que trabalhei no abrigo. A história dele me encantava, pois ele havia morado em um serviço de acolhimento e se tornou um pesquisador renomado, um dos poucos Professores negros da Faculdade de Educação e, porque não dizer, da USP. Uma

⁷⁰ O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) destina-se exclusivamente a estudantes de pós-graduação matriculados na Universidade de São Paulo, com o objetivo de aprimorar a formação para a atividade docente, durante um Estágio Supervisionado em Docência. No meu caso, participei do programa duas vezes, em duas disciplinas diferentes, sendo a primeira, com minha orientadora Profa. Dra. Mônica do Amaral e outra com o Professor Dr. Roberto da Silva.

⁷¹ Aqui me refiro não somente ao Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), mas ao processo do doutorado.

vez o Professor Roberto da Silva foi na Casa do Bom Menino contar sua história de vida às acolhidas(os) e, nessa mesma oportunidade, fez também uma palestra para as educadoras e educadores. Ter tido a oportunidade de fazer o PAE com ele foi conhecer mais dessa trajetória que busca com muita seriedade tecer uma articulação importante entre a função social da escola e as políticas públicas educacionais; uma costura que me vejo convocada e instigada a fazer, desde que iniciei a pesquisa.

As disciplinas que cursei também representaram um aporte essencial nesse percurso. Uma das primeiras que fiz na Faculdade de Educação foi “Psicologia na Educação e escolarização: o lugar da Psicologia e a Formação de crianças e jovens na contemporaneidade”, ministrada pela Professora Sandra Maria Sawaya. Seu conteúdo trazia um percurso histórico-crítico sobre o papel da psicologia na educação, com seus principais desafios e possíveis contribuições na área. Participei ainda das disciplinas ministradas pela minha orientadora, dentre as quais destaco: *A Adolescência, Culturas Contemporâneas e Ancestrais: Interloquções entre a Psicanálise e a Teoria do Reconhecimento* e, também, *Le rap – une écriture sensible* (O rap – uma escrita sensível), realizada em parceria com o Pesquisador francês Christian Béthune. Ambas foram fundamentais para que eu pudesse me aprofundar nas discussões mais contemporâneas relativas à produção estético-musical da juventude periférica.

Revisitar os conteúdos psicanalíticos de Freud, articulados às proposições de Honneth, Hegel, Nietzsche e demais autores multiculturalistas que dialogam com a sua experiência docente, diretamente relacionada à teoria/prática educacional, fez-me admirar ainda mais sua habilidade em articular conhecimentos tão distintos, abarcando conceitos tão sofisticados da Filosofia, para nomear a potência formativa existente no rap, no funk e em outras manifestações da cultura afro-brasileira.

As demais disciplinas exigidas pelo Programa, eu as realizei junto ao Instituto de Psicologia⁷² (IPUSP). Uma que merece destaque foi *Cultura e Memória Social: a*

⁷² As disciplinas realizadas no Instituto de Psicologia que constam como crédito no meu histórico pelo programa, são:

- *Intersubjetividade e trans-subjetividade: perspectivas na Psicanálise Contemporânea: O sonhar social e suas Aplicações*, com o Professor Pablo Castanha e a Professora Carla Penna;
- *Clínica Psicanalítica: Novas Perspectivas* com a Prof. Ivonise Fernandes da Motta e o Prof. Claudio Bastidas;
- *Preparação Pedagógica em Psicologia Social* – disciplina obrigatória para realização do Programa de Aperfeiçoamento do ensino (PAE)
- *Publicações em Psicologia: Debates* – participação em evento que consta como disciplina condensada.

História Oral, ministrada pela psicóloga Ecléa Bosi, autora da epígrafe⁷³ que consta no livro *VenceDores* (SANTOS E., 2018), uma escolha que fiz, sem ao menos imaginar que um dia chegaria a assistir suas aulas. No primeiro dia de aula, lembro-me de nunca ter visto uma sala de pós-graduação tão cheia. Quando ela entrou na sala, me surpreendi ao ver que a mulher que eu admirava muito antes de estar aqui, era uma senhora de bengala, passos lentos e olhar doce. Sua voz era pausada e tão baixa que as pessoas se expremiam na primeira fileira para ouvi-la falar. Nas mãos trêmulas, ela carregava um caderno cheio de folhas soltas amareladas pelo tempo. Dentro dele, saltavam muitas frases poéticas cheias de intensidade, que nos tocavam de uma maneira singular. A principal lição que tirávamos de cada aula era que o conhecimento não era apenas uma dimensão da intelectualidade. A valorização das memórias, das histórias de vida, do conhecimento oral transmitido pelos mais velhos, eram embasados por um repertório teórico que contemplava Benjamin, Hannah Arendt, Adorno e outros. Os seminários que apresentamos eram estruturados de modo que a cultura oral fosse explorada em toda sua representatividade artística, musical e teatral. As falas de Ecléa, entre uma apresentação e outra, eram muito pontuais e, na maioria das vezes, eram histórias que ela contava de sua experiência com outros nomes que se tornaram referências bibliográficas e que remetiam àquele presente vivido em sala de aula.

Meu grupo apresentou a peça *Fausto*, de Johann Wolfgang Von Goethe. Estudar esse escritor alemão nascido em Frankfurt foi outra forma de ver como a ciência pode se tornar ainda mais rica se combinada com outras áreas de conhecimento. Goethe era dramaturgo, filósofo, advogado, romancista, conhecedor de várias línguas, estudioso de ciências, religião e música. Sua maior especialidade era não ter especialidades e suas principais obras revelavam uma composição de saberes sobre a experiência humana. A peça “*Fausto*”, por exemplo, considerada uma obra prima alemã é uma história atemporal sobre os desafios da vida. Embora tenha sido escrita entre o século XVIII e XIX, permanece atual.

No trabalho final desta disciplina, tivemos que entrevistar uma pessoa de idade avançada, buscando resgatar de sua história o valor da experiência vivida para a constituição de uma memória social. Na entrevista que realizei com uma senhora

⁷³ Epígrafe do livro *VenceDores* (2018): “Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo à sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história.” (BOSI, 2003, p. 10).

paulistana, pude compreender a preciosidade de tecer de maneira artesanal, como diria Benjamin, por meio do recurso da escrita, toda a riqueza de conteúdo que recebi pela via da oralidade e do encontro. Transmitir com sensibilidade pontos importantes de sua narrativa foi um exercício de grande responsabilidade. Durante o processo de escuta, era como se a minha memória também estivesse ativa e em processo de recomposição, conectando o passado e o presente em mim, através do passado e presente que surgiam dela. Abrir-me para a escuta de uma pessoa mais velha, através dessa disciplina, me fez olhar com maior profundidade para o efeito das narrativas orais que se encontram nas histórias de vida. Ao mesmo tempo, essa experiência foi muito importante para que eu pudesse ir identificando o caminho pelo qual me conduziria esta presente pesquisa.

No último dia de aula da professora Ecléa, me senti grata por aquelas aulas e prometi a ela um dos exemplares do livro *VenceDores*, que à época estava próximo de ser lançado. Fizemos uma confraternização calorosa naquele dia sem saber que aquela seria a última vez que teríamos o privilégio de sua presença. Poucos meses depois ela faleceu, aos 80 anos de idade⁷⁴.

Outra disciplina de grande relevância realizada no IPUSP chamava-se *Intervenções Narrativas em Psicanálise: Nos grupos e no Campo Analítico*, ministrada pelo Prof. Dr. Pablo Castanho. As formulações e conceitos de René Käs apresentados em aula, auxiliaram-me a subsidiar a metodologia dessa pesquisa, no âmbito da experiência grupal. O universo de conhecimento que me foi apresentado no campus da Universidade de São Paulo fez com que eu cursasse mais disciplinas que as exigidas pelo programa. Uma delas⁷⁵ foi *Narcisismo e Violência: o desenvolvimento humano*, segundo as psicologias de C. G. Jung e Heinz Kohut, com a Professora Laura Villares. Estudar os fundamentos e conceitos da Psicologia Analítica me fez adentrar com mais profundidade em discussões relacionadas à cultura no processo de individuação. Vimos os efeitos das imagens mitológicas como um potente recurso que dialoga diretamente com a psiquê.

Por meio da leitura do livro *The wounded Researcher: Research with soul in mind* (2007), de Robert Romanyshyn, abordamos o processo da pesquisa a partir do olhar mitológico de Quiron, que traz uma imagem do “curador-ferido”. Para a mitologia grega, Quiron é um centauro meio-irmão de Zeus. Ele era o detentor das artes de cura, sendo

⁷⁴ A professora Ecléa Bosi faleceu em 10 de julho de 2017.

⁷⁵ Essa disciplina não consta no meu histórico da Pós-graduação, pois optei por participar como ouvinte, contudo, conforme o relato, os conhecimentos obtidos foram importantes para esta pesquisa.

inclusive o deus da medicina. Num dado momento, Herácles entrou numa confusão com os centauros e acertou Quiron com uma flecha embebida pelo sangue do monstro do pântano Hidra de Lerna, causando-lhe uma ferida mortal. Por ser imortal, Quiron passou a sofrer dores eternas e toda sua medicina não era suficiente para curar sua própria ferida.

Romanyshyn (2007) apresenta a imagem arquetípica do curador-ferido com o intuito de nos fazer compreender o processo do próprio pesquisador enquanto um pesquisador-ferido. O autor traz um questionamento sobre o território da psicologia, mostrando que ela se encontra em interface com diversos conhecimentos, sendo concebida como uma ciência da alma, que deve ser compreendida em sua complexidade e completude. Uma investigação da alma envolve a linguagem oral, escrita, poética, mitológica, metafórica e diversos outros recursos que poderão ser necessários para se abarcar o objeto pesquisado.

Quanto ao polo da ferida do pesquisador, o autor vai abordar as limitações que envolvem este processo. Romanyshyn (2007) fala de ter a alma na mente, para não deixar o ego dominar. Ao tratar dessa questão, o autor salienta que a pesquisadora e o pesquisador influenciam nos fenômenos que estudam e vice e versa. Neste processo mútuo (entre sujeito e objeto), o que acaba acontecendo, muitas vezes, é uma ausência de compreensão desse movimento e uma busca por verdades próprias, a partir de um olhar muito mais narcísico do que científico. Para Romanyshyn (2007), é importante abandonarmos a ideia de verdade quando nos tornamos pesquisadores fora do campo das ciências exatas e naturais. Isto torna nosso processo menos angustiante e mais rico em possibilidades.

Foi me abrindo para esse caminho dentro do campo acadêmico, que segui, à semelhança de Quiron, reconhecendo nessa pesquisa, a minha própria ferida. Cada disciplina me trouxe um modo diferente de lidar com o que dói e me faz pulsar nesse campo de pesquisa que envolve a Psicologia e a Educação. Contudo, meu processo formativo ao longo desses quatro anos não se deu apenas dentro da sala de aula. Nem tudo cabe trazer aqui, mas nesse período foram muitos fatos, acasos e encontros que acrescentaram nessa formação. Tendo como parâmetro o modelo moderno educativo alemão sobre o qual me debrucei no mestrado, reconheço nesse percurso uma espécie de *Bildung*⁷⁶, que seria para Adorno e outros filósofos da Teoria Crítica um tipo de educação

⁷⁶ A princípio, a palavra *Bildung* era utilizada junto ao termo *Erziehung*, que significa “educação” em alemão. Porém, a noção de *Bildung* vai além do conceito de educação, envolvendo um processo de

que ocorreria a partir de uma formação interna, que vai além do aperfeiçoamento intelectual e avança em direção a uma transcendência cultural. Esse termo diz respeito a um processo de mudança na esfera subjetiva e prática, em que a apropriação do objeto se dá pela experiência e pela práxis. Walter Bruford apresenta uma tradução para *Bildung* descrevendo esse processo como um “cultivo de si mesmo” (OELKERS, 1999, p. 26). Uma elevação da autonomia e da interioridade com o desenvolvimento das forças mais profundas que existem dentro do ser humano. Para reconhecer essa força, muitas barreiras internas e externas precisam ser superadas.

Em 2017, tive a oportunidade de participar da *Fábrica de Ideias*⁷⁷ em São Luís do Maranhão. Meu projeto havia sido selecionado, dentre inúmeros outros enviados, por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes partes do mundo; enquanto isso, no processo seletivo de bolsas esse mesmo projeto nunca era um dos contemplados. Somente em 2019, no meu último ano de doutorado, o meu projeto foi classificado em segundo lugar no exame de seleção e, finalmente, passei a receber uma bolsa de pesquisa (CAPES). Todavia, passar 14 dias nesse estado brasileiro⁷⁸ que traz tão forte a marca da escravidão, com pessoas que vinham de diferentes lugares, falavam outras línguas, mas que tomavam esse tema como seu campo central de estudos e de investigação. Hoje considero que esta experiência foi algo único. A *Fábrica de Ideias* ofereceu um espaço profícuo de troca, onde foi possível olhar para o projeto de pesquisa de cada um. As aulas que tivemos nessa escola doutoral foram ministradas por Professoras e Professores de renome nacional e internacional.

Os desdobramentos desses encontros reverberam até hoje, através de outras ações. Um dos resultados concretos dessa experiência foi a publicação de uma coletânea chamada “Patrimônios e Identidades em (Re)Construções: Tensões, Embates e Negociações”, que será lançada em 2020, pela editora Telha. Nesse livro, trago alguns fragmentos do que já vinha desenvolvendo nesta pesquisa de doutorado, que agora busco expandir e fazer circular em outros lugares. Na *Fábrica de Ideias*, conheci a Profa. Dra.

formação mental, psíquica e espiritual, que pressupõe um desenvolvimento da independência, da liberdade e da autonomia individual e coletiva, se efetivando na emancipação humana (ADORNO, 1996).

⁷⁷ Essa escola doutoral em estudos étnicos e raciais é uma iniciativa pioneira no âmbito das universidades, e foi realizada pela primeira vez em 1998 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁷⁸ O Maranhão é o segundo estado do Brasil com a maior população de afrodescendentes. No século XVIII foi o local que mais recebeu escravos de todo o território brasileiro.

Jamile Borges da Silva⁷⁹, coordenadora deste evento. Foi ela quem, na ocasião, avaliou meu projeto junto a outras professoras e professores, e que, posteriormente, participou do meu exame de qualificação. Dela recebi palavras valiosas, que me deram força, coragem e inspiração. Lembro que na época, eu me sentia bem decepcionada com o que via do mundo acadêmico e ela me fez pensar se realmente eu não queria estar naquele ambiente ou se, no fundo, eu não me sentia merecedora de estar ali. Essa pergunta me tocou fundo e me fez perceber que havia uma chave que precisava virar dentro de mim. Estes fatos, as pessoas que encontrei e os conhecimentos que me foram disponibilizados, foram me ajudando a abrir cada corrente que me aprisionava.

Uma curiosa sincronicidade⁸⁰ se deu quando do meu encontro com a Professora Michelle Prazeres⁸¹. Um pouco antes de conhecê-la, havia participado de uma mesa no Instituto de Física com outros dois Professores para falar sobre a questão do tempo na perspectiva da psicologia. Era um debate multidisciplinar que me fez perceber o quão complexo pode ser esse assunto. Sentia-me motivada a buscar mais conhecimentos sobre o tema e, ao mesmo tempo, resistia em me adaptar ao ritmo acelerado da cidade de São Paulo. Experiências cotidianas, dentro e fora da universidade, me faziam querer tomar o tempo como uma categoria de estudo. E foi nesse impulso que conheci a Professora Michelle Prazeres, com quem pude expandir esse conhecimento, a partir de uma troca que reverberou em outras ações e articulações, que ultrapassam a esfera da academia e vai ao encontro dos movimentos sociais⁸². O lugar que nos vimos pela primeira vez hoje é cenário do maior festival *slow* do Brasil⁸³, que começou a partir de um sonho que

⁷⁹ Pesquisadora e Professora do centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia (UFBA). Nascida em Salvador, é Bacharel e Doutora em Antropologia e Mestre em Educação. Criou e coordena o museu Afro-Digital da Memória Africana e Afro-brasileira.

⁸⁰ O conceito de sincronicidade foi criado por Carl G. Jung na década de 1920, contudo, foi somente no ano de 1951 que ele elaborou mais a respeito, com a publicação do artigo *Sincronicidade* (1952). Ele define que os acontecimentos seguem um princípio de conexão que não são um mero acaso e não apresentam união causal. Existe uma coincidência cognitiva que une os fatos por meio da interpretação e atribuição de sentidos.

⁸¹ Jornalista, Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) e Doutora em Educação (FE-USP). Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doc no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUCSP. Professora da Faculdade Cásper Líbero (Pós-Graduação e Graduação em Jornalismo) e Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Pesquisas da mesma Faculdade. Idealizadora do Desacelera SP. Disponível em <: <http://www.desacelera.sp.com.br/>>. Acesso em: 11 de jan de 2020.

⁸² Atualmente faço parte do Desacelera-SP, uma desaceleradora de pessoas e negócios que reúne diferentes pessoas, grupos e seguimentos que se identificam com o movimento *slow*. A Escola do Tempo, um dos projetos desenvolvidos por esse movimento, realiza formações e processos de desenvolvimento voltados para uma nova consciência temporal.

⁸³ O Dia Sem pressa é um evento que o Desacelera-SP organiza todo ano e que reúne pessoas, grupos, projetos, organizações e empresas que valorizam e empreendem no mundo uma vida mais afetiva, humana

compartilhamos juntas). Havia uma frase que eu repetia muito na época que trabalhava no abrigo e que é: “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, sonho que se sonha junto, é realidade!”⁸⁴. Esta frase me acompanhou durante o doutorado e muitos sonhos foram se tornando possíveis, a partir dessa “ressonância” (ROSA, 2010) dos encontros. Esse estudo sobre o tempo rendeu também um artigo que escrevi posteriormente para a revista *Impulso*⁸⁵, chamado *A aceleração do tempo e o declínio da experiência na contemporaneidade* (SANTOS, E., 2018)

Algo de muito valor que foi concretizado, graças ao apoio de muitas pessoas, e em especial, da minha orientadora, foi a publicação do livro *VenceDores* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Essa obra que havia sido organizada na época que trabalhei no abrigo, junto à universidade que me formei, corria o risco de não ser publicada. Havíamos ganhado um edital público e com a data de lançamento do livro marcada, veio a notícia que uma posterior comissão avaliou que o livro não seria mais financiado e, por isso, o dinheiro deveria ser devolvido. Fazia três anos que esse livro aguardava ser publicado e minha orientadora me incentivou a fazer uma solicitação de recursos pelo Programa da Faculdade de Educação. Além de financiar a publicação, essa universidade sediou um dos eventos mais marcantes que vivenciei nesse período.

O lançamento do livro foi no auditório da FE-USP e, diferente da outra experiência que contei, a disposição do ambiente não representou nenhum fator impeditivo para que as pessoas ali presentes expressassem o que sentiam. Os protagonistas daquelas histórias vieram do interior de São Paulo e foram aplaudidos por professores e universitários. Apresentar quem eram os meus vencedores na Universidade de São Paulo, oferecendo a eles(as) um espaço de escuta e de voz, unia os fios dessa pesquisa que havia começado há muitos anos. Aquelas narrativas eram as primeiras histórias, nesse resgate que me propus a fazer das memórias da população afrodescendente. Naquele encontro, o passado e o presente se entrelaçaram, e foi muito gratificante vê-los assinando um livro que lhes trazia novas marcas. O intervalo de tempo, entre escrever o livro e conseguir publicá-lo, parecia ter sido necessário para que

e artesanal; com convivência e cuidado com as relações e pessoas. Disponível em: <<http://www.desacelerasp.com.br/diasempresa/>> Acesso em: 12 de janeiro 2020

⁸⁴ Frase inspirada em uma citação do romancista espanhol Miguel de Cervantes, que escreveu “Dom Quixote de La Mancha”, sendo reinterpretada em uma das músicas de Raul Seixas, chamada *Prelúdio*.

⁸⁵ A Revista *Impulso* é Qualis B2 na CAPES, sendo uma publicação quadrimestral da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, nas áreas das ciências sociais e humanas.

podéssemos compreender o valor daquele registro. Depois do lançamento, fui convidada para falar do livro em outras universidades e lugares e, atualmente, dou formação e supervisão para equipes de serviço de acolhimento, pelo *Instituto Fazendo História*, organização que inspirou a construção dessa obra.

Também tiveram outras publicações fruto dessa pesquisa. Participei do *Lubral*⁸⁶ em novembro de 2016, em Poços de Caldas-MG, e esse evento resultou em uma publicação internacional⁸⁷, com um artigo chamado: *Um debate sobre os rumos da cultura popular negra e o seu reconhecimento na era globalizada* (SANTOS, E., 2018b). Esse simpósio marca o primeiro e o último ano do doutorado, traçando um ciclo de transformação que aconteceu nesse período.

Quando participei da segunda edição do evento em Portugal (2019), tive a oportunidade de retornar à Europa, depois de oito anos, a partir de um novo lugar, muito diferente da outra experiência que tive. Realizar aquela viagem significou mergulhar novamente naquelas memórias difíceis para ressignificar e trazer novas elaborações com o lugar de fala⁸⁸ que havia conquistado. O tema do encontro era *Comunicação e espaços públicos: declínio ou transformação?* e minha apresentação falava sobre o exercício sócio-político da loucura, como capaz de (re)criar elos e espaços. Levando em consideração o conceito de “cidadania mutilada” do geógrafo brasileiro Milton Santos⁸⁹ e a ideia de “loucura” descrita por Foucault e pela psicanálise, fiz um recorte da minha vida pessoal, para ilustrar a necessidade da loucura para quebrar barreiras e paradigmas sociais.

Outro encontro internacional de grande relevância que participei foi o *XIX Congresso Internacional de Filosofia: Mundo, Pensamiento e Acción*, em Aguascalientes,

⁸⁶ *I Simpósio Internacional (lusó-brasileiro-alemão) de Filosofia, Comunicação e Subjetividade*, realizado na Universidade Federal de Alenas.

⁸⁷ A coletânea *Filosofia, Comunicação e subjetividade* (2019) foi organizada pela Editora do Laboratório de Comunicação e Instituto de Filosofia Prática/LabCom-IFP, da Universidade da Beira Interior de Covilhã.

⁸⁸ A origem do termo “lugar de fala” advém do debate feminista negro e tem sido amplamente divulgado no Brasil com a publicação do livro *Lugar de fala* (2019) da filósofa negra Djamila Ribeiro. “O conceito representa a busca pelo fim da mediação: a pessoa que sofre preconceito fala por si, como protagonista da própria luta e movimento”. O Professor de Gestão de Políticas Públicas da USP Pablo Ortellado aponta que o “lugar de fala” surge pela primeira vez no artigo *O problema de falar pelos outros* (1991), da filósofa panamenha Linda Alcoff, e no ensaio *Pode o subalterno falar?* (2010) da professora indiana Gayatri Spivak. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/>> Acesso em: 22 de março de 2020.

⁸⁹ Na minha primeira apresentação do *Lubral*, em 2016, recebi uma crítica por não usar o Milton Santos no meu trabalho. Embora o tom da crítica tenha sido desnecessário, fiz questão de levar esse grande autor brasileiro na segunda edição (2019).

no México (2018). Esse evento contou com a participação de mais ou menos 1.500 inscritos de várias partes do mundo. A programação era bem diversa, com conferências de inúmeras áreas de pesquisa e diferentes abordagens temáticas⁹⁰. A organização e estrutura física do evento era excelente e o potencial de troca e interlocução entre os participantes foi grande. A conferência de abertura teve como foco a responsabilidade da filosofia na atual situação global política. Falou-se muito da importância de um pensamento que se transforma em ação e da valorização dos conhecimentos ancestrais encontrados na América Latina, levando em consideração diversos autores multiculturalistas e sul-americanos para pensar a crítica em relação às bases e fontes filosóficas europeias que temos. A situação atual política brasileira também foi muito comentada no congresso, em diferentes mesas e debates. Era um momento logo após as últimas eleições no Brasil⁹¹ e o México vivenciava uma fase politicamente oposta. No Brasil, a extrema direita tomava conta com a eleição de Jair Bolsonaro e, no México, um longo período histórico se encerrava, marcando sua permanente revolução. Eleito como o presidente mais popular do México, Andrés Manuel López Obrador começava sua trajetória política naquele país, quebrando com 30 anos de governo de direita⁹². No dia que apresentei meu trabalho intitulado *Posibilidades de una reversión dialéctica digital que (re)crea nuevas narrativas e identidades*, a primeira pergunta de um pesquisador foi: “¿Qué se pasó a Brasil?”. Terminamos aquele debate com uma oferta de exílio naquele país, em tom de brincadeira, mas também de preocupação. Houve uma receptividade e interesse bem grande por nosso trabalho e na apresentação também foi possível divulgar um pouco das publicações e do grupo de pesquisa (FE-USP). Foram quatorze dias junto com minha orientadora, inserida em debates políticos e filosóficos, visitando museus, cidades e lugares históricos que nos traziam narrativas da nação mexicana e da resistência dos povos que constituem as Américas. Era o mês de novembro⁹³ e a forma como aprendi a enxergar a morte, depois que visitei aquele país, me deu forças para voltar e seguir confiante que haveria tempos políticos melhores por aqui. As civilizações pré-hispânicas

⁹⁰ Do primeiro ao último dia, participei de mesas que tinham ligação com meu objeto de estudo; por isso, me envolvi em diálogos e trocas relacionados à questão étnico-racial, tecnologias digitais, educação, gênero, adolescência etc.

⁹¹ Fui para esse congresso de Filosofia em novembro de 2018, momento pós-eleição no Brasil que deu a vitória a Jair Bolsonaro.

⁹² Começou na eleição de Carlos Salinas de Gortari, em 1988.

⁹³ O dia dos mortos acontece no dia 02 de novembro, mas as celebrações começam a partir do dia 01 e se estendem durante todo o mês.

consideram a morte como um movimento de retorno ao passado. Na cultura dos povos originários das Américas, fazemos um constante reencontro com os nossos antepassados. Resta-nos tornar essa dança com a morte divertida, regada com muita comida e fartura.

Durante as experiências empíricas que me permiti experimentar no processo de escrita desta tese, visitei um lugarejo no interior de Curitiba no Paraná chamado Nacion Pachamama. Esta comunidade local possui hábitos e costumes que retomam esse contato com a terra e com as raízes ancestrais indígenas da América do Sul, mantendo uma relação de respeito e confiança para com os povos quíchuas, que vivem nas montanhas andinas do Peru. A história oral contada lá é que quando os espanhóis colonizaram a América, estes povos se esconderam no alto da montanha e lá permaneceram durante muito tempo isolados, sem contato nenhum com a civilização ocidental. Somente em 1950, eles foram descobertos e até hoje muitos cientistas estudam seus hábitos e práticas, para entender como eles conseguiram viver tanto tempo em um lugar tão alto, onde a temperatura e a oxigenação são tão baixas. O fato é que eles desenvolveram uma alta tecnologia local, tanto na agricultura, como nas artes manuais, e, até hoje, o enraizamento de sua cultura e costumes continuam preservados. Pessoas dessa comunidade campesina viajam anualmente para encontrar os quíchuas e aprender com eles seus hábitos e costumes.

Os ensinamentos destes povos aplicados neste lugar fizeram com que o tempo corresse diferente. O valor e sentido da vida se encontra na simplicidade daquilo que existe de mais rudimentar na natureza. Assim como os quíchuas, eles vão encontrando um jeito de existir muito próprio, a partir de uma autossustentação local. Embora esse modo de vida incomode e cause estranhamento na vizinhança ao redor, pessoas de diferentes partes do mundo buscam este lugar, no intuito de conhecer e praticar este antigo modo de viver em sociedade. No período em que estive lá, muitas práticas me chamaram a atenção e muitas delas me ajudaram a pensar em um novo modelo de educação que nos ensine a aprender a ler a vida, pois ela por si já é extremamente pedagógica. A todo momento ela quer nos ensinar algo, por isso, cada acontecimento tem um significado e uma sequência de coisas que acontecem que vão dando sentido à nossa história. A aprendizagem acontece nesse entrelaçamento de saberes que são disponibilizados aos sujeitos como possibilidade de conhecimento. Acontece que o conteúdo e a qualidade deste repertório dependem muito do lugar que este indivíduo ocupa na sociedade. Lugar este que precisa ser reconhecido, questionado e ressignificado.

Retomando a ideia da árvore Baobá, o processo da vida humana seria como este fluxo que se alimenta da força densa e histórica da terra e que se movimenta nesse impulso vertical em direção a uma forma mais sutil e fluida do pensamento, sustentando no ar ideias com o poder de se materializar com o tempo. Esse movimento não é linear e progressista como aprendemos e tem uma relação direta com a natureza e com o modo como se organiza a nossa memória. O mover-se para a vida envolve esse ato de entrega em relação ao agora, buscando no presente, esse passado soterrado. As raízes da memória, como esse lugar denso e fecundo, guardam sementes prestes a germinar e produzir novos futuros. As palavras entrelaçam esse movimento, dando voz ao que parecia estar esquecido, mas que merece ser lembrado e reconhecido.

Nos estudos de Fábio Leite (1996), sobre os valores civilizatórios dos povos africanos, ele diz que a palavra é considerada um motor ligado à noção de força vital que contém um conteúdo preexistente. Seria uma substância de “vitalidade divina utilizada para criação do mundo”⁹⁴. Para as africanas e os africanos, toda palavra deve ser cuidadosamente direcionada, pois quando abrimos a boca, uma parte do que sai se desprende da pessoa e faz uma reintegração com a natureza, desencadeando um novo fluxo de energia que interfere na nossa existência. Leite (1996) faz uma comparação entre o aparelho auditivo e os órgãos reprodutores femininos, dizendo que ambos se permitem penetrar por um elemento que gera algo novo e decisivo para vida humana. Com a fala e o falo⁹⁵, somos capazes de gerar outras vidas a partir do poder da penetração.

Grada Kilomba fala da máscara que os escravizados utilizaram por mais de trezentos anos e que representa, de maneira simbólica e concreta, as políticas sádicas de conquista e dominação dos colonos e “seus regimes brutais de silenciamento” (KILOMBA, 2010, p. 172). Essa máscara tinha um pedaço de metal que era colocado no interior da boca da mulher e do homem negro e se instalava entre a língua e a mandíbula, os impedindo de falar e comer o que estavam plantando. Segundo a autora, essa “[...] máscara que veda a boca da pessoa negra não é assim tão simples de tirar, pois revela verdades que aprendemos a nos desviar e manter à distância” (KILOMBA, 2010, p. 172). Nesse sentido, digo que não foi tarefa fácil dar voz a essa experiência de pesquisa que

⁹⁴ A palavra também se associa ao sopro ou fluido vital que se manifesta pela respiração. Segundo Leite (2008), o conjunto força vital/palavra/respiração seria um elemento constitutivo da personalidade que emerge a partir da linguagem e se exterioriza pela voz.

⁹⁵ O falo na história psicanalítica seria um elemento estruturante para se pensar a constituição do ser humano. É um conceito fundamental presente na obra freudiana que sustenta a hipótese da primazia fálica para discutir a dimensão do desejo e do poder no desenvolvimento da sexualidade.

traz à tona essas marcas. Escrever sobre algo inscrito em mim, dentro desse campo do indizível, e evidenciar através das palavras o que estava submerso, foi um exercício artesanal de dar forma à dor. Uma aproximação visceral com o que me propus a estudar, com leituras que deram ânsia de vômito e inspirações que vinham como um “soco no estômago”⁹⁶. Tirar a máscara e escancarar, através de palavras, a dor desse sistema opressor, é devolver à memória o direito de lembrar o que durante muito tempo foi impedido de ser dito. Contudo, o caminho do conhecimento de nós mesmos não pode ser privilégio nas mãos de poucos. Assim, realizar esta pesquisa me fez perceber com mais profundidade que entrar em contato com histórias difíceis de serem contadas não significava simplesmente lembrar de algo ruim; representava trazer à tona outras versões muito mais potentes de si mesmo. Hoje me reconheço como indígena, mas sei que sou muito diferente dos rótulos de *Pocahontas* que um dia recebi. Também me orgulho por ser negra e ter no sangue a resistência das raízes africanas.

Para finalizar essa narrativa, gostaria de fazer esse retorno intencional para o lugar de onde começo, fazendo esse movimento cíclico de fechamento e reencontro com minhas ancestrais e meus ancestrais. Durante esse período de pesquisa, viajei duas vezes para o Mato Grosso do Sul, no meu aniversário e na finalização desta tese. Da primeira vez, fui disposta a mergulhar fundo nas narrativas orais daquele território, onde se concentram muitas aldeias indígenas de minha etnia. Cada memória e imagem que captei durante a viagem tinha um sabor, um cheiro, uma lágrima, uma dor. E, nitidamente, aquele lugarejo que, muitas vezes, visitei, foi sendo ressignificado dentro de mim. Conheci outras aldeias da região⁹⁷ e quando eu dizia que era pesquisadora, algumas nem queriam me receber. Quando fui pedir permissão ao cacique, perguntei o motivo da resistência. Ele disse que não quer mais que seu povo seja tratado como mero objeto de pesquisa. Ele nunca havia conhecido ninguém que voltou e devolveu os conhecimentos que adquiriu para aquele território. Ele disse que os indígenas se protegem, pois algumas produções científicas chegam a colocá-los em risco. Quando eu contei das minhas origens e qual era o intuito da minha investigação, ganhei um colar de Pau Brasil e um brinco de pena de uma índia, chamada Doris Paulo Ortiz, de 62 anos. Ela inaugurou a primeira

⁹⁶ Termo utilizado por Clarisse Lispector para descrever a vida.

⁹⁷As aldeias que tive a permissão de entrar para ouvir as histórias orais foram: Bananal, Ipegue, Aldeinha e Cachoeirinha.

escola indígena de Aldeinha, que até hoje leva o nome dela. Sua família mora em uma aldeia localizada na região de Anastácio.

Figura 2 – Registro do encontro com a Sra. Doris Paulo Ortiz, uma das fundadoras da primeira escola indígena de Aldeinha

Fonte: Arquivo pessoal.

Nota: À esquerda, a Sra. Doris Paulo Ortiz.

Dorinha, como é chamada, contou sobre como os Terenas foram deixando de falar a sua língua materna e toda história de luta que envolveu o retorno dessa aprendizagem dentro da escola que fundou. Lembrou-se com emoção dos momentos que sacrificou seu tempo para ensinar as crianças da aldeia, sem qualquer remuneração ou apoio financeiro. Também contou, com pesar e tristeza, sobre o retrocesso político atual que, sem qualquer consideração por sua história, expulsou-a de dentro da própria escola que criou. As narrativas contadas por ela e outros indígenas que visitei traziam fatos de um cruel e gradativo processo de apagamento da identidade terena e, cada vez mais, fui entendendo porque eu não conhecia as minhas origens. As versões oficiais da história do Brasil apresentam um mecanismo discursivo e político que desconsidera essas vozes.

Os Terenas, assim como os povos africanos, possuem uma compreensão de sociedade a partir da imagem de uma árvore. O tronco representa os grupos familiares (*xuvé ko'óvokuti*)⁹⁸. Para Vicente da Silva Jorge, “[...] terena é igual uma árvore, vai sementando em roda” (apud BASQUES, 2018, p. 916.). Quando um tronco é composto por um casal de velhos que vivem há muito tempo juntos, estes possuem um grau de

⁹⁸ *Xuvé ko'óvokuti* significa troncos familiares na língua terena. (BASQUES, 2018).

importância maior na comunidade, pois reúnem atributos referentes à estabilidade conjugal. Assim como os Griots, as mais velhas e os mais velhos têm o papel de orientar as(os) mais novas(os). Nesses troncos, os indígenas acolhem outras pessoas, por laços de afinidade étnica e religiosa.

Quando visitei a casa de Dona Doris, conheci um garoto da etnia Kaxinawá, que estava sendo acolhido em seu tronco. Ele me contou que morava numa aldeia no Acre, na fronteira do Brasil, onde acontece um intenso tráfico de drogas e armas. A prática comum de cooptação de crianças e jovens indígenas para realizar este trabalho fez dele um usuário de drogas que, naquele momento, precisava dos cuidados daquele tronco para se recuperar.

Para finalizar minha expedição pelas tramas e desenlaces de minha própria origem, comemorei o dia do meu nascimento, passando a noite na beira do rio Aquidauana. Meus primos, minha mãe e minhas tias estavam comigo. Fizemos uma grande fogueira e dormimos todos juntos numa lona espalhada na areia. Meus primos mais familiarizados com a mata me contavam histórias de onças e cobras, tirando sarro do medo que eu sentia de estar ali, naquela escuridão da mata. Apesar do clima de gozação, que eu descobri ser muito característico da etnia Terena, era nítido nos olhos deles o orgulho que sentiam pelos caminhos que percorri e que, ao mesmo tempo, me aproximava de nossas origens. Na finalização do doutorado, retornei para agradecer essa jornada e comemorar esse novo ciclo que chega até mim. Na chegada, minha mãe me contou que há pouco tempo haviam encontrado um sítio arqueológico bem próximo de sua casa e que guardava histórias de indígenas que viveram naquele local há mais de 5 mil anos atrás. Naquele momento, percebi que este ciclo se encerrava, mas minha busca permanecia. Essa pesquisa pelas minhas raízes ancestrais iria se perpetuar, num caminho que agora me impulsiona sempre a fazer esse retorno.

2 O TRONCO DA DOR: RECORDAR, REPETIR E ELABORAR

Neste capítulo, iremos tratar de alguns assuntos que fundamentam a análise da pesquisa de campo⁹⁹ que envolve três eixos estruturantes. No primeiro eixo de análise da experiência na escola, vivenciamos o **reconhecimento da identidade individual e coletiva** que tinha como base as narrativas orais, os conhecimentos ancestrais e o caminho de reconhecimento social das *populações historicamente prejudicadas*, desenvolvido por Axel Honneth (2003). Esse eixo teve como base o **conhecimento da cosmologia africana dos bantu-kongo** e sua relação com a vida e com o tempo, conforme vamos ver na primeira sessão. Depois, iniciaremos uma discussão de como a linha histórica construída pela cultura ocidental fez esquecer a percepção de um tempo cíclico, reconhecido pelos nossos ancestrais.

Na sessão posterior, chamada **Do tempo cíclico para uma linha (ir)reversível chamada passado, presente e futuro**, vamos entendendo como esse modo cronológico, linear e progressivo de enxergar o tempo, vai apresentando prejuízos para subjetividade contemporânea. Então, levando em considerações os estudos apresentados no livro *Aceleração - A transformação das estruturas temporais na Modernidade* (2019) de Hartmut Rosa e os ensaios de Walter Benjamin sobre a narrativa, desde **Experiência e pobreza** (1933/1994a), faremos esse movimento de pensar o presente e o passado, a partir desse fio da história que provocou uma **aceleração do tempo e o declínio da experiência na contemporaneidade**¹⁰⁰. Para Rosa (2019) o fenômeno da aceleração acontece a partir de três principais categorias¹⁰¹: *a aceleração técnica, aceleração das transformações sociais e a aceleração do ritmo de vida*. Quanto à aceleração técnica, iniciaremos uma reflexão de como os aparelhos da tecnologia digital podem ser utilizados no contexto escolar, tendo como base as proposições de Vilém Flusser (2012). Esse percurso fundamentará o segundo eixo de análise da pesquisa de campo, intitulado de **A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas**, por meio das *técno*-imagens.

No terceiro e último eixo da análise de campo, denominado **a ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento** as narrativas se entrelaçam aos registros

⁹⁹ Será apresentada em detalhes no capítulo seguinte.

¹⁰⁰ A frase está em negrito, pois representa o título da sessão.

¹⁰¹ Os “motores propulsores” responsáveis pela aceleração estariam vinculados a ideologias, convicções e crenças que atuam por trás desses fenômenos.

fotográficos capturados pelas(os) estudantes, promovendo uma espécie de *reversão dialética digital*. Nesse capítulo, essa ideia será introduzida pela imagem da árvore Baobá. Na sessão **Yemanjá e Oxum: o tronco do Baobá que armazena as águas do Atlântico**, entraremos em contato com a natureza oceânica do inconsciente, que ao *Recordar, repetir e elaborar* (1914/1996), conforme argumentou Freud, torna possível a superação da experiência traumática. As narrativas orais, nesse caso, apresentariam esse caminho pelo qual as(os) estudantes dentro do ambiente escolar, poderiam incorporar essa dimensão não elaborada da experiência contemporânea, reconciliando-se com esse passado colonial traumático.

2.1 A cosmologia africana dos bantu-kongo e sua relação com a vida e com o tempo

Na edição 269 de julho de 2018 a Revista Fapesp (*on line*) divulgou um estudo que teve como resultado a misteriosa morte de vários Baobás¹⁰². No período de 2005 a 2017, pesquisadores da África do Sul, Romênia e Estados Unidos fizeram um mapeamento dos maiores Baobás localizados numa ampla área da savana africana. Os Baobás mais velhos e volumosos do mundo se encontravam no sul do continente. Para conhecer a idade das árvores, eles colheram amostras de seus troncos com uma técnica nova, pois o método tradicional que envolve contar os anéis de crescimento não funcionava nesse caso em particular, devido à curiosa arquitetura do tronco dessa espécie. O Baobá possui um caule que se ramifica a partir da base, formando feixes de troncos com idades distintas. Eles podem se fundir, formando um único caule com uma cavidade no meio. Estes troncos costumam ser ocos, representando um vazio na parte central. Nesse estudo, realizado com 60 Baobás, nove (dos treze mais velhos) morreram logo em seguida. Cinco das seis árvores mais volumosas do mundo também caíram mortas. Segundo os cientistas, “pragas estão descartadas como causa de morte. A hipótese mais provável é a redução da água no solo decorrente das mudanças climáticas” (A MISTERIOSA..., 2018).

Talvez seja impossível medir todas as causas que levaram aqueles Baobás a morrer logo depois daquele estudo. Contudo, a leitura desta realidade é passível de muitas interpretações que colocam em xeque a neutralidade da ciência. A ideia de verdade apresentada por Nietzsche no livro *Além do bem e do mal* (1886/1992) trata dessa ilusão

¹⁰² Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/07/19/a-misteriosa-morte-dos-baobas/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

de poder obtida pelos meios científicos. O autor critica o método de aproximação do objeto que tem a pretensão de tudo conhecer. Nietzsche insiste em não tratar a vida como puramente objetiva. Baobás sagrados com quase 2.500 anos morreram de uma vez, após uma pesquisa científica em que suas mais inovadoras técnicas foram testadas e a explicação encontrada para o fato foi um possível problema no solo, na água e nas mudanças climáticas. Neste artigo vemos que a ciência não se coloca em interação com o mundo objetivo, ambos estão separados. O motivo está no outro, no objeto, na natureza e o sujeito é tido como neutro e sem implicação alguma de natureza subjetiva. Para Nietzsche, a história do conhecimento humano errou de direção quando passou a ter medo da morte. Contudo, acessar esse conhecimento que enterra no passado existências, faz brotar novas experiências.

A pesquisadora Tiganá Santana Neves Santos (2019), em sua tese de doutorado, apresenta a cosmologia africana dos bantu-kongo a partir da tradução de uma obra do congolês *Bunseki Fu-Kiau* trazendo a seguinte percepção sobre a morte:

Para um Muntu africano, os mortos não estão mortos: eles são apenas seres vivendo além da muralha esperando pelo seu provável retorno à comunidade, ao mundo físico [ku nseke]. Uma linha reta/linha do horizonte [n'lônga – lukôngolo] ou uma linha com um círculo vazio [mbûngi] em seu meio é, entre os Bantu-Kongo, o símbolo do vazio, um mundo sem vida visível. Isso é o vazio [mbûngi, mwâsi, mpâmpa]. O mundo em seu começo era vazio; era um mbungi, uma coisa vazia, uma cavidade, sem vida visível. [...] Onde há vazio e nada, agem outras forças desconhecidas, invisíveis, naturalmente. [...] Uma força de fogo completa em si mesma, kalunga, emergiu dentro do mbungi, o vazio/nada, e tornou-se a fonte da vida [môyo wawo mu nza] na Terra. Ou seja, kalunga, força completa em si mesma, acendeu o mbungi e o transbordou. (SANTOS, T., 2019, p. 20-21).

Kalunga é um símbolo de força e vitalidade, um princípio de mudança. Seria do esfriamento desses elementos em fusão, que teriam nascido os rios, as águas, as montanhas, resultando na solidificação da Terra como uma realidade física. De acordo com Rodrigues da Silva (1998), o Céu e a Terra (Gaia) são símbolos do masculino e do feminino “que, através da fertilização das águas, produzem a vida” (1998, p. 22). Kalunga significa também oceano, um portal entre dois mundos. O planeta Terra teria sido o ponto inicial do fogo cósmico em expansão no sistema solar. A vida, então, nessa cosmologia, seria um “contínuo processo de transformação, um ir ao redor e ao redor” (SANTOS, T., 2019, p. 33). Esse movimento envolve a entrada por um cilindro cultural acumulado pelo passado, “a fim de se regenerarem as potencialidades da própria vida para um possível retorno do ngolo, energia, no mundo físico, ku nseke” (SANTOS, T., 2019, p. 32).

As quatro etapas de equilíbrio entre uma força horizontal e uma força vertical seriam a chave de entendimento do afro-cosmos. A primeira etapa é nomeada de *musoni*. Como uma semente, a vida recebe da terra todo o acúmulo espiritual, moral, intelectual e genético. A morte na terra nos faz entrar em contato com essa densidade que prepara o duo alma-mente para renascer de novo, de cujas profundezas retornamos ao mundo superior. Esse momento é vivenciado de maneira positiva, pois é o auge do poder espiritual vindo desse mundo inferior. Do calor do fogo, é como se viesse uma faísca de luz desse contínuo processo do tempo. Depois, temos a etapa *musoni-kala*, que no mundo espiritual seria negativa, pois representa soltar todas essas forças que vêm dessas raízes sociais para nascer, crescer e florescer. As forças verticais, embora sejam vistas como secundárias nas quatro etapas (pois costumam ser perigosas e dominantes), são fundamentais nesse momento para que a vida venha brotar no mundo terreno. O plano vertical serve para oferecer essa capacidade de erguer-se entre o mundo inferior e superior. É uma inteligência organizadora que mostra esse crescimento que acontece da terra em direção ao céu, a partir de um poder inegociável chamado tempo. Enquanto isso, a força horizontal é a chave que abre e fecha o mundo diurno e noturno. A horizontalidade amarra todas as “[...] relações entre os membros da comunidade” (SANTOS, T., 2019, p. 33). A religião é entendida como um *religare* das relações e estabelece o equilíbrio da comunidade. Sobre isso, esse estudo acrescenta que o ser humano seria uma espécie de segundo sol que nasce e se põe na Terra. Nascemos como o sol e vivemos conforme esse princípio de transformação acendido pela energia do fogo em direção a *kala*, que é a vontade mais forte da existência¹⁰³. Sobre *kala*, Santos (2019), acrescenta:

Kula é crescer em direção a fazer a própria história, [kikulu] desenvolver, amadurecer até alcançar a posição de liderança e estar apto(a) a exercê-la. Estar no lugar do rei ou líder é estar na posição de autoridade e poder. Kala, através do processo de crescimento e maturação, torna-se tukula, o vermelho ou vermelhidão, que é o símbolo da liderança madura dentro da comunidade; é também a fase da pessoa de feitos [n’kwa-mâvanga]. O amadurecimento coletivo, sua liderança, por meio do processo de crescimento coletivo, leva em consideração o desenvolvimento social e da comunidade. A fase do segmento Kala-Tukula, a representar o tempo presente, é positiva no mundo superior, ku nseke, o mundo fisicamente vivo. (SANTOS, T., 2019, p. 27).

¹⁰³ O crescimento é um processo relacionado ao fazer história e aprender com os ancestrais. Após a fase de tukula, o ser humano deve descer ao mundo mais profundo. Isso também aconteceria em um nível macro, ou seja, nas comunidades e nações. Na descida, sentimos o processo de mudança em sua força positiva ou negativa. A luta vida/morte é experimentada nesse princípio de “receber e liberar” (SANTOS, T., 2019, p. 29).

O crescimento e amadurecimento até o auge do poder físico e mental chama-se *tukula*, identificada como a terceira etapa. Assim como o sol, quando atinge seu ponto mais alto no céu, a quarta etapa chamada *Luvemba* significa esse retorno em direção à terra onde vamos nos despedindo dessa vida terrestre integrando as polaridades do feminino e do masculino e se entregando novamente ao retorno à primeira etapa.

O pensador John Mbiti afirma que “O homem africano não é escravo do tempo, mas, em vez disso, ele faz tanto tempo quanto queira”. Quando retomamos a história humana e aprendemos com esses povos originários, vemos uma percepção do tempo¹⁰⁴, em compasso com o movimento natural da terra. Outro exemplo, é o calendário maia dos primeiros povos indígenas da América (século V a.C.), onde é possível perceber um tempo cíclico muito diferenciado da visão ocidental. Ao observar os fenômenos periódicos da natureza (o movimento das marés, o dia e a noite, os ciclos da lua, as estações climáticas e assim por diante), os povos originários e tradicionais acreditavam nesse movimento circular e repetitivo do tempo, como uma mandala em espiral, que para encontrar o centro, estabelece um contínuo retorno. Este ciclo contínuo de vida-morte-vida, seja de maneira concreta ou simbólica, reflete uma percepção de tempo que se distingue da ideia cronológica de passado, presente e futuro, difundida *a posteriori*, principalmente, pela religião cristã (CARVALHO, 1987). Essa noção trouxe para a experiência psíquica uma linearidade histórica que antes não existia.

Para Alberto Acosta (2016), desde o século 20, existe um fantasma que ronda o mundo chamado “desenvolvimento”. Um desenvolvimento progressivo e linear que constitui uma lógica de tempo distante da lógica de nossos antepassados. No sentido benjaminiano, a origem (*Ursprung*) seria “a temporalidade inicial e resplandecente, a da promessa e do possível que surge na história” (GAGNEBIN, 1994, p. 17). O conceito de origem nas teses benjaminianas “é uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo – e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa não identidade consigo-mesmo – abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo” (GAGNEBIN, 1994, p. 17). Assim, esse resgate da origem em Benjamin, embora seja concebido no interior de uma temporalidade histórica, paradoxalmente, “não pode cumprir-se através de um suposto retorno às fontes, mas, unicamente, pelo estabelecimento de uma nova ligação entre o

¹⁰⁴ As religiões afro-brasileiras cultivam até hoje uma noção de tempo diferente da cultura predominantemente ocidental e capitalista. A organização dos orixás, em termos de autoridade religiosa e hierarquia sacerdotal, relaciona-se com o tempo de experiência de vida e a contagem do tempo, dentro de um terreiro, é vivenciada de outro modo (PRANDI, 2001).

passado e o presente” (GAGNEBIN, 1994, p. 17). Seria um “surgimento histórico privilegiado, o *Ursprung* não é simples restauração do idêntico esquecido, mas igualmente e de maneira inseparável, emergência do diferente” (GAGNEBIN, 1994, p. 22). Benjamin convoca-nos para a urgência de uma experiência diferente de tempo e da vida, questionando as bases modernas em que se pautou a razão ocidental e a própria noção de história do mundo ocidental.

Para Benjamin, o declínio da narração caminha lado a lado com o recalque social da morte que resulta no empobrecimento da experiência. Segundo o autor, a Primeira Guerra mundial assassinou muitas vidas, matando também as narrativas existentes em cada uma delas. Quem conseguiu sobreviver, ficou sem palavras para expressar o vazio devastador de tudo o que se perdeu nesse período. Em *O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936/1994b), o autor faz uma reflexão breve e profunda sobre a morte em diálogo com o pensamento do poeta francês Paul Valéry. Ele diz que o rosto da morte passou a assumir outro aspecto com a modernidade, reduzindo a mera comunicabilidade da experiência à medida que a arte de narrar foi se extinguindo (SERAPIÃO, 2010). Nas palavras do pesquisador Serapião (2010):

O comentário de Benjamin a propósito da reflexão de Valéry traça, ainda que de forma tênue, uma linha divisória entre dois momentos distintos da história das civilizações: o primeiro momento diz respeito ao período pré-moderno, o mesmo segundo o qual Benjamin tece suas considerações acerca do narrador e o mesmo contexto em que se percebia a morte como um espetáculo público; o segundo momento refere-se ao período moderno, dentro do qual se viu dissolver a figura mítica do narrador oral e, ao mesmo tempo, assistiu-se à morte perder sua aura solene e ganhar status de acontecimento privado. (SERAPIÃO, 2010, p.3)

Ao discorrer sobre o pensamento de Benjamin em relação à morte, Gagnebin, acrescenta que:

O fim da narração e o declínio da experiência são inseparáveis, nos diz Benjamin, das transformações profundas que a morte, como processo social, sofreu no decorrer no século XIX, transformações que correspondem ao desaparecimento da antítese tempo-eternidade na percepção cotidiana – e, como indicam os ensaios sobre Beudelaire, à substituição dessa antítese pela perseguição incessante do novo, a uma redução drástica da experiência do tempo portanto. (GAGNEBIN, 1994, p. 73).

Segundo Flusser (2010b), a invenção da história da civilização moderna que envolve o surgimento da escrita e do tempo linear seria uma tentativa humana de negação da morte que resultou no “[...] atropelo fatal de seus valores mais essenciais” (p. 10). Ele

usa a imagem do sol para trazer a ideia do pensamento mítico circular da pré-história e relata que a história foi inaugurada quando o homem resolveu “[...] construir uma roda que girasse na direção contrária à da roda do destino”, que ele define como sendo o pensamento técnico usando a imagem da invenção da roda hidráulica ou da roda de um veículo que começa com a carroça. “Uma roda que, se colocada no Eufrates, poderia mudar a direção das águas, de modo que, em vez de fluírem para o mar, seriam conduzidas para os canais” (FLUSSER, 2010b, p. 70). Rodas que vão se aproximando da Revolução Industrial e se distanciando do pensamento mítico, rodas que rolam de maneira longa e infinita para negar a própria finitude humana, segundo esse autor. Com a invenção dessas rodas, “[...] rompemos com a roda fatal do eterno retorno do mesmo, o mundo se tornou inerte e inanimado, e por isso ilusório e repulsivo” (FLUSSER, 2010b, p. 73).

A morte, nesse caso, tão presente, familiar e misteriosa no passado, se desloca para um lugar cada vez mais escondido para onde não possamos ver. Serapião (2010), ao dialogar com o pensamento de Benjamin, diz:

Antes, a morte os visitava com a desenvoltura do parente que, vindo de longe, chegava para ter com os seus entes, acercava-se deles por um tempo e se ia, deixando neles um pouco de si; agora, porém, o homem moderno já não dispõe de tempo para recebê-la, e também não o quer; as esteiras das fábricas não podem cessar, e suas próprias casas não mais reservam um cômodo sequer para hospedá-la; os sanatórios e os hospitais é que se tornaram sua nova estalagem. Se, como afirma Benjamin, a modernidade alterou a face da morte, é possível que o pobre desgraçado que se encontra com a Onipotente, numa das fábulas de La Fontaine, tenha se deparado com sua outra feição e com ela se assustado. (SERAPIÃO, 2010, p. 4).

Nas sociedades africanas, Fabio Leite (1995/1996) relata que a morte se apresenta como um fator de desequilíbrio por excelência, sendo um evento abrangente que afeta vários níveis da realidade¹⁰⁵. De acordo com esse entendimento, a causa da morte daqueles Baobás, que foi apresentado no começo deste capítulo, ganha uma outra narrativa, ou melhor, uma interpretação totalmente diferente em relação ao fato, se compararmos com o olhar daqueles cientistas. Infelizmente, a “roda do progresso” não considerou “[...] aquele mistério irradiante a partir do qual toda a história da humanidade foi colocada em movimento” (FLUSSER, 2010b, p. 74).

¹⁰⁵ Para retomar esse equilíbrio vital nas sociedades africanas a morte é enfrentada por meio de diversos ritos e cerimônias funerárias com o intuito de superar essas perdas.

2.2 Do tempo cíclico para uma linha *(ir)reversível* chamada passado, presente e futuro

Desde o início da história do ocidente, a questão do tempo circula nos debates de uma longa lista de intelectuais e pensadores, que buscam defini-lo a partir de diferentes olhares. A ciência exata, por exemplo, entende que a grandeza física rudimentar desse fenômeno é passível de ser quantificada, medida, controlada e determinada. Em contrapartida, uma abordagem ontológica, filosófica ou sociológica trará aspectos mais subjetivos, qualitativos, históricos e incomensuráveis a respeito da questão. A concepção de tempo aqui, terá, especialmente, o ponto de vista do pesquisador crítico contemporâneo Hartmut Rosa, que escreveu o livro *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade* (2019). Sobre as pesquisas sociológicas e etnológicas que estudam o tempo, Rosa (2019) diz que existem duas descobertas principais:

Em primeiro lugar, que não apenas sua medição, mas também sua percepção e seus horizontes são em grande medida culturalmente dependentes e se modificam com a estrutura social das sociedades, Otthein Rammstedt formulou esses resultados de forma sistemática em um influente trabalho no qual postula a existência de quatro formas de consciência e de experiência do tempo, que estão associadas a horizontes temporais muito distintos e, conseqüentemente, produzem orientações de ação autorrelações radicalmente diferentes. Sociedades simples, não diferenciadas, dispõem tendencialmente de uma consciência temporal “ocasional”, cuja experiência de tempo distingue preponderantemente entre “agora” e “não agora”, de forma que passado e futuro se fundem no Outro do presente (compreendido mitologicamente). A afirmação de que as pessoas desde sempre teriam uma ideia concreta de passado e futuro é, assim, colocada fortemente em questão. (ROSA, 2019, p. 10-11).

A consciência temporal cíclica ou a forma primária da experiência temporal foi se transformando com o avanço da sociedade moderna, tornando-se como uma “[...] linha irreversível que vem do passado, passa pelo presente e se dirige ao futuro” (ROSA, 2019, p. 11-12). No título dessa sessão, utilizamos a palavra irreversível inspirada nessa afirmação do autor. Contudo, a aposta é que esse lugar irreversível seja visto como *(ir)reversível*, onde o *ir* entre parênteses, apresenta uma possibilidade de mudança. Ou seja, algo passa a ser passível de transformação dentro do campo da experiência. Augusto (2002) salienta que a nossa percepção em relação ao tempo tem sofrido uma dissolução dos elementos que, pelo menos há três séculos, tem constituído a base temporal dos processos sociais. Esta constatação sugere estar em curso uma preocupante ressignificação do tempo que repercute na progressiva desvalorização do passado, na

acentuação exagerada do presente e, conseqüentemente, em um obscurecimento da capacidade de se projetar um futuro. Para Oliva-Augusto (2002), vivemos um momento em que o passado perdeu o poder de determinar o presente e, ao mesmo tempo, este presente está tomado por um alargamento que se sobrepõe ao futuro. Logo, as preocupações que pertenceriam ao amanhã invadem a experiência atual, e problemas que antes poderiam ser remetidos a um tempo futuro, penetram no agora. É como se o futuro não pudesse mais oferecer um campo livre para a projeção dos desejos, pois cada vez mais se encontra obscurecido e obstruído pelas exigências impostas no dia a dia¹⁰⁶. Christopher Lasch, no livro *A cultura do narcisismo* (1983), aponta que o homem psicológico do século XX nega o passado e tem dificuldade de enfrentar o futuro, acarretando a perda de significado do próprio presente.

A progressiva desvalorização do passado vem sendo anunciada por diversos teóricos, entre os quais gostaria de destacar o filósofo Walter Benjamin. Desde *Experiência e pobreza* (1933/1994a), o autor procede à crítica da modernidade ao sustentar que o retraimento da transmissão de experiências¹⁰⁷ tem provocado não apenas um distanciamento em relação ao passado, como também tem reduzido o campo da experiência humana, uma vez que a vivência (*Erlebnis*) é descolada da experiência coletiva (*Erfahrung*), resultando no empobrecimento de ambas. Para ele, a experiência deve ser compreendida a partir de duas dimensões que trazem o sentido semântico das palavras alemãs *Erfahrung* e *Erlebnis*, em que a primeira se refere a uma dimensão da experiência que abarca um sentido coletivo e histórico (que se acumula, se prolonga e se desdobra ao longo do tempo), e a segunda se relaciona a uma vivência mais individual, fragmentada e cotidiana. Segundo o autor:

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. [...] Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. (BENJAMIN, 1933/1994, p. 115).

¹⁰⁶ Somos subjugados pela angústia de não dar conta do presente e na atualidade isso oscila entre a mágoa ou a culpa não elaborada do passado com a ansiedade ou o medo do futuro. Se observarmos algumas das doenças de nosso século, como a depressão, a ansiedade e o estresse, veremos que muitas delas remetem a uma distorção de aspectos relacionados à temporalidade e à intensidade da experiência.

¹⁰⁷ Um retraimento da transmissão de experiências que já vinha ocorrendo desde há muito tempo, entrando em colapso durante a Primeira Guerra Mundial.

Nas palavras de Rosa (2009):

Benjamim diagnostica uma progressiva *perda da experiência* na sociedade moderna, que resulta da incapacidade dos sujeitos em transformar as inúmeras *vivências* [*Erlebnis*] traumáticas do cotidiano (para as quais a vida metropolitana lhe parece, assim como para Simmel, paradigmática) em experiência [*Erfahrung*] genuína. *Experiência* é, para Benjamin, algo inextricavelmente ligado à agregação do vivido à história experienciada e à tradição vivida, ela surge através de uma apropriação do vivenciado com o auxílio dos padrões narrativos estáveis fixados na memória e à luz dos horizontes de expectativa historicamente firmados. Assim, vivências só podem se tornar experiência se puderem ser relacionadas de forma significativa a um passado e a um futuro individual e coletivo. Experiências genuínas, como se pode intervir a partir disso, adentram a identidade dos sujeitos, em sua história de vida; seus rastros na memória são amplamente resistentes à erosão. Elas se tornam impossíveis, no entanto em um mundo no qual horizontes de expectativa se transformam permanentemente e no qual espaços de experiências são continuamente reconstruídos. Por isso, quanto mais curto o espaço de experiência e horizonte de expectativa do presente, bem como quanto maior o número dos episódios de experiência por unidade de tempo, mais improvável se torna a transformação de vivências em experiências. O tempo moderno, para Benjamim, se assemelha ao tempo vazio de experiência do *jogador*, que consiste numa cadeia de vivências não cumulativas, desvinculadas entre si e tendentes ao choque, das quais não resulta nenhuma experiência, mas das quais os sujeitos, mais tarde, tentam se lembrar com a ajuda de *souvenirs* (também em forma de fotos). (ROSA, 2019, p. 291-293).

Benjamin (1933/1994) afirma que o homem se vê destituído de toda a sua herança tradicional e histórica para tornar-se liso, frágil e transparente como um vidro. Por isso, todo processo que permite ao ser humano ir se sedimentando no mundo estaria comprometido por essa forma de experiência mais reduzida e empobrecida. Benjamin sustenta que a experiência se faz da matéria da tradição, pois ela se coloca como um espaço-tempo de um tipo peculiar de saber que se constitui para além do racional. Isso posto, compreendemos que, conforme o mundo moderno foi avançando, o fio condutor que liga o passado ao futuro tornou-se cada vez mais esgarçado, fazendo com que os ensinamentos que remetem a uma tradição adquiram o *status* de ultrapassado e obsoleto. Nos dias atuais, a palavra passado adquiriu um tom pejorativo, relacionado a algo antigo, “velho”, que deve necessariamente ser desprezado ou substituído (BOSI, 1994). O sistema capitalista global infinito e de contínua mudança nos remete a uma dimensão de tempo que, cada vez mais, tem ignorado o passado para poder se fixar no presente, no novo e no provisório.

A crise de autoridade, tão discutida nos dias de hoje, representa, nesse caso, um dos resultados desse processo. Para Hannah Arendt (1979/1992), a noção de autoridade desapareceu desde que o mundo moderno rompeu com suas bases greco-romanas, que

trazia como herança a valorização dos ancestrais e das tradições transmitidas de geração em geração. Para essa autora, o conceito de autoridade deve ser compreendido a partir desse processo de transmissão, que traz os ensinamentos apreendidos dos antepassados. Arendt (1979/1992) defende que a crise da autoridade pode ser identificada pelo declínio de suas principais bases de sustentação, que vem ocorrendo desde o século XX, com a progressiva evolução da técnica e da ciência, junto ao rompimento da tradição e da religião, identificadas, até então, como pilares fundamentais para o processo de construção e consolidação da História. Para Jamile Borges Silva, o mundo perdeu seus padrões norteadores e agora “as pessoas não sabem mais o que fazer nele e com ele” (2004, p. 190). A crise de autoridade e a ausência de referências estáveis também revelam efeitos no que diz respeito à constituição da subjetividade.

Segundo a teoria psicanalítica freudiana, a decadência da figura paterna e o enfraquecimento da instituição familiar geram efeitos nos processos identificatórios, na medida em que a sustentação da identidade se baseia na efetivação desses laços afetivos e simbólicos. O lócus fundante da constituição psíquica está voltado para processos que envolvem uma autoridade paterna, um acolhimento materno e identificações parentais projetivas e introjetivas¹⁰⁸. Quando esses complexos vinculares se encontram enfraquecidos pelo “*ethos*” social, as bases de sustentação do indivíduo ficam comprometidas em relação à sua inserção futura em outros âmbitos institucionais da sociedade.

A socióloga Maria Helena Oliva Augusto salienta que a destruição do passado, ocasionada pela intensificação crescente do ritmo temporal contemporâneo, “[...] é um dos fenômenos mais terríveis do século XX, pois se perdem os mecanismos sociais capazes de vincular a experiência pessoal” a outras experiências (AUGUSTO, 2002, p. 31). Assim, a falta de conexão entre o que foi e o que está por vir tem propiciado uma experiência no tempo presente destituída de sentido, tornando o indivíduo cada vez mais vulnerável às exigências externas e mercadológicas de um tempo social acelerado e distante das necessidades humanas. Portanto, a sociedade contemporânea padece de uma notável reconfiguração temporal que ofereça novas dimensões da experiência temporal e

¹⁰⁸ As identificações projetivas e introjetivas são processos psicológicos que permitem ao sujeito assimilar aspectos do outro para a constituição de sua própria personalidade. Para os estudos da psicanálise, a integração social acontece a partir desses fundamentais mecanismos básicos que permitem um processo de distinção e identificação entre elementos externos e internos. Seria “uma lenta exitação entre o eu e o outro ao passo que a identidade é finalmente encontrar um eu que poderia (ilusoriamente) estar livre de qualquer relação com o objeto” (KAUFMANN, 1996, p. 256).

espacial e, por conseguinte, possam repercutir na instauração de novos modelos de interação e de construção da subjetividade.

2.3 A *aceleração* do tempo e o *declínio* da experiência na contemporaneidade

Desde aproximadamente 1750 existe uma enorme *aceleração* do tempo e da história em curso em nossa civilização (ROSA, 2019). A criação do transporte ferroviário foi algo que trouxe uma marca forte desse processo, que no âmbito da revolução industrial começa a se ampliar por todas as outras esferas da vida cotidiana. Em 1912¹⁰⁹, numa conferência internacional do tempo em Paris, foi definido o *tempo mundial* com validade e unificação global, sendo que a revolução acelerada dos meios de transporte foi algo que demandou um novo regime espaço-tempo. Assim:

[...] a mudança técnica dos transportes anula a ligação arcaica entre sujeitos espaços territorialmente limitados, enquanto o desenvolvimento técnico da comunicação que tende a conectar *cada um a todos em qualquer e a qualquer momento* representa um pressuposto fundamental para a transformação de relações sociais no processo de modernização. (ROSA, 2019, p. 203-204).

Rosa (2019) pensou o fenômeno da aceleração a partir de três principais categorias: *a aceleração técnica, aceleração das transformações sociais e a aceleração do ritmo de vida*. Quanto à aceleração técnica, ele utiliza a seguinte definição:

Aceleração técnica caracteriza, no entanto, não apenas o movimento mais rápido de pessoas, bens, informações e (como enfatizado por Virilio) projéteis militares sobre a terra, mas também a produção mais veloz de bens a transformação mais ágil de matéria e energia e, embora em menor proporção, a aceleração dos serviços. ‘De longe o maior efeito da industrialização [...] foi acelerar o sistema de processamento material inteiro de uma sociedade’, observa com razão James Beniger. A história da aceleração a ser contada aqui descreve o caminho da máquina a vapor, passando pelo domínio da energia hidráulica e do motor a combustão, até chegar a eletrotécnica às tecnologias de produção industrial mais, à linha de montagem e, por fim, à microtecnologia da era dos computadores. (ROSA, 2019, p. 144-145).

Atualmente, a superação espaço-temporal propiciada pelos aparelhos – programados para acelerar os processos, dinamizar o trabalho e flexibilizar as ações – promete economizar um tempo que há muito tempo já não existe mais. A sociedade capitalista pós-industrial, marcada pela supervalorização do trabalho, aproveitou-se dessa

¹⁰⁹ Já havia sido concebido em 1884 e foi oficializado depois, permitindo, “de forma análoga à definição do espaço alocat, ou ‘sem lugar’, ao redor do globo” (ROSA, 2019, p. 192).

nova configuração comunicacional para invadir as esferas privadas do homem contemporâneo. As inovações técnicas acabaram afetando as instituições e as práticas coletivas, sendo que as transformações sociais fazem parte desse processo. A escola nesse caso, passa, então, por uma crise, pois o imperativo social de mobilidade entra em choque com um espaço delimitado por paredes, grades, fechaduras, intervalos regulares de tempo, com limites e regulamentos estritos e enrijecidos por uma tradição pedagógica constituída, segundo a perspectiva de uma identidade que muito se diferencia da contemporânea (SIBILIA, 2012, p. 28). Nesse sentido, a pesquisadora Sibilía, no livro *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão* (2012), acrescenta:

Conseguir que todas as criaturas humanas de curta idade aprendam a usar adequadamente o tempo e o espaço nunca foi tarefa menor. É provável que a falência desse projeto, na atualidade, seja outro indício da crise que afeta a escola. Por um lado, porque tal meta se tornou subitamente inviável; por outro lado, porque se alteraram tanto as definições espaço/temporais quanto os usos dessas entidades que se consideram corretos ou equivocados (SIBILIA, 2012, p. 28).

A escola ficou presa a um lugar e a um tempo determinado e busca dar conta das novas exigências contemporâneas, em termos tecnológicos¹¹⁰, mas sofre com os efeitos da aceleração. Para Rosa (2019), a aceleração tecnológica é intencional e direcionada. Uma definição para esse segundo fenômeno que decorre dessa aceleração, seria a seguinte:

[...] Assim, a *aceleração da mudança social* pode ser definida como um momento das taxas de expiração de experiências e expectativas orientadoras da ação, e como encurtamento dos intervalos de tempo que, para cada esfera funcional, de valor e de ação, podem ser determinados como presente. A escala de mensuração aqui tomada para estabilidade e mudança pode, então ser utilizada para instituições culturais e práticas variadas. A tese de uma aceleração geral da mudança social afirma que o ‘presente’ se contraia tanto na política quanto na economia, na Ciência e na arte, tanto em relações de emprego quanto nos arranjos familiares, em orientações morais e práticas cotidianas, bem como, com isso, em perspectivas culturais e estruturais. ‘O presente, o concreto agora dos eventos, vê-se, em comparação a formas sociais anteriores, confrontando com uma situação nova: ele se torna cada vez menor e mais restrito, sofrendo pressão de acontecimentos do passado e sobretudo de

¹¹⁰ Na tentativa de atenuar a distância entre a instituição escolar e as novas prerrogativas interacionais, algumas iniciativas educativas têm buscado, a seu modo, enfrentar o desmoronamento da velha escola, a partir de estratégias que recorrem a dispositivos digitais para atrair e seduzir novamente os estudantes. Porém, a ausência de uma perspectiva crítica sobre estes aparatos, na maioria das vezes, produz apenas uma aprendizagem instrumental e técnica, incapaz de produzir um efeito pedagógico mais amplo, em suas dimensões históricas, psicológicas e sociais (SIBILIA, 2012).

outros aguardados no futuro', observa também Armim Nassehi em vinculação a Luhmann. Onde for este o caso é possível falar com razão até mesmo de uma aceleração da própria sociedade, enquanto os fenômenos de aumento técnico da velocidade, compreendidos na primeira categoria de aceleração, devem ser entendidos antes como aceleração na sociedade. (ROSA, 2019, p. 152).

Quanto à *aceleração do ritmo de vida* vivenciada na modernidade, Rosa defende a hipótese que ela apresenta um aumento da velocidade de ação e uma transformação da experiência de tempo como causas estruturais. Segundo o autor, esse sentimento, predominante nas sociedades modernas, de escassez de tempo e fugacidade da vida social, tem tanto uma definição mensurável e objetivável, quanto uma dimensão sociopsicológica complexa que não pode ser entendida nem explicada “[...] adequadamente sem uma consideração sistemática de fatores culturais” (ROSA, 2019, p. 159). O que sabemos hoje é que o ritmo social e o fluxo informacional estão tão intensos que nos tornaram escravos do relógio. O excesso de informação a circular pelo mundo desperta-nos a sensação de que devemos estar cientes de tudo o que está acontecendo ao nosso redor. A sensação que fica é de que a vida é uma constante corrida contra o tempo. E por mais acelerados que estejamos, não conseguimos nos livrar da angústia de que temos pouco tempo para fazer tudo o que precisamos ou desejamos fazer. A busca intensificada pelo prazer e pela experiência do momento, associada à competitividade estimulada pela sociedade capitalista, obriga-nos a um processo contínuo de adaptação às novas exigências do mercado.

A autoridade do passado, antes exercida pelos anciãos, foi transferida para a indústria cultural, que passa a ditar a mulheres e homens o que se deve consumir, vestir, gostar, jogar, desejar e ouvir. Essa autoridade se revela muito potente e sagaz, dada sua característica onipresente na vida cotidiana, com suas abundantes doses diárias de ofertas e opções de “ser” e “pertencer” no mundo. Os efeitos da aceleração social podem apresentar características relacionadas a um novo formato de dominação totalitária, inclusive mais persuasiva que os regimes políticos ditatoriais vivenciados em outras épocas. Como as normas temporais estão profundamente enraizadas no cotidiano social, o indivíduo destituído de crítica e de contextualização histórica torna-se totalmente vulnerável ao ritmo social, concebendo-o como um elemento natural da realidade. Não sendo capaz de distinguir a origem histórica e social desta nova percepção temporal, os fracassos ocasionados por essa lógica são interpretados como uma incapacidade individual de gerenciar o tempo.

Nossas relações com o espaço, com outras pessoas e com estruturas materiais do mundo das coisas têm seguido uma lógica caracterizada por um projeto de modernização que vem tornando as experiências cada vez mais transitórias e mutáveis. Baitello Jr. (2010) afirma que na atualidade há espaços apenas para pessoas “[...] fluidas como o vento, evanescentes como a luz e efêmeras como o tempo” (BAITELLO JR., 2010, p. 55). A exacerbada valorização da exposição mediada pelo dispositivo de imagem direciona a experiência individual a um reconhecimento pautado na aparência. Jorge Larrosa Bondía no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), diz o seguinte a esse respeito:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (BONDÍA, 2002, p. 23).

Encontramo-nos fixados em um tempo presente, cuja experiência do novo, do instantâneo e do provisório se sobrepõe às possibilidades de experiências a longo prazo.

Rosa (2019) identifica que vem acontecendo uma “contração” no tempo caracterizada pelo padrão *curto-curto*. Diríamos, na esteira do pensador Benjamin, que seria uma sociedade rica em vivências, mas vazia de experiências. Porém, seria um tempo que “[...] escapa por entre os dedos em ambos os fins – na vivência e na memória” (ROSA, 2019, p. 293). Para Sarlo (2005), a aceleração “produz um vazio de passado que as operações da memória tentam compensar” (SARLO, 2005, p. 96).

Nesse sentido, vamos recorrer ao mito, trazendo esse “tempo sagrado” que o tempo linear e acelerado pretendeu fazer sucumbir. Vamos concluir essa seção com uma história de duas divindades gregas, que mostram duas possibilidades de experiência subjetiva temporal. O tempo de *Chronos* e o tempo de *Kairós* (RIBEIRO, J., 1962). No mito, *Chronos* pertencia a uma raça de Titãs (a segunda geração de deuses) e era retratado como um ser que devorava os filhos assim que nasciam. Filho de Gaia, a terra, e Urano, o céu, *Chronos* traz uma percepção desse tempo que é gerado na terra e que controla a todos nós. A soberania deste tempo é destruidora e não polpa ninguém. No conto mitológico, *Chronos* devora seus filhos por temer que uma profecia se realize – ser destronado, pelo que ele próprio gerou. Por isso, *Chronos* é aquele que gera e aquele que destrói. É a vida e a morte, em contínua pulsação. *Chronos* é a experiência do tempo

materializada, que se dá de maneira concreta e objetiva na vida cotidiana. Na contemporaneidade, *Chronos* tem um lugar de destaque, sendo aquele que amedronta e impera, implacavelmente. Muitos são escravizados por esse deus e acabam sendo devorados por ele. Vivem sob a tirania das datas e dos prazos e invariavelmente adoecem. Ao contrário de *Chronos*, *Kairós* simboliza um tempo subjetivo, ou seja, um tempo concebido pela percepção de cada um (MARTINS et al, 2012).

É o tempo que nos permite desenvolver uma sensibilidade relativa ao tempo presente, da qual falou Boaventura (2007), quando trata da eternização de um momento, pleno de experiência, que nos dá forças para dar um basta ao que acreditamos ser pura perda de tempo. É o tempo que nos liberta do relógio e nos reconecta com a nossa subjetividade humana. Na mitologia, também significa a identificação do momento oportuno. Para os gregos, *Kairós* era a única força capaz de enfrentar, lutar e vencer *Chronos*. Segundo Rosa (2019), uma vida livre da alienação imposta por *Chronos* seria aquela que se mostra equilibrada em atingir experiências que provoquem ressonância com o mundo. Assim, a crise vivenciada por este tempo só poderá ser superada quando o indivíduo contemporâneo encontrar em *Kairós* a conexão perdida consigo e com uma dimensão maior de sua experiência autêntica e coletiva. Para Gagnebin (1993), é no tempo chamado *Kairós* histórico que se identifica uma realização salvadora contra a ditadura de *Chronos*. Segundo a autora, este tempo seria capaz de ligar o passado e o presente despertando uma nova configuração entre ambos, a fim de transformar o passado e promover ações políticas no futuro (GAGNEBIN, 1993).

No ensaio “O que significa elaborar o passado”, que se encontra no livro *Educação e Emancipação* (1995a), Adorno sustenta que a racionalidade instrumental da sociedade industrial estaria liquidando os elementos perturbadores do tempo e da memória. Ao dirigir críticas às formas como a sociedade alemã pós-nazista enfrentava o seu passado, ele alerta que o esquecimento é desejável por aqueles que cometeram barbárie. Para Jamile Borges da Silva (2019), as memórias devem ser entendidas, em primeiro lugar, como processos subjetivos que se ancoram “[...] em experiências e marcas simbólicas e materiais” (p. 27). Logo em seguida, ela diz que é preciso reconhecer as memórias como “[...] um objeto de disputa, conflitos e lutas, que visam prestar atenção para o papel ativo e produtor de sentido, marcados por relações de poder” (SILVA, J., 2019). Depois, ela aponta a possibilidade de reverter o passado por meio da memória, ou seja, atribuir novos sentidos para história.

Em as *Teses sobre o conceito de história*, Benjamin destaca que “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo propriamente como ele foi, significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo” (BENJAMIN, 1940). Esta afirmação carrega uma crítica clara ao tipo de historiografia científica burguesa, cujos fatos não correspondem ao discurso, mas adquirem este *status* de real conforme são legitimados através da palavra enquanto tal. Sob o manto de uma aparente exatidão científica positivista, delimita-se uma narrativa da história que obedece apenas a certos interesses. Segundo Benjamin, a história não pode ser estabelecida enquanto universal, pois sua construção não se dá em um tempo homogêneo. Neste sentido, a história deve pressupor diversas histórias que se entrelaçam formando as raízes do processo civilizatório que cada experiência evoca. Diferentemente do relativismo vazio pós-moderno, o que se pretende, à luz do pensamento benjaminiano, é integrar a experiência a uma nova linguagem.

Se retomarmos o pensamento crítico contemporâneo de Boaventura de Sousa Santos, observaremos que as epistemologias do sul pretendem trazer um caminho de superação desse tipo de razão dominante que o autor chama de indolente, preguiçosa, pois “[...] se considera única, exclusiva, e não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo” (SANTOS, B., 2007, p. 25). Para Santos (2007), esse tipo de razão indolente se manifesta de muitas formas, dentre elas destaca duas: a primeira seria a razão metonímica, uma figura de linguagem que significa tomar a parte pelo todo. Isso impediria o desenvolvimento de uma visão ampla, o que implicaria em um “[...] desperdício da experiência que contrai, diminui e subtrai o presente” (2007, p. 26). A segunda seria a razão proléptica, que vem do grego *prólepsis*, que significa “ação de tomar antes”. Como explica o autor:

A razão proléptica é a segunda forma. Prolepse é uma figura literária bastante encontrada em romances, nos quais o narrador sugere claramente a ideia de que conhece a história futura. Nossa razão ocidental é muito proléptica, no sentido de que já sabemos qual é o futuro: o progresso, o desenvolvimento do que temos. É mais crescimento econômico, é um tempo ideal linear que de alguma maneira permite uma coisa espantosa: o futuro infinito. A meu ver, expande demais o futuro. (SANTOS, B., 2007, p. 26).

Por fim, a razão indolente teria então essa dupla característica: “[...] como razão metonímica, contrai e diminui o presente, como razão proléptica, expande infinitamente o futuro” (p. 26). O que Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe, então, é a expansão do presente e a contração do futuro para a transformação desse tipo de razão. A ampliação

desse repertório se daria por meio da inclusão de experiências em espaços de voz e visibilidade. Quando retomamos as observações de Augusto (2002), encontramos uma divergência em relação ao tempo presente. Enquanto Santos (B., 2007) sugere uma expansão do presente, Augusto reconhece que ele já se encontra alargado demais. Enquanto isso, Benjamin (1933/1994) e Rosa (2019) buscam focar na qualidade desse tempo que se encontra solto, sem o fio do passado. Talvez a ausência desse entrelaçamento não nos permite ter uma percepção coerente de que tempo presente é esse. Contudo, entre todos esses autores, existe uma concordância em reconhecer esse passado que deixou de ser valorizado. Nesse sentido, o esforço realizado nesse trabalho é de perceber esse presente a partir do esquecimento e lembrança desse vivido. O *presente-vivido* aqui define uma experiência que se estende e se contrai, de acordo com um tempo oportuno de *Kairós*, transitando entre o passado e o futuro, a partir de um entrelaçamento potencializador entre o que fomos e o que podemos ser.

2.4 Yemanjá e Oxum: o tronco do Baobá que armazena as águas do Atlântico

A árvore traz essa representação – tanto individual como social – de uma estrutura que cresce e se desenvolve entrelaçada com as raízes, fazendo mediação entre *a terra e o ar*, ou seja, entre o peso e a leveza indispensável e insustentável que é a vida (KUNDERA, 1984). Segundo Kundera (1984), quanto mais pesado o fardo, mais próximo da terra, ou seja, mais concreta e real se torna a experiência. A ausência total do fardo, segundo Kundera, “leva o ser humano a se tornar mais leve do que o ar, leva-o a voar e a se distanciar da terra, do ser terrestre. Fica semi-real e leva seus movimentos a ser tão livres como insignificantes” (KUNDERA, 1984, p. 11).

Levando em consideração o fardo de nossa história, o quão real e concreta pode ser a nossa experiência? Quão capazes somos de transformar esse tronco da dor em uma sadia e árvore frutífera?

Gostaria de mencionar o pesquisador contemporâneo Gambini (1997), que traz a imagem das árvores mutiladas como um espelho da nossa alma. Como não estamos devidamente entrelaçados com as nossas raízes, que são fonte de vitalidade, nosso tronco traz as marcas desse afastamento fazendo com que nossa árvore cresça doente. As podas e o desmatamento, para este autor, é como se externalizássemos em ações essa natureza interna, que precisa se regenerar. Não estaríamos “[...] vendo apenas árvores. Vemos, como num espelho, uma realidade não perceptível diretamente, um estado nosso de mutilação interior” (GAMBINI, 1997, p. 62). Do mesmo modo

que nossa miséria interna, as folhas da nossa árvore vão se ressecando. Falando mais especificamente do tronco do Baobá, podemos dizer que ele é um dos mais fortes e grossos dentre todas as outras espécies. Dependendo do seu tamanho, é preciso mais de 100 pessoas adultas de mãos dadas para poder abraçá-la. Sua madeira é excelente para fabricar instrumentos musicais¹¹¹. Outra característica interessante desta árvore, é que seu tronco acumula água da chuva. Muitas pessoas e animais abrem um buraco no seu caule para matar a sede e sobreviver aos períodos de estiagem. Existem ainda os que usam o tronco como moradia, santuários, pontos de ônibus, prisões, ou até pub, como é o caso do *Baobab Tree Bar*¹¹², localizado na África do Sul. O tronco do Baobá lembra o corpo humano, composto em sua maior parte por este elemento tão vital para uma vida em sociedade – a água. Existem estudos que apontam que a proporção de água no corpo humano corresponde à proporção de água na superfície do planeta Terra¹¹³. Água doce, água salgada, água que corre, água que limpa, água que inunda, água que flui. Para a maior parte das religiões, a água é um elemento sagrado que simboliza purificação e o surgimento de uma vida nova. É quase uma massa indiferenciada que representa a infinidade dos possíveis, contendo “[...] todo o virtual, todo o informal, o germe dos germes, todas as promessas de desenvolvimento” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 15). Essa estreita vinculação da vida humana com a água, segundo Ferenczi¹¹⁴ (1990 apud SILVA, E., 1998), se deve à presença de imagens simbólicas no inconsciente que se relacionam à memória intrauterina e à nossa origem oceânica. Os diversos mitos e rituais existentes em diferentes culturas e religiões apresentaria este contínuo retorno ao líquido amniótico da mãe terra.

Nossas águas trazem o sabor amargo de nossa história. Yemanjá, divindade da tradição afro-brasileira reina sobre as águas desse mar. Num dos mitos que ouvi, dentre

¹¹¹ “Para completar, sabe-se que a madeira do Baobá é excelente para fabricar instrumentos musicais; do seu cerne, se obtém fibra fortíssima, com a qual se tecem cordas e linhas; em Angola e Moçambique, hábeis carpinteiros ampliam as fendas do seu tronco para criar cisternas comunitárias; enfim, a árvore fornece sombra, óleo vegetal, remédios, celulose, cabaças e corantes. Deste modo, ao reunir tão rico cabedal de virtudes (cf. PEIXOTO, 1989), como o Baobá poderia deixar de granjear afeição por parte das pessoas?” (WALDMAN, 2012, p. 224).

¹¹² Cf.: <http://g1.globo.com/turismo-e-viagem/noticia/2015/01/milenar-baoba-gigante-tem-bar-para-60-pessoas-em-seu-interior.html>

¹¹³ Cf.: <http://www.meioambientenews.com.br/conteudo.ler.php?q%5B1%7Cconteudo.idcategoria%5D=27&id=215>

¹¹⁴ FERENCZI, S. *Thalassa: ensaio sobre a teoria da genitalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

muitos existentes na tradição Iorubá, Yemanjá fugiu da região Iorubá depois de perseguida e capturada pelo rei e seu exército. Para escapar e alcançar a liberdade, ela quebrou uma garrafa¹¹⁵ que ganhou de presente do seu pai Olokum¹¹⁶. Aqui podemos entender essa garrafa como uma herança patriarcal. Para Carla Akotirene (2018), “[...] temos o saber de uma memória salgada de escravidão, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano”.

Em nosso processo civilizatório, a representação mitológica das forças de nossas águas traz não somente a imagem de Yemanjá como de Oxum. De acordo com a pesquisadora Rita Segato (2006), na descrição do panteão das divindades, Yemanjá seria a mãe legítima dos orixás, enquanto Oxum seria a mãe de criação. Uma pariu e a outra criou seus filhos. Oxum é considerada mais velha que Yemanjá, então, é de uma hierarquia maior, em termos de tempo. Já Yemanjá é uma entidade associada ao mar, com espectro de uma bela aparência de força traiçoeira. Seu corpo, contornado pelas águas do Atlântico, traz uma história de separação e união entre continentes que faz estas águas correrem em ondas em suas costas. Yemanjá traz a imprevisível superfície do mar. No mito da criação Yorubá, também existiu a traição entre irmãos – *Ogum e Xangô* – e, quando a mãe Yemanjá vê o filho mais novo passando a perna no mais velho, para possuir o poder do reinado, Yemanjá é conivente. Para Segato (2006), “[...] este mito indica complexidades quase insondáveis da psique nacional”. Yemanjá é a mãe da ordem e do progresso que “subverteu a ordem de acesso à coroa”, quebrando uma hierarquia fundamental que se relaciona a uma herança direcionada àquele que tem mais tempo vivido.

A pesquisadora Segato argumenta que estas duas entidades maternas evocam “[...] a diferença histórica e sociológica entre a mãe branca da Casa Grande, e a babá negra, criadeira dos filhos brancos, que se colocam como legítimos” (SEGATO, 2006, p. 7). Uma mãe pátria jamais reconhecida, mas verdadeira em seus jeitos e afetos. O bebê branco que suga o seio da ama de é uma imagem materna quase invisível, ainda que tenha sido muito comum. É como se nosso imaginário negasse esse colo que traz as

¹¹⁵ O Baobá, por ter essa capacidade de armazenar água, é também popularmente conhecido como “árvore garrafa”. Quando ouvi a história de Yemanjá, foi inevitável não fazer essa associação.

¹¹⁶ CARROBREZ; LESSA. Poéticas de Yemanjá no terreiro de candomblé. IV Simpósio Gênero e Políticas. UEL, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT9_Mayara%20Carrobrez.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2020.

marcas do estupro originário da nação, da subversão da herança por meio de uma violenta escravidão. Nas palavras de Segato (2006):

Rafaela de Andrade Deiab analisou a transformação paulatina do tratamento fotográfico das crianças com suas babás nas fotografias tomadas por Militão de Azevedo em seus dois estúdios de São Paulo entre 1862 e 1885. Até aproximadamente 1880, as fotos captavam as crianças em composições na moda internacional da época; somente que, no Brasil, o típico quadro europeu da mãe segurando a criança junto ao rosto era substituído pela babá negra ocupando esse lugar. A autora explica o fato lembrando que a baixa sensibilidade do negativo exigia um tempo de exposição prolongado durante o qual a criança devia permanecer imóvel: “Estando mais habituados com elas, diminuía-se o risco de que os bebês ficassem inquietos durante a feitura do retrato”. A substituição da mãe pela babá revelava, portanto, que a intimidade e confiança eram maiores com esta última, única capaz de manter a criança tranquila durante o tempo necessário da fotografia. Contudo, em torno de 1880, diz a autora, as composições revelam a progressiva intenção de ocultar a figura da ama negra que, ainda assim, necessariamente, continua a sustentar o bebê no seu colo para este poder ser fotografado, e “as amas negras passam a existir nas fotografias como rastros: uma mão, um punho, até serem completamente banidas das imagens” (SEGATO, 2006, p. 17).

Assim, na nossa história existe uma negação da função materna (enquanto cuidadora), exercida pelas babás, negras, em sua maioria (como no passado escravocrata), demonstrando uma negação da raça que se escancara nessa relação de afeto e, ainda associada a isso, uma dificuldade de estabelecer uma inscrição simbólica desses fatos na memória. É como se houvesse um manto do esquecimento recobrando a imagem dessa relação racializada e dominadora. Essa genealogia da escravidão ainda ecoa numa história que vai “[...] do seio escravo do passado ao colo alugado de hoje”, com uma perda que vai além do discurso do recalque (SEGATO, 2006, p. 17). No início do livro *Mulher, Raça e Classe* (DAVIS, 2013), tomamos conhecimento que depois da abolição da escravatura, a mulher negra continuou a desempenhar o mesmo papel ao longo da história, passando apenas das mãos do dono de escravo ao patrão que explora incansavelmente sua força de trabalho e se enriquece “à custa de nossa cor” (DAVIS, 2013, p. 4).

Inspirada nas formulações de Butler (1997), Segato afirma que o sujeito brasileiro deixou fora a possibilidade de tornar-se herdeiro dessa história. Baniu por intermédio da forclusão o desejo pelo conhecimento “do destino terrível que é a marca da mãe” e, por isso, repete sua história traumática (SEGATO, 2006, p.17). Segundo esta autora:

A negação efetuada pelo mecanismo de forclusão é mais radical que a efetuada pelo mecanismo do recalque. Se esta última é a rasura de algo dito, aquela é a ausência de inscrição. Uma ausência que, contudo, determina uma entrada defeituosa no simbólico ou, dito em outras palavras, a lealdade a um simbólico inadequado que virá certamente à falência com a irrupção do real,

quer dizer, de tudo aquilo que não é capaz de conter e organizar. Contendas do presente, no Brasil, mostram a resistência de alguns setores da elite ilustrada a reconhecer um sujeito diferentemente posicionado, um sujeito negro que quer falar da sua negritude e da sua inserção diferencial na sociedade brasileira. Ao negar essa demanda, ao barrá-la, esses setores da elite parecem-me aparentados com a impossibilidade fundante de instalar a negritude da mãe no discurso. O racista certamente amou e - porque não? - ainda ama, a sua babá escura. Somente não pode reconhecê-la na sua racialidade, e nas consequências que essa racialidade lhe impõe enquanto sujeito. Se sua racialidade repentinamente fizesse a sua aparição na cena e reclamasse o parentesco a ela devido, ele reagiria com virulência incontrolável. Estamos falando do que não se pode nomear, nem como próprio nem como alheio. (SEGATO, 2006, p. 17).

A *foraclusão*¹¹⁷ seria uma maneira de estar na linguagem (que assume o lugar de coisa, representação coisa), em que algo não se inscreveu e não se instalou no simbólico¹¹⁸. Nesse caso, a dimensão ancestral da imagem do Baobá poderia vir como um símbolo dessa inscrição simbólica ausente em nossa identidade. Retomando a ideia do tronco, nossa vida é como um fluxo que se alimenta da força densa e histórica da terra e que se movimenta nesse impulso vertical em direção a uma forma mais sutil e fluida do pensamento, sustentando no ar ideias com o poder de se materializar com o tempo. Esse movimento não é linear e progressivo como nos foi ensinado e tem uma relação direta com o modo como se organiza a memória. Enraizar-se, por meio de narrativas e histórias, é encontrar a possibilidade de novos registros, versões, começos e retornos que vêm com as folhas caídas no outono.

Para Gambini, uma árvore é “[...] a atualização de um projeto que já se encontra completo na semente, que a contém inteira em estado de potência” (1997, p. 60). Uma inteligência organizadora que começa no processo de germinação e multiplicação celular e que cresce de modo ordenado. Sua estrutura natural se constitui a partir de leis próprias em busca da frutificação e plenitude. Na mitologia, existem muitas histórias sobre árvores, relacionando-as como um símbolo cósmico de vida, sabedoria e conhecimento. Gambini defende a ideia de que existe uma identidade simbólica entre árvore, indivíduo e alma humana. Essa ideia nos leva a considerar a figura do *Griot* como uma forma humana embasada nessa tríade cuja função é entender “[...] o que, no

¹¹⁷ A *foraclusão* é uma hipótese desenvolvida por Lacan relativa a um mecanismo de defesa que estaria na base da estrutura psicótica. A origem dessa palavra, embora Lacan não a tenha mencionado em sua obra, vem de um termo jurídico utilizado na Alemanha e na França para se referir ao uso de um direito que não pode ser exercido mais, pois passou do prazo, prescreveu. “Antes de ser ilustrada por Lacan com a expressão “foraclusão do Nome-do-Pai na teoria da psicose, a noção teve seu alcance operatório demonstrado em Moises e o monoteísmo pela amplitude que ganhou aí na ordem do desenvolvimento histórico” (KAUFFMAN, 1996, p. 215).

¹¹⁸ Na estrutura psicótica, os sintomas não são vivenciados no simbólico e sim no real. Como não houve uma inscrição simbólica, o sujeito não se reconhece em sua perturbação que invade o eu na forma de um estranhamento corporal, de uma alucinação ou delírio (KAUFFMAN, 1996).

presente, vem impedindo a palavra de funcionar em sua dimensão libertária e iniciadora” (COSTA, J. 1998, p. 110).

No período paleolítico, a palavra era uma expressão oral sem nenhuma estruturação linguística. O homem primitivo acreditava que emitir sons tinha uma força mágica, que interferia e controlava as forças da natureza. Conhecer e emitir esses sons era uma maneira de captar a totalidade cósmica, cujo poder mágico podemos, até hoje, conferir ao poder da arte e da musicalidade (NASSER, 2004). Aos poucos, a repetição desses sons foram se associando a uma realidade que se transformava em nomes que iam se discriminando, diferenciando e identificando os fenômenos naturais, passando a ter um significado (NASSER, 2004). Quando essa imagem acústica, inicialmente copiada da natureza, passa a ter uma função semântica, ela entra no campo do *logos*, adquirindo uma lógica e um sentido, estabelecendo o princípio do pensamento e do conhecimento. Este, por sua vez, foi se tornando cada vez mais amplo e a linguagem se tornou o terreno onde acontecem as relações (NASSER, 2004). A linguagem organiza e exercita o pensamento, expressando as experiências e reconstruindo a história por meio da memória. Por outro lado, o esquecimento desorienta os homens, pois sem se lembrar do passado, ficam impossibilitados de reconhecer algumas condições do presente, para poder reconstruir um novo futuro.

Para a filósofa francesa Simone Weil (1996), o futuro não pode ser pensado sem a dimensão do passado, por isso, embora nossa sociedade caminhe nesta direção, é preciso reconhecer que toda riqueza cultural e ancestral sedimentada pela humanidade não deve ser desprezada ou, simplesmente, ignorada. Os valores coletivos e históricos se entrelaçam com a história individual de todo ser humano, permitindo-lhe que reconheça sua herança social e o modo como ela se articula com a sua experiência de vida, representada por diversos outros elementos e identificações pessoais, que definem sua atuação no mundo. Perder o direito desta memória implica em um desenraizamento da vida individual e coletiva. Para Ecléa Bosi (2012), enraizar-se é um direito fundamental do ser humano e a negação desse direito tem consequências graves para a cultura e para a vida em sociedade. É do vínculo com o passado, segundo Bosi (2003), que se extrai a força para a formação da identidade. Segundo essa autora:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa

disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1983, p. 17).

A memória para essa autora é praticamente como ler um livro novo e remanejado ao mesmo tempo. Pois, existem algumas passagens, “certas palavras, certos tipos, certos detalhes de ambientação que nos tinham escapado na leitura inicial” (BOSI, 1983, p. 19). É como se nosso espírito se movesse para atenções e associações diferentes da narrativa com o passar do tempo.

2.5 Recordar, repetir e elaborar: introduzindo uma narrativa sobre a reversão dialética digital

Quem tem olhos pra ver o tempo
 Soprando sulcos na pele
 Soprando sulcos na pele
 Soprando sulcos?
 O tempo andou riscando meu rosto
 Com uma navalha fina
 Sem raiva nem rancor
 O tempo riscou meu rosto com calma
 Eu parei de lutar contra o tempo
 Ando exercendo instante
 (acho que ganhei presença)
 Acho que a vida anda passando a mão em mim
 E por falar em sexo
 Quem anda me comendo é o tempo
 Na verdade faz tempo
 Mas eu escondia
 Porque ele me pegava à força
 E por trás.
 Um dia resolvi encará-lo de frente
 E disse: Tempo,
 Se você tem que me comer
 Que seja com o meu consentimento
 E me olhando nos olhos
 Acho que ganhei o tempo
 De lá pra cá
 Ele tem sido bom comigo
 Dizem que ando até remoçando
 (MOSÉ, 2007)

Freud se utiliza da imagem de um *iceberg* para explicar o aparelho psíquico na *primeira tópica*. O inconsciente seria uma instância submersa nas profundezas da psique, à qual só temos acesso se mergulharmos nela. No fundo do mar, estariam os conteúdos mais primitivos, instintivos e reprimidos por essa massa de gelo. Na ponta do *iceberg*,

teríamos acesso ao pré-consciente, uma superfície da atividade mental, regida pelo princípio de realidade. O pré-consciente seria a faixa que flutua e apresenta o que pode ou não emergir, a partir do movimento das águas. No porão do inconsciente, encontram-se as raízes subterrâneas do terreno da nossa memória. Nossa alma interna¹¹⁹ fica enterrada nas profundezas da ancestralidade do nosso ser, um lugar encoberto e pouco estimulado pelo desenvolvimento do pensamento moderno. Essa alma não vê o que existe, não se pauta no que é palpável e concreto. O tempo e a noção cristalizada de verdade instituída pelo pensamento moderno não oferecem condições para que a memória sobreviva e apareça no nosso consciente. A necessidade psíquica de duração e o desejo de criar um futuro impulsionaram a ciência e fizeram com que o homem se enxergasse como sendo capaz de dominar sua própria natureza. Se apegar ao conhecido, às aparências, ao que se encontra externalizado, é um movimento que faz enganar os sentidos, pois as profundezas do nosso ser apresentam camadas de afetos e experiências passadas que trazem a mudança e a transformação como única permanência.

Segundo o psicólogo Waldemar Magaldi Filho¹²⁰ para quando temos um sintoma coletivo, estamos falando de uma ferida de amor coletivo e sua origem se encontra na história do ocidente. Quando ele traz uma perspectiva histórica dessas feridas, ele se refere a três ondas que fez o campo do inconsciente transbordar e pedir socorro. A primeira, de acordo com a sua visão, aconteceu no final da década de 1800, quando a doença psíquica em evidência era a histeria, um adoecimento voltado para o corpo feminino. Algo que revelava a ferida de amor coletivo da época. As origens da palavra histeria remetem ao útero e todo o aparelho genital escondido e desconhecido das mulheres, que impõe ao falo exposto e ao masculino patriarcal a necessidade de se controlar. Um órgão genital que traz em seu formato a representação de um portal da vida, capaz de gerar ou engolir a potência humana. Na época em que Freud começou a pesquisar a histeria, como um caminho de conhecimento para entender o adoecimento da psique, esse feminino se encontrava num lugar intensamente desvalorizado, excluído socialmente. Não havia direito ao gozo (representação fundamental do amor e do prazer),

¹¹⁹ Aqui faço referência à alma interna apresentada por Machado de Assis, no conto *O espelho* (2004), que será analisado no segundo eixo dessa pesquisa.

¹²⁰ Palestra apresentada no II Congresso Junguiano IJEP (*on line*) de 2016. Jung que durante muito tempo se inspirou em Freud, mas escapou um pouco do cientificismo da época, reconhecendo uma dimensão do sagrado e da espiritualidade que ficaram esquecidas com o avanço da modernidade.

tampouco à voz (representação fundamental da comunicação entre os pares) ou mesmo à cidadania (dimensão do direito).

A segunda onda que afogou o campo do inconsciente coletivo, com base nas formulações que Magaldi apresenta, foi a partir de 1900, com o avanço da modernidade, da ciência e da técnica. O materialismo provocou uma anulação das expressões do sagrado e a sociedade passou a ser regida pelas relações de causa e efeito, estabelecidas desde Aristóteles e Isaac Newton. E como este movimento não veio dissociado do que acontecia anteriormente com as mulheres, podemos compreender que a interseccionalidade dessas formas de opressão foram agravando essa ferida. O absolutismo, a linearidade, o maniqueísmo e o esvaziamento da experiência em sua complexidade dão lugar a uma outra manifestação coletiva, uma doença chamada esquizofrenia. Contudo, dentro da ciência, aparecem pessoas como Albert Einstein, que volta seu olhar para uma teoria da relatividade, enxergando na energia e na matéria, algo igual, com estados vibracionais distintos, como terra e ar, céu e inferno. Diante das polaridades e dualidades da época, Einstein apresentou um caminho do meio, que possibilitou ressignificar a figura do louco.

A terceira onda apresentada pelo psicólogo Magaldi, seria a mais contemporânea chamada depressão. Segundo ele, se a histeria tinha como sintoma a exclusão do feminino do campo social e a esquizofrenia tinha como sintoma por em questão a verdade da ciência, a depressão seria um sintoma que evidencia a necessidade de se voltar para dentro. Nesse sentido, a depressão seria uma pressão que nos faz retomar o caminho de volta. A partir de suas formulações, é possível compreender o sintoma coletivo da depressão como esse caminho de volta, que nos convoca a acessar esse lugar obscuro, profundo e, ao mesmo tempo, fecundo de nossas raízes inconscientes.

No texto *Recordar, repetir e elaborar* (1914/1996) de Freud, a prática psicanalítica, que se pauta por percorrer o passado reavivado na transferência, é repensada, considerando a força do presente. O método catártico, que antes se utilizava da hipnose para trazer à tona o passado sem tomar em consideração as resistências do agora, é substituído pela associação livre. O foco deixa de ser apenas uma questão do passado, para se reconfigurar de acordo com o olhar do *presente vivido*. Embora enraizada no passado, Freud percebeu que a (*per*)*laboração* acontece no momento que ela a resistência é vencida, dando lugar a uma espécie de reconciliação com o passado não elaborado. Contudo, o objetivo continua sendo o mesmo, reconhecer as lacunas da

memória¹²¹ superando as resistências causadas pela repressão e pelos traumas que na época estavam associados ao período pós-guerra. A resistência, nesse caso, passa a ser contornada pelo trabalho da interpretação das narrativas apresentadas por seus pacientes. Repetir, para Freud, seria uma espécie de neurose que acontece nesse caminho de volta – do presente para o passado – que muitas vezes nos impede de recordar e formular uma elaboração desejante do futuro. Assim:

Aprendemos que o paciente repete ao invés de recordar e repete sob as condições de resistência. Podemos agora perguntar o que é que ele de fato repete ou atua. A resposta é que repete tudo o que já avançou a partir das fontes reprimindo para sua personalidade manifesta – suas inibições, suas atitudes inúteis e seus traços patológicos de caráter. Repete também todos os seus sintomas, no decurso do tratamento. E podemos agora ver que, ao chamar a atenção para a compulsão à repetição, não obtivemos nenhum fato novo, mas apenas uma visão mais ampla. (FREUD, 1996 p. 167).

Türcke, no livro *Filosofia do sonho* (2010), adota um ponto de vista filogenético e psicanalítico, remetendo-nos ao paleolítico para explicar que o surgimento da consciência e, conseqüentemente, da linguagem, teria se desenvolvido originalmente no *homo sapiens* mediante o controle repetido das pulsões. Durante um processo que compreendeu milhares de anos, o homem fez surgir o estado de consciência pelo recalque do delírio, em que o inconsciente foi sendo transformado paulatinamente em consciência. Ou seja, no princípio o ser humano conseguia unicamente fixar involuntariamente imagens no cérebro e captar os sentidos (assim como no sonho ou no delírio); e, somente ao longo da História, ele foi adquirindo a capacidade de consciência e razão tal como hoje é experienciada. Ele explica que este processo de transformação da imagem inconsciente para o pensamento consciente se deu por meio da repetição e do choque. Seguindo a trilha aberta por Horkheimer e Adorno na *Dialética do Esclarecimento* (1985), Türcke sustenta que seria por intermédio do sentimento de medo, pavor ou estranhamento que o ser humano passou a conhecer os fenômenos – e, conhecendo-os, a enfrentá-los¹²².

Em *O mal estar na Civilização* (1930/1996), Freud afirma que os homens são criaturas formadas por pulsões de vida e de morte, estas últimas dotadas de uma relevante

¹²¹ “O esquecer torna-se ainda mais restrito quando avaliamos em seu verdadeiro valor as lembranças encobridoras que tão geralmente se acham presentes” (FREUD, 1914/1996, p. 164).

¹²² Para Turcke (2016), “todos os usos, costumes e hábitos são rituais degradados, gastos” (p. 89). Na contemporaneidade, o choque e a repetição aos quais estamos submetidos cotidianamente, dizem respeito ao *click* da câmera e o excesso da imagem que estaria alterando as estruturas subjetivas do pensamento. Aludindo a Freud, o retorno do recalado em termos filogenéticos seria uma dissolução da linguagem para algo mais imagético, superficial e efêmero. Se na era paleolítica o delírio foi recalado para que surgisse o pensamento e a linguagem, atualmente haveria uma regressão a esses estágios anteriores.

dose de agressividade, também chamada de pulsões destrutivas, que dificilmente seriam passíveis de serem interditadas e reprimidas, a não ser que fossem contidas pelo fortalecimento das primeiras (Pulsões de vida, Eros). O sintoma, para a psicanálise, seria uma solução de compromisso entre o desejo (pulsão) e o recalque. Ou melhor, seria uma tentativa de reconciliação entre o instinto e a necessidade de se tornar civilizado. Nesse sentido, sintoma é “[...] tecido de lembrança, linguagem e fantasia” (KON; SILVA; ABUD, 2017, p. 83). A repetição do sintoma, ainda que cause certo sofrimento ao indivíduo, mobiliza uma angústia e uma curiosidade capaz de transcender o trauma apresentado, a partir do rito analítico que recorda, repete e elabora. Recordar permite esquecer, deixar ir. Por isso, a psicanálise é um método capaz de converter a história em passado. A recordação é o começo do esquecimento, “na medida em que desatualiza o passado, temporaliza-o” (KON, SILVA; ABUD, 2017, p. 83).

Para Ecléa Bosi (1983), contar e ouvir “estórias” também apresenta um fio que se tece no esquecimento. Por isso, uma narrativa poderá ser contada várias vezes e sempre adquirirá o *status* de uma nova narrativa, uma vez que o narrador passará por uma constante transformação exercida pelo tempo que sempre abrirá e fechará lacunas na memória. Isso quer dizer que a memória não possui o caráter de restauração ou conservação do passado, pois dificilmente a memória virá pura, sem nenhuma interferência perceptiva do presente. Toda percepção está impregnada de lembrança, e toda lembrança rememorada carrega uma percepção oferecida pelo presente.

Por isso, deixar vir à tona as lembranças que se encontram submersas nas águas desse nosso oceano é permitir o encontro do que já foi com o que se é. Embora enraizada no passado, a elaboração da memória se dá quando ela é evocada no presente. O passado, com suas ausências e esquecimentos, necessita sempre de um novo olhar de reconhecimento. O tempo presente oferece a oportunidade de rememorá-lo de outra maneira, por meio da narrativa, permitindo sempre uma nova inscrição sobre o fato ocorrido. Encontrar outras versões mais potentes no *presente vivido*, desperta-nos para a coragem que se exige viver. Na temporalidade exercida pela memória, o passado e o presente se cruzam em busca de uma ressignificação. A repetição é efeito da atemporalidade do inconsciente, pois é passado que se dá como presente porque é esquecido como passado. Assim, “[...] se recorda para não precisar repetir o passado no presente” (HORNSTEIN, 1989, p. 39).

Os acontecimentos que ocorrem na infância se inscrevem de maneira difusa através de marcas psíquicas indefinidas que apenas, posteriormente, são passíveis de

adquirir sentido; e a cada nova experiência vamos constantemente atribuindo novos sentidos para o que se foi. É como se um passado enterrado precisasse voltar para nos trazer inúmeras indagações com a potência de florescer, mesmo em solos áridos. Por isso, recordar (*Eingedenken*) é repetir, mas também elaborar (FREUD, 1914/1996). Embora Freud (1914/1996) não tenha considerado a dimensão ancestral em seus estudos, podemos encontrá-la no conceito de pós-memória.

Levando em consideração a noção desenvolvida por Marianne Hirsch¹²³ (2008 apud SELIPRANDY, 2015), a pós-memória busca reconhecer o efeito produzido pela escuta de experiências transmitidas pelos antepassados às gerações mais novas¹²⁴. Aqueles que vieram antes e testemunharam traumas culturais ou coletivos são capazes de transmitir – seja pela palavra, por histórias, por imagens ou comportamentos – algo tão profundo e afetivo que permanece, ainda que venha a ser esquecido como lembrança. Ela fala de uma presença corporificada no processo de transmissão que se instala como uma “conexão viva” de um laço afetivo com o passado (HIRSCH, 2008, apud SELIPRANDY, 2015, p. 111, tradução nossa). A conexão da pós-memória com o passado, segundo ela, não é, portanto, de fato mediada pela lembrança, mas pelo investimento imagi-nativo, pela projeção e criação”. (HIRSCH, 2008, apud SELIPRANDY, 2015, p. 106-107). Ela apresenta uma notável distinção entre pós-memória e memória, dizendo que ambas se aproximam na força afetiva, mas “[...] a quebra na transmissão resultante de eventos históricos traumáticos necessita de formas de rememoração que reconectem e reencarnem (reembody) um tecido de memória intergeracional que foi rompido pela catástrofe” (HIRSCH, 2008, apud SELIPRANDY, 2015, p. 110). Nesse sentido, para reativar, reencarnar (reembody) as estruturas de memória mais distantes essa autora investe nas “[...] potentes formas individuais e familiares de mediação e expressão estética” (HIRSCH, 2008, apud SELIPRANDY, 2015, p. 111). Para ela, seriam três os pressupostos que estruturam sua formulação: memória, família e fotografia. A partir de seus estudos (que serão mais bem desenvolvidos no terceiro eixo da análise que trata da

¹²³ HIRSCH, M. The generation of postmemory. *Poetics Today*, Durham: Duke University Press, 29:1, 2008. p. 103-128.

¹²⁴ Marianne Hirsch é professora de inglês e literatura comparada. Também é diretora do *Institute for Research on Women and Gender* (Instituto de pesquisas sobre a mulher e gênero) na Columbia University. Suas pesquisas mais recentes buscam entender como, por exemplo, a terceira geração pode manter viva uma memória que foi transmitida pela segunda e vivenciada pela primeira.

experiência na escola) vemos que o potencial da imagem está nessa possibilidade de poder materializar a memória. “A promessa da fotografia de oferecer um acesso ao próprio evento, junto com sua fácil suposição de poder icônico e simbólico, faz dela um meio inigualavelmente poderoso para a transmissão de eventos que permanecem inimagináveis”. (HIRSCH, 2008 apud SELIPRANDY, 2015, 2008, p. 107-108).

Em diálogo com Flusser (2002), encontraremos outros subsídios para pensar a reversão dialética da tecno-imagem como um potente recurso de ressignificação da afro-memória. Em concordância com esse autor, consideramos que, com a invenção da fotografia, os fatos passaram a ser capturados por um programa que promete converter a memória em imagem. Isso passou a ser praticamente um ritual contínuo de magia que busca se fixar no nosso desejo de ser imortal. Com o surgimento das imagens técnicas, fomos nos despedindo da ideia de história e linearidade de outrora, contudo, permanece o desejo de eternização que sempre esteve presente, desde o começo dos tempos. Esse pensador compara as imagens técnicas a “caixas pretas que brincam de pensar” (FLUSSER, 2002, p. 48).

Tudo é fluxo, diz Flusser, e de acordo com esse olhar, ele diz que o ideal seria retomar, nas redes digitais, um diálogo circular, onde a revolução da informática possa reintroduzir a força das imagens arcaicas (FLUSSER, 2012). Nesse ponto, vamos encontrando novamente o tempo cíclico que apresentamos no início desse capítulo. Um tempo que se articula com a memória ancestral. Para Flusser (2012):

As imagens aparecem como relâmpago e como relâmpago desaparecem. No entanto, são “eternas”, porque guardadas em memórias, e também recuperáveis “imediatamente”. Logo, não há mais “o” espaço: todos estamos aqui juntos, não importa onde estejamos. Logo, não há mais “o” tempo: tudo está comigo agora, não importa quando tenha acontecido. (FLUSSER, 2012, p. 149).

Como Benjamin, Flusser compreendeu que repensar a tradição significa encontrar novas formas de estar no mundo investigando quais as possibilidades de liberdade e engajamento que podemos ter com a autonomia dos aparelhos no processo de criação das imagens. No próximo capítulo, apresentaremos como a cena real traumática de nossa identidade histórica e coletiva foi trabalhada dentro e fora da sala de aula. Pela via do encontro entre a oralidade e a técnico-imagem foi possível identificar *ressonâncias* (ROSA, 2019) provocadas por esse *reconhecimento* da nossa *memória ancestral*.

Após a análise da pesquisa de campo, veremos que o *Griot Digital* possibilitou que os fios das narrativas esquecidas penetrassem nas imagens, realizando essa mudança

no modo como essas(es) jovens encaravam a questão do racismo em suas vidas. Nesse sentido, os fios das narrativas esquecidas, foram entrelaçando essa dimensão do reconhecimento individual¹²⁵, histórico¹²⁶ e coletivo¹²⁷ que Axel Honneth (2003) apresenta em suas teses.

¹²⁵ A dimensão do sujeito individual, nesse caso, é pensada sob a ótica Freudiana.

¹²⁶ Na dimensão do sujeito histórico são apresentadas nessa tese as proposições de Walter Benjamin e Axel Honneth.

¹²⁷ Na dimensão coletiva temos como base o conhecimento das culturas ancestrais.

3. O TERRENO DA PESQUISA: UM SOLO FÉRTIL DE INVESTIGAÇÕES

Podemos iniciar a escavação desse terreno entendendo que o solo dessa pesquisa demanda uma renovação da terra que há muitos séculos se conserva árida e pedregosa. Contudo, há ações que podem brotar nessa terra seca. Segundo Leite (2008):

Segundo os pactos, a terra é apropriável. Pode ser usufruída em sua fertilidade e as árvores, frutos, águas e animais existentes na área pactuada, assim como a produção obtida pelo trabalho, fazem parte desse direito. Porém, não pode ser vendida: é doação do preexistente e os pactos estabelecem que a terra não pertence a ninguém, mas a toda comunidade abrangida pela aliança sagrada. A terra é também indivisível, tratando-se de um bem coletivo e não privado, transmitido em sua totalidade às novas gerações. O caráter sagrado da terra e as alianças seladas pelos ancestrais com as divindades geraram sua dimensão de bem coletivo. (LEITE, 2008, p. 330).

Referindo-se especificamente à organização social dos povos Senufo, Leite (2008) apresenta o caráter indivisível e inapropriável da terra, pois ela possui uma natureza divina que se relaciona a essa dimensão ancestral. Todo trabalho que se realiza nela possui uma dimensão espiritual. A ocupação de uma determinada área ocorre de maneira coletiva, sendo garantido que todos os membros da comunidade usufruam de sua abundância e produção. No caso das pessoas mais velhas, já sem forças para trabalhar na terra, Leite (2008) acrescenta ainda que:

O trabalho comunitário assegura ainda a aposentadoria dos anciãos, garantida quando não podem mais carregar suas enxadas. A comunidade, então, se cotiza e fornece os meios necessários à manutenção digna das pessoas idosas até a morte, não lhes deixando faltar o essencial em seus celeiros. (LEITE, 2008, p. 334).

Tomando em consideração esses meios de produção e o caráter sagrado de um determinado território, retomamos a imagem da árvore Baobá para pensar a educação afro-brasileira. Logo, vale a pena fazermos as seguintes perguntas: *Como nossa terra brasileira tem sido tratada, desde a colonização? Que território é esse em que essa nação se desenvolve? Qual o solo político e social que sustenta o nosso país? Como aprender com essa realidade que se apresenta?*

Se quiséssemos responder a essas perguntas, a partir do método da economia política de Marx, talvez fosse melhor começar pela pergunta “*O que é a realidade, de fato?*” (CORAZZA, 1996, p. 36). No prefácio da obra, *Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política* (1859/1978), Marx apresenta os princípios do método dialético em

que, para estudar “[...] um determinado país, do ponto de vista de sua economia política”, ele diz ser importante analisar sua população, sua divisão de classes, sua organização *etc.* Considera, de início, que seria interessante começar pela população, como expressão do real e do concreto, mas observa que, sem considerar as classes sociais, seria mera abstração (MARX, 1859/1978, p. 118). No entanto, as classes sociais, sem considerar o trabalho assalariado, o capital, a troca, a divisão do trabalho, também seria uma abstração. E assim por diante. O autor demonstra, assim, como é preciso partir de determinações mais abstratas para chegar às mais simples, para depois retomar a categoria de população, por exemplo, que se apresentaria não mais como algo caótico e abstrato, mas como uma totalidade complexa. Desse modo, o método dialético consiste na análise do mundo material a partir de uma “síntese de múltiplas determinações”, ou melhor, da “unidade do diverso” (MARX, 1859/1978, p. 40).

A realidade social investigada por Marx é concebida como uma totalidade contraditória, histórica e socialmente determinada e, por isso mesmo, não pode ser analisada como composta por partes isoladas. Para ele, conhecer uma realidade é compreender suas leis internas e articulações com esse todo. Propõe, então, um método completamente distinto do empirismo positivista, próprio da economia clássica moderna, que toma o objeto em sua imediatez, sem qualquer mediação do pensamento. E ainda, buscando superar o método especulativo proposto por Hegel e sua construção abstrata do pensamento, o método dialético de Marx propõe “[...] elevar-se do abstrato ao concreto”, que “[...] não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1978, p. 117).

O materialismo histórico dialético apresentado por Marx possibilita uma análise crítica das relações sociais estabelecidas sob o capitalismo, com base na luta de classes. Contudo, para entender a particularidade e dinamicidade dessas relações no território brasileiro, há de se considerar o aporte interseccional construído no âmbito das perspectivas metodológicas apresentadas pela teoria feminista negra contemporânea que destaca raça e gênero como marcadores sociais estruturantes do processo de emancipação social. A noção de interseccionalidade trazida por Carla Akotirene (2018)¹²⁸ sugere que

¹²⁸ O conceito foi utilizado, pela primeira vez, pela jurista Kimberlé Williams Crenshaw (1989) no seu estudo que tratava das leis antidiscriminação em defesa das mulheres, vítimas de violência nos Estados Unidos (AKOTIRENE, 2018). Contudo, podemos dizer que sua raiz remonta ao movimento feminista negro, da década de 1970, conhecido como *Black Feminism* (DAVIS, 1981; COLLINS, 1990; DORLIN, 2008) que evidenciava a diferença do “feminismo branco, de classe média, heteronormativo” (HIRATA, 2014, p. 62).

raça e gênero são tão determinantes quanto classe social e, por isso, são categorias que se encontram no mesmo patamar de igualdade analítica. “Juntos, racismo, capitalismo e hereropatriarcado devem ser tratados pela interseccionalidade observando os contornos identitários da luta antirracista diaspórica.” (AKOTIRENE, 2018, p. 34). Levando em consideração esses marcadores sociais como ferramenta metodológica de análise, apresentaremos a seguir o processo de construção dessa pesquisa, descrevendo a forma como fomos construindo esse campo de investigação, que apresenta um contexto histórico e local específico, cujo método dialético e interseccional contribuirá para uma avaliação mais precisa dos resultados.

3.1 A história da educação no Brasil não veio com o “descobrimento” dos portugueses

Quem me dera ao menos uma vez,
que o mais simples fosse visto
como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente...
(LEGIÃO URBANA, 1986)

Na dissertação de mestrado que defendi em 2014, apresento um parágrafo no primeiro capítulo que começa da seguinte maneira: “A história da educação brasileira inicia-se em 1549, no período colonial, com a chegada dos jesuítas ao Brasil...” (SANTOS, E., 2014, p. 26). Antes dessa afirmação, faço uma contextualização da Escola Tradicional e da Escola Nova, articulada ao movimento liberal e neoliberal que se inicia na Europa e, depois, apresento os inúmeros modelos e sistemas educacionais ocidentais que foram sendo implementados em nosso território, sem citar o quão excludente essas políticas públicas educacionais foram para os nossos povos indígenas e posteriormente para os afro-brasileiros que para cá foram trazidos à força, enfim traficados. Esse registro revela o quão eurocêntrica foi a minha formação acadêmica, cujo pensamento crítico não contemplou outras categorias estruturantes para pensar a realidade brasileira, como busco agora fazer neste trabalho.

A *interseccionalidade* como ferramenta metodológica foi capaz de trazer à tona a complexidade epistêmica que existe nesse campo de pesquisa. O estudo das relações étnico-raciais como eixo central deste trabalho me fez perceber que a história da educação no Brasil existe muito antes dos portugueses e reforça o que a escritora feminista nigeriana Chimamanda Ngozi chamou de “O perigo de uma história única”, em sua

palestra proferida no dia 06/10/2009 para o programa de divulgação científica online Ted Talks¹²⁹.

Antes da escrita e de um saber letrado, existia uma produção do conhecimento nesse território que foi totalmente invisibilizada e excluída pela história oficial. Por exemplo, as pesquisas arqueológicas no Brasil revelam pinturas rupestres e incisões rochosas com mais de 30 mil anos¹³⁰, feitas pelos inúmeros nativos que habitavam este território. As imagens dessas pinturas são os primeiros vestígios “nas terras hoje conhecidas como Brasil” e fazem parte de uma produção “ancestral e imemorial” do nosso país (JUSTAMAND, 2014, p. 118). Revelam um alto nível de imaginação com diversos níveis de representação estética da vida e dos desejos mais sensíveis dos habitantes que aqui estiveram. Para Martin (1997), tal grafismo apresenta um traço forte da tradição em nosso território. A representação visual de cerimônias e mitos aparecem repetidas vezes, em diferentes lugares e inscrições rochosas, marcando a presença desse *preexistente*¹³¹ em nossas raízes ameríndias. Joseph Campbell (1994) identifica nas pinturas rupestres as formas mais antigas da religiosidade humana, pois evidenciam a necessidade de seus criadores de se religarem ao sagrado através de uma aspiração artística que vem desse contato com a natureza. Embora seja um assunto ainda controverso, a estimativa é que, antes dos portugueses, havia cerca de 1 a 8,5 milhões de habitantes “para as terras baixas da América do Sul” (CUNHA, 2012, p. 17). Eram mais de mil povos indígenas heterogêneos, com diferentes culturas, línguas e dialetos que se relacionavam entre si e que revelavam um conhecimento profundo da vida e do modo como ela se relaciona com a força da terra. “A relação dos povos indígenas com a terra pode ser definida, do ponto de vista histórico, como essencial, fundamental, básica ou visceral” (MOREIRA, 2000, p. 137).

¹²⁹ O Ted está disponível na internet e apresenta uma série de falas com temas e palestrantes diversos, por meio de vídeos curtos amplamente divulgados como “Ideas worth spreading”. Em português, seriam falas que apresentam ideias que merecem ser disseminadas. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

¹³⁰ No artigo *As pinturas rupestres do Brasil: memória e identidade ancestral* (2014), o pesquisador Justamand faz uma citação direta de Solange Bastos (2010) afirmando que a arte rupestre brasileira pode passar de 40 mil anos, enquanto na Europa sua produção artística tem em média 35 mil.

¹³¹ Este termo foi utilizado por Leite (2008) para falar da ancestralidade africana, mas pode ser deslocado para as raízes ameríndias, quando o que se busca é destacar a importância dessa massa ancestral que se relaciona com uma terra nutrida “pelos corpos dos antepassados” (apud LEITE, 2008, p. 127).

Reconhecer os conhecimentos dos povos originários das Américas é buscar enxergar nossa história coletiva a partir de outra perspectiva, que começa por aqueles que, de fato, pertenciam a esta nação, antes dos portugueses chegarem. Esse modo de compreender a vida nos ensina outras formas de organização social diferentes do mundo moderno e ocidental, cuja ênfase está no individualismo, na propriedade privada, no capital e no acúmulo de bens materiais. As aldeias indígenas são sistemas que nos ensinam sobre como dividir, estar junto, cuidar da terra e fazer uso consciente dos recursos naturais. Gerações e gerações de seres humanos foram construindo lentamente essa forma de organização, com suas percepções, mitos, linguagens, sempre em relação direta com a terra. Quando toda essa cultura foi negada, em favor de um modelo pedagógico tradicional ocidental, religioso e cristão, perdemos uma base sólida de conhecimentos importantes para a nossa formação humana. Negar o que já existia muito antes da invasão dos portugueses, foi o mesmo que renunciar a toda a evolução e desenvolvimento que os povos originários trouxeram para esse território. Essa sabedoria ancestral foi praticamente exterminada pelo genocídio desses povos logo nos primeiros cem anos de colonização, onde grande parte dessa humanidade indígena foi morta por doenças e ataques feitos pelos colonos, como estratégia de conquista deste território. O “descobrimento” das Américas desprezou séculos de elaboração de um conhecimento da vida, intimamente relacionado com essa terra e com a nossa identidade.

As marcas desse extermínio começam pelo nome que batizaram essa terra “descoberta” – Terra de Santa Cruz. O catolicismo, além de religião oficial, se tornou obrigatório. Segundo Silva (V., 2005) o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição tinha o objetivo de punir praticantes de outra fé e contra os acusados de tais atos, a Igreja promovia um processo que geralmente acabava com o réu sendo queimado em plena praça pública. No Brasil, o Tribunal não chegou a se estabelecer, mas em suas visitas, processou muitos brancos, índios e negros, sob a acusação de feitiçaria ou de luxúria, o que terminou em deportação e julgamentos pelos tribunais da Inquisição em Portugal.

As relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas nessa parte da história do Brasil tiveram como principais componentes culturais: as crenças dos grupos indígenas que já se encontravam aqui, as religiões de várias etnias africanas das pessoas que foram trazidas ao Brasil com a diáspora forçada do Atlântico e a aristocracia branca católica que veio com a imposição de que sua religião era a única legítima. Desse sincretismo é que se constitui a nossa ancestralidade afro-diaspórica e indígena. E assim como no continente africano, ela não está registrada em nenhum livro sagrado, esse

conhecimento pode ser encontrado com a força da transmissão oral, capaz de entrelaçar inúmeras narrativas.

3.2 Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008: A luta por políticas públicas de inclusão e a busca pela reparação de uma cidadania mutilada

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.¹³²

Com a chegada das africanas e africanos, outra parte dessa nossa massa ancestral também foi perseguida e subjugada. Tanto os povos originários quanto os povos africanos foram atingidos pela história da conquista, cujo objetivo principal não foi apenas a dominação dos territórios americanos e africanos, mas a apropriação do lugar de pertencimento que constitui a nossa identidade. Recorro às palavras de Kabengele Munanga para expressar tamanha crueldade:

Com o descobrimento da América e da África, os povos autóctones recém-descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. A questão colocada tanto pelos teóricos ocidentais dos séculos XVI e XVII, quanto pelos filósofos iluministas do século XVIII, era saber se índios e negros eram bestas ou seres humanos como os europeus. Questão cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo, que interfere até hoje nas relações entre seres e sociedades humanos. (MUNANGA, 2003, p. 5).

Esse modelo de sociedade a partir do qual se desenvolveu a nação brasileira tem como herança uma violenta dominação cultural e política que existe até hoje em nosso território, nas pessoas e nas relações. Aos nossos povos, uma obediência hierárquica – dos pontos de vista de classe, gênero e raça – bem como de lealdade civil foram impostas por uma elite branca que classificou nossos ancestrais como selvagens incivilizados e que, por isso, deveriam acatar docilmente à ordem instituída e aos ditames da cultura ocidental (CURY, 2002). Os jesuítas acreditavam estar elevando nossos povos à categoria de humanos ao impingir-lhes as crenças e costumes cristãos e europeus. Segundo o olhar ocidental do século XVI, os africanos eram objetos e os indígenas estavam mais próximos dos animais do que dos seres humanos. A nudez dos indígenas e os corpos dos africanos exibiam algo que a cultura europeia elidiu desse ideal de civilização do homem branco

¹³² Provérbio africano citado no artigo *De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural*, de Bruno Baronnet (2018).

moderno. O corpo explorado, violentado, colonizado e escravizado pode ser entendido como uma ferida aberta que repercute na negação de si e da própria história, enquanto formação do pensamento da humanidade. Acosta (2016), citando Wolfgang Sachs (1992), afirma que a flecha do progresso foi quebrada “e o futuro perdeu seu brilho: o que temos pela frente são mais ameaças que promessas.” (ACOSTA, 2016, p. 37).

Milton Santos, no livro *O preconceito* (1996/1997), recorre ao conceito de *cidadania mutilada* para falar de três níveis de violência resultantes da escravidão e da colonização. O primeiro, seria através da *corporalidade*, que remete a localização do corpo a um determinado território a partir de dados objetivos. Segue abaixo o que o autor diz sobre esse primeiro nível:

A corporeidade nos leva a pensar na localização (talvez pudéssemos chamar de lugaridade) a mobilidade, a destreza de cada um de nós, isto é, a capacidade de fazer coisas bem ou mal, muito ou pouco e as possibilidades daí decorrentes. E aí, aparece em resumo o meu corpo, o corpo do lugar, o corpo do mundo. Eu sou visto, no meio, pelo meu corpo. (SANTOS, M., 1996/1997, p. 134-135).

A segunda violência seria na individualidade e atinge a consciência a partir de dados subjetivos. Para o autor, o dinheiro e a informação, por exemplo, são perturbadores e nos impedem de alcançar um conhecimento mais profundo de nós mesmos e do mundo. O terceiro nível de violência seria em nossa própria cidadania, que diz respeito ao âmbito dos direitos não disponíveis para todos. Isso significa que ser membro de uma determinada sociedade implica que os indivíduos tenham reconhecido os mesmos direitos dos demais. Quando tais direitos lhe são negados, os indivíduos são afetados em sua formação, com consequências as mais diversas, tanto no plano individual, como coletivo e subjetivo.

A educação escolar primária, por exemplo, durante a escravidão e mais de meio século após a independência de 1822, foi proibida para os negros escravizados, indígenas e mulheres. Buscando justificar a colonização e negar o assalto às riquezas do país e ao conhecimento dos povos originários e africanos, o Estado deixou de oferecer uma formação escolar ampla e de qualidade. Embora não seja nosso objetivo agora retomar todo esse violento percurso histórico, cabe enfatizar que foi apenas na Constituição de 1988 que tivemos declarada a democratização do ensino público com ênfase na cidadania, na dignidade e no acesso igualitário à educação. Contudo, de acordo com Cury:

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples.

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e dos republicanismos. A igualdade é o princípio tanto da não discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. (CURY, 2002, p. 255).

Assim, ainda que declarada a democratização do ensino público, foi apenas a partir dos anos 2000 que o debate sobre a inclusão, diversidade e equidade começou a ser adotado pelo Estado democrático brasileiro. Como resultado das lutas do Movimento Negro Unificado no Brasil (MNU), em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639, que alterou a LDB¹³³ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), propondo novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, destacando-se o artigo 26-A. Antes da Lei 10.639/2003, a LDB determinava, no parágrafo 4º, do artigo 26, o seguinte: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2003, § 4º). Já o artigo 26-A, 79A e B, da Lei nº 10.639/2003 traz a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia nacional da consciência negra. (BRASIL, 2003)

A lei 10.639 altera uma lei nacional, a saber, a Lei nº 9.394/1996, dando lugar a um posicionamento político em prol da superação do racismo e das desigualdades raciais. A educação, enquanto um direito social, passa a ter uma orientação pautada pela

¹³³ Para Silva, “a LDB dispõe sobre o Direito à Educação e sobre o dever de educar, fixando a organização da Educação nacional, indicando as atribuições da União, dos estados e municípios, indicando as possibilidades de integração dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, tratando da composição da Educação escolar, dividindo-a em Educação Básica (que abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Superior” (SILVA, R., 2010, p. 70).

afirmação da diversidade cultural, com base em um olhar mais crítico e democrático sobre a questão. “Ao fazer esse movimento, o Estado brasileiro sai da neutralidade” em relação ao racismo, assumindo “[...] o lugar de Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção” (BRASIL, 2010)¹³⁴. Outro grande marco desse novo contexto de políticas afirmativas aconteceu em 2008 com a Lei nº 11.645/2008, que alterou, novamente, o mesmo documento para incluir, no currículo, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. A inclusão dessas duas leis visa ao reconhecimento da contribuição das populações negra e indígena na constituição da nação, garantindo que as futuras gerações aprendam que o “descobrimento” do Brasil vai muito além daquilo que, até então, havíamos aprendido na escola. Quando o governo federal instituiu essas leis, como política pública, podemos dizer que a educação brasileira é instada a fazer face ao poderoso desafio de desenvolver um novo olhar histórico-social, capaz de reparar muitos preconceitos e silêncios que a escravidão brasileira instituiu em nossa sociedade. Em consonância com a *Declaração Mundial da Educação para Todos*¹³⁵ e com a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), o texto da LDB traz um modelo de políticas públicas educacionais inclusivas, ampliando o acesso a todos e a formação de todas e todos em escolas regulares, conforme assinala Silva:

Ao ensino fundamental, a LDB atribui a função de *formação* básica do cidadão, devendo instrumentalizá-lo com valores, atitudes, conhecimentos e habilidades pessoais que lhe possibilite um desenvolvimento bem-sucedido e a formação de uma base inicial para a compreensão de fundamentos éticos, técnicos e políticos da vida em sociedade. (SILVA, R., 2010, p.72-73).

Além das leis mencionadas, também tivemos o Parecer do CNE/CP 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com base em uma consulta pública, que encaminhou mais de mil questionários para o Movimento Negro, para pessoas dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para professoras e professores, pais e estudantes, crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Esse levantamento orientou a Resolução CNE/CP 01/2004, que marca o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas

¹³⁴ BRANDÃO, Ana Paula (Org.). *Modos de fazer*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

¹³⁵ Resultante da Conferência de Jomtien, na Tailândia, que aconteceu em 1990.

(BRASIL, 2009), além de outros dispositivos legais, sistemas de ensino e ações do MEC, que foram surgindo a partir da aprovação dessas leis. Também se passou a dar maior visibilidade para intelectuais negras e negros que contribuíram para uma ampliação da consciência sobre a questão, de modo que o campo da pesquisa foi se abrindo para pensar a implementação da lei. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas de todo um repertório que se abriu a partir dessa legislação que rege a educação nacional. No *caderno de atividades, saberes e fazeres* produzido pelo projeto *Cor da Cultura*¹³⁶ diz:

Espera-se que, ao longo dos anos, o caráter emergencial dessa medida de ação afirmativa dê lugar ao seu total enraizamento enquanto lei nacional, a ponto de passar a fazer parte do imaginário pedagógico e da política educacional brasileira, e não mais ser vista como uma legislação específica. Nesse caso, entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10.639/03 poderá garantir aquilo que os defensores das ações afirmativas pleiteiam, ou melhor, que as políticas universais brasileiras incluam e garantam, de forma explícita, o direito à diferença. (GOMES, 2010, p.21).

Nos últimos anos, outras iniciativas representaram avanços significativos em termos de políticas públicas, rompendo com o modelo educativo excludente que o Brasil fomentou ao longo de sua história. O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, redefiniu o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, a partir do compromisso com os direitos humanos básicos e com a luta contra as desigualdades raciais. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o objetivo de fortalecer a atenção especial aos grupos que foram historicamente excluídos da escolarização, buscando reparar os perversos efeitos de praticamente cinco séculos de preconceito, discriminação e racismo. Com a reestruturação do MEC e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Estado “[...] assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8). As políticas e ações que surgem com a criação dessas leis têm o papel de reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade da população indígena e afrodescendente, fazendo com que o Estado e a sociedade reparem

¹³⁶ “**A Cor da Cultura** é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo”. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/>>. Acesso em: 06 de set. de 2020.

os danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais aos quais foram submetidos esses povos. É um processo de resignificação e afirmação positiva da memória ancestral e afetiva que se encontra em cada patrimônio material e imaterial de nossa sociedade, de maneira consciente e/ou inconsciente revelando a importante presença africana no nosso dia a dia. Se o Estado brasileiro tivesse considerado as culturas dos povos indígenas e africanos fundamentais, ao invés de mirar-se em espelhos oferecidos pelos europeus, nossa capacidade de cuidar do meio ambiente não seria tão limitada, a ponto de destruirmos riquezas naturais e simbólicas tão fundamentais para nossa sobrevivência. De maneira metafórica, Gambini (1997), ao trazer a imagem da árvore para pensar a construção de nossa nação, diz que o problema não está apenas nas raízes que nos constituem, mas também na terra. Segundo ele, nossa terra ficou “[...] compactada demais, nela não entra ar. Ar é espírito, logos, ideia”. O pesquisador fala de um solo tão pisado, comprimido e explorado que um novo ar não consegue entrar. Nossa nação padece de um “[...] pneuma renovador, para que da terra e do ar resulte um ecossistema favorável à circulação e captação dessa seiva e sua transmissão ao tronco.” (GAMBINI, 1997, p. 62).

O Projeto de Políticas Públicas, intitulado: *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileira* (FAPESP:2015/50120-8), do qual essa pesquisa fez parte, pretendia ser essa “*pneuma renovadora*”, na medida em que contribuía para que os estabelecimentos de ensino tivessem condições de se comprometer com as novas diretrizes, no sentido de promover uma educação compromissada com o entorno sociocultural da escola e com a formação de cidadãos capazes de transformar as relações sociais e étnico-raciais em um processo mais justo e democrático. Para sua execução, foram adotados os seguintes princípios preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

- Estimular a consciência política e histórica da diversidade.
- O fortalecimento de identidades e de direitos.
- Ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

Baseada em princípios previstos nos documentos oficiais de ensino (no âmbito municipal e nacional)¹³⁷ e alinhada às diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, a orientação para um novo currículo enfatiza uma experiência escolar capaz de articular os saberes das(os) estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados, para que houvesse uma formação ética e estética, baseada em valores e atitudes que ressoassem no todo social. Nessa perspectiva, todo *projeto político pedagógico*¹³⁸ de uma escola deve levar em consideração o cotidiano das(os) adolescentes, a partir de uma abordagem que dialogue com o território e com o espaço de pertencimento no qual a comunidade escolar está inserida. Segundo Cerqueira:

Entende-se que é importante valorizar as concepções dos alunos, tratando-as respeitosamente, pois é com base nelas que o conhecimento poderá ser construído. Fundamental, também, questionar os conhecimentos científicos e suas aplicações em relação às condições sociais, políticas e econômicas, na época em que ocorreram e no mundo atual, para melhor compreender o processo de construção de vida da humanidade e individual. Dessa forma, tornar a escola um ambiente propício para a produção de sentido é proporcionar aos sujeitos, partindo das representações simbólicas já construídas, o acesso a novas representações para que possam estabelecer as relações que há entre o que já conhece e o que foi construído historicamente, socialmente e culturalmente pela humanidade. (CERQUEIRA, 2006, p. 32).

Contudo, sabemos que, muitas vezes, as condições materiais e concretas das escolas impedem que as políticas se efetivem; afinal, tais orientações não dizem respeito apenas às mudanças no âmbito do discurso, mas na mentalidade, no raciocínio, na postura, no comportamento e em toda uma cultura escolar que já funciona há muitos anos do mesmo modo. Exige que as professoras e os professores conheçam uma história que a elas e a eles foi negada em sua formação e exige a desconstrução do mito da democracia

¹³⁷ Cf.: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem*. São Paulo: SME/COPED, 2017.

Cf.: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC, 2013.

¹³⁸ O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser vivificado e incorporado dentro da organização, que representa um sistema em movimento, nutrido e cuidado por todos que estão envolvidos. Nesse percurso de pesquisa desenvolvi uma metodologia organizacional cooperativa e sistêmica, inspirada na história e imagem do Baobá, como um recurso simbólico que contribui para a construção e desenvolvimento coletivo deste processo, permitindo reflexões sobre o entrelaçamento de histórias individuais, institucionais e sociais. Essa metodologia já vem sendo desenvolvida em alguns serviços de acolhimento e tem sido o tema desejado para o pós-doutorado.

racial que há séculos omite a estruturação social profundamente hierarquizada e opressora à qual a mulher e o homem negro foram submetidos.

Associado ao discurso crítico pós-colonial (e decolonial) e com interface com a implementação de políticas públicas, esse projeto de pesquisa maior intitulado *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileira* (FAPESP:2015/50120-8), coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral, dividiu-se em dois momentos: no primeiro, voltamo-nos para a execução da proposta em duas escolas piloto¹³⁹ e, após dois anos de experiência, preocupamo-nos com a sistematização e o compartilhamento da pesquisa com as(os) demais participantes da rede de ensino. Produzimos vídeos, livros didáticos e outros materiais que pudessem auxiliar na formação dos professores. Com uma preocupação voltada à ampliação desse campo de investigação, também escrevemos artigos publicados na área de educação e organizamos uma coletânea, intitulada *Culturas ancestrais e contemporâneas na escola: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/03* (AMARAL; REIS; SANTOS, E.; DIAS; 2018).

Por meio de diferentes abordagens metodológicas, construímos juntos¹⁴⁰ uma série de propostas didático-pedagógicas inovadoras que podem ser incluídas no currículo escolar, envolvendo a música, a dança, o teatro, a capoeira, o *hip-hop* e outras manifestações estéticas de matriz afro-brasileira. Éramos um grupo multidisciplinar, com pessoas de origens, formações, concepções, vivências e expectativas distintas entre si, mas que se reuniram neste projeto para construir um outro fazer educativo. A metodologia de pesquisa envolveu um programa de docência compartilhada, em que pesquisadora e pesquisador/arte-educadora e arte-educador/professora e professor construíram juntas(os) esse diálogo profícuo entre a pesquisa, a escola pública e a vida das(os) adolescentes. É preciso observar que a própria Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica de Ensino Fundamental da Prefeitura de São Paulo define a docência compartilhada no Ciclo Interdisciplinar como um processo de “[...] desenvolvimento de projetos, visando à integração dos saberes docentes e discentes, a partir da reflexão, análise, avaliação e busca de respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes” (SÃO PAULO, 2014, p. 79). Nosso grupo de pesquisa foi alimentado por estudos

¹³⁹ EMEF Roberto Mange, localizada na Zona Oeste, próximo à Universidade de São Paulo e EMEF Saturnino Pereira, localizada na Zona Leste de São Paulo.

¹⁴⁰ O grupo de Pesquisa em articulação com a escola, professoras(es) e adolescentes.

acadêmicos, mas também pelo conhecimento vivo, presente, construído e reconstruído no cotidiano da escola. Buscamos dar visibilidade à memória construída pelas(os) africanas(os) e seus descendentes no Brasil, a partir de uma “metodologia diaspórica” que privilegia o olhar “inter-multi-transdisciplinar e multicultural” (TRINDADE, 2010). As reuniões semanais permitiram um alinhamento contínuo e sistemático das ações de cada integrante que estava na escola, além de auxiliar no aprofundamento dos saberes acadêmicos e da arte popular que contribuíam para uma atuação pautada nas culturas ancestrais e contemporâneas cultivadas pelo jovem negro morador da periferia. As discussões e diálogos do grupo envolvido circulavam entre o campo da Teoria Crítica da Sociedade e dos Estudos Culturais. Enquanto a Teoria Crítica contribuía com um olhar sobre as estruturas e pilares que sustentam as instituições e a sociedade de um modo geral, os estudos culturais promoviam uma análise na dimensão do particular – no caso as contribuições dos saberes afro-brasileiros e africanos para a formação no ensino fundamental. A pesquisa bibliográfica do projeto foi conduzida, principalmente, a partir das discussões teóricas que desenvolvemos no grupo de pesquisa, dando subsídios para uma compreensão multifacetada do assunto e, ao mesmo tempo, oferecendo sustentação metodológica ao trabalho de investigação empírica. Quanto aos princípios e práticas da pesquisa, seguem os que consideramos fundamentais:

- A docência compartilhada entre professoras(es) e pesquisadoras(es) para potencializar a troca e o desempenho em sala de aula;
- A elaboração e sistematização contínua de relatórios e registros audiovisuais do trabalho. Levando em consideração a dimensão do projeto financiado por um órgão público de pesquisa (FAPESP/:2015/50120-8), dentro de um programa que visava intervir e aprimorar políticas públicas.
- A coleta de dados teve um duplo objetivo: a) servir de material de pesquisa e investigação para a área da educação visando a ampliação de estudos voltados ao tema; b) transformar em material de formação para professoras(es) e estudantes da rede pública, por meio da elaboração de vídeos¹⁴¹ e livros didáticos que compartilhassem essa experiência educativa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação no campo da educação, buscou-se o aprimoramento da prática por meio da construção de estratégias conjuntas que

¹⁴¹ Disponível em: <<https://youtu.be/E2B8XjLXp0c>>. Acesso em: 12 mai. 2018. Este link é um vídeo síntese do trabalho utilizado para compartilhar com outros professores da rede essa experiência. *GRIOT Digital: Ressignificando a ancestralidade na educação*. São Paulo, 2018. 11min.

envolvessem o “[...] desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Desse modo, foi possível ancorar as vivências individuais e coletivas de cada integrante em um processo investigativo e interpretativo com vistas a explorar as potencialidades narrativas da cultura popular, como algo capaz de apontar para uma nova qualidade de registro da história por meio de narrativas que se encontravam além do conhecimento normalmente apresentado nos livros didáticos. Nesse sentido, o tipo de letramento enfatizado pela cultura ocidental ganhou outra dimensão quando passou a incorporar o corpo, o ritmo, a musicalidade, a memória, a oralidade, a imagem e outros elementos capazes de ressignificar a experiência dos povos subalternizados historicamente. O professor Oswaldo Elias Xidieh (1967) identifica na cultura popular características funcionais, que se identificam pela coesão interna, em que cada hábito tem um significado na economia do todo; além disso, a cultura popular teria uma característica consciente e emotiva que se sedimenta nas tradições e costumes de um povo em que o novo e o arcaico se cruzam e se entrelaçam. Para Marilena Chauí (1994), a cultura popular assume uma posição de resistência em relação à cultura de massa. Para ela, o processo formativo significa promover uma relação com o tempo e com a cultura, despertando nas(os) estudantes as questões que “o passado engendra no presente” (CHAUÍ, 2003, p. 12). Nesse sentido, dentre outros compromissos, estávamos fundamentados em atitudes e comportamentos calcados nos seguintes aspectos relacionados entre si¹⁴²:

- No reconhecimento afirmativo das memórias e saberes da nossa cultura brasileira.
- Na equidade, no respeito às diferenças e na erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, na valorização do múltiplo, da pluralidade.
- No estabelecimento e fortalecimento do diálogo entre a universidade e a escola.
- No acúmulo de repertórios, reflexões e ações no que se refere às aprendizagens ligadas às relações étnico-raciais.

¹⁴² Esses fundamentos são inspirados no caderno de atividades *saberes e fazeres* produzido pela *Cor da Cultura*, um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/> >. Acesso em: 06 de set. de 2020.

- No processo educativo em redes solidárias de aprendizagem e na produção de conhecimento.

3.3 A Lei Griô: uma Pedagogia que se tornou uma Política Pública de referência

Tomando como base a prática pedagógica desenvolvida no Ponto de Cultura *Grãos de Luz e Griô*, em Lençóis Bahia, a educadora Lillian Pacheco criou a **Pedagogia Griô**¹⁴³, hoje difundida em diversos lugares do Brasil. Essa abordagem educativa busca integrar as narrativas orais, o mito, a arte, a cultura, os saberes e fazeres tradicionais dos nossos povos como conteúdo fundamental para a formação brasileira. As bases dessa pedagogia são inspiradas na educação **biocêntrica de Paulo Freire, privilegiando a construção** de relações étnico-raciais positivas. No “[...] centro do saber está a vida, a identidade e a ancestralidade dos estudantes”¹⁴⁴. Como parte fundamental desse processo de elaboração do conhecimento em que os griôs são protagonistas, a corporeidade, a oralidade e a vivência se fazem presentes.

Em 2006, desse trabalho surgiu a **Ação Griô Nacional** em parceria com o programa Cultura Viva da Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura¹⁴⁵. Essa articulação envolveu 600 escolas, universidades e outras entidades, 130 projetos pedagógicos que tratavam da tradição oral no contexto educacional formal, 750 griôs e mestres bolsistas de tradição oral do Brasil e 100 mil estudantes de escolas públicas do Brasil. Nos moldes de uma gestão compartilhada e coordenada pelos pontos de cultura e o Minc (na época, sob a gestão do ministro Gilberto Gil), os encontros buscavam sistematizar e planejar essa metodologia pedagógica, com estratégias e indicadores qualitativos de resultados. Durante o **Encontro Nacional dos Pontos de Cultura – Teia Brasília 2008**, da Rede Ação Griô foi criada a **Comissão Nacional dos Griôs e Mestres** que, posteriormente, resultou na elaboração da Lei Griô Nacional. Em 2009, após o planejamento para criação da minuta da Lei Griô que aconteceu em abril, a chamada Lei

¹⁴³ O conhecimento da pedagogia Griô aconteceu depois da escolha do título *Griot* Digital. As palavras Griô ou Griot querem dizer o mesmo. Respeitando o processo de desenvolvimento dessa pesquisa, optamos por manter a palavra Griot, como originalmente pensada. Embora essa metodologia tenha como referência essa pedagogia, o Griot Digital também carrega outras fontes.

¹⁴⁴ Cf.: <http://graosdeluzegrio.org.br/pedagogia-grio/o-que-e/>

¹⁴⁵ “No ano de 2003, o Ministro da Cultura (Minc) Gilberto Gil apropriou-se de um conceito antropológico da cultura para nortear os programas que viria desenvolver em sua gestão, incluindo a Ação Griô Nacional” (DUTRA, 2015, p.32). Antes disso, a cultura era tomada pelas políticas públicas como um “[...] ramo mercadológico pouco preocupado com as manifestação de saberes e fazeres do povo brasileiro. É neste cenário, pós FHC, que surge o Programa Cultura Viva sob a condução do Ministro Gilberto Gil (2003-2008), na gestão do 1º mandato de Luiz Inácio Lula da Silva” (DUTRA, 2015, p. 54).

Griô foi lançada em Salvador durante o encontro Estadual de Pontos de Cultura da Bahia que aconteceu em julho do mesmo ano e, depois, se estendeu para outras ações em São Paulo, Campinas e diversos lugares do Brasil. Em 2010, em Brasília, a minuta da Lei Griô foi eleita como uma prioridade Política Nacional na Conferência Nacional de Cultura que contou com mais de 2.000 pessoas no evento. Após diversas audiências públicas e uma mobilização de mais de 20 mil assinaturas de apoio, foi dada a entrada do projeto de Lei Griô na Frente Parlamentar de Cultura com a assinatura de Jandira Feghali e 27 deputados de 19 estados do Brasil. No histórico da lei apresentado no site do Ponto de Cultura **Grãos de Luz e Griô** está descrito que:

Quando implantada, a Lei apoiará a ação griô na escola: a circulação dos griôs nas comunidades/escolas e a vinculação dos seus currículos aos saberes e fazeres da tradição oral da comunidade, fortalecendo a identidade e ancestralidade dos estudantes, educadores e do povo brasileiro. A Lei criará mecanismos para que as comunidades apresentem aos conselhos municipais de cultura seus Griôs e Mestres de tradição oral. Eles se apresentam vinculados a projetos educativos, associações e a secretarias de educação e passarão seus conhecimentos aos estudantes, com aulas alegres, brincantes, dançantes, cantantes, cheias de histórias que encantam as escolas¹⁴⁶.

Portanto, as ações dessa rede Griô no território brasileiro revelam uma luta fundamentada na política das tradições orais que têm como objetivo instituir as raízes ancestrais no contexto da educação formal. Esse percurso, entre 2005 e 2012, se mostra como um legado histórico para nossa sociedade. Um modelo de gestão pública compartilhada com os diversos mestres griôs de nosso país, com a missão de resgatar e ressignificar a ancestralidade brasileira dentro do campo da educação¹⁴⁷.

Princípios da Pedagogia Griô retirados do dossiê Pedagogia Griô (PACHECO, 2006):

- A identidade, a ancestralidade e a celebração da vida como centro do saber e fortalecimento do continente afetivo dos grupos no universo da educação e tradição oral;

¹⁴⁶ Cf.: <http://graosdeluzegrio.org.br/publicacoes/>. Existem inúmeras publicações que enfatizam a pedagogia griô e que podem ser encontradas no mesmo site.

¹⁴⁷ Em 2016, foi criada a Escola de Formação em Pedagogia Griô da Bahia.

- A aprendizagem e vivência de práticas, saberes e línguas de tradição oral, seus conceitos-chaves e seus processos de transmissão e circulação como expressão da inteligência da diversidade da alma humana;
- Reelaboração das práticas e saberes de tradição oral para dialogarem com o saber formal nas escolas e universidades;
- Reconhecimento do lugar social, político, cultural e econômico dos velhos mestres Griôs de tradição oral por sua própria comunidade de origem, como estruturante para a educação, afirmação e fortalecimento da identidade e ancestralidade do povo brasileiro;
- Valorização das redes de transmissão oral e convivência intergeracional das comunidades, reatando o fio da história entre o velho e o novo, o mundo tradicional e contemporâneo por uma ética a favor da diversidade da vida e dos povos e uma educação comunitária;
- Reconhecimento dos mestres Griôs como autores, eruditos, sujeitos, educadores e pesquisadores em relação aos saberes das redes de transmissão oral e comunidades tradicionais;
- Reconhecimento do lugar de educador Griô, do Griô aprendiz e empoderamento das organizações da sociedade civil como mediadores do diálogo entre o universo e os saberes de tradição escrita e tradição oral;
- Facilitação e valorização de vivências integradoras entre as áreas do conhecimento mítico, artístico, científico, religioso integrado a história de vida e os saberes e fazeres tradicionais da comunidade; Fortalecimento do vínculo afetivo e cultural consigo mesmo, com o outro, com o grupo, com a comunidade, com a natureza e a diversidade de ancestrais e divindades de cada cultura;
- Ressignificação da pergunta “quem sou?”, desde um ponto de vista comunitário, existencial, social, étnico-cultural e político;
- Valorização do estudo dos rituais, da roda, da vivência, da oralidade, da corporeidade, do diálogo, do encantamento e do compartilhamento de saberes como estratégias fundamentais de uma metodologia de processos na educação fundada na oralidade;
- Elaboração do conhecimento e maturação da consciência comunitária com a qualidade de uma consciência guia com referência no psicólogo Cezar Wagner Gois, consciência crítica com referência em Paulo Freire e consciência biocêntrica com referência em Rolando Toro;

- Revalorização de uma cultura da política, cultura da economia e cultura da educação pelo bem comum;
- Afirmção do poder da escuta, do silêncio e da palavra com o sentido do ritmo e do movimento que expressam a sacralidade das forças e da harmonia da unidade cósmica e comunitária invisível e viva. Ocupação, invasão e encantamento das instituições de educação formal para transformação das mesmas em espaços de manifestações da diversidade da vida e dos povos e de uma educação comunitária;
- Humildade e coragem diante das tensões, dos rompimentos e dos diálogos possíveis entre a cultura hegemônica e contra-hegemônica pela reparação do ciclo intergeracional da pobreza e da exclusão social;
- Facilitação de processos educativos e contínuos entre as dualidades: vivência e consciência, mente e corpo, popular e erudito, emoção e razão, instituição e comunidade, tradição e contemporaneidade, mito e realidade, identidade e ancestralidade, eu, o outro e a totalidade;
- Valorização da diversidade étnico-cultural, da identidade e da ancestralidade do povo brasileiro por meio da efetivação de suas referências teórico-metodológicas e de marcos legais na área da educação e cultura;
- Fortalecimento da capacidade de auto-organização e de inclusão social da comunidade por meio do incentivo aos espaços de gestão compartilhada e de redes sociais de base afetivas e culturais de transmissão oral; Priorização de um sistema diferenciado de repasse financeiro público de forma direta, transparente e descentralizada para os mestres Griôs e Griôs aprendizes que reconheça a singularidade do universo da tradição oral.

3.4 O cultivo do Projeto *Griot* Digital na escola: desenvolvimento metodológico do trabalho

O projeto *Griot* Digital¹⁴⁸ de algum modo atualiza esse projeto griô no interior do projeto maior *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (FAPESP/2015: 50120-8), coordenado pela Profa.

¹⁴⁸ Ao final da escrita desta tese, houve o desejo de modificar o termo *Griot* para *Griotte*, nome destinado às mulheres que possuem a sabedoria da tradição oral. Contudo, a escolha por manter a palavra no gênero masculino foi proposital e será justificada adiante. Além de fazer referência aos contadores das histórias ancestrais, o nome *Griot* tem a intenção de trazer a necessidade de um outro tipo de sabedoria masculina, distinta do modelo machista, racista e patriarcal.

Mônica do Amaral na FEUSP que teve início no período que entrei no doutorado. Iniciar esse percurso, já observando e interagindo com o meu campo de pesquisa, foi uma oportunidade de mergulhar numa experiência epistemológica que me ofereceu todo o aporte necessário daquilo que eu deveria encontrar na teoria. O *presente vivido*¹⁴⁹ foi uma fonte inesgotável de conhecimentos que puderam servir de sustentação para tudo o que se criou e se formou a partir desses encontros. As lentes fornecidas pelas teorias tiveram a função de dialogar e não de se sobrepor ao *presente-vivido* e, como resultado, tivemos o desenvolvimento de um método que entrelaçou meu objeto de pesquisa com a questão étnico-racial.

O público alvo foi constituído por adolescentes, matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 15 anos. Por terem sido dois anos de pesquisa de campo, seguimos com a mesma turma no ano seguinte, ampliando o projeto para as duas classes de 9º ano que havia na escola. A escolha dessa faixa etária foi relevante na medida em que estudos revelam um aumento na incidência de uso intenso da internet nessa idade. De acordo com Haltefeuille e Véléa (2010, p. 142), a partir dos 13 anos, o tempo na frente do computador tende a aumentar significativamente. Ainda que o uso intensivo destes dispositivos possa aparecer em qualquer faixa etária, esta fase da adolescência se mostra significativa em decorrência das conflituosas transformações físicas, psíquicas e emocionais neste momento da vida. Para Lesourd (2004), a adolescência é o “[...] tempo em que se deixam os significantes parentais, para procurar no discurso social, significantes metonímicos que lhe permitirão fazer-se representar junto aos outros” (2004, p. 188-189). Portanto, é um momento crucial para se conhecer um novo discurso histórico e social, que parta de uma percepção crítica e ampla da sociedade.

Na entrevista *Adolescência: o espelho da sociedade* (2005), o psicanalista Philippe Jeammet define a passagem da vida como “o momento em que devemos fazer a ligação entre a criança que fomos e o adulto que vamos ser” (p. 142). Compreendendo a complexidade desse período e ancorado em pressupostos winnicottianos, ele traça um estudo sobre algumas questões relativas à adolescência contemporânea sob o ângulo das relações de dependência e dos atos de linguagem. Quanto à compreensão das dimensões

¹⁴⁹ O termo *presente vivido* é empregado como um tempo verbal que se refere ao agora pautado na experiência coletiva. Para Benjamin, a experiência coletiva estaria relacionada ao sentido semântico da palavra alemã *Erfahrung*, com origem no radical *fahr* de *fahren* significa viajar, atravessar. Nesse sentido, o presente permitiria essa travessia entre o que se é e o que se foi, para compor o vir a ser.

mais subjetivas que atravessam o interstício individual e coletivo do grupo de jovens que trabalhamos, a análise do campo foi inspirada nos estudos de René Kaës relativos às teorias psicanalíticas de grupos e instituições, juntamente com a proposta conceitual filosófica de Axel Honneth, que busca uma conexão entre as duas dimensões (psicanalítica e sociológica) para pensar a participação da vivência grupal e comunitária na construção do eu. Para tanto, o grupo constituído no espaço escolar foi interpretado como um mecanismo social fundado na necessidade ou no interesse psíquico dos indivíduos, cujo reconhecimento se dá na medida em que o grupo auxilia na estabilidade e no desenvolvimento pessoal e coletivo de seus membros (HONNETH, 2003).

A inserção na rotina da escola, bem como a circulação em espaços fora da sala de aula (como corredores, sala dos professores, intervalo *etc.*) também serviram de instrumento de análise, no sentido de reconhecer sentidos, relacionais e/ou hierárquicos que atravessam o cotidiano da escola influenciando o ambiente e a condução das aulas. Referências como Amaral (2011) e Sibilia (2012) foram fundamentais para a compreensão do contexto educacional das escolas públicas brasileiras, possibilitando a identificação das experiências subjetivas e interpessoais apreendidas na transversalidade das relações étnico-raciais. Os principais materiais utilizados foram conteúdo de vídeo, com ênfase na articulação entre som e imagem.

O método de análise utilizado para avaliar os resultados que apareceram em relação ao uso desses dispositivos, envolveu uma espécie de tensionamento entre a pesquisa que havia realizado no mestrado com os novos conhecimentos que adquiri com os pensadores dos Estudos Culturais e da Teoria Crítica, estudados no doutorado. Dessa maneira, esse tensionamento, em articulação com as teses de Vilém Flusser sobre a *tecnologia-imagem*, fundamentaram a base teórica dessa proposta.

Portanto, a seguir, apresento uma descrição, em formato de narrativa, desse caminho de construção e planejamento do método de pesquisa. Pretendemos apresentar nas páginas que se sucedem, não uma proposta metodológica engessada, mas algumas possibilidades que foram construídas nessa relação entre a realidade escolar e a pesquisa. Veremos que a prática pedagógica e metodológica foi sendo realizada em íntima conexão com os saberes que a escola e as(os) educandos(as) trouxeram de sua comunidade e realidade; e o resultado que apresento é o registro dessa experiência, com seus desafios e conquistas. As resistências, os medos, as sensações e percepções experimentados nessa pesquisa foram analisados sem o intuito de separar a pesquisadora do objeto, pois ambos se viram interpelados de maneira profunda, como resultado de uma penetração mútua e

fecunda que ganhou diversos sentidos e significados. Tomando em consideração os marcadores sociais que definem as diferentes “juventudes” em termos de identidade, gênero, sexualidade, raça e classe, essa pesquisa trouxe à tona a gramática existente no contexto da periferia, com seus hibridismos, conflitos e deslocamentos.

3.5 A escola e seu espaço de pertencimento

Dentre as mais diversas propostas trabalhadas por nosso grupo de pesquisa, envolvendo diversas manifestações culturais e estéticas de matriz afro-brasileira, o *Griot Digital* era uma aposta no uso da *tecnoimagem* como um recurso capaz de contribuir para a ressignificação da ancestralidade afro-brasileira. O primeiro contato com a EMEF Roberto Mange foi realizado no final do ano de 2015, marcando nossa inserção na escola e no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

A Profa. Mônica do Amaral, coordenadora do projeto de políticas públicas *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileira* (FAPESP:2015/50120-8), agendou uma reunião com as dirigentes da escola, com o objetivo de apresentar uma proposta de parceria entre a escola e nosso grupo de pesquisa. A escolha da escola se deveu ao acolhimento e receptividade que as professoras(es) e coordenadoras demonstraram em trabalhos anteriores desenvolvidos pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialmente aqueles coordenados por minha orientadora¹⁵⁰. Durante a reunião, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola demonstraram-se muito receptivas à proposta, pensando sobretudo nas dificuldades enfrentadas pela comunidade do Sapé, com a qual a própria escola teve que se haver e que, ao longo do trabalho, nós, pesquisadoras e pesquisadores, pudemos compartilhar e conhecer mais de perto. Na época, a escola contava com uma média de 800 estudantes matriculadas(os), atendendo, principalmente,

¹⁵⁰ As pesquisas da minha orientadora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral em escolas públicas de São Paulo, como a realizada em um projeto anterior de Melhoria do Ensino Público, sob o título “*Culturas juvenis X cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação?*” (FAPESP, 2006/2008), bem como a pesquisa de Políticas Públicas (concluída em 31/01/2014), sob o título “*Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*” (FAPESP, 2010/2014), têm demonstrado a importância da escuta e de um olhar atento à diversidade étnica e cultural das(os) estudantes, questão fundamental a ser contemplada por projetos que tenham como objetivo efetivar o cumprimento da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. Uma pesquisa realizada em 2014, com o título: *O multiculturalismo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas negadas*, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, permitiu uma primeira aproximação com a EMEF Roberto Mange, que abriu suas portas para esta pesquisa.

crianças e adolescentes da comunidade do Sapé, Jaqueline e Mandioquinha. Como parte de uma rede de proteção da região, junto a outras unidades de ensino e saúde, a escola funciona no período matutino, com crianças de 6 a 11 anos, que cursam do 1º ao 6º ano, e no período vespertino, com estudantes de 6 a 14 anos (salvo algumas exceções), que cursam do 1º ao 9º ano.

O Distrito de Rio Pequeno, no qual se situa a escola, foi formado na década de 1960, por trabalhadores de olarias, pedreiras e da construção civil dos bairros da região, vinculados principalmente às obras da Cidade Universitária. Nascido entre a região do Butantã, o Rio Pequeno é formado por pequenos bairros e dezoito favelas, como a comunidade do Camarazal, Rua:8, Vila Dalva, Sapé, São Remo, Jardim Ester, Jardim Esmeralda, Jardim Maria Luísa entre outras. Muitas delas são cortadas por um dos dezesseis córregos existentes na região, que funcionam como esgoto a céu aberto, transmitindo muitas doenças pela falta de saneamento básico. Com o crescimento desordenado e os empreendimentos imobiliários na região, o bairro tem se tornado alvo de invasões em terrenos públicos e naqueles destinados à especulação imobiliária. O aumento do custo de vida e os novos projetos de verticalização das favelas têm levado desconforto às moradoras e aos moradores que se encontravam adaptados a um determinado estilo de vida.

Segundo os dados apresentados pela prefeitura, o distrito possui uma população média de 118.459 habitantes¹⁵¹, a maioria de classe média baixa e que mora ao lado de bairros residenciais de classe média alta, como o Parque dos Príncipes e a Cidade São Francisco. A discrepância entre os bairros revela padrões de vida radicalmente distintos, gerando muitos conflitos e tensões entre as(os) moradoras(es). O Jardim Ester, por exemplo, em que fica localizada a escola, fica ao lado do Jardim Ester Yolanda. A semelhança dos nomes demonstra-se contraditória quando comparada à realidade existente nesses bairros, em que a diferença de classes distingue as(os) moradoras(es) de cada área. Nos relatos que ouvimos na escola, houve muitos assassinatos de jovens na região nos últimos anos e alguns deles sensibilizaram as(os) estudantes, que chegaram a chorar em sala de aula. Essas mortes coincidiram com os ataques feitos por policiais. Segundo os dados do Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo – 2011 (Pro-Aim-2011) e da Secretaria Municipal de Saúde –

¹⁵¹ Dados apresentados no site da prefeitura de São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

2012(SMS - 2012), o índice de óbitos por homicídio de jovens do sexo masculino, de 15 a 29 anos, por cem mil habitantes, cresceu de 6,54 em 2010, para 38,47 em 2011.

A diretora e a coordenadora contaram-nos sobre o contexto atual da escola, salientando as dificuldades que tiveram no processo de desocupação e urbanização das favelas em seu entorno. As memórias apresentadas por elas foram de uma verdadeira guerra civil acontecendo no interior daquele território. O confronto de jovens com policiais e a resistência das famílias em sair de suas casas, consideradas áreas de risco, foram questões que geraram forte impacto dentro da escola. Há muito tempo a comunidade sofria com as consequências de enchentes, desabamentos, em grande parte devido ao lixo acumulado, dada a precariedade da coleta municipal na região. Então, em 2008, a comunidade foi incluída no programa do Ministério do Planejamento - Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) da Secretaria da Habitação Municipal de São Paulo, que visava à substituição dos barracos por apartamentos no mesmo local. Em 2010, começou o processo de desapropriação de 2.500 casas construídas em áreas de risco ou em condições precárias de moradia no Bairro do Rio Pequeno¹⁵². Todo esse longo processo de desapropriação e reurbanização da comunidade foi vivenciado pelas(os) moradoras(es) e pela escola de uma maneira muito tensa e sofrida, pois, ao serem retirados de seus lares, as famílias tiveram que se mudar para outros bairros, muitas vezes distantes de sua comunidade local, sem saber quando poderiam retornar. Como consequência, muitas(os) estudantes evadiram ou passaram a ter dificuldades para frequentar a escola, dada a distância e a dificuldade de locomoção.

Outro fato que incomodou a comunidade foi que todo o planejamento das obras foi realizado desconsiderando as opiniões das(os) próprias(os) moradoras(os), que não se sentiram ouvidas(os) e muito menos consultadas(os) a propósito de uma transformação que modificaria grande parte de suas vidas. Muitas famílias acabaram resistindo à desocupação, gerando muitos conflitos locais. Moradores da região do Rio Pequeno, sensibilizados com a situação da comunidade, passaram a rejeitar as obras realizadas no bairro. Próximo à escola, por exemplo, existe uma praça com pista de *skate* e diversas

¹⁵² Segundo os dados apresentados pela prefeitura, o distrito de Rio Pequeno possui uma população média de 118,459 habitantes. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

opções de lazer, que as educandas e os educandos se recusavam a frequentar, como forma de protesto. Na entrega dos apartamentos, também houve questionamentos da população junto ao CDHU relativos à falta de acabamento dos prédios e à ordem das(os) contempladas(os).

Com todo esse movimento, a equipe da escola resolveu estabelecer um diálogo com a comunidade e estudantes, alterando radicalmente seu projeto político pedagógico e priorizando a melhoria da convivência entre o ambiente escolar e seu entorno, envolvendo o corpo discente em pesquisas e entrevistas sobre o território, de maneira a possibilitar a compreensão da situação vivida e o reconhecimento do valor da história dessa comunidade. O novo direcionamento adotado pela escola possibilitou uma diminuição da violência, que antes se dava por meio das depredações dos equipamentos e conflitos internos diários, resultantes da falta de diálogo entre direção, professoras(es), educandas(os) e comunidade. As(os) estudantes que realizavam um projeto de comunicação (EDUCOM) dentro da escola entrevistaram um dos responsáveis pelas obras de reurbanização, trazendo como questão as reivindicações da população. Todo esse movimento veio ao encontro das novas diretrizes, que foram apresentadas pelo plano de ensino municipal idealizado em 2013, para todas as escolas públicas do município de São Paulo, através do Programa Mais Educação (port. 5930/13)¹⁵³.

No Ensino Fundamental, o Programa previa para o 7º, 8º e 9º anos, um percurso de construção do Trabalho de Ciclo Autoral (TCA), em que o conhecimento deveria fomentar a construção de projetos interdisciplinares que estimulassem a autonomia e a vivência de processos individuais e coletivos sobre a cultura e o território com foco na intervenção social. Entendendo essa etapa da escolaridade como diretamente relacionada aos direitos de aprendizagem, à interdisciplinaridade e à autoria, o programa enfatiza a importância da formação para a cidadania e para a participação política, por meio da qual as(os) estudantes devem ser estimuladas(os) a assumir um posicionamento crítico, responsável e engajado diante dos problemas sociais. Alinhado às diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, a orientação do Programa Mais Educação era no sentido de que a experiência escolar fosse capaz de articular os saberes das(os)

¹⁵³ No mandato do prefeito Fernando Haddad, o programa Mais Educação teve como objetivo trazer uma nova reorganização curricular, a partir do debate e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino. O secretário municipal da Educação, César Callegari menciona o conceito de *cidade educadora*, para fomentar esse diálogo entre a escola e o território como uma oportunidade do saber. Acesso em: <<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=154513>>. Acesso em 11 de novembro 2019.

educandas(os) com os conhecimentos historicamente acumulados, para que houvesse uma formação ética e estética, baseada em valores e atitudes que reverberassem no todo social.

A transversalidade entre as disciplinas do Ensino Fundamental também foi enfatizada como uma maneira de trabalhar as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva mais integrada. Para isso, os projetos interdisciplinares deveriam ser formulados a partir de questões da comunidade no intuito de fortalecer uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável. De acordo com as diretrizes desse projeto, para se obter o diploma de ensino fundamental, todas(os) adolescentes no 7º ano deveriam escolher um tema para pesquisar que se relacionasse com sua realidade. Elas(es) deveriam começar pela investigação do território, para depois realizar o mapeamento dos problemas locais; em seguida, selecionavam um tema de interesse. No 8º ano, fariam uma investigação aprofundada sobre a questão; e no 9º ano, esperava-se que propusessem uma intervenção na sua própria comunidade.

Nesse primeiro diálogo, ficou evidente a relação que a escola estabeleceu com a comunidade e de que maneira os conflitos no território afetaram aquele espaço. Buscar um diálogo entre o currículo escolar “que existe” e a comunidade “que resiste”¹⁵⁴ parecia um caminho de investigação profícuo e que ia ao encontro das necessidades apresentadas pela escola¹⁵⁵. Uma comunicação entre esses jovens e seus espaços de pertencimento, que já se utilizavam dos aparelhos digitais como aliados nesse processo, apresentava-se como um bom começo de pesquisa. Sentia-me motivada pela ideia de construir com professores e estudantes um ensino capaz de se utilizar desses aparelhos de modo a propiciar o fortalecimento de uma identidade multicultural e comunitária, que ultrapassasse os muros da escola.

De posse de todas essas informações, passamos a refletir sobre como a escola avaliava e legitimava essas intervenções feitas pelas(os) estudantes em sua própria comunidade. Como eram pensados esses projetos autorais dentro do contexto da escola?

¹⁵⁴ Esse trocadilho foi usado pela Professora Jamile Borges da Silva nas orientações realizadas no exame de qualificação realizado de março de 2018, para falar sobre o modelo de abordagem de acordo com o qual deveria ser analisado o currículo escolar.

¹⁵⁵ Conforme vimos, as novas políticas educacionais têm convocado a escola a sair do seu lugar de isolamento. Construída com grades e fragmentada em disciplinas, cujas raízes remontam ao período da ditadura, a escola na atualidade busca atravessar seus muros institucionais para encontrar no território conhecimentos que trazem um saber compatível com a realidade das(os) estudantes.

Como os dispositivos digitais poderiam ser pensados nesse caso? Como reconheciam esse trabalho de autoria que as(os) jovens estavam sendo convocadas(os) a fazer? Como pensavam as intervenções para situações que estão sem solução há gerações? E, finalmente, como eu poderia contribuir para a realização do TCA dessas(os) jovens estudantes?

As dirigentes da escola informaram que os principais temas de interesse das(os) educandas(os) eram drogas, violência e gravidez na adolescência, dentre outros. Falaram também das dificuldades de se implementar os trabalhos de ciclo autoral dentro da escola. O objeto de investigação das(os) jovens envolvia questões muito complexas que exigiam um acompanhamento *pari passu* das(os) estudantes, tarefa que as(os) professoras(es) não se sentiam capazes de realizar plenamente, dentro de sua pesada rotina. Embora tivessem nos relatado algumas experiências significativas que essas pesquisas suscitaram, elas evidenciavam muito mais as dificuldades que as(os) professoras(os) tinham em enxergar esse processo de investigação como parte do currículo escolar, como algo que deve ser introduzido e estimulado em todas as disciplinas. O esforço de executar um projeto complexo como esse, ficava a cargo de uma ou outra professora ou professor que não conseguia articular todas as propostas requeridas por uma ação com o escopo exigido.

Portanto, nesse primeiro encontro com as dirigentes da escola, apareceram narrativas significativas sobre a escola e seu espaço de pertencimento. Havia memórias que marcavam o resultado de um trabalho anterior, mas havia também o reconhecimento do quão difícil era sustentar as ações por muito tempo, dadas as exigências e demandas do cotidiano escolar. Ponderando sobre todas essas circunstâncias, entendi que o primeiro passo da pesquisa seria fazer um exercício de reconhecimento individual e coletivo que nos levasse para essas questões mais amplas e sociais. Considerar a escola e o território como um espaço real/concreto, onde as questões raciais e os dispositivos digitais pudessem adentrar nesse campo subjetivo, imaginário e virtual foi o primeiro passo para se pensar a elaboração do *Griot Digital*.

3.6 Um convite às professoras e professores para uma nova apropriação do espaço escolar

Iniciamos o planejamento das aulas no dia 2 de fevereiro de 2016, junto com as(os) professoras(es). O planejamento do ano letivo estava sendo realizado há 3 dias e nossa participação, nessa discussão, foi incluída somente no último dia, quando tudo já estava

praticamente definido. Fizemos uma apresentação das expectativas da pesquisa e as(os) professoras(es) que estivessem interessadas(os) em realizar o projeto conosco deveriam manifestar-se após a reunião. Embora a disciplina de Informática correspondesse à oficina que estava me propondo a fazer, percebi pela expressão da professora Vilma Nardes, responsável pelas aulas, que seu interesse era fazer parceria com as oficinas de capoeira. Como ela já conhecia os Mestres de capoeira de nossa equipe de pesquisadores de um projeto anterior realizado na escola, seu desejo era retomar o trabalho que havia começado. Decidimos que não precisávamos definir nada a princípio.

Nosso primeiro encontro na escola foi marcado por um verdadeiro ritual de chegada com um coro muito significativo, conduzido pelo Mestre Valdenor, em que professores, coordenadores e pesquisadores cantaram juntos a canção do Mestre de capoeira Bairrão:

Sou Guerreiro do Quilombo, Quilombola
 Lê lê lê ô
 Eu sou Negro dos Bantos de Angola
 Negro nagô
 Fomos trazidos pro Brasil
 Minha família separou
 Minha mana foi vendida
 Pra fazenda de um senhor
 O meu pai morreu no tronco
 No chicote do feitor
 O meu irmão não tem a orelha
 Porque o feitor arrancou
 Na mente trago tristeza
 E no corpo muita dor
 Mas olha um dia
 Pro quilombo eu fugi
 Com muita luta e muita garra
 Me tornei um guerreiro de Zumbi
 Ao passar do tempo
 Pra fazenda eu retornei
 Soltei todos os escravos
 E as senzalas eu queimei
 A liberdade
 Não tava escrita em papel
 Nem foi dada por princesa
 Cujo nome Isabel
 A liberdade
 Foi feita com sangue e muita dor
 Muitas lutas e batalhas
 Foi o que nos despertou

No momento em que cantamos juntas(os) essa música, apropriamo-nos de um outro modo daquele espaço. Um canto ancestral foi orquestrado por esta ladainha, revelando a história de dor e dominação que marcou as origens de nossa nação. O coro de improviso ritualizou uma passagem para outro lugar, uma mudança de ambiente.

Aquele início, ganhou outra marca com aquela roda que fizemos, outra inscrição simbólica para o começo do ano letivo.

Depois, colocamo-nos na escuta daqueles professores que demonstraram algum interesse pelo projeto. A professora Vilma relatou algumas dificuldades relacionadas ao seu trabalho, dizendo que o tempo das aulas – 45 minutos – uma vez por semana, com cada turma, era um elemento que dificultaria para estabelecer qualquer tipo de aprendizagem. Os recursos disponíveis também eram outro obstáculo, segundo ela, muitas vezes a internet não funciona e os computadores não eram suficientes para todos as(os) estudantes. A professora também se queixou da falta de tempo para planejar e a dificuldade de realizar um trabalho conjunto – *“Os professores estão sempre correndo e não se encontram”* (Cf. relato da Professora Vilma). Considerando que nosso grupo de pesquisa em princípio tinha um tempo escasso, restrito a uma única reunião com os professores para definir o cronograma anual e, ainda, como nesse diálogo com a professora, grande parte das dificuldades apresentadas por ela remetia ao tempo insuficiente para um processo de aprendizagem, essa dimensão da experiência temporal dentro da escola acabou tornando-se mais um objeto desta investigação.

Após esse primeiro encontro de planejamento, sentimos a necessidade de ter mais tempo para pensar as ações. Por isso, agendamos outra data de reunião com o conjunto dos professores com quem faríamos a parceria, fora do cronograma previsto. Entretanto, nem sempre acontecia como havíamos planejado. Nesse segundo encontro, a professora Vilma não participou, pois disse que precisaria comparecer à Diretoria Regional de Ensino. Nessa reunião, o professor Alessandro de Educação Física compartilhou conosco seu planejamento. O professor de História, Sidney, formado em Filosofia e em História, se inspirou nas ideias do professor Alessandro e nos contou a história do atleta negro americano Jesse Owens, que havia conquistado quatro medalhas de ouro no atletismo, nas Olimpíadas de Berlin (1936), durante o período nazista. Seu relato ajudou o professor Alessandro a pensar em como trabalhar o tema do racismo como algo transversal em suas aulas. Como ele pretendia trabalhar os esportes Olímpicos, isso fez emergir no grupo a história desse vencedor que derrubou o mito da supremacia da raça ariana em pleno período de guerra. A professora Márcia, da disciplina de Artes, destacou a importância de se trabalhar o preconceito, e contou sua história pessoal, em que sentia a presença do racismo dentro da própria casa, nas falas de sua família de ascendência italiana quando se referiam aos negros. Ela queria saber se os asiáticos ou os que não têm ascendência negra deveriam considerar-se de origem afrodescendente em razão da forte presença

negra na cultura brasileira. Argumentei que não só pela cultura, como também pelo fato de a África ser o berço da humanidade, ou seja, todos nós, independentemente do continente, poderíamos considerar que temos uma raiz ancestral africana. Esse momento não instituído dentro do calendário escolar, mas que aconteceu graças ao interesse destes professores foi muito proveitoso. Houve muitas trocas e as professoras(es) se mostraram entusiasmados com a parceria.

Na semana seguinte, fomos apresentadas às(aos) estudantes na disciplina do Professor de Educação Física. Havíamos definido na reunião que o Mestre da Bahia iria fazer a docência compartilhada com este professor, sendo que todos os outros pesquisadores já estavam com a sua dupla. Eu ainda precisava conversar com a professora Vilma e conquistar sua confiança para seguir aquela jornada conjuntamente. Enquanto aguardava nos corredores da escola, com o projeto impresso em mãos, fiquei olhando para o quadro pendurado na parede, que contava a história de Roberto Mange, nome dado à escola. A homenagem era a um engenheiro e professor suíço, que viveu em São Paulo na primeira metade do século XX. Para as pesquisadoras Ezpeleta e Rockwell, tanto a objetivação mais elementar da escola, como o seu espaço físico exprimem “[...] um processo de construção social. Para além dos dados do presente, existe uma história que interessa à memória popular, mesmo que tenha sido registrada só parcialmente.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 62). Com base nessas ideias, fiquei pensando o que levou aquela escola a ganhar aquele nome. Segundo as autoras:

Toda forma social viva, toda instituição é, de fato, história acumulada, rearticulada. É produto de todos os setores sociais engajados nela, síntese de práticas e concepções criadas em diversos momentos do passado, cujo aparecimento atual não é homogêneo nem coerente. Para tornar inteligível o presente é preciso procurar no passado o sentido e a força destas “pistas recebidas sem a vantagem de um inventário”. Este conhecimento é necessário para criar propostas alternativas vinculadas a um movimento histórico real. Somente no enraizamento histórico a política torna-se construção orgânica. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 60).

Quando a professora Vilma chegou, perguntei se ela conhecia a história daquela escola. Ela me recebeu em sua sala, em meio a um tumulto de estudantes que batiam na porta para conversar. Sem abrir muito espaço para a rememoração, ela foi me trazendo todas as dificuldades que enxergava em iniciar aquela parceria. A despeito dos obstáculos que a professora apresentou de início como, por exemplo, o fato de achar injusto o projeto ser realizado com apenas uma turma da escola (e não com todas, como ela gostaria), fomos tentando encontrar alternativas. Sugeri de fazer uma experiência, olhando para as

condições e limitações que estavam sendo colocadas naquele momento. Se começássemos a ver a parceria como algo positivo para as(os) estudantes, poderíamos pensar juntas em como expandir para as outras classes. E caso o resultado não fosse satisfatório, poderíamos interromper. A professora Vilma chegou a dizer que o racismo não era um tema de interesse das(os) jovens e que naquele ano, no TCA, o tema principal eram as drogas. Disse que as(os) estudantes usavam o tempo da aula de informática para fazer suas pesquisas autorais e incluir mais um tema tão complexo não lhe parecia viável. Justifiquei que o tema do racismo não estava dissociado da temática das drogas, argumentei que bastava olhar para as ruas de São Paulo, para perceber que a maior parte da população que se encontrava marginalizada e em situação de uso abusivo de drogas eram pessoas negras. Em meio às pedras que ela ia enxergando pelo caminho, perguntei como ela gostaria de ajudar as(os) estudantes em seus TCAs. Ela disse apenas que o eixo norteador de seu trabalho naquele ano, de acordo com normas curriculares, deveria ser adolescência e comunicação. Pensando no trabalho de ciclo autoral, drogas, racismo, adolescência, comunicação, disse a ela que tudo isso poderia ser integrado na proposta, caso fosse o interesse da escola. No final do nosso diálogo, ela resolveu apostar, embora um pouco desconfiada.

Quando terminamos nossa conversa, ela disse: *Podemos começar agora?* Fiquei surpresa e interpretei aquela convocação como um teste de quão disponível e aberta eu estava, de fato, para aquela experiência. Estávamos a poucos minutos de bater o sinal para a aula e eu não havia me preparado para aquele encontro em sala de aula. No entanto, não quis perder a oportunidade de finalmente começar aquele trabalho.

Era a primeira vez que enfrentava uma sala de aula e, como relatei na Introdução, o repertório teórico sobre a história e a cultura afro-brasileira a partir de uma abordagem étnico-racial era um conhecimento novo para mim; em contrapartida, eu, como afro-indígena tinha uma vivência pessoal sobre o significado da opressão racial. Também acreditava que o ato de educar não se resumia a uma mera transferência de conhecimento, mas consistia em “[...] criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 22). Sabia que eu poderia não ter todo o conhecimento que eu desejava oferecer, mas as condições para se aprender junto estavam criadas. A minha vida profissional e acadêmica dedicada aos adolescentes me fez lembrar que um trabalho educativo com este período da vida envolvia paciência, vínculo e muita vontade de se fazer ouvir por aqueles que, por muitas vezes, iriam te rejeitar e/ou testar. Eu gostei do desafio de conquistar as(os) estudantes e minha experiência anterior de trabalho com

adolescentes apontava-me que alguma troca seria possível estabelecer. Antes do início da aula, a professora ainda me levou para conhecer o projeto de rádio. Havia dois estudantes que insistiam em bater na porta, pois queriam o auxílio da professora para ouvir músicas no intervalo. A professora Vilma conectou os cabos do microfone e uma aluna ligou as músicas do seu celular no rádio da escola. O modo como as(os) adolescentes se relacionavam com ela indicava um grau de proximidade entre ela e eles, talvez além do esperado entre professores e estudantes. No retorno para a sala, a professora Vilma foi me contando sobre as dificuldades e avanços do projeto de rádio na escola e, conforme íamos passando, as(os) estudantes a abordavam com frequência querendo de algum modo chamar sua atenção. Foi possível notar que existia uma aposta daquela professora naquelas(es) jovens e mesmo nesse pequeno intervalo, entre a reunião e a aula, ficou evidente o quão fundamental o uso destes dispositivos parecia ter no cotidiano escolar. Recorrendo apenas a um aparelho celular e a um projeto de rádio, as(os) estudantes se apropriavam daquele “intervalo”, criando e trazendo suas próprias músicas e modos de comunicação.

Iniciada a aula, a professora Vilma pediu às(aos) jovens que se posicionassem com a cadeira virada para a sua direção e de costas para o computador. As(os) estudantes disseram que já nos conheciam e começaram a fazer “*brincadeirinhas*”, para chamar a atenção. Tomei a palavra e pedi que pudessemos fazer uma rodada de apresentação. Perguntei o nome, o que gostavam de fazer na internet, o que desejavam para o futuro e pedi que me contassem quais eram as pessoas que eles admiravam. Muitas(os) torceram o nariz, nesse primeiro momento e ficaram bem acanhados em se expor frente ao grupo. Outras(os) estavam impacientes para mexer no computador. Entre uma apresentação e outra, também tinham as *gracinhas e piadinhas*. Foi um momento de fala bem tumultuado, mas apenas um não quis se apresentar. Oscilavam entre certa curiosidade em relação ao projeto e uma recusa ao novo jeito de vivenciar aquele espaço. Uma adolescente perguntou se durante nosso trabalho eles teriam tempo livre para mexer no computador. Percebi que estabelecer esse acordo com elas(es) seria crucial para o bom andamento do Projeto. Muitas(os) deles não tinham computador em casa e aproveitavam o espaço da aula para ter acesso a suas redes sociais. Na rodada de apresentação, grande parte das(os) estudantes disseram apenas o nome e o que gostavam de fazer na internet. Seus *hobbies* virtuais eram o *Facebook*, jogos, ouvir músicas e ver vídeos no *youtube*. Um adolescente disse que não gostava de entrar na internet e, no mesmo momento, colocou o celular no rosto, escondendo-se atrás da tela. Essa negação inicial ao que era

proposto, garantindo, ao mesmo tempo, a diferenciação em relação ao outro, apareceu bastante naquele primeiro momento.

Na entrevista *Adolescência: o espelho da sociedade* (2005), Phillipe Jeammet fala dessa dupla linguagem do jovem e do paradoxo subjacente a esse tipo de expressão. Esse funcionamento paradoxal, que as(os) adolescentes frequentemente apresentam, revela uma tentativa de superar uma dependência que se sente em relação ao mundo adulto. Nesse sentido, “[...] quanto maior o sentimento de dependência (não-explicito), maior será a postura desafiadora e destrutiva em relação ao laço com o outro” (JEAMMET, 2005, p. 209).

Em relação à pergunta sobre o que desejavam para o futuro, poucos conseguiram responder. Um adolescente disse “*o futuro é muito longe*”, expressando explicitamente essa temporalidade do tempo presente tão evidente no comportamento do adolescente. Também vieram desejos futuros voltados para a questão profissional. Houve ainda os que disseram querer ser policial, bombeiro, estudante e advogado. Sobre a pessoa que eles admiravam, muitos trouxeram os pais, o que poderia ser indício de uma dependência infantil ou um primeiro passo desse reconhecimento coletivo da ancestralidade depositada em seus familiares. Pensando nos impulsos de crescimento e de autonomia da adolescência, perguntei-lhes se eles não tinham algum ídolo, ao que professora Vilma respondeu: - “*É ruim algum ídolo competir com pai e mãe, hein!*”, demonstrando discordância em relação à minha intervenção, quando, na verdade, eu pretendia pensar com eles quais seriam os modelos de identificação fora do âmbito familiar.

Em todo caso, nessa primeira apresentação, as perguntas permitiram um pequeno trânsito pelas temporalidades passado-presente-futuro e uma abertura para esse processo de reconhecimento de uma identidade individual e coletiva. Conforme fomos nos permitindo vivenciar essa troca, uma abordagem metodológica foi sendo construída a partir dessa experiência e das transições significativas que se apresentaram nesse percurso.

O método de construção e de análise desse processo acabou se articulando em torno de três eixos:

- 1) O reconhecimento da identidade individual e coletiva
- 2) A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas
- 3) Ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento

Esse primeiro eixo, chamado *O reconhecimento da identidade individual e coletiva*, envolveu uma aproximação entre pesquisadoras(es), professora e educandas(os), cujo objetivo era estimular a troca de experiências que remetesse a situações do presente e do passado, de modo que as narrativas pessoais se entrelaçassem às questões sócio-históricas envolvidas no debate étnico-racial. A ideia era promover um reconhecimento da identidade individual e coletiva daqueles jovens a partir de atividades que permitissem o compartilhamento de histórias de vida. O viés metodológico dessa proposta educativa foi inspirado no legado pedagógico desenvolvido por Paulo Freire, que reconhece na realidade dos oprimidos um saber que dá a eles um sentido ao conhecimento.

De maneira a conferir um tratamento teórico crítico sobre o reconhecimento da história que envolve as *populações historicamente prejudicadas*, recorreremos também às formulações apresentadas pela leitura contemporânea da Teoria Crítica formulada por Axel Honneth (2003), que identifica na raiz dos conflitos sociais uma luta por reconhecimento a partir do campo intersubjetivo, jurídico e cultural. Para ele, a identidade dos indivíduos é determinada por um processo de reconhecimento a partir de três dimensões – o amor, o direito e a estima social. Essas seriam as condições por meio das quais os seres humanos poderiam chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos. Considerando essas três dimensões que englobam o conceito de reconhecimento, esse trabalho buscou contribuir, por meio de um olhar teórico-metodológico, para a elaboração psíquica e social das experiências vivenciadas por estas(es) jovens, na tentativa que eles viessem a enfrentar o conhecimento de outro modo.

Uma das primeiras atividades realizadas tinha um sentido primário que remeteu à própria origem daqueles educandos – uma pesquisa sobre o significado e a intenção do nome que lhes foi atribuído. Uma proposta que trazia as possibilidades e limites do que era possível encontrar nos aparelhos tecnológicos e que enfatizava a potência da narrativa. Enquanto o significado do nome poderia ser encontrado na internet, a busca pela história individual de cada um exigia ter acesso a um conhecimento que não era disponibilizado por esses dispositivos, convocando-as(os) a se aproximar de um saber oral que só poderia ser transmitido por seus familiares. Permitir-se evocar essa história, significava reconhecer o desejo dessa relação de amor primário entre mães, pais e filhos, mas também tios e avós, assim como as expectativas, percepções e referências do passado que, porventura, influenciaram na escolha do nome e deram origem a uma história de vida projetada antes mesmo do nascimento de cada um.

Nesse sentido, o planejamento das atividades, tinha a intenção de despertar a curiosidade das(os) estudantes para o seu contexto individual e local, sendo esse o ponto de partida para que pudessem adquirir um repertório étnico-social que promovesse um novo olhar para sua própria identidade. Essa *pesquisa em ação*¹⁵⁶ teve a intenção de estabelecer relações com toda uma história sucessiva de opressões, de modo que as(os) adolescentes tivessem condições de obter uma compreensão crítica sobre as diferentes culturas de resistência e de protesto, ancestrais e contemporâneas.

Nas oficinas do *Griot Digital*, a apreensão da dimensão histórica e estética das culturas juvenis contemporâneas foram redimensionadas sob o viés comunicativo da *tecno-imagem* e da palavra, que se uniram em prol de um conhecimento capaz de promover uma articulação pessoal e social, em que o passado e o presente de nossa cultura pudessem se conectar para colaborar com uma nova projeção de futuro para essas(es) adolescentes. O reconhecimento da identidade individual e coletiva apresentou um caminho em direção ao *presente vivido*, que não tem a imagem do futuro à frente, mas que se encontra com o passado, penetrando nas raízes daquilo que fomos para podermos vir a ser. O símbolo do Baobá traz aspectos narrativos da memória e do esquecimento que constitui a identidade negra, estabelecendo uma conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas. O vazio presente nesse símbolo é algo profundo, longínquo e marca a memória com imagens que ressignificam a ancestralidade afro-brasileira. Esse caminho permitiu um olhar crítico sobre as representações da negra e do negro no Brasil, onde as tecno-imagens vieram no lugar de poder recriar novas imagens para essa memória.

O segundo eixo da pesquisa, chamado *A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas*, revelou-nos que, após a escavação das memórias doloridas e soterradas que constituem nossa identidade individual e coletiva, podemos utilizar os dispositivos tecnológicos para trazer à tona um novo repertório da cultura negra com imagens que buscam construir um outro olhar sobre nossa ancestralidade. O caráter formativo das culturas ancestrais, urbanas e juvenis foi utilizado no intuito de propiciar uma nova narrativa, articulada à experiência individual, social e ancestral das(os) jovens.

¹⁵⁶ Cf. metodologia construída ao longo de nossas pesquisas de melhoria do ensino público e de políticas públicas, coordenadas pela Profa. Dra. Mônica do Amaral, ao longo dos últimos dez anos e relatadas em detalhe em seu último livro: AMARAL, M. *O que o rap diz e a escola contradiz* - Um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Ed. Alameda/FAPESP, 2016.

Uma das músicas trabalhadas foi *Serviço de Preto*, de Daniel Garnet e Peqnoh. Por meio da música, exploramos termos e palavras pejorativas sobre o negro/preto que estão embutidas em nosso vocabulário e na língua portuguesa. Neste momento do trabalho, também conseguimos explorar os limites e possibilidades que a internet nos proporciona em termos de experiência para que pudéssemos estimular o pensamento crítico quanto ao uso dos aparelhos. Em parceria com o rapper compositor da música *Serviço de Preto*, os adolescentes tiveram a oportunidade de estabelecer uma comunicação virtual e presencial com o cantor.

No terceiro eixo, chamado de *Ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento*, as educandas e educandos tiveram aulas de fotografia a partir de uma dimensão crítica da imagem. O objetivo foi desenvolver um olhar mais amplo frente a estes aparelhos, adentrando em aspectos técnicos, éticos, objetivos, subjetivos e históricos. Deste modo, estas(es) jovens foram estimulados a assumir uma postura ativa, criativa e engajada diante dos dispositivos digitais. Para isso, realizamos diversas dinâmicas e atividades que envolveram desde conceitos básicos sobre enquadramento, posição da câmera e luz até uma pesquisa mais aprofundada sobre fotógrafos negros e/ou renomados que tratam da questão racial em suas imagens. Elas e eles fizeram apresentações em grupo sobre os conteúdos fotográficos que aprenderam e, com base nesse novo repertório, realizamos um passeio pelo bairro fotografando a realidade local. O conteúdo simbólico dessas imagens será interpretado nessa pesquisa. A profissional de audiovisual, integrante desse projeto maior de pesquisa, foi responsável por acompanhar, filmar e editar todo o material produzido nas oficinas, também auxiliando as(os) adolescentes na orientação de conhecimentos voltados ao repertório técnico e audiovisual, que envolveu este trabalho. Analisando os resultados desse percurso com as(os) educandas(os), defendemos uma possível reversão dialética, com base nas imagens que elas(es) produziram. A *reelaboração da experiência* do racismo se deu por meio da rememoração e do reconhecimento das experiências ancestrais esquecidas, que foram retomadas em uma temporalidade compatível com as novas mídias digitais.

3.7 Narrativas preliminares: Reavaliação da prática e docência compartilhada

Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58)

De início, quando começamos a tratar das questões raciais em sala de aula, houve bastante resistência e tumulto na sala de aula. Despertar o desejo de transformação é um processo que exige preparo, dedicação, atenção e compromisso coletivo constante. Trazer o sabor da curiosidade para descobrir o que se esconde por trás da identidade afro-brasileira é um grande desafio, pois sua imagem foi inferiorizada, reprimida e esquecida propositalmente em nosso imaginário. Se esse aprendizado for visto de maneira pontual, fragmentada ou sem importância pelos professores da escola, dificilmente será uma proposta atraente para as(os) educandas(os). Nos momentos difíceis desse trabalho, foi fundamental na docência compartilhada, uma certa disposição para avaliar e rediscutir a prática em alguns momentos. Foi de suma importância fazer um constante exercício metodológico de pensar e repensar o caminho dessa pesquisa. Como pesquisadora, eu me propus a refletir sobre as questões que apareciam na sala de aula nas reuniões semanais com o grupo de pesquisas, e, sempre que possível, reunia-me com a professora responsável pela disciplina também para repensar com ela nossa prática em sala de aula.

O cotidiano da professora Vilma era bem intenso e muitas vezes nos reuníamos no intervalo das aulas para planejar e avaliar as atividades. Buscávamos aproveitar ao máximo essa troca e, sempre que este tempo não era suficiente, abríamo-nos para outros espaços de diálogo. Certa ocasião em que houve um grande tumulto na sala de aula, a professora Vilma pediu uma reunião no mesmo dia para entender o que estava acontecendo. Foi importante parar e pensar as repercussões de introduzir esse tema dentro do contexto escolar. Estávamos falando de questões difíceis, que envolvem a nossa constituição enquanto sujeito violentado há muitas gerações. Era esperado que houvesse uma reação do que representa essa tomada de consciência. Nesse dia, o tumulto começou quando uma adolescente que apresentava uma questão de saúde mental ficou muito inquieta, e embora parecesse que ela não estava conseguindo acompanhar o que estava sendo dito, seu corpo expressou um estado de inquietude tamanho que revelou no presente uma imagem real deste desconforto social. Buscar encontrar narrativas sobre o que representava aquele corpo inquieto que provocava ressonância na sala de aula foi algo que nos fez querer enxergar além da cena que presenciamos.

Esse momento de avaliação da prática foi como um mergulho “na espessura e na opacidade dos inconscientes” (ARDOINO; BERGER, 1986, p. 2). O exercício da avaliação, segundo Ardoino e Berger (1986), é um “[...] trabalho de imaginação, senão mesmo do imaginário, já que é preciso inventar e construir referenciais que não são dados *a priori*” (p. 6). A avaliação pode construir “indicadores, não de medidas de uma qualquer prática, mas como tantos outros signos e traços de que o objeto e os sujeitos de avaliação são atravessados por uma ordem imprevista” (ARDOINO; BERGER, 1986, p. 6). Nesse sentido, levamos em consideração os diversos fatores que poderiam estar causando algum desconforto nesse processo de aprofundamento das questões raciais para dentro da sala de aula. Imaginamos que talvez a câmera da cinegrafista pudesse estar intimidando as(os) estudantes. Também falamos sobre a quantidade de adultos que havia na sala, especialmente no dia do tumulto, em que havia um cinegrafista novo e outro pesquisador, além de nós. Discutimos sobre a complicada disposição do espaço físico e a precarização dos recursos materiais na sala de informática e buscamos compreender o que era possível mudar. Segundo Ardoino e Berger (1986):

O projeto de avaliação é um processo infinito e consequentemente sempre parcial, pois que o sentido é incessantemente posto em causa pela evolução de cada situação. Nunca se acaba de avaliar. Desde logo a mesma conduta e a mesma aprendizagem não possuem o mesmo sentido, se decorrem do instante. (ARDOINO; BERGER, 1986, p. 4).

No final da reunião, a professora Vilma ficou de conversar com as(os) estudantes, para, em seguida, termos uma nova reunião. No Anexo B desta tese, temos o registro da professora Vilma sobre este episódio em especial. Nele, podemos ver a disponibilidade da professora em realizar o projeto por meio desse contínuo exercício de reavaliar a prática como um exercício metodológico permanente.

Depois da conversa que a professora Vilma fez com as(os) educandas(os), fizemos um novo momento de reavaliação na sala de aula, sem as câmeras. Neste dia a cinegrafista Joice não filmou, mas se propôs a contar sua história por meio de algumas fotos que havia realizado em trabalhos anteriores. Quando conversamos sobre o incômodo da câmera, uma aluna perguntou o que seria feito com estas filmagens e se elas(es) iriam ter acesso depois. A cinegrafista contou sobre a função da câmera, assegurando que as filmagens seriam utilizadas com ética e respeito e que garantiria a eles o acesso às imagens, depois de editadas. Trouxemos a necessidade de se obter um registro dos encontros e buscamos juntas(os) uma forma que pudesse ser mais confortável

para todos. Joyce sugeriu trazer uma câmera menor e disse que iria filmar de longe. Entretanto, a expressão dos(as) adolescentes mudou completamente, quando ela se propôs a ensiná-los a mexer nos dispositivos. Desse dia em diante, o contato das(os) educandas(os) com a câmera foi ficando cada vez mais próximo e livre de resistências. Conforme elas(es) iam adquirindo novos conhecimentos sobre esses dispositivos e iam aprendendo a manusear o aparelho, essa resistência inicial foi sendo substituída por uma postura afirmativa frente à câmera. De início, a professora Vilma havia relatado que as demais professoras e professores também estavam com dificuldades de lidar com o comportamento daquela sala. Ao longo do nosso trabalho, foram pensadas várias estratégias em conjunto para transformar essa relação das(os) adolescentes com a escola.

No terceiro eixo do capítulo *Oferenda Analítica* iremos descrever em detalhes o processo de mudança da relação dos jovens com os aparelhos de filmagem e de fotografia. Por ora, cabe apenas ressaltar que essa maneira dialógica e compartilhada de resolver os conflitos que apareceram em sala de aula (e que inclui essa disponibilidade permanente de reavaliar a prática) influenciou diretamente nos resultados.

Quando Ezpeleta e Rockwell falam de pesquisa participante, elas concebem a escola pública como um encontro privilegiado entre o Estado e as classes subalternas. Um encontro que provoca uma tensão, pois se trata de uma instituição que em sua constituição pressupõe “o jogo entre dois poderes e processos: o do controle e o da apropriação, buscando seu conteúdo no nível cotidiano da escola” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 60). De acordo com as autoras:

Interpretamos como expressão do processo de controle uma série de interações e mecanismos observáveis e recorrentes através dos quais se impõem, negociam-se ou se reorientam certas relações que constituem a realidade escolar. Como processo vinculado ao poder, o controle tende a articular as ações do poder estatal. Estas são observáveis, geralmente, como disposições técnicas, como rotinas aparentemente inócuas que se modificam com uma simples mudança de categorias ou de regulamentos (...). Mas o controle é insuficiente para explicar como se constitui esta relação e que conteúdos adquire em sua existência cotidiana. O processo de apropriação da existência real da escola, nesta escala, dá concretude, inclusive, aos mecanismos de controle, as prescrições estatais que chegam a fazer parte efetiva de toda escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 60-61).

A docência compartilhada permitiu sair dessa lógica do controle evidenciada no regime disciplinar que funciona a escola. Houve momentos que incluímos a capoeira na sala de informática e outros que o *Griot Digital* participou da educação física, em parceria com a capoeira. Esse cruzamento entre saberes permitia uma experiência com o tempo de

outra ordem, como se uma aula fosse parte da outra, rompendo com a fragmentação do currículo que separa cada matéria. Na data 13 de maio, por exemplo, estudamos a história de Zumbi dos Palmares investindo nessa transição dos ambientes e saberes. Assim, na aula de educação física refletimos ao som da ladainha do Mestre Silas, a seguinte música:

Precisou mais de dez mil homens
Pra destruir o Quilombo dos Palmares
E Domingos Jorge Velho
Não conseguiu matar Zumbi
Com seu corpo fechado
Pra faca de ponto não fura
Foi Zumbi, foi Jorge Velho
Numa Clareira,
Foi aú, foi cabeçada
Coro: Até Matá
E também rabo de arraia
Coro: Até Matá
Zumbi deu salto mortal
Zumbi sumiu
Zumbi desapareceu
E até hoje ninguém viu
Ê viva meu mestre
Coro: IÊ viva meu mestre, camará
Ê joga pra mim
Coro: IÊ viva meu mestre, camará
Viva o Brasil
Coro: IÊ viva meu mestre, camará
Dá a volta ao mundo (senha para iniciar o jogo¹⁵⁷)

E na aula de informática demos continuidade ao assunto com a ladainha “*Rei Zumbi dos Palmares*” do Mestre Moraes.

A história nos engana
Dizendo pelo contrário
Até diz a abolição aconteceu no mês de maio
A prova dessa mentira
É que da miséria eu não saio
Viva 20 de novembro
Momento pra se lembrar
Não vejo em 13 de maio
Nada pra comemorar
Muitos tempos se passaram e o negro sempre a lutar
Zumbi é nosso herói, Zumbi é nosso herói, colega velho
De palmares foi senhor
Pela causa do homem negro
Foi ele quem mais lutou apesar de toda luta, colega velho
O negro não se libertou, camarada!
Iê, é hora, é hora
Iêee, é hora, é hora, camará
Iê, vamos embora
Iêee, vamos embora, camará

¹⁵⁷ O jogo na copoeira é o momento da ginga e dos golpes entre pares no meio da roda. A cantoria e o som dos instrumentos entram em harmonia com os movimentos de quem está jogando.

Iê, viva meu deus
 Iêee, viva meu deus, camará
 Iê, vive meu mestre
 Iêee, vive meu mestre, camará
 Iê, quem me ensinou
 Iêee, quem me ensinou, camará

Trabalhar essas duas ladainhas de Zumbi dos Palmares em momentos distintos foi um marco significativo para as(os) estudantes. A primeira ladainha do Mestre Silas trazia um passado sofrido, mas de resitência dos negros no Brasil Colônia e o coro aconteceu em um espaço que se propunha a trabalhar a dimensão do corpo, marcado por essa história. Já a segunda ladainha de Zumbi remetia-nos ao presente e ao significado de datas marcadas e festejadas ano a ano. Além disso, havia uma subversão cronológica dentro da sala de aula, pois comemoramos o 13 de maio como se fosse 20 de novembro. No 13 de maio trouxemos o sabor da consciência negra para as(os) educandos, que tiveram a oportunidade de conhecer uma perspectiva mais crítica do que representou a chamada Lei Áurea. Dialogamos sobre a história de Zumbi dos Palmares e suas lutas, trazendo a diferença existente entre as datas 13 de maio e 20 de novembro. Reforçamos o quanto a abolição da escravidão foi uma falsa “libertação” para as negras e os negros, pois estes continuaram sendo discriminados e marginalizados.

No período pós-abolição, os povos negros foram abandonados à própria sorte. A assinatura da lei áurea serviu apenas para atender às pressões e aos interesses comerciais e não houve qualquer política pública destinada a integrar essa população às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado. Pelo contrário, a oportunidade de ser remunerado pelo esforço do trabalho foi dada ao imigrante europeu, enquanto ao negro brasileiro foi reservado o descaso e injustiça que segue até os dias de hoje. Segundo Gonçalves da Silva (2005):

Com a abolição, 1988 e a proclamação da República, no ano seguinte, uma nova ordem econômica e política se instaurou no Brasil. Contudo, ninguém tinha um plano do que fazer com os negros no dia seguinte da abolição. Os senhores, agora patrões, substituíram a mão de obra dos negros pelos imigrantes europeus, que neste período chegavam ao Brasil e os ex-escravos inchavam os cortiços e praças da cidade. Assim, o negro se viu livre dos senhores, mas não da opressão e da pobreza. (SILVA, G., 2005, p. 51-52)

Sem emprego ou políticas igualitárias, foram jogados nas ruas e favelas das cidades, passando a fazer parte da massa de desempregados ou subempregados.

Contamos às(os) estudantes esta história do negro no Brasil no período pós-abolição, além de dialogarmos com elas(es) sobre a mestiçagem e o mito da democracia

racial, entrelaçando essas questões à realidade das(os) adolescentes. O mito da democracia racial transformou o trauma da escravidão em esquecimento e o racismo brasileiro se tornou difuso, sutil e camuflado. Silenciado em suas expressões e manifestações e eficiente em seus objetivos. Alguns teóricos, como Kabemgele Munanga (2017), acreditam que, embora muitos acreditem que o racismo norte-americano é maior que o brasileiro dadas as leis segregacionistas, o nosso é muito mais sofisticado e ardiloso que a maioria dos países. “Resumiria o racismo brasileiro como difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos, e algumas pessoas talvez suponham que seja mais sofisticado e inteligente do que o de outros povos”. (MUNANGA, 2017, p. 40). O racismo estrutural desse país desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão a partir de um ideal de embraquecimento forjado. A ambiguidade dos mestiços dificulta o processo da formação da identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos não reconhecem sua negritude e se identificam com os valores impostos pelo opressor. Munanga, enfatiza:

A mestiçagem, embora seja uma característica genética precursora da sociedade brasileira, não impede o observador atento de notar a posição ocupada pelos mestiços na situação estrutural e relacional existente. A exclusão econômica ou de classe atinge a todos, brancos, afrosdescendentes e indígenas, apesar de, coletivamente, os dois últimos serem mais atingidos, sofrendo dupla discriminação, a menos que se neguem as práticas racistas e o racismo institucional, como me parece ocorrer no discurso de alguns setores do governo e da sociedade civil. (MUNANGA, 2017, p. 43).

Uma das adolescentes comparou o capitão do mato com o poder representado pelos policiais que entram nas favelas e matam jovens estudantes negros. Relembrou o assassinato de três colegas que foram mortos desta forma. Também tivemos exemplos de relatos dos estudantes abordados por policiais com sacolas na mão, acusados de roubo, mesmo tendo comprado os produtos com seu próprio dinheiro. Teve um adolescente que falou bem baixinho sobre seu primo que havia vivenciado uma experiência semelhante, sendo maltratado por policiais, simplesmente pelo fato de ser negro.

Para ressignificar o dia 13 de maio, realizamos um sarau na aula de educação física em que homenageamos Zumbi dos Palmares com diversos versos e músicas que traziam essa dimensão histórica, crítica e contemporânea das lutas de resistência negra, como esse texto, por exemplo:

Irmão, quantos minutos por dia
a tua identidade negra toma sol

nesta prisão de segurança máxima?
 E o racismo em lata
 quantas vezes por dia é servido a ela como hóstia?

Irmão, tua identidade negra tem direito na solitária
 a alguma assistência médica?
 Ouvi rumores de que ela teve febre alta na última semana
 e espasmos – uma quase overdose de brancura – e fiquei preocupado.

Irmão, diz à tua identidade negra que eu lhe mando um celular
 para comunicar seus gemidos
 e seguem também os melhores votos
 de pleno restabelecimento e de muita paciência
 para suportar tão prolongada pena de reclusão.
 diz ainda que continuamos lutando contra os projetos de lei
 que instauram a pena de morte racial
 e que ela não tema ser a primeira no corredor da injeção letal.

Irmão, sem querer te forçar a nada quando puderes
 permite à tua identidade negra respirar,
 por entre as mínimas grades
 dessa porta de aço um pouco de ar fresco.
 Sei que a cela é monitorada 24 horas por dia.
 contudo, diz a ela que alguns exercícios devem ser feitos
 para que não perca completamente a ginga
 depois de cada nova sessão de tortura.

Irmão, espero que esta mensagem alcance as tuas mãos.
 o carcereiro que eu subornei para te levar o presente
 me pareceu honesto e com algumas sardas de solidariedade.
 Irmão, sei que é difícil sobreviver neste silencioso inferno
 por isso toma cuidado com a técnica de se fingir de morto
 porque muitos abusaram e entraram em coma.
 Fica esperto! E não esquece o dia da rebelião
 quando a ilusão deve ir pelos ares.

Um grande abraço deste teu irmão de presídio
 Assinado: Zumbi dos Palmares.
 (CUTI, 2007)

Depois, disponibilizamos aos estudantes uma caixa contendo vários versos e frases de militantes negros, *rappers* e representantes do movimento negro. Em roda, cada estudante tirou uma frase da caixa e leu em voz alta. Teve um garoto que quis ler sua frase duas vezes: “A pior prisão é a do preconceito, da inveja, da cobiça, da hipocrisia, do egoísmo, da mentira, enfim a pior prisão é a mente”. (AFRO-X). Outras e outros ficaram envergonhados. Algumas frases, depois de lidas, recebiam palmas espontaneamente. A frase: “Enquanto a cor da pele for mais importante que a cor dos olhos, haverá guerra”, foi uma garota que leu dizendo que já conhecia a frase de autoria de Bob Marley. Foi uma oportunidade para falar desse músico, representante tão significativo da cultura negra, sem os estereótipos que costumamos associar à sua imagem. Conforme íamos lendo as frases, as(os) educandas demonstravam interesse e faziam perguntas sobre a história

daqueles autores ou sobre o conteúdo que elas queriam trazer. Além das frases mencionadas, lemos juntas(os) outras frases: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.” (MANDELA, 1995 *tradução nossa*); “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro.” (YUKA, 1994); “Racismo, preconceito e discriminação em geral. É uma burrice coletiva sem explicação. Afinal, que justificativa você me dá. Para um povo que precisa de união.” (O PENSADOR, 2003); “Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele.” (KING, 1963 apud PREVIDELLI, 2013); “O taxi não para para você, mas a viatura para. Esse é o problema urgente do Brasil.” (EMICIDA..., 2015); “Não sou descendente de escravos. Eu descendo de seres humanos que foram escravizados!” (apud LAMIM-GUEDES, 2012); “Nascemos para ser senhores, não dos outros, mas de nós próprios.” (A FILIAL; B-NEGÃO, 2006); “Valorize sua origem, mas preze mais por seu caráter. Pois a cor é só um detalhe, pra quem acredita na verdade. Humildade, lealdade e perseverança traz vitória.” (LUO, 2005); “O maior ato de rebeldia de alguém que nasce pobre, é querer estudar.”¹⁵⁸

Se o mundo inteiro pudesse me ouvir, eu mandaria um papo reto para todo povo refletir, quem é pra mudar, a mente revolucionar, pra melhorar a sua forma de pensar, deixa pra lá, racismo e discriminação, se liga irmão com mais saúde e educação. (HOOD, 2005)

Depois da leitura das frases, o professor Alessandro, que havia levado o seu violão, disse que desejava cantar e tocar uma música que tinha preparado para o *sarau*. E todos nós, juntas e juntos, cantamos a letra da música, *Olhos coloridos*, da Sandra de Sá.

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir
Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar
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,
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro

¹⁵⁸ Essa frase estava grafitada em um muro da universidade de São Paulo e não foi localizado o autor.

Sarará crioulo.
(DE SÁ, 1997)

O ritmo, o balanço e a festividade convocados por esta música foi um jeito de celebrar esse ritual de comemoração do dia 13 de maio dentro da escola. Após cantarmos a música, o professor Alessandro fez uma explanação sobre o que a música queria dizer. Falou sobre a questão do cabelo afro e sobre a ditadura da beleza imposta pela mídia que, muitas vezes, faz acreditar que somente o cabelo liso é que é “bom”. No final do ano, em comemoração ao dia 20 de novembro, fomos visitar o museu afro-brasileiro no Parque Ibirapuera de São Paulo¹⁵⁹. Nesse passeio, as(os) adolescentes puderam visualizar a réplica do navio negreiro, as peças de tortura, os objetos, adereços e instrumentos das religiões afrodescendentes e a monitora do museu foi contando diversas narrativas que se entrelaçavam com os aprendizados adquiridos em sala de aula.

Portanto, essa troca de saberes exigia uma certa disposição das(os) professoras(es) e pesquisadoras(es) para sair de um lugar comum e se abrir para novos ambientes de aprendizagem. Esse movimento parecia formar um campo pré-disposto a se cruzar, alcançando um ritmo próprio que suscitou o entrelaçamento do contemporâneo e do ancestral existente em cada um de nós. Foi necessário um tempo de investimento nessa relação, para que ela pudesse ser vista como uma parceria e não como uma ameaça. Algo que contribuiu para essa relação de troca e confiança foi reconhecer que meu papel era de uma pesquisadora que tinha condições de acompanhar apenas pequenos fragmentos do cotidiano escolar; por isso, minhas observações e propostas tinham que ser extremamente cuidadosas no sentido de não julgar ou deslegitimar a ação da professora que acompanhava aquelas(es) educandas(os) todos os dias¹⁶⁰. Aos poucos, a docência compartilhada foi acontecendo, dando lugar a uma cumplicidade que, muitas vezes, permitiu-nos vencer a maioria das barreiras apresentadas em sala de aula.

¹⁵⁹ “O Museu conserva, em 11 mil m² um acervo com mais de 6 mil obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje” e que se relacionam ao universo cultural africano e afro-brasileiro. Acesso em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu>>. 14 de maio 2019.

¹⁶⁰ As lembranças da experiência de um dia ter sido alguém que atuou em um abrigo que funcionava 24 horas por dia e que, algumas vezes, recebeu relatórios injustos de estagiários que realizavam apenas ações pontuais para finalidades acadêmicas com julgamentos bastante dissociados do todo, permitiram-me perceber exatamente qual era o meu lugar e os meus limites naquele contexto.

4 “OFERENDA ANALÍTICA”: SEMENTES E FRUTOS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA

A expressão “oferenda analítica” foi utilizada pela pesquisadora negra Carla Akotirene (2018) para falar de interseccionalidade e dos contornos identitários que envolvem o processo de formação do indivíduo e da sociedade¹⁶¹. Incorporei o termo, pois, além de eu estar me propondo neste trabalho a realizar uma reflexão sobre os marcadores sociais da identidade negra, minha escrita não deixa de ser uma forma de entrega sagrada de um *presente vivido*¹⁶². Nomeio este capítulo assim, pois as palavras que tecem essa experiência pretendem trazer à tona a manifestação dessa dimensão do sagrado que se relaciona com a ancestralidade da civilização brasileira, cujas vozes ecoam até hoje na cultura das novas gerações. Uma análise servida com sementes e frutos que trago dos dois anos de trabalho de campo na escola pública EMEF Roberto Mange.

O presente trabalho de tese propõe uma abordagem metodológica desenvolvida em uma experiência de docência compartilhada que buscou garantir a implementação da Lei 10.639/2003, a partir da construção de novas estratégias didáticas que contribuem para a descolonização do currículo escolar. Embora nossas experiências tenham procurado dialogar com o currículo escolar existente, valorizando seus avanços e reformulações, nossa proposta metodológica está pautada por uma epistemologia atenta à realidade local, individual da(s) juventude(s) afrodescendente(s).

Na primeira parte deste capítulo, o foco central será produzir uma reflexão sobre a identidade e a experiência daqueles jovens, com base nas atividades realizadas em sala de aula e dando ênfase na linguagem e na memória. Posteriormente, o uso da tecnologia virá como um recurso capaz de contribuir para esse processo de reconhecimento e ressignificação da identidade afro-brasileira.

¹⁶¹ Em *Psicologia das Massas e Análise do eu* (1921), Freud fala dessa relação indivíduo/sociedade que se constitui em íntima conexão. Sendo o indivíduo indissociável do social, Freud se ocupa em entender o que mantém coesa uma massa de pessoas, utilizando conceitos como: identificação, recalque, regressão, libido e idealização. O autor trata do funcionamento dos grupos e dos mecanismos inconscientes que se manifestam nas massas.

¹⁶² Esse *presente vivido* serve para instaurar nesta pesquisa um novo tempo verbal que guarda no presente um tesouro sagrado escondido, em íntima conexão com o passado.

4.1 Primeiro eixo de análise: O reconhecimento da identidade individual e coletiva

A sustentação teórica que envolve o processo de reconhecimento da identidade individual e coletiva dessa pesquisa buscou adotar uma compreensão psicodinâmica, com base na Teoria Crítica e nos Estudos Culturais. Considerando que o público-alvo dessa pesquisa não se reconhecia como afrodescendente, tornou-se necessário trazer uma compreensão do motivo do distanciamento dos mesmos de suas raízes. Para isso, foi preciso proceder ao aprofundamento teórico acerca da constituição do sujeito *pós-moderno*¹⁶³, a partir dos estudos contemporâneos relativos à identidade cultural, com ênfase no pensamento do sociólogo Stuart Hall¹⁶⁴, que traça um caminho metodológico desse processo de reconhecimento da identidade negra.

No artigo *Quem precisa de identidade?* (HALL, 2000), o autor busca dialogar com as correntes do pensamento que, de algum modo, se propuseram a refletir sobre o descentramento do sujeito, muitas delas alinhadas com o pensamento pós-moderno, que têm enfatizado o “eu performático” e que põem em questão a noção de “identidade integral, originária e unificada” (2011, p. 103). No texto *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), Hall apresenta três diferentes concepções de sujeito que surgem ao longo da história: a primeira, refere-se ao sujeito do Iluminismo, baseado numa concepção do homem do século XVIII, em que prevalecia a ideia de indivíduo “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”, cujo centro emergia de seu interior (HALL, 2006, p. 10). Esta identidade estaria voltada à noção de individuação, em que o “eu” era o que representava, de fato, a identidade, desde o nascimento até a morte. A segunda forma seria o sujeito sociológico, que reflete a crescente complexidade do mundo moderno e suas relações. A identidade de acordo com essa concepção sociológica passa a sofrer um processo de “descentramento” do eu, permitindo, assim, considerar também o outro, envolvendo as relações sociais, os grupos e a sociedade de modo geral. A identidade passa a ser entendida como um processo que se forma a partir das interações entre os indivíduos e as instituições que o representam. Já a terceira forma seria o sujeito pós-moderno, que emerge da crise de ambos os sujeitos – iluminista e sociológico –, que outrora se apresentava como unificado, estável e que estaria se tornando cada vez mais fragmentado, incompleto e contraditório.

¹⁶⁴ O sociólogo jamaicano Stuart Hall (1932/2014) foi um dos fundadores dos Estudos Culturais britânicos, recebendo a influência de pensadores como: Gramsci, Althusser, Bakhtin, Derrida, Foucault, entre outros

Para Jamile Borges da Silva (2004), a concepção de sujeito pós-moderno não combina com certezas ou com qualquer tipo de estabilidade, pelo contrário, vivemos uma “[...] espécie de desmanche, clivagem e fragmentação”, na qual “[...] o sujeito se desmancha e se refaz a todo momento, assim como as imagens” (2004, p. 188). A pesquisadora nos incita a pensar que, em decorrência das luzes da racionalidade moderna, vivemos tempos de cegueira. “Desfaz-se a ordem da Modernidade, para instaurar a ‘desordem’ de um tempo em que o que se vê são as tentativas de *bricolage* e costuras” (SILVA, J., 2004, p. 188). Ela ainda afirma que:

A linguagem destes novos tempos requer prudência, os signos desta nova era não são fixos, antes, porque vivemos em uma fase de incertezas, novas categorias emergem como: transversalidade, transglóssico, transnacionais, trans-identidades. A linguagem dos novos tempos transita, relaciona, não é fixa, conforme nos advertem vários autores, Baudrillard, Bauman, Lyotard. (SILVA, J., 2004, p. 188).

Até meados do século XX, os indivíduos se organizavam a partir de referências nacionais, produzidas no interior de cada nação. Todos se reconheciam como pertencentes a uma determinada cultura e país. Contudo, no século XXI, devido ao avanço dos meios de comunicação digital e de massa, as identidades tornaram-se cada vez mais transnacionais e o sujeito passou a ser confrontado com uma imensidão desconcertante de identidades possíveis. As mudanças estruturais e institucionais e o próprio processo de identificação pelo qual se constroem as identidades culturais, estão cada vez mais provisórios e ambíguos. Assim, esta identidade torna-se uma “celebração móvel” – sendo continuamente transformada e formada pelo o que a interpela nos sistemas de representação cultural.

Conforme Bauman (2004), a sociedade atual se tornou tão líquida que escorre pelos dedos. A não permanência e a ausência de estabilidade deixa o sujeito solto no tempo, sem os fios de memória necessários para que ele possa desenvolver novas tramas sociais. A dominação técnica, como um motor de aceleração social, deixa o sujeito livre “[...] para transitar entre fios e cabos óticos, na fronteira entre o humano e suas extensões cognitivas”, sem que sejam estabelecidos os devidos laços entre os rastros narrativos e o potencial dessa inovação (SILVA, J., 2004, p. 189). Para Silva:

A subjetividade contemporânea se produz num ambiente em que os discursos e os signos publicitários articulam o público e o privado de tal modo que a dimensão mais íntima de nosso cotidiano parece estar permanentemente exposta às radiografias televisivas e às campanhas publicitárias. A morada do

sujeito contemporâneo não possui mais divisórias, aliás, bem ao estilo do que se vende na televisão, habitamos numa espécie de loft onde não é possível separar o espaço de estar do espaço de evacuar. (SILVA, J., 2004, p. 190).

De acordo com Hall (2006), a identidade cultural é constituída pelo sentimento de pertencimento, permitindo ao sujeito se localizar dentro de um sistema social. Na formação da identidade psicossocial, o autor identifica a participação de características subjetivas individuais e sociais complexas, sendo a cultura um ponto crítico de ação e intervenção social, no qual as relações de poder são estabelecidas e potencialmente desestabilizadas. Ao expor os diversos entendimentos sobre os processos de identificação, este autor chega a uma definição própria de identidade cultural, tentando demonstrar que não se trata de um conceito essencialista, estático, mas estratégico e posicional. Ao trazer as características dessas identidades fragmentadas pela modernidade tardia, construídas de maneira múltipla a partir de discursos e práticas que se cruzam e se opõem, o autor confere maior concretude a essas constantes mutações a que estão sujeitas as identidades culturais em relação aos processos de globalização e de migração forçada do pós-colonialismo. Ele fala de questões importantes e atuais ao redirecionar, para estas populações, um olhar voltado para as origens, o que não significa simplesmente um retorno às raízes, mas uma “uma negociação de nossas rotas” (HALL, 2000, p. 109). Segundo o autor:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2000, p. 108-109).

Tais identidades são construídas como parte de práticas discursivas e narrativas, no interior de jogos de poder que produzem a diferença e a exclusão, mas que podem funcionar como ponto de apoio para outras identificações capazes de reinterpretar a história. Quando se trata da identidade de países que foram colonizados, como é o caso de toda a América Latina, Anibal Quijano (1992) aponta que essa é uma questão aberta, pois existem três pontos que precisam ser considerados: a colonialidade das relações materiais de poder entre o europeu e o não europeu, a hegemonia eurocêntrica na

perspectiva mental da nossa sociedade e o modelo eurocêntrico nacional¹⁶⁵. Na esteira desse pensamento, o autor acrescenta:

O eurocentrismo faz parte da colonialidade das relações de poder. Bloqueia a capacidade de autoprodução e auto-expressão cultural, já que pressiona para a imitação e a reprodução. Nas produções do conhecimento, impele para uma perspectiva reducionista, na qual são separados faculdades e modos de experiência e de conhecimento, na realidade, exercidos conjuntamente, e faz ver, isolados entre si, elementos da realidade que não existem separadamente. Impede reconhecer não só como necessária, mas como legítima a diversidade, porque só a admite como justificativa da desigualdade. Desse modo, bloqueia a capacidade de reconhecer as especificidades de diferentes experiências históricas e de suas implicações para o conhecimento e para a ação. (QUIJANO, 1992, p. 74).

Para Quijano, “[...] a categoria histórica, chamada de América Latina” apresenta uma marca, ou melhor, uma cicatriz, de um “[...] processo inacabado de constituição de uma identidade histórica específica” (QUIJANO, 1992, p. 75). As disputas coloniais buscaram o domínio de nossos recursos e de nossa existência social, com base em uma concepção evolucionista que caminha em um único sentido e direção, que vai do primitivo ao civilizado, do tradicional ao moderno, como um “[...] processo homogeneizante, no qual o europeu se coloca como ponto de chegada e como espelho futuro dos outros povos” (QUIJANO, 1992, p. 76). Embora tenhamos alcançado uma independência política, a colonização permanece presente na cultura e nas relações e, por isso, constitui nossa identidade. Esse eurocentrismo formou nossa percepção de sujeito, por isso, “[...] a descolonização das relações de poder” nesses países é um marco e deve ser o “[...] ponto de partida de todo debate, de todo projeto, de todo exercício de identidade histórica autônoma” (QUIJANO, 1992, p. 79). De acordo com Neuza Santos Souza (1983), para que o negro se liberte da escravização de sua própria subjetividade ele necessita “tornar-se negro”. Antes disso, o corpo negro, segundo Franz Fanon (2008), vive numa zona de não-ser que se apresenta extraordinariamente estéril e árida e que opera no campo econômico e na “epidermização” (interiorização) da inferioridade

¹⁶⁵Sobre a colonialidade das relações materiais, Quijano (1992) descreve que “[...] não tem outra via de solução que uma radical descolonização do poder, *nacional e internacionalmente*, como ponto de partida de contínua democratização da sociedade”. Sobre a hegemonia eurocêntrica na perspectiva mental da nossa sociedade, ele acrescenta que é preciso “[...] sair das rígidas prisões do reducionismo eurocêntrico, esse provincianismo mental de origem colonial, cuja pretensão de universalidade só tem como apoio o controle do poder mundial, em crise na própria Europa”. Quanto ao modelo eurocêntrico nacional, ele sugere “[...] uma redefinição radical das idéias de nação e de identidade nacional, como legitimação da diversidade na espécie e na experiência histórico-cultural (fora dos estereótipos coloniais de *raça*, e *etnia*); como riqueza desejável e necessária de toda existência social coletiva” (QUIJANO, 1992, p. 77-78).

(FANON, 2008, p. 28). Esse autor ressalta que existem dois campos: o negro e o branco; no entanto, há um destino obrigatório para a mulher e para o homem negro e ele é branco. A partir de uma perspectiva psicopatológica e filosófica do existir do negro, Fanon salienta que a cultura europeia impôs ao negro um desvio existencial.

Assim, segundo o psicanalista Jurandir Freire Costa, no prefácio do livro *Tornar-se negro* (1983), de Neuza Santos Souza¹⁶⁶, as vicissitudes da identidade e da subjetividade negra está intimamente relacionada à questão da violência. Para o autor, “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os Ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (SOUZA, 1983, p. 2). Em termos intrapsíquicos, a violência racista aniquila a identidade do negro através de uma internalização compulsória de um Ideal de Ego branco que impõe marcas profundas e específicas na produção da subjetividade. O corpo negro, diante do ideal branco, pode ser vivido como uma ferida aberta que repercutirá na negação de si mesmo.

A subjetividade do povo afro-brasileiro se constituiu com base nessa negação de sua própria identidade. Segundo a psicanalista Maria Lucia da Silva (2017), este processo se identifica como uma política sistemática de desumanização a partir de um ideal branco que busca reduzir, “[...] criminalizar, subalternizar e inferiorizar os negros, reduzindo-os à condição sub-humana” (KON; SILVA, M.; ABUD, 2017, p. 82). O olhar branco e europeu, ao querer dominar o mundo, alterou e classificou tudo que não se revelava idêntico a ele¹⁶⁷. Diante desta lógica, o negro buscará se “branquear” para poder tornar-se “gente”, assumindo diante de si uma outra identidade, que, no limite, se torna o desejo de sua “própria extinção” (VANNUCHI, 2017, p. 67). Sua sujeição e negação histórico-existencial irrefletida contribui para a reprodução de valores discriminatórios, para a manutenção de privilégios, para a naturalização e para a reificação da desigualdade, como se isto estivesse relacionado a uma questão de capacidades e incapacidades individuais.

¹⁶⁶ Em 20 de dezembro de 2008, com cerca de 60 anos de idade, essa psiquiatra, psicanalista e escrita negra suicidou-se deixando uma “[...] pequena mensagem pedindo desculpas aos poucos amigos do peito por sua decisão radical”. Sua obra *Tornar-se Negro* é referência a pensar a subjetividade da negritude. Uma das precursoras do debate contemporâneo e analítico sobre o racismo no Brasil. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-por-que-se-matou-psicanalista-negra-que-fazia-sucesso-no-rio/>

¹⁶⁷ A hegemonia do conhecimento nada mais é que essa imposição do seu sistema de interpretação do mundo que divide e separa o homem de sua natureza. Grande parte dos efeitos desta violência manifesta-se tanto na esfera psicológica individual – sob a forma de sintomas que, muitas vezes, nem são reconhecidos como tendo qualquer relação com as experiências anteriores de humilhação, exclusão e discriminação –, como na esfera subjetiva coletiva – por meio da incorporação maciça e sistemática de padrões e valores eurocêntricos que menosprezam e expropriam os símbolos e criações pertencentes a outras culturas.

Como resultado deste processo, é instituído um ciclo de violências que se realiza com a introjeção deste ideal que torna o “ser branco” uma imagem fetiche, com base na qual o sujeito negro desejará um modelo identificatório diferente de sua realidade (VANNUCHI, 2017, p. 67). O processo de ressignificação da identidade afro-brasileira implica pôr em marcha a conscientização de si, a partir do enfrentamento da condição de excluído que lhe foi imposta. É preciso entender que existe um esforço contínuo por parte do corpo negro para se manter apartado psiquicamente de pensamentos, imagens, recordações e representações introjetadas, que trazem à tona essa dimensão fantasmagórica do racismo. Para tanto, ele deposita grande parte de sua energia, mantendo reprimido o que lhe é traumatizante. É o arranjo possível encontrado para não entrar em contato com a dor. Como o preconceito se atualiza de maneira naturalizada no cotidiano, o corpo negro acaba sendo sistematicamente negado, social e subjetivamente, sem que os sujeitos se dêem conta disso. Essas questões adquirem um outro sentido, quando se faz o movimento de recordar o passado, reexperimentando a situação traumática na memória, cuja narrativa permite elucidar um novo olhar para o passado e para o presente.

Consuelo Dorés Silva, no livro *Negro, qual o seu nome?* (1995), salienta que “identidade e memória coletiva estão interconectadas”, pois pela história pessoal, logo identificamos qual a representação social (SILVA, C. 1995, p.40). No caso da identidade negra, este processo possui condições específicas, já que a dimensão social do processo de constituição da identidade se mostra continuamente hostil e cruel, abalando diretamente a constituição interna individual. O racismo ronda a existência do indivíduo racializado, como um fantasma. Ninguém vê, ninguém assume, mas ele existe. Sua presença encontra-se no imaginário e nas relações intersubjetivas e seu reconhecimento só é possível recorrendo às raízes da “memória social”.

No livro *Atlântico Negro* (2012), Paul Gilroy convida-nos para uma viagem intelectual marítima pelas águas do Atlântico, por meio da qual se parte do presente rumo ao passado, identificando os rastros de humanidade perdida com a diáspora. Aos escravizados, foi negada a condição de humano, pois quando essas mulheres e esses homens entraram no navio negreiro, elas(es) não eram passageiras(os), e sim peças de um sistema cruel e perverso. Para que possamos ressignificar a identidade negra perdida, precisamos devolver aos seus descendentes o estatuto de ser humano, que se encontra nas raízes da ancestralidade brasileira, deixada aos pés do Baobá.

A lenda conta que antes dos africanos embarcarem no navio negreiro, para serem escravizados no Brasil, eles realizavam um ritual em torno dessa árvore. Quando os

portugueses chegaram ao continente africano, em 1412, conquistaram a região do norte da África, chamada Celta. Como estratégia para se aproximar dos nativos e se fortalecer em relação aos árabes, que já mantinham relações comerciais nessa região, eles estabeleceram laços com esses povos e se inseriram na cultura. Nesse processo, passaram a compreender a dimensão simbólica, sagrada e ancestral da árvore Baobá e se utilizaram desse conhecimento para escravizar a população. Segundo Vainsencher¹⁶⁸ (2016 apud MACHADO, 2016), na região de Senegal, por exemplo, podem até hoje ser encontradas gravações do brasão de Dom Henrique nos troncos dos Baobás, como uma expressão que desafia estes povos na dimensão do sagrado de sua cultura e marca o seu domínio. Segundo Alberto Costa e Silva (2004), em 1788, havia em Ajudá¹⁶⁹ (atual Benim), um traficante de escravos brasileiro chamado Francisco Félix de Souza, que depois de trinta anos de embate com o rei *daometano*, conseguiu estabelecer um acordo comercial, no qual Francisco foi nomeado intermediador das relações comerciais dos cativos. E toda vez que as africanas e os africanos iam embarcar no navio negreiro, para serem escravizados no Brasil, ele as(os) obrigava a realizar um ritual de desenraizamento para simbolizar aquela experiência de travessia pelas águas do Atlântico. As prisioneiras e prisioneiros que eram crianças, jovens e adultos, caminhavam longas distâncias a pé durante a noite, para que a escuridão as impedisse de encontrar o caminho de volta, caso tentassem fugir. Quando chegavam ao forte, ficavam acorrentadas(os) até que fosse realizado um leilão para saber quem seria o comprador daquelas africanas e africanos. Antes de embarcar, eram obrigados a dar voltas em torno do Baobá para que deixassem aos seus pés, todas suas raízes ancestrais. A ordem era para que as mulheres dessem sete voltas e os homens nove. Nesse ritual de desenraizamento, elas e eles deveriam se esquecer da sua terra natal e de todas as pessoas que fizeram parte de seu passado, enterrando ali todos os planos, sentimentos e experiências que os impedisse de se

¹⁶⁸ VAINSENCER, Semira Adler. Baobá. 2016. Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=477. Acesso em: 23 set. De 2020.

¹⁶⁹“Do século XVII ao XIX, a cidade de Ajudá tornou-se a principal fornecedora de escravos da África Ocidental, exportando mais de 1 milhão de pessoas. Estima-se que o continente africano enviou para as Américas cerca de 12 milhões de africanos, sendo que cerca de 85% tinham como destino o Brasil e outras colônias caribenhas, francesas, espanholas e holandesas e 6% foram para os Estados Unidos”. Cf.: <http://revistamisteriosdeorunmila.com.br/index.php/2019/05/28/baoba-guardia-dos-sentidos-e-significados-dos-povos-africanos/>. Acesso em 06 out. 2020.

submeter ao árduo futuro que os aguardava. Os comerciantes de escravizados sabiam o poder que a cultura ancestral tinha para aquela população e ritualizar essa retirada de suas raízes era de uma crueldade sem fim, pois ainda que elas e eles se rebelassem, ficariam atormentados sem conseguir retornar às suas terras. Ao destituir esses povos de seus vínculos e memória, esse rito garantia a submissão dos mesmos, pois ao renegar os ancestrais, perdiam o seu referencial de pertencimento. Por isso, ao completar as voltas, era como se elas(es) não pertencessem mais a lugar algum, deixando de ser, inclusive, seres humanos.

Conduzidos com a corda no pescoço até os portos de embarque, elas(es) eram marcadas por essa travessia que representava o começo de uma luta pela sobrevivência negra no Ocidente. Muitos morriam no caminho e os que resistiram, levaram consigo outros rituais de tortura que traçavam essa nova identidade. Depois de lhes ser atribuído o *status* de objeto, as escravizadas e escravizados eram batizadas(os) com nomes cristãos que se relacionava ao comprador dessa mão de obra. Com ferro em brasa, elas e eles recebiam a marca de seus respectivos donos no corpo. O nome que identificava a vida e trajetória singular de cada um era trocado por outro, a serviço de senhores incapazes de reconhecer o valor de suas histórias. Infelizmente, os frutos colhidos de tantas histórias enterradas, se multiplicam entre a vida de muitos Joãos, Marias, Santos, Silva, Souza, Ferreira, Batista e diversos outros nomes e sobrenomes que formam essa nação brasileira, cuja origem ancestral encontra-se entrelaçada com a história desta árvore, chamada também de árvore do esquecimento¹⁷⁰.

4.1.1 A árvore do esquecimento e o reconhecimento de uma memória

Nos primórdios da vida, o Criador fez surgir tudo no mundo. Ele criou primeiro o baobá, e só depois continuou a fazer tudo a existir. Mas ao lado do baobá havia um charco. O criador havia plantado o primogênito bem perto de uma região alagadiça. Sem vento, a superfície daquelas águas ficava lisa como um espelho. O baobá se olhava, então, naquele espelho d'água. Ele se olhava, se olhava e dizia insatisfeito: Por que não sou como aquela outra árvore? Ora achava que

¹⁷⁰ Em algum momento dessa pesquisa me deparei com relatos escritos de que na região supracitada, atual Senegal, as pessoas que iriam ser transportadas nos tumbeiros levavam consigo, escondidas nos cabelos, sementes do Baobá. Segundo elas, mesmo sendo retiradas de sua terra, sua ancestralidade e cultura resistiriam, pois plantariam sua árvore da ancestralidade onde quer que as levassem. No entanto, o site onde obtive essa informação não está mais disponível e não encontrei nenhuma outra referência sobre o assunto.

poderia ter os cabelos mais floridos, as folhas, talvez, um pouco maiores. O baobá resolveu, então, se queixar ao Criador, que escutou por uma, duas horas as suas reclamações. Entre uma queixa e outra, o Criador comentava: Você é uma árvore bonita. Eu gosto muito de você. Me deixe ir, pois preciso continuar o meu trabalho. [...] O Criador que precisava fazer os homens e os outros seres da África, saía andando. E o baobá o seguia onde quer que ele fosse. Andava pra lá e pra cá. (E é por isso que essa árvore existe por toda a África.) [...]. Até que um dia, o Criador foi ficando irritado, irritado, mas muito irritado, pois não tinha mais tempo pra nada. Ficou irado mesmo. E aí então se virou para o baobá e disse: Não me amole mais! Não encha mais a minha paciência. Pare de dizer que na sua vida falta isso e aquilo. E cala-se agora. Foi então que o Criador agarrou o baobá, arrancou-o do chão e o plantou novamente. Só que..., dessa vez, foi de ponta-cabeça, para que ele ficasse de boca calada. Isso explica a aparência estranha; é como se as raízes ficassem em cima, na copa. Parece uma árvore virada de ponta-cabeça! Até hoje dizem que os galhos do baobá, voltados para o alto, parecem braços, que continuam a se queixar e a implorar melhorias para o Criador. E o Criador, ao olhar para o baobá, enxerga a África. (GNEKA¹⁷¹, 2005, p. 14 apud MACHADO, 2016, p. 17)

Quando iniciamos a pesquisa na EMEF Roberto Mange, a primeira história que os adolescentes entraram em contato foi a propósito dessa história do Baobá e de seu significado simbólico. Trazer este fato histórico que remete ao nosso desenraizamento convocava-nos a fazer inúmeras perguntas: Quais os frutos que colhemos deste cruel ritual imposto aos escravizados realizado aos pés daquela árvore? Que tipo de identidade coletiva fomos obrigados a esquecer? Trazer à tona este conhecimento que nos foi negado influenciaria de alguma maneira a representação de nossa história individual? Saber sobre um passado que foi convenientemente apagado poderia de alguma forma ressignificar o nosso nome, nossa identidade ou nossa história? Todos estes questionamentos tinham o objetivo de fazer-nos ter acesso a uma memória, um direito que nos foi roubado há séculos e que nos influencia até hoje, enquanto nação. O discurso latente que envolvia essa primeira etapa das oficinas era a ideia de que alguém muito curioso em investigar sua própria história, não temendo dar diversas voltas em torno da trajetória de dor que forma

¹⁷¹ Georges Gneka nasceu na Costa do Marfim e é um contador de histórias africanas. Recebeu uma bolsa de estudos para cursar administração de empresa na Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo. No Brasil se casou e teve filhos.

suas raízes, certamente encontraria muitas histórias não contadas, mal contadas ou que mereciam ser recontadas.

Na África tradicional, os Baobás são um importante repositório da experiência ancestral. Uma paisagem fixa e permanente que representa a identidade de um povo, conforme afirma Waldman (2012):

Com tantas benesses naturais, ao baobá foi destinado o lugar central em muitas aldeias africanas. Estando literalmente no espaço central das aldeias, junto a ele se reúnem conselhos de anciãos a contar histórias e transmitir conhecimentos à comunidade, sendo local privilegiado de encontros e desencontros destas sociedades. Os baobás são referência na organização das relações sociais. Ele testemunha o que se passa na comunidade ao longo de diversas gerações, sendo repositórios de experiência ancestral. Torna-se guardião de tradições e árvore reverenciada em nome da tradição. Assim, bem mais do que uma árvore, o baobá é, por excelência, o guardião de sentidos e significados endossados pelos povos da África, pelas suas sociedades e culturas, seus modos de ser, suas aspirações, expectativas de vida e religiosidade (WALDMAN, 2012, p. 225).

Iniciamos esse trabalho dando pouca ênfase aos dispositivos digitais, buscando evocar as narrativas trazidas pelos estudantes. Embaixo da copa do Baobá, os *Griots* se reúnem para contar suas histórias para as(os) mais jovens, sendo um importante cenário para os eventos marcantes dessas sociedades. Conforme podemos depreender do trecho acima citado, em muitas comunidades o Baobá fica localizado no centro do povoado, revelando o papel que lhe é conferido. Era essa ambientação que queríamos provocar na sala de aula. Sendo também uma matriz que norteia o caminho dessa pesquisa, o Baobá foi a primeira imagem que(as) os estudantes tiveram contato. Esse primeiro estímulo imagético veio impresso numa folha de papel para que as(os) jovens pudessem direcionar o olhar em grupo para o centro da sala. O fato de estar cada um sentado em seu computador com a visão fixa na tela poderia fazer com que elas(es) ficassem mais voltadas para si mesmas e menos para o grupo naquela conversa¹⁷². Esse direcionamento do olhar coletivo para uma imagem de representação ancestral acompanhou uma atividade sobre a história dos nomes e sobrenomes, que iremos contar mais para frente¹⁷³. Como primeiro passo para o reconhecimento de nossa identidade, apresentamos essa imagem com as características do Baobá:

¹⁷² Com o passar do tempo percebemos que o simples gesto de virar a cadeira para não ficar o tempo todo na frente do computador provocava uma mudança no modo como as(os) adolescentes se comportavam e se envolviam nas discussões. Esse rito propiciava que as(os) estudantes enfocassem mais o que estava acontecendo no centro da sala.

¹⁷³ A atividade dos nomes e sobrenomes foi realizada antes da introdução da imagem e da história do Baobá. Contudo, como essa tese não pretende assumir uma estrutura linear, ela será contada na próxima sessão.

Essa árvore sagrada das comunidades tradicionais africanas, verdadeiro símbolo do continente, carrega tantos sentidos quanto podem caber na magnitude do seu porte: ela pode chegar a aproximadamente 30 metros de altura e 7 metros de circunferência. Podem chegar a viver por tantos anos, séculos ou milênios, que se constituem como ancestrais vivos. São capazes de resistir a longos períodos de seca, pois em seu tronco é capaz de concentrar até 120.000 litros de água, sendo, portanto, o baobá também uma fonte deste bem. Ele possui uma copa fenomenal, formada por uma ramificação peculiar de galhos e ramos que mais parecem raízes (MACHADO, 2016, p. 16).

Em seguida, falamos também de sua importância simbólica para os povos africanos:

[...] os Baobás ressurgem das profundezas da memória investidos de novos papéis. Eles agora reaparecem para condenar a utilização predatória dos recursos naturais, defender a inviolabilidade dos territórios das populações tradicionais, resgatar o acervo cultural de grupos oprimidos e apoiar a libertação dos povos não-representados. O Baobá, símbolo da africanidade, incorpora como vimos múltiplas prefigurações, subsidiadas, é claro, por suas qualidades naturais intrínsecas. Virtudes estas que expressam, em si mesmas, a aspiração africana em manter suas raízes e resistir às forças que pretendem desqualificá-la, inferiorizá-la e oprimi-la. Assim, o Baobá continua a inspirar as novas gerações de africanos e afro-descendentes na afirmação de sua identidade. Mais do que uma árvore, o Baobá tornou-se um símbolo civilizatório, baluarte da memória africana, no seio do qual muitas comunidades encontram abrigo e esperança (WALDMAN, 2012, p. 231).

Embora exista uma numerosa coletânea de contos, provérbios e lendas em torno dessa árvore, no início daquele trabalho a história do ritual cruel de passagem feito pelos colonizadores era o que daria sentido para o percurso que estávamos pretendendo traçar. Quando as estudantes escutaram essa história, um silêncio pousou no ar. A professora Vilma aproveitou o momento para trazer mais questões para as(os) estudantes e pediu que cada um pudesse observar com mais atenção a cor de sua pele, a cor de seus olhos e os traços que cada um revelava. Aos poucos, começávamos a fazer esse reconhecimento da identidade afro, em torno dessa história de dor que o Baobá apresenta, despertando a curiosidade para essa ancestralidade. Ainda que elas(es) não tenham expressado grandes reações diante da história, uma estudante perguntou se essa árvore existia no Brasil. Ao pesquisarmos sobre isso, descobrimos que poderíamos encontrá-la em alguns estados, como: Alagoas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e, principalmente, em Pernambuco (VAINSENER, 2016 apud MACHADO, 2016). Em 2015, uma muda de Baobá também havia sido plantada pela equipe do Museu Afro no

Parque do Ibirapuera¹⁷⁴-SP. No semestre seguinte, fomos visitar o museu e as(os) adolescentes ficaram procurando a árvore no parque, revelando que esse aprendizado havia ficado na memória. Conforme o tempo foi passando, percebemos que a história dessa árvore havia ficado marcada na vida daquelas(es) estudantes. Após as férias do mês de julho, por exemplo, ao fazermos uma revisão do que tínhamos aprendido ao longo do semestre, fomos surpreendidos quando fizemos a retrospectiva do que havíamos aprendido nas primeiras aulas e um adolescente prontamente respondeu: “Foi sobre a árvore!”. Outro garoto, em seguida, perguntou: “Essa árvore é como o pau brasil?”.

Talvez seja possível fazer alguma associação entre as duas árvores. Pois, assim como o Baobá representa um símbolo para civilização africana, o pau-brasil também é um símbolo para nosso país e suas características também são passíveis de muitas interpretações e narrativas que podem ser construídas em conjunto. O pau-brasil é uma árvore originária do nosso continente e foi a primeiro registro de exploração que os portugueses fizeram quando chegaram. Essa árvore guarda a história do nosso nome que foi escrito com sangue. Pau Brasil faz referência à resina vermelha que ela tem em seu tronco. Alvo de muita especulação entre os historiadores, afirma-se que a origem do nome do nosso país vem desta árvore. A primeira apropriação dos portugueses nesta terra foi desta madeira nobre que até hoje possui um alto valor econômico na Europa. O pau-brasil, hoje quase em extinção, representa o quanto nosso tronco foi explorado, sem que se possa esquecer que muitos colonos se enriqueceram às custas de uma riqueza natural que nunca foi deles. As historiadoras Lilia Schwarcz e Heloísa Starling (2015) afirmam que o nome Brasil é oriundo do termo latino *brasil*, que significava “cor de brasa” ou “vermelho”. Se o Baobá guarda em suas raízes a memória e no seu tronco a travessia pelas águas, o pau-brasil conta uma história de sangue que começa com a escravidão e com a exploração.

No final do ano, quando já havíamos trabalhado intensamente com as tecnologias e com a potência dos dispositivos digitais, o Baobá retornou mais uma vez por meio de um registro fotográfico de uma estudante. Na atividade, fizemos a experiência de sair do interior da escola para trabalhar as fotografias no cotidiano e no bairro daquelas(es) jovens. O exercício era fazer um entrelaçamento entre o presente e o passado evidenciado na sala de aula. Conforme podemos visualizar na imagem abaixo, esse registro se revelou como uma recriação do Baobá que elas(es) carregavam na memória.

¹⁷⁴ Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/noticias/detalhe-noticia/2015/04/13/museu-afro-brasil-planta-o-primeiro-baobá-do-parque-ibirapuera>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Figura 3 - Árvore registrada por uma adolescente no passeio que fizemos pelo bairro.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

É uma árvore desenhada no muro de uma casa na periferia e foi capturada pelo olhar de uma adolescente que, depois das aulas, passa a enxergar a criatividade que brota no seu território, para onde essa história ancestral foi varrida. Essa versão urbana capturada fora dos muros da escola parece unir os três eixos de nossa pesquisa:

- 1) O reconhecimento da identidade individual e coletiva;
- 2) A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas (no caso, o *Grafito*);
- 3) A ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento.

É como se todo o processo que vivenciamos juntas(os) estivesse presente nessa imagem. O início, o meio e o fim, capturados no *click* de um instante, fotografados, segundo o olhar de uma estudante. A árvore grafitada na parede, de copa vermelha e cores quentes, pode também ser interpretada como uma junção entre os dois símbolos que citamos aqui: o Baobá e o Pau-Brasil. O reconhecimento de uma história cujos frutos precisam ser decifrados com um olhar atento e caloroso. Uma árvore que cresce no chão duro, no concreto das cidades, nas vielas, nas calçadas, nas sarjetas das avenidas e que denuncia a violência e a pobreza de cada esquina. A árvore desenhada em *grafite* faz lembrar também a experiência que vivenciamos ~~juntos~~ na sala de aula e que foi nomeada como um segundo eixo dessa pesquisa, onde buscamos estabelecer uma conexão entre as culturas ancestrais e contemporâneas, a partir de uma arte negra periférica que se utiliza

da técnica para se reinventar e criar seu próprio espaço de afirmação étnica, social e política. O conteúdo simbólico e narrativo de cada imagem que surgiu nesse dia será revelado no último eixo dessa pesquisa.

4.1.2. Entrelaçando a experiência ocidental com os fios das narrativas individuais e coletivas

A escrita é uma coisa, e o saber, é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá, já existe em potencial em sua semente. (apud HAMPÂTÊ BÂ, 2010, p. 167)

No ensaio *Experiência e Pobreza* (1933/1994a), Walter Benjamin inicia seu pensamento com a parábola de “[...] um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos” (BENJAMIN, 1994a, p. 114). Este tesouro estava além daquilo que os filhos podiam enxergar, por isso, eles cavaram o terreno e nada encontraram. Depois que os frutos de toda semente ali plantada vingaram de forma esplendorosa, é que eles compreenderam que o tesouro anunciado pelo pai remetia aos aprendizados adquiridos por aquele que preparou o terreno dessa existência, transmitida de geração em geração. Para Benjamin, este tipo específico de experiência encontra-se cada vez mais soterrada pelo avanço vertiginoso da vida moderna¹⁷⁵. Por isso, aquele que deseja aproximar-se desta herança, deve conduzir-se como alguém em atividade de escavação, não podendo “[...] temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Segundo Benjamin, “fatos” são camadas que pedem uma escavação bem cuidadosa em torno das memórias, para que se veja os frutos como recompensas (BENJAMIN, 1994, p. 239). Esse tipo específico de experiência vem da palavra alemã *Erfahrung*, cuja origem etimológica *fahren* significa viajar, atravessar. Esse conceito acompanha os escritos de

¹⁷⁵ Na nona tese do seu ensaio *Sobre o Conceito de História*, Benjamin analisa um quadro de Paul Klee que se chama *Angelus Novus* para expressar o quão tempestuoso é o progresso: “Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se a suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso” (BENJAMIN, 2005, p. 226).

Benjamin, desde a juventude e está intimamente ligado à noção de linguagem. Sendo uma manifestação de todas as expressões humanas, a linguagem é entendida por Benjamin, segundo Pires “[...] em sua dimensão simbólica, ao contrário do que pretendiam os filósofos do esclarecimento quando apontavam, como condição para o verdadeiro conhecimento, uma racionalidade que separava o imaginário do pensamento.” (PIRES, 2014, p. 813). Benjamin retoma a arte de contar histórias como uma lembrança que não deve ser esquecida e que pode atravessar o tempo em um ritmo capaz de ancorar nossas experiências coletivas, diante do avanço da Modernidade. O filósofo salienta que aquele que narra, tem a vida humana como matéria e estabelece uma relação artesanal com ela. Segundo o autor, a experiência seria a matéria da tradição e possui um espaço-tempo peculiar do saber que se constitui para além do racional. A tradição e a experiência contextualizam a natureza e um modo de vida, e contemplam um conjunto de representações significativas que condicionam o saber. Seu enquadramento de ações não só ditam a maneira de fazer, mas também, o modo de estar no mundo.

No ensaio *O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936/1994b), Benjamin enfatiza que o advento da industrialização e do capitalismo provocou uma aceleração no tempo, reduzindo a potência da narração que exige maior disponibilidade de ouvir e, também, de transmitir essas histórias. O pensador descreve esses processos de aceleração que vão acontecendo no século XX, que reduzem a vivência dos indivíduos à *Erlebnis*, um tipo de experiência vivida de maneira individual, que se encontra empobrecida pelo fato de não estar ancorada nessas histórias do passado. Conforme sustentado no capítulo *O tronco da dor*, o ritmo acelerado de nossa sociedade contemporânea transformou nossa comunicação em um fenômeno de curta duração. Consequentemente, fixamos menos na memória, pois deixamos de ser aquele ouvinte atento e paciente para nos tornar apenas consumidores de informação. Levando em consideração seus estudos sobre a obra de arte e as modificações do contexto urbano como suporte para suas reflexões, o autor “[...] pôs em xeque uma concepção linear de conhecimento baseada no continuum da própria história, desenvolvendo a crítica de um determinado modelo de razão e de racionalidade” (BENJAMIN, 2012, p. 8-9). Nesse sentido, o filósofo propõe uma “[...] desterritorialização, seguida de uma interrupção, um gesto de descontinuidade na estável cronologia da história” (PIRES, 2014, p. 815). A partir de uma constelação de ideias, Benjamin nos coloca a tarefa de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2005, p. 225)

Retomando o ensaio *O Narrador* (1936/1994b), Benjamin enxerga nas obras do escritor russo¹⁷⁶ *Nikolai Leskov*, a sobrevivência do valor da narrativa a partir de seu enraizamento no imaginário popular e da possibilidade do leitor poder interpretar a história como quiser. Benjamin identificou na narrativa um esforço de recomposição da memória que se comunica com o tempo subjetivo, abrindo-se para inúmeros significados e interpretações que condizem com o presente de quem escuta. Esse movimento permitiria uma espécie de alteridade, na qual se pode localizar o rastro de narrativa que se articula com os discursos de uma experiência pautada na vivência de um cotidiano, cada vez mais solto e fragmentado. Nesse sentido, o apelo contemporâneo pelo novo e instantâneo deve dar conta da palavra que se perdeu, da memória que ficou escondida e do laço que se rompeu nesse processo histórico, entre a busca do homem moderno e seus antepassados. O recurso da narrativa como mediadora da sociabilidade embasada na experiência coletiva, teria a memória como um fio condutor da linguagem. Para Benjamin, a narrativa seria uma forma sofisticada da linguagem, que traz a materialidade resultante da experiência e do vínculo social. Ler a história da modernidade tardia com um olhar atento para o que sobreviveu, promove no presente esse entrelaçamento com um passado que ainda não ficou para trás. Agamben (2016) aprofunda essa dialética ao tratar da síntese entre memória e esquecimento. Para ele, o esquecimento não é ausência da memória, mas sim um apagamento da realidade, ou antes, um projeto de controle político e social. Na mesma linha de Derrida, ele identifica na memória uma escritura e um apagamento, “Contudo, o paradoxo inescapável do apagamento é que aquilo que foi eleito ao esquecimento deve necessariamente ser lembrado para que o ato de esquecer seja consumado” (BORGES, G. 2017, p. 71). Uma forma de reversão dialética desses processos consistiria na rememoração do passado, no sentido de superar o que foi soterrado pelo tempo. Por outro lado, a forma como os africanos lidam com o tempo histórico nos mostra uma outra visão de ritmo social. O “progresso” não está relacionado à produção ou a um destino individual, mas a uma dimensão de coletividade que preserva a experiência, a qual Benjamin denuncia estar ficando empobrecida no curso da história ocidental (KI-ZERBO, 2010).

¹⁷⁶Nikolai Leskova é um cronista russo com uma voz narrativa bem peculiar. Seus contos vão adentrando na intimidade e intensidade de seus personagens trazendo conteúdo e substância para suas histórias. Seus contos apresentam aspectos do popular que se desdobra em um debate intelectual da vida social, com palavras simples e imagens concretas da vida russa.

O símbolo do Baobá se aproxima de uma narrativa mítica, pois conta uma história sagrada que narra um acontecimento ocorrido em um tempo primordial que representa inúmeras realidades, por isso, possui uma capacidade grande de se perpetuar (ELIADE, 1972). Para o antropólogo romeno Mircea Eliade (1972), o mito traz uma lição exemplar para todos os seres humanos. Vejamos o que o autor diz a esse respeito:

A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos, sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade") de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do "sobrenatural") no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 1972, s/nº)

Considerado no século XX como um dos maiores estudiosos dessa dimensão do sagrado, esse estudioso sustenta, em síntese, que o mito é uma história sagrada que se entrelaça a inúmeras realidades. Seriam como vozes polifônicas que presentificam as ações de um povo, legitimam sua vivência, sua cosmologia, sua espiritualidade, sua representação social e cultural. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os mitos negros são parte de nossa cultura. A mitologia do Baobá apresenta esta dimensão do sagrado e do belo, remetendo-se ao caráter fundante de nossa ancestralidade, cujas reminiscências foram essenciais para a restituição do sentido de humanidade perdida durante a escravidão e diáspora do Atlântico. O pensamento mítico foi a primeira forma de pensamento humano. Dele nasceram os símbolos e as construções metafóricas que guardam a capacidade de revelar algo da alma humana e dos conflitos sociais.

O símbolo do Baobá convida-nos a buscar essas narrativas que foram enterradas, a partir de uma tomada de consciência que se assemelha a dos povos ancestrais, que deseja encontrar o sentido das coisas, ao invés de explicar e encontrar respostas. Trabalhar a linguagem dos símbolos em sala de aula é um caminho de aprendizagem rico em possibilidades. Sobre os símbolos, a pesquisadora Nasser (2004) os diferencia dos signos, dizendo que eles:

[...] Representam algo ausente e tocam em núcleos internos profundos e longínquos, para os quais, muitas vezes, a nossa memória não basta. E, o mais importante, o símbolo é uma ponte que aproxima dois pólos, pontos, experiências, mundos, vidas, metades. O símbolo, na sua função transcendente, aproxima pares opostos, contendo em si a imanência e a transcendência. ‘Os símbolos assemelham-se a horizontes’ nos diz Rubem Alves (1981, p. 22), horizontes que representam o lugar para onde caminhamos, e são ‘a testemunha das coisas ainda ausentes, saudade de coisas que não nasceram’. Temos uma linguagem simbólica quando há um excesso de vida que necessita de uma expressão, mas ainda contém o desconhecido, ou melhor, o indizível. Mesmo havendo excesso de palavras, não se consegue expressar o que se quer, o que se sente (NASSER, 2004, p. 112-113)

O uso da linguagem simbólica se revela como ponte entre o mundo das ideias e o mundo concreto, contribuindo para uma maior apreensão da realidade. É como se as coisas adquirissem um outro valor por meio dos símbolos, “[...] algo que, por trás do sentido objetivo e visível, oculta um sentido invisível e mais profundo” (JACOBI, 1995, p. 75¹⁷⁷ apud NASSER, 2004). De modo criativo, é possível estabelecer relações e leituras (de si e do mundo), por meio desse recurso. Por outro lado, a vida em si também é extremamente pedagógica. A todo momento, é possível extrair algum ensinamento ou algo significativo.

Conforme vimos nesse trabalho que realizamos na sala de aula, fazer uso de um símbolo ancestral tão significativo como essa árvore e relacioná-la ao presente, marcou a experiência das(os) estudantes, uma vez que elas(es) demonstraram, no decorrer da pesquisa, que os aprendizados ficaram registrados na memória e, por conseguinte, foram recriados, por meio da *tecno-imagem*. Trabalhar a dimensão do sagrado, que a história do Baobá desperta, tira a vida da sua condição de banalidade. Para o antropólogo Mircea Eliade, o sagrado tem a função de dar sentido, como algo que vai além da matéria e transcende o campo do pensamento. Segundo esse autor, o sagrado não é uma crença, mas sim, uma realidade da dimensão ontológica essencial das sociedades antigas. Em seu livro *O sagrado e o profano: a essência das religiões* (2008), Eliade estuda a experiência religiosa sem se prender aos inumeráveis condicionamentos introduzidos no espaço sagrado que serve para dar sentido à vida humana. Para ele, o essencial da vida precede a existência, pois o presente só existe porque muitos acontecimentos vieram antes dele. A experiência real e autêntica para este pesquisador inicia-se com essa sacralidade do passado, que comunica uma história primordial que confere sentido ao presente. O símbolo, nesse caso, seria uma ponte vertical entre a essência e a aparência, entre a ideia

¹⁷⁷ JACOBI, Jolande. *Complexo, arquétipo, símbolo: na perspectiva de Carl G. Jung*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

e sua materialidade na vida. A linguagem simbólica é uma forma fundante de comunicação interior, sendo uma expressão viva, valiosa e profunda do inconsciente. Existe algo de misterioso no mundo do símbolo, pois ele transcende o próprio significado. A palavra símbolo tem origem no grego *symbolon*, que significa sinal de reconhecimento. Conta-se que na Grécia Antiga, quando duas pessoas queridas precisavam se separar, elas quebravam um objeto (moeda, anel, concha, prato de argila) e cada uma levava uma parte consigo. Se essa pessoa ou alguém da família voltasse, essa metade era a garantia da hospitalidade neste lugar de retorno. Etimologicamente, o símbolo se apresenta como uma imagem de mediação que transforma. Seria uma espécie de unificador que contém “[...] o oculto e o revelado; o conhecido e o desconhecido; o imanente e o transcendente”, o dizível e o não dizível (NASSER, 2004, p. 110). Em sua função transcendente, ele promove essa aproximação entre esses pares opostos na busca de um sentido e do reconhecimento das duas metades. Para Rubem Alves (1981) os símbolos são como horizontes para onde caminhamos, sendo testemunha das coisas ainda ausentes com a “[...] saudade de coisas que não nasceram” (ALVES, 1981, p. 22). Portanto, os símbolos funcionam como marcos no caminho e, nesse primeiro momento da pesquisa, o Baobá foi uma imagem simbólica que dialogou com as(os) estudantes, entrelaçando narrativas que se fixaram na memória.

4.1.3. Ancestralidade e o reconhecimento do ponto de vista do debate afro-diaspórico

Depois do jantar, ouvíamos extasiados minha mãe ou minha tia contando histórias, lendas, mitos e fabulas que vinham atravessando incontáveis gerações, todas contendo estímulos à imaginação e alguma lição de valor moral. Relembrando esses dias, sou inclinado a crer que o tipo de vida que levei em casa, minhas experiências trabalhando e brincando juntos nos campos, me introduziram muito cedo a ideia de esforço coletivo. (MANDELA, 2010, p. 31)

A ancestralidade nessa pesquisa é uma categoria analítica que nos permite repensar o processo educativo e a experiência ética de nossa sociedade. Esse conceito nos faz entrar em contato com a experiência africana que foi se constituindo de maneira diaspórica no solo brasileiro. “Somos africanos ao nosso modo” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 38). Uma experiência singular que foi se constituindo no terreno baldio de nossas representações imaginárias, devido ao processo de desenraizamento social e político. Driblando todas as formas de opressão, “[...] reintroduzimos a África perdida no solo

brasileiro, seja através de uma recriação idílica, epistêmica, política, artística e até mesmo econômica” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 38). Recompôr a cosmovisão africana na escola é unir os fragmentos de nossa identidade, cujos modelos e processos sociais não nos permitem encontrar uma narrativa de continuidade. Na escola, foi desafiador trazer essa narrativa de continuidade dentro de um sistema fragmentado por disciplinas, onde o tempo que tínhamos para trabalhar com as(os) adolescentes era de quarenta e cinco minutos semanais numa aula de informática e que, uma ou duas vezes por mês, era cancelada por algum motivo de força maior¹⁷⁸. Considerando ainda que, dez minutos da aula eram destinados à entrada das(os) estudantes em sala até que elas (es) pudessem se acomodar e prestar atenção, e ao final, foi combinado deixar cinco minutos para o uso livre da internet, tínhamos mais ou menos meia hora para propor algo que chamasse a atenção daquelas(es) adolescentes para o tema. No início, a questão do tempo era extremamente frustrante¹⁷⁹. A descontinuidade e fragmentação do processo formativo decorrente era uma dificuldade que a Profa. Vilma apresentou desde o primeiro dia em que nos reunimos e, conforme veremos a seguir, foi preciso dar muita atenção para essas temporalidades da escola e da sociedade contemporânea, de modo geral. Aos poucos, desapegamo-nos da rigidez dos planejamentos e buscamos nos abrir aos sentimentos e necessidades que cada aula suscitou. Esta estratégia permitiu que o processo se tornasse mais leve, livre das frustrações dos cronogramas não cumpridos por fatores que, na maioria das vezes, não tínhamos controle. Nossa tentativa era fazer de cada aula um momento único, diante do que era possível nas condições daquele ambiente. E foi assim que compartilhamos diversas experiências que, com certeza, ficarão marcadas em nossa memória.

Levando em consideração os elementos que têm constituído e modificado a subjetividade das(os) educandas(os), fomos construindo um novo olhar para a identidade afro-diaspórica. Em *O Atlântico Negro*, Paul Gilroy diz que a diáspora africana produziu “[...]culturas planetárias mais fluídas e menos fixas” (GILROY, 2012, p. 16). Isso implica o reconhecimento de um saber diverso e translocal, com novas formas de organização dessas populações em outro hemisfério e que, por isso, não pode ser visto como uma pura

¹⁷⁸ Às vezes, acontecia de a professora Vilma ter que fazer um curso ou ter que ir à alguma reunião. Também tivemos momentos de paralização e outros eventos da escola que não nos permitiu seguir com as aulas.

¹⁷⁹ Eu sentia que precisava de mais tempo para que algum vínculo pudesse se estabelecer. Nos trabalhos realizados por mim anteriormente (em abrigo, sobretudo), onde eu acompanhava as(os) adolescentes todos os dias por longos períodos, a constituição do vínculo já era um processo árduo e, na escola, com uma carga horária tão pequena e enrijecida, parecia ser mais difícil ainda.

dispersão ou dominação, até porque o conceito de ancestralidade nos traz essa perspectiva de permanência. No texto *Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira* (2012), o pesquisador Eduardo David de Oliveira define ancestralidade como:

Aqui, Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos (OLIVEIRA, E., 2012, p. 39).

Essa definição nos permite transcender a condição histórica à qual fomos submetidos para adentrar nessa dimensão de seres que nascem do ventre da terra, onde a divisão de continentes é metafórica, conforme podemos ver na citação acima. A partir desse princípio, rompemos com a base que fundamenta a Modernidade e Pós Modernidade, que tem como princípio essa pretensão humana de se considerar superior à natureza e classificar as formas de vida¹⁸⁰. Segundo esse mesmo autor, o desenrolar da história produziu um desencantamento da existência, a partir da racionalização do sagrado e da mitificação da tecnologia. A esse respeito, Oliveira (2012) acrescenta:

O fetiche do Capital ocupou o lugar do mistério. O virtual materializou-se. O real implodiu diante da transcendência do mal. A história ruiu. A crise tornou-se permanente. O artifício venceu a natureza. A moral ganhou seu contorno cínico e a ética reduziu-se a códigos de conduta profissional. Reduccionismo por toda parte em nome de globalizações em todos os lugares. Ironia de inversão que massifica modelos em nome da quebra de paradigmas. Retórica sobrepondo-se ao conhecimento. Imagem no altar da política. Aparência como discurso metafísico: nada além do simulacro. Com sentidos demais o mundo ficou sem sentido. Caminhos demasiados levaram ao caminho único. Desencantamento desenfreado. Jaula de possibilidades. Pobreza ao extremo. Miséria. Expropriação de continentes inteiros. Populações flutuantes nas fronteiras da morte: os refugiados. Prisioneiros de guerra habitando seus próprios territórios: Afeganistão, Ruanda... Refugiados todos de um mundo sem rumo que vive na trilha do capital especulativo. Corporações versus corpo! Pensamento versus vida. Implosão! (OLIVEIRA, E., 2012, p. 41).

¹⁸⁰“Urge superar o divórcio entre a natureza e o ser humano. Direitos da natureza foram incluídos na Constituição equatoriana de 2008. No Equador, reconheceu-se a natureza como sujeito de direitos. Esta é uma postura biocêntrica que se baseia em uma perspectiva ética alternativa, ao aceitar que o meio ambiente – incluindo todos os ecossistemas e seres vivos - possui um valor intrínseco, ontológico, inclusive quando não tem qualquer utilidade para os humanos. A Constituição boliviana, aprovada em 2009, não ofereceu o mesmo biocentrismo: outorgou um posto importante à Pacha Mama ou Mãe terra, mas, ao defender a industrialização dos recursos naturais, ficou presa às ideias clássicas de progresso, baseadas na apropriação da Natureza” (ACOSTA, 2016, p. 36).

Dando continuidade às formulações de Oliveira (2012), a ancestralidade nos faz questionar essas narrativas “desencantadas”, aproximando-nos novamente de uma unidade calcada em um pré-existente, que acolhe a diversidade. O fundamento sociológico dessa epistemologia africana encontra-se no conceito de relação, uma categoria de pensamento que nos faz retomar o sentido de alteridade, de acordo com o qual o Outro tem a mesma importância social. A circularidade da cosmovisão africana “[...] não admite o excluído” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 43). A troca de experiência se dá pela inclusão, colocando o mundo como um só enquanto uma coexistência coletiva que possui interpretações variadas. Algumas expressões africanas, bastante conhecidas, como: *Sawabona Shikoba*¹⁸¹, ou então, *Ubuntu*¹⁸², nos trazem com muita força esse modelo relacional e de interdependência. Em relação a primeira expressão, utilizada por um povoado específico da África do Sul, conta-se que quando uma pessoa comete um crime ou um erro social grave, a comunidade se reúne em círculo¹⁸³ para lembrá-lo de seu nome, sua história, sua canção e sua essência. Existe um reconhecimento coletivo de que, definitivamente, as correções para uma conduta anti-social não é o castigo, e, sim, o amor e a lembrança da verdadeira identidade (TIMÓTEO, 2016).

Fazendo um paralelo com as formulações de Honneth (2003), percebemos que a teoria do reconhecimento pode realmente promover um outro tipo de entendimento sobre a gramática dos conflitos sociais¹⁸⁴. Em solo brasileiro, vemos que o modo coletivo e inclusivo da experiência negroafricana se atualiza na nossa cultura, por meio da capoeira, do candomblé e da “economia solidária das favelas” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 37). Foi com esse modo relacional ancestral reinventado no Brasil que garantimos nossa

¹⁸¹ Segundo Timóteo, “Sawabona é um cumprimento costumeiro utilizado por uma tribo africana, localizada na zona Austral do continente mais precisamente na República da África do Sul, e quer dizer: ‘Eu te respeito, eu te valorizo, você é importante para mim’. E em resposta a saudação a(s) pessoa(s) diz(em) Shikoba, que quer dizer: ‘Então eu existo para você’. As palavras juntas Sawabona Shikoba significam: ‘Eu sou bom’” (TIMÓTEO, 2016, p. 1566)

¹⁸² Uma tentativa de traduzir para o português essa palavra, seria: “Eu sou porque nós somos” ou “humanidade para com os outros”. Seria a consciência de que todos são afetados quando um membro da comunidade é diminuído ou oprimido. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/Acesso> em: 12 mar. 2020.

¹⁸³ De acordo com Timóteo “[...] para esta tribo a roda representa um espaço terapêutico onde a pessoa que (errou) não precisa de mais energia negativa do que já tem com o erro – erro, neste momento só é bom ouvir o quanto temos de bom em nós, e reencontrar-se com a felicidade interior” (TIMÓTEO, 2016, p.1567).

¹⁸⁴ Para Nobre (2003) a teoria de Honneth traz essa centralidade da vida social e coletiva que visa uma ação reparadora, no sentido de descentralizar essas formas individuais de relação, a partir de uma reinterpretação das teses hegelianas sobre a formação da consciência que, em seus escritos, faz ponte com a psicologia social de Georg Herbert Mead.

sobrevivência, sem se deixar corromper totalmente pela experiência individualista. Para Acosta (2016), temos um modo de *Bem-Viver* que parte dessa cosmologia ancestral do modo de vida africano, ameríndio que se faz presente em outras culturas. Algo que:

[...] está na ética e na filosofia africana do ubuntu ‘eu sou porque nós somos’. Está no ecossocialismo, em sua busca por ressignificar o socialismo centralista e produtivista do século 20. Está no fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais e na minga ou mika andina. Está presente na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas e no candomblé. (ACOSTA, 2016, p. 22)

Assim, conceber o ancestral envolve um olhar para o preexistente, para a natureza, para o tempo, para o espaço e para a forma como se dá a legitimação do poder. Todos esses elementos estariam “[...] indissolivelmente ligados à explicação do mundo e à organização da realidade, não obstante as diferenças de substância” (LEITE, 1997, p. 110). O autor Fábio Leite pontua que essa dimensão ancestral trata da relação entre o visível e o invisível. Examinando os ritos de morte enquanto um momento de passagem da existência humana, que permite a continuidade do processo que envolve a vida em sociedade, esse autor, inspirado nas formulações de Lévi-Strauss, aborda o conceito a partir de uma configuração da mulher e do homem enquanto síntese de pluralidades e elementos vitais, que visam à união e interação do ser total. Nesse sentido, confere também uma perspectiva histórica ao processo de formação da personalidade, que é transmitida enquanto “massa ancestral” privativa de um determinado grupo (LEITE, 2008, p. 379). A concepção de indivíduo a partir de sua dimensão ancestral seria, então, esse entrelaçamento entre as massas ancestrais e as massas institucionais, que advêm dessa dimensão ancestral. Segundo o autor:

Parece-nos possível agora lançar uma abstração justificada: como essas duas massas ancestrais encontram-se em relação dialética constante, uma não se legitima em sua configuração originária sem a outra, sob pena de perda da identidade mais decisiva, a síntese produzida pela interação entre os dois universos é fator que revela a dimensão ancestral. (LEITE, 2008, p. 379)

A identidade individual/coletiva seria como uma síntese entre essa massa ancestral e os processos sociais que resultam dela. A tradição oral, nesse caso, seria uma espécie de chamamento para essa experiência. Seria um lugar de afeto, onde esses laços ancestrais, históricos e sociais se estreitam e se cruzam. Na tradição africana, a palavra falada é a expressão viva da memória coletiva de um povo, de modo que a oralidade não implica na ausência de capacidades relacionadas ao universo da escrita, mas apenas o

pertencimento a um mundo distinto, no qual predomina a força da transmissão oral enquanto forma de preservação e de enraizamento das narrativas e conhecimentos passados de geração em geração¹⁸⁵. O escritor malinês Hampaté Bá (1982) no texto *A tradição Viva* diz que o testemunho humano, pode ser oral ou escrito, contudo, ao colocar em xeque esses dois saberes, ele diz:

Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 168).

Existe um comprometimento real e simbólico com a palavra que se apresenta como um testemunho daquilo que cada indivíduo é. A coesão social repousa nesse valor e respeito que se dá a palavra, conforme podemos ver abaixo:

Nas tradições africanas – pela menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 169).

A palavra seria uma substância divina que gera movimento por meio de forças que vibram, primeiro, pelo pensamento, depois, pelo som e, por último, pela fala. Nesse sentido, a fala seria a materialização dessas vibrações. A fala, então, é “como um fogo”, uma força mágica que cria “ligação e ritmo”, “vida e ação”, criação e destruição (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 172). Esse autor nomeia a tradição oral como a grande escola da vida, dizendo:

A tradição oral é a grande escola da vida, cobrindo e envolvendo todos os aspectos. Ela é, ao mesmo tempo, religião, conhecimento, ciência da natureza, iniciação a profissão, história, divertimento e recreação, sendo que qualquer detalhe pode permitir alcançar a Unidade Primordial. Fundada com base na iniciação e na experiência, ela engaja o homem na sua totalidade, e, neste sentido, podemos dizer que ela contribuiu para criar um tipo de homem particular e para moldar a alma africana (HAMPATÉ BÂ, 2003, p. 193).

¹⁸⁵ Flusser, em *Fenomenologia do Brasileiro* (1998), considera que a dominância negra em nossa cultura, a despeito do rico matizado linguístico e cultural que nos constitui, é devida à *Paideia* africana que transmitia modelos, garantindo, no entanto, certa liberdade às novas gerações para a articulação de suas individualidades.

Conforme as elucidações desse pesquisador africano, para “esculpir” uma alma africana fundada “na iniciação e na experiência”, é importante ter como base essa tradição oral que “conduz o homem à sua totalidade” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 169). Por meio da oralidade e das narrativas, uma comunidade vai construindo o seu senso de pertencimento e despertando para o encantamento advindo dessa experiência africana. Uma cidadã ou um cidadão africano é, desde pequeno, ensinado a desenvolver um sentimento de respeito pelo saber transmitido pelos mais velhos. As memórias narradas ajudam a não cometer os mesmos erros e seguir avançando como sociedade. Os responsáveis por essa herança oral possuem diferentes nomes¹⁸⁶, mas de forma geral, são chamados de “tradicionalistas”. Segundo Hampaté, eles são detentores da “ciência da vida”, dotados de uma memória admirável, capazes de assimilar fatos do passado, transformando-os numa sabedoria prática do presente. Segue abaixo a definição desses conhecedores para o autor:

Se o tradicionalista ou “Conhecedor” é tão respeitado na África, é porque ele se respeita a si próprio. Disciplinado interiormente, uma vez que jamais deve mentir, é um homem “bem equilibrado”, mestre das forças que nele habitam. Ao seu redor as coisas se ordenam e as perturbações se aquietam. Independentemente da interdição da mentira, ele pratica a disciplina da palavra e não a utiliza imprudentemente. Pois se a fala, como vimos, é considerada uma exteriorização das vibrações de forças interiores, inversamente, a força interior nasce da interiorização da fala (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 172).

Um *Griot*¹⁸⁷ ou uma *Griotte*, pode ser um(a) tradicionalista ou não, dependendo do seu grau de iniciado. Nesse texto, traremos a expressão no masculino, pois essa função adquirir um significado que tem a intenção de trazer um outro tipo de sabedoria masculina, distinta do modelo machista, racista e patriarcal. Os *Griots*, segundo Cissé (1993) teriam a capacidade inata de transformação da energia motora do universo. Considerando essa afirmação, traremos um sentido simbólico para essa palavra, entendendo que ela representa um caminho de mutação dessa visão do masculino. No livro *Amkoullel, o Menino Fula*, (2013) Hampaté Bâ salienta que um *Griot* experiente sabe que o homem “[...] é um semeador distraído, enquanto a mãe é oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida”

¹⁸⁶ No artigo *A tradição viva* (1982), Hampaté Bá acrescenta que em bambara, os “tradicionalistas” são chamados de “Doma ou Soma”, ou Donikeba; em fulani, segundo a região, de “Silatigui, Gando ou Tchiorinke” (p. 175).

¹⁸⁷ *Griot* significa “dieli” em bambara. “O nome dieli em bambara significa sangue. De fato, tal como o sangue, eles circulam pelo corpo da sociedade, que podem curar ou deixar doente, conforme atenuem ou avivem os conflitos através das palavras e das canções” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 195).

(HAMPÂTÉ BÂ, 2013, p. 47). De maneira metafórica, essa afirmação traz o reconhecimento do feminino que se encontra associado intrinsecamente a essa palavra de gênero masculino. A capacidade de realização e materialização, como força masculina, deve acontecer dentro desse “útero cósmico” e ancestral que direciona o homem para o seu processo de maturação (OLIVEIRA, E., 2012, p. 39). A princípio, buscaremos entender melhor esse símbolo de autoridade (que nos convoca a pensar uma outra relação de poder social) tomando como referência a tradição do Mande, em Mali, localizada no território do antigo Bafur (antiga África Ocidental francesa), onde os *Griots* são considerados uma casta de animadores públicos. Eles apresentam um *status social* diferenciado, pois recebem o direito de fazer uso da palavra com liberdade podendo, inclusive, gozar de coisas mais sérias e sagradas, sem sofrer consequências por isso. São livres do compromisso de ter um respeito absoluto para com a verdade, como é o caso dos nobres tradicionalistas. Chamados de “boca rasgada” ou que possuem “duas línguas na boca”, eles estão divididos em três categorias:

Sempre se supôs – erroneamente – que os griots fossem os únicos “tradicionalistas” possíveis. Mas quem são eles? Classificam-se em três categorias:

- os griots músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores.
- os griots “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa.
- os griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 193).

Com um forte potencial artístico, os *Griots* são agentes ativos de transformação e transmissão da cultura. Almeida (2016) ao pesquisar a casta dos *Griots* da África ancestral Ocidental, salienta que “[...] calcados na oralidade e na memória coletiva e genealógica de seu grupo”, eles podem ser considerados uma espécie “de cronistas sociais e políticos de seu povo” (ALMEIDA, 2016, p.186). Esse “intricado jogo de relações de poder” que a função do *Griot* “consegue articular dentro do espaço da oralidade” nos dá indícios de como podemos fazer uso da palavra dentro do ambiente escolar (ALMEIDA, 2016, p. 190). O conhecimento transmitido por estes sábios não se encontra nos livros e tem o poder de unir as novas gerações às raízes identitárias de seu povo. A base de sua narrativa não está em titulações ou diplomas, mas no compromisso que se tem com o passado. Outra característica que merece destaque na função social do *Griot* é sua habilidade na

mediação de conflitos e seu grande conhecimento sobre a genealogia das famílias que, muitas vezes, contribui para o estabelecimento da paz nessas comunidades¹⁸⁸. Os Griots que possuem esse conhecimento genealógico das famílias passam a vida viajando pelos lugares em busca dessas informações, desse modo:

[...] adquirem uma capacidade quase mágica de provocar o entusiasmo de um nobre ao declamar para ele a própria genealogia, os objetos heráldicos e a história familiar, e, conseqüentemente, de receber dele valiosos presentes. Um nobre é capaz de se despojar de tudo o que traz consigo e possui dentro de casa para presentear a um griot que conseguiu lhe mover os sentimentos. Aonde quer que vão, estes griots genealogistas têm a sobrevivência largamente assegurada (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 196).

Contudo, toda africana ou africano tem um domínio relevante do passado, pois isso faz parte de sua identidade. No antigo Mali, por exemplo, Hampaté diz que “[...] não havia quem não conhecesse pelo menos 10 ou 12 gerações de antepassados” (1982, p. 203-204). Deste modo, esse conhecimento da árvore genealógica familiar não é dos tradicionalistas ou dos *Griots*, mas de toda cidadã ou cidadão africano. A diferença, talvez, é que o *Griot* faz um uso criativo desse conhecimento, se utilizando de suas habilidades artísticas para transmitir essa informação.

Assim, nosso projeto realizado na sala de aula buscou se apropriar dessa dimensão da palavra atribuída à função social do *Griot*, para trazer esses aspectos (artístico, político, histórico, epistemológico e ancestral) como fundamentais no processo de reconhecimento da identidade individual e coletiva. *Griot*, nesse caso, passou a ser compreendido como um interlocutor oculto dessa dimensão ancestral, que não se relaciona propriamente com esse tipo específico de casta existente no continente africano. Nesse trabalho, esse personagem adquiriu uma representação simbólica - que engloba o visual, o artístico, o imaginativo e o encantatório - ressaltando o poder da palavra, em toda sua qualidade narrativa. Uma ampliação do modo como se enxerga a assimilação do conhecimento dentro do contexto escolar. A figura do *Griot* deve ser encarada como essa ancestralidade presentificada na experiência digital, oferecendo um caminho educativo em potencial de transformação social.

Nesse primeiro eixo da pesquisa, buscamos nos pautar no potencial da linguagem, da imagem e da memória, trazendo referências míticas, simbólicas e ancestrais. Levando

¹⁸⁸ Segundo Hampaté Bâ “[...] um conflito por um pedaço de terra, por exemplo, poderia ser resolvido por um genealogista, que indicaria qual ancestral havia limpado e cultivado a terra, para quem a havia dado, sob que condições, etc” (1982, p. 204).

em consideração esses estudos, reconhecemos que essa base contribuiu para a objetivação da identidade étnica brasileira de maneira mais profunda. Essa dimensão ancestral foi fundamental para o processo de reconhecimento da identidade individual e coletiva que foi sendo reinterpretada à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2003). Na perspectiva desse autor *as populações historicamente prejudicadas* (HONNETH, 2003) têm o reconhecimento individual e coletivo negado, o que as coloca em uma posição de sujeito social prejudicado por uma razão histórica, cujo presente é ainda afetado por relações de opressão que aconteceram no passado. No caso do trauma da escravidão, sua reparação começa pelo reconhecimento de nossa história, cujos efeitos são sentidos até hoje pela população. E reinterpretá-la é quase sentir o cheiro de morte que exalava nos porões do navio negreiro, pois traz à tona o que foi silenciado e assujeitado, de maneira simbólica e concreta. Reconstruir este sujeito que teve sua narrativa roubada é como tecer retalhos surrados pela história. Embora Honneth (2003) não trate dos povos afro-brasileiros ao discorrer sobre *as populações historicamente prejudicadas*, a especificidade da constituição de nossa nação foi sendo construída com o apoio teórico de Vilém Flusser, por meio do livro *Fenomenologia do brasileiro* (1998), levando em consideração o conceito de *cidadania mutilada* de Milton Santos (1996, 1997) e a *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1994).

Flusser sustenta que “tornar-se brasileiro é tarefa para uma vida” e implica um processo de “se dar sentido, descobrir a realidade e modificar o ambiente” (1998, p. 49). Ele usa a imagem de um arquipélago de ilhas em processo de decomposição para falar desse processo de imigração forçada que caracteriza nossa história. Seriam ilhas banhadas por um mar proletário, descendente da população escravizada, que teve como resultado uma massa humana desenraizada. Contudo, ser brasileiro para Flusser seria um devir, cuja essência não representa uma maneira de ser, mas uma maneira de busca de vir a ser. Para ele, teríamos a capacidade ímpar de sintetizar opostos por métodos espontâneos, o qual se pode chamar de *amor*. Esses processos se dariam à margem da consciência, arriscando dizer que se trata da “cultura do coração” (FLUSSER, 1998, p. 44). Segue abaixo algumas palavras do autor:

O que pode significar ser brasileiro no melhor dos casos? Pode significar um homem que consegue (inconscientemente, e mais tarde conscientemente) sintetizar dentro de si e no seu mundo vital tendências históricas e não históricas aparentemente contraditórias, para alcançar uma síntese criativa, que por sua vez não vira tese de um processo histórico seguinte. Portanto, pode significar uma maneira concreta e viva de ser homem e dar sentido à vida, fora do contexto histórico, mas nutrido por este (FLUSSER, 1998, p. 54).

Buscando então essa síntese criativa da identidade brasileira, adiante iremos mostrar com mais detalhes como fomos desenvolvendo esse processo de reconhecimento em sala de aula, tomando como base os estudos de Axel Honneth. No livro *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003), este autor apresenta três dimensões importantes para pensar o reconhecimento das *populações historicamente prejudicadas*, sendo elas o amor, o direito e a estima social. Estas seriam as três condições sob as quais seria possível desenvolver uma atitude positiva em relação a si e ao mundo. Quanto ao *amor*, este deve ser compreendido no âmbito de todas as relações primárias, na medida em que constituam ligações emotivas entre as pessoas. Fazendo referências à psicanálise de Winnicott, o autor parte da hipótese “[...]de que todas as relações amorosas são impelidas pela reminiscência inconsciente da vivência da fusão originária que marca a mãe e o filho nos primeiros meses de vida” (HONNETH, 2003, p. 174). A experiência da simbiose, que proporciona uma sensação ao bebê de estar plenamente satisfeito, só permitirá o desenvolvimento do sentimento de *amor* se puder experimentar a desilusão da separação pois, é a partir do reconhecimento do outro como uma pessoa independente, que se estabelece uma relação amorosa amadurecida. Este reconhecimento do outro, a partir do inevitável processo de separação, prepara os indivíduos para uma confiança elementar em si mesmos, constituindo o “[...] pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito” (HONNETH, 2003, p. 177). Ou seja, a ruptura com o estado de fusão, em que a pessoa amada preserva sua afeição mesmo depois da separação, possibilita ao sujeito que ama uma segurança emotiva e o reconhecimento de sua independência, além de desenvolver a autoconfiança, que seria a base para sua participação autônoma na vida pública. Segundo o autor:

Se o amor da mãe é duradouro e confiável, a criança é capaz de desenvolver ao mesmo tempo, à sombra de sua confiabilidade intersubjetiva, uma confiança na satisfação social de suas próprias demandas ditadas pela carência, pelas vias psíquicas abertas dessa forma, vai se desdobrando nela, de maneira gradual, uma “capacidade elementar de estar só” (HONNETH, 2003, p. 173).

Para Honneth (2003), o desenvolvimento da autoconfiança está intimamente relacionado a essa relação de amor primária que envolve uma separação gradual, na qual a criança vai adquirindo uma capacidade de estar só. Para Honneth (2003), assim como no caso do *amor*, em que o bebê desenvolve sua autoconfiança mediante a experiência da separação e da dedicação materna, o indivíduo adulto expressa sua autonomia por meio da experiência do reconhecimento jurídico, manifestado pelo auto-respeito. Esta segunda

forma de reconhecimento, descrita por Honneth, possui um caráter público, uma vez que, somente com o compartilhamento igualitário dos direitos básicos universais, o indivíduo se vê como digno de respeito. Segundo Honneth, a privação dos direitos fundamentais, contra a qual lutou o movimento negro nas Américas, é o testemunho histórico do significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para o auto-respeito de grupos excluídos (HONNETH, 2003, p. 198). O reconhecimento jurídico, dado por meio do direito, confere ao indivíduo a possibilidade de se ver como simbolicamente igual aos demais perante a sociedade. Vejamos o que o autor diz sobre essa esfera de reconhecimento:

Nessas situações históricas excepcionais, como representam as discussões do movimento negro por direitos civis nos EUA dos anos 1950 e 1960, vem à superfície da linguagem o significado psíquico que o reconhecimento jurídico possui para o auto-respeito de grupos excluídos: sempre se discute nas publicações correspondentes que a tolerância ao subprivilégio jurídico conduz a um sentimento paralisante de vergonha social, do qual só o protesto ativo e a resistência poderiam libertar (HONNETH, 2003, p. 198).

Já a terceira forma de reconhecimento, definida como *estima social*, se dá pela experiência de solidariedade nos grupos, que adquirem uma identidade coletiva a partir da qual o indivíduo consegue se ver reconhecido e representado. Como membro de um grupo social, ele se vê em condições de realizar ações cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os membros. Neste caso, as relações internas do grupo assumem uma forma solidária de interação. Pode-se entender que *solidariedade* seria uma espécie de aproximação movida por um interesse recíproco de pessoas que possuem modos distintos de vida, mas que se estimam entre si de maneira simétrica. Estas relações são chamadas de solidárias, pois superam a intolerância e despertam um interesse afetivo pelo outro, porque mesmo sendo reconhecido como diferente, é identificado como alguém que partilha objetivos comuns.

A auto-relação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros. Na relação interna de tais grupos, as formas de interação assumem nos casos normais o caráter de relações solidárias, porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida (HONNETH, 2003, p. 209).

A identificação destes três padrões de reconhecimento contribui para uma distinção sobre como ocorrem suas formas negativas, ou seja, quando os sujeitos sofrem com sua falta. Para Honneth, os maus tratos representam a maneira mais elementar de

rebaixamento pessoal. O grau de humilhação provocado é maior do que qualquer outra forma de desrespeito, já que a lesão física não é puramente corporal, mas atinge o indivíduo na esfera da confiança e da proteção, construídos pelo *amor*. Já a segunda experiência de rebaixamento é a que afeta o auto-respeito moral, sendo direcionada a pessoas que se encontram excluídas de determinados direitos conquistados em uma sociedade, “A denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral” (HONNETH, 2003, p. 216). E por fim, há um terceiro tipo de desrespeito, o rebaixamento pessoal oriundo da ausência de estima social. O valor social de indivíduos ou grupos são elementos fundamentais para a constituição da “honra” e da “dignidade”. Assim, se a hierarquia social de valores ou a forma como a sociedade está constituída ofende algumas formas de vida, considerando-as com menor valor ou deficientes, tira-se “[...] dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades” (HONNETH, 2003, p. 217). A experiência do rebaixamento ameaça os indivíduos em sua identidade, contudo, podem conduzi-los à luta por reconhecimento. A superação, por meio da ação ativa que assume a forma de resistência política, é possível a partir de um discernimento moral sobre os sentimentos negativos e seus conteúdos cognitivos. O engajamento em ações sociais e políticas tem a função de arrancar o sujeito da situação paralisante de rebaixamento e proporcionar uma auto relação nova e positiva. É como se o indivíduo conseguisse restituir seu respeito social, mesmo que as condições existentes insistam em negá-los. De forma geral, Honneth (2003) fala da história de lutas das *populações historicamente prejudicadas* pelo reconhecimento que se estende desde a esfera individual até a coletiva. Nesse sentido, o autor afirma:

Quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social ou, mais precisamente, a reputação de seus membros. (HONNETH, 2003, p. 207-208)

Portanto, veremos a seguir uma atividade realizada com as(os) estudantes que contribuiu para esse caminho de reconhecimento da identidade afro-brasileira, que se inicia pela identificação dessas raízes por meio de narrativas individuais e coletivas, entrelaçadas aos pés do Baobá.

4.1.4 A história dos nomes e sobrenomes: um novo ritual de enraizamento

Uma das atividades propostas nesse eixo de trabalho foi a pesquisa sobre a história, a origem e o significado dos nomes e sobrenomes das(os) estudantes. Para os povos africanos, o nome é um elemento fundamental de configuração da identidade que “[...] tem origem e natureza social” (LEITE, 2008, p. 63). Nas três sociedades que Leite (2008) pesquisou (Ioruba, Agni, Senufo) o ato de atribuir o nome a alguém está ligado, “[...] não apenas à necessidade de identificação formal, mas principalmente à proposta de demonstrar a existência de relações concretas entre as qualidades fundamentais da personalidade e a dimensão social da existência visível” (LEITE, 2008, p. 63). Entre essas sociedades, os nomes podem estar relacionados à condição do nascimento¹⁸⁹, processos encarnatórios¹⁹⁰, condição política da família, origem familiar, memória ancestral, fatos ou situações sociais, acordos ou alianças, magias e costumes. Eles podem ser atribuídos de forma alternativa ou cumulativa ao longo da vida, e trazem uma dimensão mais profunda e ancestral de cada mulher e homem.

Quando trouxemos essa pesquisa sobre a história dos nomes e sobrenomes para a sala de aula, o objetivo era estabelecer uma relação com a história do Baobá, possibilitando-lhes o acesso a essa massa ancestral a partir das narrativas apresentadas no presente. Debruçar-se sobre a história individual e coletiva daquele grupo era um modo de reconhecer o que nos distinguia e o que nos aproximava enquanto indivíduos. Outro ponto importante dessa experiência foi a possibilidade de perceber os limites do que pode ser encontrado na internet. A história do primeiro nome era um conhecimento que não estava disponível no *Google* e exigia um mergulho pelas narrativas orais que só poderiam ser transmitidos pelos familiares daquelas(es) adolescentes. Entrar em contato com a memória do primeiro nome foi um caminho que levou aquelas(es) estudantes a

¹⁸⁹ Segundo Leite, na sociedade Ioruba: “aplica-se aos gêmeos, *Taiwo* e *Kehinde*, segundo o sexo; às crianças nascidas após eles, *Idowu*; àqueles nascidos com os pés aparecendo antes da cabeça, *Ige*, aos que vêm ao mundo com o cordão umbilical em torno do pescoço, *Ojo* e *Aina*, conforme seja menino ou menina, respectivamente” (LEITE, 2008, p. 63).

¹⁹⁰ Quando uma mãe perde vários filhos de maneira precoce, os Ioruba nomeiam de *Abiku*, que significa “nascer e morrer” ((LEITE, 2008, p. 64) Outros nomes são atribuídos as crianças *Abiku* com a intenção de retê-las na terra. “São nomes, os mais variados, incitando-os a permanecer com seus pais, como *Aiyedum* (A vida é doce), *Durojaiye* (Fique para gozar a vida), *Ikuforijim* (A morte perdoou)” e etc. (LEITE, 2008, p. 64).

enxergarem as expectativas, percepções e referências do passado que deram origem à identidade de cada um, antes mesmo do nascimento. Embora não tenha sido possível entrar profundamente em cada história pessoal, percebemos que esse exercício nos aproximava da dimensão do amor apresentada por Axel Honneth (2003), que envolve o processo de constituição da autoconfiança. No começo, havia insegurança e vergonha por parte das(os) educandas(os) ao se expressarem para falar de si e de suas próprias histórias. Alguns disseram ter feito a pesquisa do primeiro nome com a família, mas no momento de compartilhar com as(os) colegas diziam não se lembrar. Uma ou outra lembrança era suscitada, mas havia uma ausência de autoconfiança, manifestada nas entrelinhas de um comportamento desinteressado ou desmotivado. Considerando o contexto de vulnerabilidade social no qual a escola está inserida e alguns relatos compartilhados ao longo do projeto, é possível perceber que a professora ou o professor, muitas vezes, adquire essa função primordial de construir um elo de aproximação garantindo, ao mesmo tempo, um distanciamento seguro, afetivo e dedicado em relação aos estudantes, com o intuito de reparar ou reforçar esse elo primário, que supostamente pode ter ficado comprometido em sua base. Assim, o papel da professora ou do professor nas periferias torna-se mais complexo, pois envolve um trabalho de desenvolvimento não somente cognitivo, mas também emocional e social. A professora Vilma, com quem fiz a docência compartilhada, exercia, em parte, essa função materna e paterna, de acolher e oferecer limites aos estudantes¹⁹¹. Nas sociedades africanas, vemos que esse processo de construção da identidade é realizado de maneira coletiva e todos têm o papel de relembrar a singularidade de cada indivíduo. Existe uma história contada pela poetisa africana Tolba Phanem que expressa de modo belo e singelo esse modo de construção da identidade:

Quando uma mulher, de certa tribo da África sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até que aparece a "canção da criança". Quando nasce a criança, a comunidade se junta e lhe cantam a sua canção. Logo, quando a criança começa sua educação o povo se junta e lhe cantam sua canção. Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta. Quando chega o momento do seu casamento a pessoa escuta a sua canção. Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo, a família e amigos aproximam-se e, igual como em seu nascimento, cantam a sua canção para acompanhá-lo na viagem. (PHANEM apud SILVA, M., 2008, p. 8)

¹⁹¹ As(os) jovens gostavam de nos chamar e ter o nosso auxílio. Ficavam sempre nos perguntando se estavam fazendo corretamente as atividades. Essa necessidade de ter a professora ou a pesquisadora por perto foi ficando cada vez mais forte, conforme elas e eles foram se envolvendo com o projeto.

Na sociedade contemporânea, cada vez mais somos consumidos por situações que não produzem nenhuma significação biográfica de ordem coletiva. Nosso tempo é roubado pelo excesso de consumo, informações, tarefas e afazeres. E, preocupados com o futuro, não vivemos o tempo presente e nos esquecemos do nosso passado. A supervalorização do imediato e fugaz nos distancia de nossas origens. Nesse sentido, buscamos trazer esse espaço de reconhecimento individual e coletivo, a partir de um olhar que traz a experiência do tempo presente como algo menos banal e mais significativo.

A segunda parte da atividade envolveu uma pesquisa do sobrenome, que precisava ser realizada pela internet. Enquanto a história do nome permitiu um contato com o campo afetivo, individual e familiar de cada adolescente, a pesquisa do sobrenome tocou na esfera do direito (HONNETH, 2003), dando acesso ao reconhecimento de uma história coletiva esquecida que merecia ser lembrada. Esse momento foi curioso, pois antes de elas(es) terem o conhecimento do ritual de esquecimento realizado aos pés do Baobá, as(os) estudantes expressaram com orgulho a origem dos sobrenomes que, em sua grande maioria, era português. Contudo, ao fazer um levantamento sobre as origens de seus sobrenomes, as(os) adolescentes se depararam com uma contradição histórica. Embora fossemos um país predominantemente afrodescendente, não tínhamos nenhum sobrenome de origem africana. Então, foi nesse momento que introduzimos a imagem e a história da árvore Baobá.

Outro detalhe importante dessa experiência é que, quando planejamos essa atividade, a profa. Vilma disse que elas(es) já haviam realizado essa pesquisa na 6^o série. Contudo, nenhum adolescente se lembrava de ter feito isso algum dia. Essa observação da professora Vilma nos levou a pensar o que fez aquela experiência ficar registrada na memória. Embora não tenhamos como saber de que modo ela foi trabalhada anteriormente, sabemos que, dessa vez, essa experiência não se restringia a um exercício pontual, sem perspectiva de continuidade. Nossa pesquisa estava envolvida em um processo, que implicava um planejamento contínuo, de começo, meio e fim¹⁹². Além disso, o conteúdo dessa atividade estava interligado com todas as outras referências simbólicas e ancestrais que tratamos nesse primeiro eixo. As narrativas que foram surgindo na sala de aula foram, aos poucos, fazendo o entrelaçamento entre o presente e o passado esquecido, marcado pelas experiências de rebaixamento, em todos os níveis,

¹⁹² Pelo menos era essa a intenção, ainda que, na prática, devido à dinâmica da própria escola, tenhamos sofrido inúmeras interrupções e fragmentações deste trabalho.

conforme pudemos ver em Honneth (2003). Por conseguinte, o reconhecimento dessas memórias foi abrindo espaço para a construção de novas referências e narrativas que trazem uma versão mais potente dessas histórias, invocando as(os) jovens na luta de um novo lugar social.

4.2 Segundo eixo de análise: A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas

Como vimos no capítulo anterior, a busca pelo reconhecimento da identidade negra na sala de aula iniciou com o encontro de narrativas pessoais e coletivas, em torno de um símbolo que traz a representação da ancestralidade afro-brasileira. Com a história de Baobá pudemos fazer uso da linguagem mitológica que potencializa a força da narrativa, associada à imagem de uma árvore que guarda essa dimensão natural, histórica e cultural de nossas raízes. No primeiro eixo da análise, a imagem funcionou como um elemento de significância simbólica que se vincula a inúmeras narrativas ancestrais. Agora veremos que a tecno-imagem foi introduzida entremeadada por narrativas da cultura *Hip-Hop*, uma arte criativa e contestatória que se relaciona com a realidade e com o espaço de pertencimento daquelas jovens. O passado e o presente, entrelaçado pela música de *rap* e pelas imagens do *videoclipe*, serviram como um espelho que reflete as fissuras do tecido social. Além disso, o caráter formativo das culturas urbanas e juvenis teve o intuito de proporcionar uma nova narrativa entrelaçada com essa experiência individual, social e ancestral das(os) jovens. Também conseguimos trabalhar os limites e possibilidades que a internet proporciona em termos de experiência com o objetivo de estimular o pensamento crítico quanto ao uso dos aparelhos.

4.2.1 O encontro entre as duas almas pela fissura de um espelho

Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária (ASSIS, 2004, p. 410).

Para iniciar esse capítulo, será utilizado um conto que atravessa gerações e esboça uma bela teoria sobre a alma humana, apontando caminhos de conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas. Em *O espelho* (2004), publicado originalmente em

setembro de 1882, no jornal *Gazeta de Notícias*, Machado de Assis se utiliza de memórias para expressar um conteúdo de significações que nos ajudam a pensar as fissuras existentes na trama do tecido social brasileiro. O cenário apresentado nesta história contada pelo narrador traz uma dimensão difusa, mas de muita transcendência¹⁹³. Era uma casa localizada no morro e, não à toa, o lugar escolhido para essa história era no alto. A conversa que acontecia ali era daquelas que alcançam um estado de elevação do espírito. A luz de dentro da casa fundia-se com a luz do luar. Este contexto traz uma descrição sutil da natureza dual da alma humana, que se revela como um espelho. Uma que enxerga de dentro para fora. Outra que enxerga de fora para dentro. A todo momento, estes olhares entre o dentro e o fora se cruzam. Assim como a lua, tanto a alma interior como a exterior mudam de estados e passam por diferentes fases. Ambas se procuram uma à outra e se encontram num jogo cósmico, entre o que é natural e o que é social. Essas duas almas se penetram e, na maior parte das vezes, tornam a percepção difusa, não sendo possível perceber quantos personagens existem no conto de Machado de Assis, como mostra a citação abaixo:

Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo. Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação (ASSIS, 2004, p. 401).

O narrador conta a história de Jacobina, conhecido como *Seu Alferes*. O status do personagem, dentro de uma sociedade escravocrata, revela as contradições da época em um hábil retrato do nosso tecido social “às avessas”. A moral cristã religiosa também está presente no conto, o que aparenta ser uma crítica à ideia de uma única alma humana, como se costuma pregar. No período histórico apresentado, os escravizados eram considerados como “espíritos boçais”, sem alma e sem direito à salvação. A vaidade e o ideal de ascensão do homem moderno e branco são pontos centrais nessa história, e vemos traços desses valores no trecho a seguir:

Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam. Suponho também que uma parte do desgosto foi inteiramente gratuita: nasceu da simples distinção. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo (ASSIS, 2004, p. 402).

¹⁹³A transcendência é um termo que possui uma raiz latina que significa "ascender", "atravessar" ou "ir além", oferecendo uma ideia de elevação.

Acima, são apresentadas emoções variadas com o novo *status* social do personagem e os sentimentos indigestos, que logo encontram explicação na cultura cristã dominante. Machado de Assis retoma uma discussão filosófica antiga, debatida também por Nietzsche¹⁹⁴, na segunda metade do século XIX, sobre uma moral regida por um mundo de “aparência”.

Para Nietzsche:

Necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão: para isso é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado (NIETZSCHE, 1887/1998, p.12).

Nos capítulos anteriores, vimos os valores morais, formativos e civilizatórios que foram consolidando o terreno da sociedade brasileira. Maria Beatriz C. C. Vannuchi, ao citar Renato Janine Ribeiro, no livro *O Racismo e o Negro no Brasil* (2017) diz que a formação do Brasil baseou-se em dois traumas coletivos: o primeiro relacionado à “[...]violência da exploração colonial e o segundo se refere à crueldade inerente à escravidão que sustentou o processo de formação do Estado nacional no período imperial” (VANNUCHI, 2017, p. 63). A marca desse trauma vem desde o “descobrimento” de uma nação que foi dividida entre “homens superiores livres” *versus* “seres inferiores e cativos” (VANNUCHI, 2017, p. 63). Desde então, um projeto sistemático de desumanização tem sido implementado por inúmeras políticas explícitas de branqueamento e de exclusão, que manifestam o racismo alimentados pelo regime escravista colonial. De acordo com Noemi Moritz Kon (2017), uma das organizadoras deste mesmo livro, o Brasil é “[...] um país traumatizado que jamais ajustou suas contas” com as dores terríveis e até mesmo obscenas da colonização e da escravatura (KON; SILVIA; ABUD, 2017, p. 9).

No conto de Machado de Assis, depois que Jacobina se torna alferes, ele recebe um espelho de presente, que se apresenta como uma metáfora de como fomos construindo essa imagem social:

Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a

¹⁹⁴ O contato com o pensamento de filósofos gregos pré-socráticos que antecederam o pensamento socrático-platônico, base do pensamento ocidental, fez com que Nietzsche tecesse uma intensa crítica a uma imagem de ser humano autônoma e consciente de si, que idealmente se vê muito mais superior do que de fato é. O saber ocidental teria inaugurado um pensamento antropocentrismo, que faz do homem e de sua consciência a condição para o domínio e conhecimento dos fenômenos da natureza.

uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madrepérola e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom... (ASSIS, 2004, p. 402-403).

Este espelho chamado de “obra rica e magnífica” traz à tona um passado que se reflete na identidade do sujeito brasileiro. Tia Marcolina, ao oferecer a Jacobina este presente valioso - um grande espelho, comprado à Corte Portuguesa de D. João VI – permite que ele experimente, ainda que por pouco tempo, o *status* das classes proprietárias com aspirações aristocráticas do período colonial já em declínio. Porém, a imagem que ele reconhece nesse objeto *a priori*, parece conferir destaque e profundidade às contradições dessa história. O personagem era um garoto “pobre” que, depois de ser nomeado para exercer uma função social importante, ganha um espelho que traz referências a uma “tradição” marcada pelo pensamento ocidental e colonial, que o distancia completamente de seu *eu*. Conforme se passam os dias, Jacobina vai se esquecendo de quem ele foi, antes de se tornar alferes. O *status* social vivenciado no presente ofusca a memória de sua infância inópia. O apego demorado ao cargo, ao uniforme e às patentes, fez com que ele ignorasse sua alma interna, deixando sobressair uma imagem pautada pela aparência. Contudo, essa alma interna reaparece tomada de angústia, quando sua tia vai embora e os escravos fogem, sem mais ninguém para lhe chamar de seu alferes. No momento em que se viu sozinho, o personagem experimentou um verdadeiro processo de despersonalização, perante a falta de reconhecimento externo. De maneira absolutamente solitária, Jacobina se vê com essas suas duas almas diante do espelho¹⁹⁵.

A metáfora do espelho para compreensão da alma humana foi utilizada por Nietzsche, Lacan, Winnicott e outros filósofos e psicanalistas que trataram da constituição subjetiva do sujeito. No texto *O estádio do espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelada na experiência psicanalítica* (1966/1998), Lacan se refere à experiência do bebê diante de um espelho, trazendo consigo todo um processo de reconhecimento de si, em três tempos distintos¹⁹⁶. No primeiro, o reconhecimento da

¹⁹⁵ No final do conto de Machado de Assis, o personagem Jacobina viu-se obrigado a resgatar as vestes do “Sr. Alferes” para restituir esse olhar diante do espelho. Quando o narrador termina o conto, ele desce as escadas deixando os ouvintes no silêncio, retratando sutilmente esse encontro com a alma interna que não traz respostas e sim indagações.

¹⁹⁶ No título desse texto de Lacan (1966/1998), existe uma nota de rodapé especificando que o eu representado pelo bebê, diz respeito ao *Je*, sujeito do inconsciente/desejo. Assim, ele utiliza a representação do bebê para trazer uma fase bem específica da criança, referente aos seis e dezoito meses de idade, mas também faz associações desses estágios para trazer à tona o processo de uma experiência analítica.

imagem no espelho é identificado como um outro exterior. Nesse momento, a pouca consciência de si faz com que a criança não se reconheça na imagem representada no espelho. O mesmo acontece com os animais em sua dimensão puramente instintiva. Esse primeiro estágio trata de um *eu* anterior à linguagem, um *eu* ainda não simbolizado, mas que se vê captado pela imagem. O corpo projetado pelo espelho é uma identificação imaginária de si mediada pela imagem, uma matriz simbólica exemplar “[...] em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (LACAN, 1998, p. 97). No segundo estágio, o sujeito passa a se confundir com a imagem que adquire um novo valor simbólico. Nesta confrontação e, consequente, inversão, entre o eu e o outro, é que se desenvolve o ser consciente e singular. Seria essa dialética entre o real e o imaginário, o particular e o universal, que permitiria o surgimento do terceiro estágio, no qual o bebê se reconhece na imagem como algo integrado ao outro, numa totalidade social de ordem simbólica. Lacan traz uma contribuição valiosa para a teoria psicanalítica, inicialmente desenvolvida por Freud, uma vez que, “[...] reelabora as noções de narcisismo primário e secundário” (AMARAL, 1997, p. 88). No livro *O espectro de narciso na modernidade* (1997), Mônica do Amaral ancorada nessas formulações, acrescenta:

[...] o narcisismo primário seria aquele estágio originário que remete a criança a sua imagem corporal, mas que no ser humano é acompanhado de um segundo narcisismo, cujo *pattern* fundamental é a relação com o outro. Essa moldura dada pelo outro, de ordem simbólica, faria referência a uma espécie de arquitetura no outro que organiza e ordena o mundo imaginário no qual o sujeito se aliena ao mesmo tempo que se constitui. Conclui, deste modo, que as funções do ego são essenciais tanto à estruturação da realidade quanto à constituição da imagem refletida de si, ou seja, o ego-ideal (AMARAL, 1997, p. 88).

Lacan (1998), com base nas formulações freudianas do narcisismo primário e secundário, apresenta uma transformação produzida na dimensão psíquica do sujeito, quando este assume e assimila uma imagem de si e do outro. A imagem do corpo diante de um espelho visto como *outro* e, depois, como *eu*, seria o princípio de uma construção de unidade, que se refaz nessa dialética psíquica mediada pela linguagem. Isso, significaria dizer que a primeira identificação imaginária de si mesmo já estaria mediada pelo outro. Segundo Diniz:

Portanto, no estágio do espelho, o que Lacan põe em destaque é uma identificação primordial, mediante a qual o sujeito liberta-se da angústia das fantasias do corpo despedaçado. Esta identificação é a “matriz simbólica” da

forma primordial de uma primeira estruturação do eu, na imagem do corpo. Embora a imagem não seja o “eu real”, esta identificação com a imagem de seu corpo torna possível que a criança, nela, se reconheça (DINIZ, 2006, p.129-130).

A pesquisadora Diniz (2006) salienta que, para Lacan, o essencial do estágio do espelho acontece no registro do imaginário. A imagem não é um reflexo fiel da realidade, mas um caminho por meio do qual o sujeito busca a si mesmo e se encontra. Winnicott (1975), a partir das formulações suscitadas por Lacan, afirma que o “precursor do espelho é o rosto da mãe” (WINNICOTT, 1975, p. 153). Conforme Diniz:

Portanto, se existe uma diferença na abordagem do espelho entre Lacan e Winnicott, esta não se deve ao fato de que, em Winnicott, o espelho do rosto materno é mais precoce do que no estágio do espelho introduzido por Lacan. Segundo nosso modo de ver, esclarecer-se-ia melhor a diferença, dizendo que o eu que está em questão no estágio do espelho é o eu (moi) alienado no registro do imaginário, enquanto, para Winnicott, o que está em jogo é o self no processo de sua constituição (DINIZ, 2006, p. 131).

A diferença do espelho proposto por Winnicott traz a imagem de um outro real, capaz de oferecer um apoio “suficientemente bom” para que o desamparo original do bebê receba o indispensável para o seu processo de constituição imaginária de si. Para o autor, o desafio desse olhar para o espelho é proporcionar as condições necessárias para a criança estabelecer uma conciliação interna entre imitar e se diferenciar dos pais, estabelecendo uma identidade própria. (WINNICOTT, 1983). A pesquisadora Hetti (2017) descreve esse processo da seguinte maneira:

A ‘mãe suficientemente boa’, da qual fala Winnicott, tem como premissa a adaptação quase que completa às necessidades de seu bebê, em seus primórdios, até uma espécie de falha nessa complementariedade mãe/bebê, decorrente do processo de separação gradual entre ambos. Se tudo correr bem, o bebê pode ‘lucrar’ com a experiência de frustração, já que a adaptação incompleta à necessidade da criança torna os objetos reais. A adaptação precisa ser ‘quase que exata’ às necessidades do infante, para que se lhe torne possível começar a experimentar uma relação com a realidade externa ou mesmo formar uma concepção desta realidade, o que pressupõe adiamento de satisfação, portanto saber lidar com frustrações (HETTI, 2017, p. 32-33).

Nesse sentido, a frustração é tão importante quanto a sustentação no processo de reconhecimento recíproco que acontece na esfera das relações primárias. Tomando como base Winnicott, Axel Honneth (2003), desenvolve sua teoria do reconhecimento enfatizando que essa relação primordial entre mãe e bebê serve de suporte para pensar outras relações na vida pública. Pautado na construção de um eu, indissociável do “nós”, seus estudos trazem fundamentos importantes para pensar uma educação capaz de

construir um caminho de reparação para os grupos “historicamente prejudicados” no processo de reconhecimento de sua imagem social, mas que também passa pelo reconhecimento pessoal (psíquico) e jurídico (direitos iguais).

Se, no primeiro eixo da pesquisa com as(os) adolescentes em sala de aula, entramos em contato com a frustração de reconhecer as experiências de desrespeito social¹⁹⁷ vivenciada pelos nossos antepassados, entendendo que esse saber faz parte do processo de reconhecimento individual e coletivo, no segundo eixo fizemos o exercício de promover uma “sustentação” com potencial de promover novas referências que fossem capazes de estimular essa luta pelo reconhecimento, por meio de imagens que pudessem refletir um novo espelho para essas(es) jovens. Por isso, o objetivo era fazer com que a alma interna se revelasse por meio da imagem, acrescentando-lhe sentidos e significações, com base em narrativas que tivessem esse potencial de atravessar o tempo, marcando a memória. Assim, trabalhamos com clipes e músicas de rap, despertando uma visão crítica dos jovens sobre o processo de escravização e sobre as representações do negro no Brasil, ao mesmo tempo, trouxemos novas referências de músicos e artistas que mostram como a juventude negra e periférica vem se utilizando da tecnologia para se reinventar e criar seu próprio repertório cultural enquanto espaço de afirmação étnica, social e política.

4.2.2 A conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas na sala de aula

No segundo eixo desse trabalho, buscamos enfatizar que esse reconhecimento da experiência é algo inacabado e pode adquirir inúmeras formas de expressão. Em um dos encontros de docência compartilhada, refletimos juntas e juntos sobre a seguinte frase do Paulo Freire: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (FREIRE, 2004, p. 53).

¹⁹⁷ Honneth (2003) apresenta três formas de desrespeito que fere diretamente as esferas do reconhecimento. A primeira se refere a integridade corporal, em que os maus tratos vivenciados no corpo são tidos como uma espécie de rebaixamento pessoal que destrói a autoconfiança elementar construída na dimensão do amor. A segunda forma seria através da privação dos direitos que resulta na exclusão e na falta de respeito social e a terceira forma seria a denegação dos valores do indivíduo que afeta sua auto-estima social. Levando em consideração essas três dimensões, podemos dizer que os povos afro-brasileiros foram afetados em todos os níveis.

A professora Vilma mencionou que a frase era complicada demais para as(os) jovens entenderem e, de fato, ela tinha razão. Foi difícil para as(os) adolescentes entenderem a complexidade dessas palavras e, aos poucos, fomos nós que compreendemos que, o melhor jeito de apresentar uma pedagogia que traz o ponto de vista “dos condenados da terra, o dos excluídos”, era se abrindo para a própria experiência revelada no dia a dia da sala de aula (FREIRE, 2004, p. 14). Foi essa abertura que trouxe a consciência da inesgotável possibilidade do vir a ser para aqueles jovens. Freire aposta em uma pedagogia onde a sala de aula é vivida como um espaço de “reafirmção, negação e criação” (FREIRE, 2004, p. 9). A pedagogia do oprimido, como proposta humanista e libertadora, apresenta dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua realidade opressora (FREIRE, 2004, p. 57). No segundo momento, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser de todos em busca de libertação e transformação dessa realidade opressora. Freire fala de uma característica dual e contraditória nos oprimidos, que são constituídos por essa divisão gerada pela opressão. Por isso, a luta do oprimido, segundo ele, passa por essa superação da contradição em que “[...] se encontram, proibidos de ser mais” (FREIRE, 2004, p. 58). Em seu livro, *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2004), esse grande pedagogo brasileiro propõe uma educação fundada na ética, no respeito e na dignidade, em que o reconhecimento da inconclusão do ser humano permite uma inserção permanente no movimento de busca, tornando a curiosidade ingênua o ponto de partida para uma criticidade epistemológica. Segue abaixo algumas de suas reflexões:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade da minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 2004, p. 19).

Pautado por uma conduta ética que privilegia a natureza humana universal, Freire diz que a professora e o professor devem deixar transparecer às(os) educandas(os) que, uma das belezas nessa “[...] maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2004, p. 28). Segue abaixo uma citação que explicita esse pensamento do autor:

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte (FREIRE, 2004, p. 50).

Freire fala da “[...] 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” (FREIRE, 2004, p. 11). Ele propõe uma prática educativa pautada em uma experiência autêntica, “[...] total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética”, em que a decência e a seriedade caminham de mãos dadas. (FREIRE, 2004, p. 24). O autor nos adverte para a necessidade de um espaço educativo que lute contra as práticas de desumanização. Nesse sentido, a sala de aula não deve ser encarada como uma mera transferência de conteúdo, mas como um campo de luta social.

Para Honneth (2003), a luta social significa um processo em que as experiências morais de desrespeito vivenciadas individualmente são interpretadas como experiências de um grupo, direcionando suas ações em prol de exigências coletivas que levem ao reconhecimento. Neste sentido, o aparecimento de movimentos sociais depende de uma apropriação da dimensão coletiva das experiências de ofensa à integridade física e moral, como algo que agride não somente o eu individual, mas também muitas outras pessoas. Estas experiências negativas devem sair do campo privado para se unir a um grupo que luta em conjunto pela superação de humilhação a que se encontram submetidos. O engajamento em ações políticas possui a função de retirar os indivíduos de uma situação paralisante, promovendo uma nova relação positiva com próprias suas experiências. Nesse sentido, segundo o autor:

Uma luta só pode ser caracterizada de “social” na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo (HONNETH, 2003, p. 256).

Levando em consideração que essa proposta educativa tem um caráter de luta social, nessa etapa da pesquisa tínhamos o objetivo de ancorar o processo de reconhecimento individual e coletivo que estávamos trabalhando, em movimentos de resistência que existem no mundo e estão facilmente disponíveis, graças à internet e aos conteúdos digitais. Através de clipes e músicas de rap, o objetivo era despertar uma visão

crítica dos jovens sobre a condição do negro no Brasil, buscando desenvolver a “curiosidade epistemológica” salientada por Freire (2004). A ideia era aguçar a criticidade do aprender por meio de conteúdos artísticos da margem periférica que, por um lado, despertassem o sentimento de indignação e, por outro, ativassem também a força coletiva. As narrativas em forma de versos e músicas do movimento Hip Hop transformavam o fardo de nossa história em fonte criativa. Retomando a analogia do Baobá, era como se tivéssemos juntas(os) cavado o terreno, adentrado as raízes e, daquele momento em diante, fazíamos da lama e do estrume nosso fertilizante. Os mitos iorubas contam muito dessa origem constituída na lama de Nanã e os orixás trazem essa descendência que se relaciona com a terra. A marca da vítima, do criminoso, da feia, da culpada como padrão de herança, é como uma bala no coração, pois afeta o sentimento de pertencimento coletivo. Para sair desta condição, é preciso ser movido pela curiosidade e pela crítica como armas poderosas, capazes de romper com os acorrentamentos geracionais desse lugar de assujeitado e de não pertencimento histórico. Propor-lhes um repertório de referências musicais que dialogam com a realidade, associada a uma imagem potencializadora da juventude negra e periférica, foi um caminho de resgate deste protagonismo e pertencimento coletivo. Segundo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2004, p. 41).

Para isso, é necessário um saber que se relacione com a realidade daquelas(es) jovens, oferecendo sentido ao conhecimento. Guiada por essas ideias, uma das músicas trabalhadas em sala de aula foi *Serviço de Preto* de Daniel Garnet e Peqnoh¹⁹⁸. Abaixo a letra dessa composição artística:

Imagine que você vive em harmonia
É livre tem pai e mãe, tem filho e filha
Num clique, numa armadilha, alguém te oprime
Regime que te humilha e te suprime
Reprime te aprisionando com gargantilhas
Presilhas, correntes não são bijuterias
Desiste, no porão negreiro o sol não brilha
Evite olhar pra trás no mar não ficam trilhas

¹⁹⁸ Daniel Garnet e Peqnoh são músicos, compositores e rappers de Piracicaba, cidade onde nasci. Daniel Garnet é um amigo de infância e atua conosco em nosso grupo de pesquisa, inicialmente como cinegrafista e depois, como pesquisador do potencial formador do rap na educação.

É triste ser separado da sua família
 Progride a viagem em direção a ilha
 Decide, calar-se ou apanhar por milhas
 Não grite, aqui ninguém fala a sua língua
 Seu tempo já não é dos astros e do universo
 E sim a pressa do opressor que presa o progresso
 Despreza o seu credo menospreza o seu costume
 O clero impõe a crença e quer que você se acostume
 A ser um bom escravo, e ao fim da vida ir pro paraíso
 A gente já vivia nele antes disso
 O que nos resta agora: trabalhar sem dia, sem hora
 Sem escala, cem horas por semana, sem grana
 Sem nada, sem pausa, com náusea, sem causa,
 Com trauma são pretos ditos sem alma
 Em jaulas chamas senzalas
 Sem ganho, sem banho, o cheiro de morte exala
 "éramos guerreiros príncipes e camponeses,
 Agora nos denominam vagabundos, viajamos
 Nos navios negreiros por meses, nosso mundo
 Novo, agora é o novo mundo"
 Refrão 2x
 Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá:
 e nunca vou deixar de lutar
 Eram pretos buscando liberdade veio a alforria
 Um tipo de maquiagem pra esconder a hipocrisia
 Uma utopia encomendada pra gerar frustração
 Sem grana pra semente e nem terra para a plantação
 Sem volta pra terra natal, sem embarcação
 Agora são pretos buscando libertação
 Demonizaram as crenças, padronizaram a cultura
 Inventaram doenças, democratizaram a escravatura
 Restaram escombros dos antigos quilombos
 Afastaram os troncos, cicatrizaram os lombos
 Tiraram o peso dos ombros, venceram a chacota
 O chicote não chacoalha mais, nem estala nas costas
 Gíngua pastinha e bímbo ao toque do berimbau
 Ou candeia e donga ao som do carnaval
 Guerreiros sempre seremos
 Sofremos e nós sabemos
 Não queremos nada do que não merecemos
 Fazemos nossa parte, nosso trabalho, nossa arte
 Mas ninguém reparte o pão, não querem ver nosso estandarte
 Não é tarde, ainda é tempo tá ligado
 Olhe em nossa história e entenda qual que é nosso legado
 Temos cultura e ninguém pode nos tirar isso
 Agora a gente prova, honra e mostra nosso serviço
 De preto, muito respeito
 Somos herdeiros e queremos o que é nosso por direito.
 Refrão 2x
 Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá:
 e nunca vou deixar de lutar
 Fomos escravos de ganho: mas, pro ganho de quem?
 Trabalhamos pros senhores sem ganhar um vintém
 Fomos agricultores, construtores, estrategistas
 Somos produtores, professores, cientistas
 Só nos quiseram como babás para suas crianças
 Hoje somos donos das casas da sua vizinhança
 Dignamente sem falsidade ideológica
 Preservando bem a identidade biológica.
 Não somos melhores na música, não somos melhores no esporte

É onde tivemos melhores chances travestidas de sorte
 Preta de branco é mãe de santo ou empregada doméstica
 Não lhe passou na cabeça que poderia ser médica
 Cê não admite que com bons olhos eu possa ser visto
 Que eu posso subir na vida sem elevador de serviço
 Sendo um advogado ou quem sabe um bom engenheiro
 Isso é o que nós chamamos de serviço de preto
 (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

Apresentar essa dupla de *rappers* aos jovens foi como encarnar o personagem *Griot*, cujas referências são pautadas pelo valor de suas próprias memórias. Daniel Garnet sempre enfatizou o quão importante o Hip Hop foi para ele vencer suas barreiras emocionais, como a timidez. Quando resolveu encarar o Hip Hop como profissão, estávamos sentados em uma praça conversando sobre nosso trabalho¹⁹⁹. Decidido ele disse: “sou um rapper e vou viver disso!”. É um dos fundadores da Batalha Central de Piracicaba, movimento que aproxima inúmeros jovens que “se superam” a cada dia, por meio da música, da arte e da improvisação. Também se tornou Mestre em Educação pela UNESP de Rio Claro, estudando exatamente o poder da rima e sua influência na formação de jovens em idade escolar. Hoje seu currículo é vasto e diversificado, sendo músico, rapper, compositor, cinegrafista, palestrante, DJ e digital influencer na série *Consultor de Rima*. Por isso, trazer a música *Serviço de Preto*²⁰⁰, que marca um dos significativos passos deste artista em direção a este espaço de afirmação étnico-social através das mídias digitais, ativava afetos oriundos da memória pessoal e social de cada um daqueles jovens.

O clipe dessa música foi feito com poucos recursos financeiros e o cenário é um antigo engenho de açúcar e álcool, construído em 1881, na cidade de Piracicaba, com o objetivo de substituir o trabalho escravo pelo assalariado. Esse engenho era uma das usinas mais importantes do país no século XX, e atualmente é um espaço arquitetônico que inspira muitos poetas, artistas, pesquisadores e amantes da história e cultura popular. Na produção desse vídeo clipe é possível observar o que Béthune chamou de “telescopia histórica”, ou seja, uma superposição de imagens do passado e do presente. Ou seja, as cenas trazem a questão da escravidão como algo ainda vivido no presente, ao mesmo tempo em que promove um gesto estético-político de recusa ao instituído através do

¹⁹⁹ Na época, 2009, ele era formado em educação física e trabalhava comigo no *Recriando*, um projeto socioeducativo para adolescentes em situação de rua e/ou risco social.

²⁰⁰ O vídeo clipe foi premiado pelo site *Piracicaba para o Mundo* e listado entre os “20 raps que são hino a negritude” junto com nomes como Racionais Mc’s, Mvbill e Public Enemy. A música está no álbum *Avise o Mundo*, eleito entre os 30 melhores álbuns brasileiros de hip-hop lançados em 2015, pelo site “Noticiário Periférico”. Acesso em: <<http://danielgarnet.com.br/>>. Acesso em: 29 nov.2019

refrão: “Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá”. A forma como são compostas as imagens parece produzir o efeito de *choc* póstumo para que a(o) adolescente negra “[...] não se deixe abater e reaja à violência que tem ceifado a vida de inúmeros jovens” (AMARAL; DIAS; TEJERA; 2018, p. 122). No artigo *Do cinema de vanguarda ao videoclipe dos Racionais MC’s: uma discussão a partir de Vilém Flusser, Walter Benjamin e T. W. Adorno* (2018), publicado pela Profa. Mônica do Amaral, juntamente com Daniel Garnet²⁰¹ e Cristiane Correia Dias²⁰², sustenta-se que a tecnologia digital é incorporada pelos *rappers* de modo emancipatório, sendo capaz de mobilizar os corações e mentes da juventude periférica e é por isso que se apresenta como uma importante estratégia didática, com ricos recursos sonoros e visuais. Apoiadas(os) no pensamento de Benjamin (1936/1994), Adorno (1967) e Béthune (2003), essa publicação destaca que uma arte engajada politicamente, como é o caso do movimento hip-hop, é capaz de ampliar a perspectiva do olhar, provocando uma ruptura com a tradição ocidental da arte contemplativa, jogando o sujeito no “coração da ação” por meio de “atos de linguagem” (AMARAL; DIAS; TEJERA; 2018, p. 123). As diferentes técnicas utilizadas produziriam uma “irrupção do inconsciente visual”, proporcionando uma “reposição objetivadora” ancestral da experiência, capaz de mobilizar a consciência da juventude negra para esse movimento de ressonância e luta pelo direito social.

No primeiro dia que exibimos o clipe da música *Serviço de Preto* na escola²⁰³, foi possível observar as expressões interessadas das(os) adolescentes, cujas cabeças balançavam e cujos olhares ficavam atentos às imagens. Embora, em princípio, elas(es) nunca tivessem ouvido falar dos cantores, era possível enxergar gestos sutis que demonstravam uma identificação com os artistas. Quando terminamos de exibir o vídeo

²⁰¹ Daniel Garnet é o nome artístico do rapper, seu nome “real” é Daniel Bidia Olmedo Tejera.

²⁰² Cristiane Correia Dias é *Bgirl*, Mestra em Educação pela FE-USP, produtora, arte-educadora e participante do mesmo Grupo de Pesquisas *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (Fapesp 2015/50120-8). Atuou na EMEF Saturnino Pereira com a docência compartilhada *Hiphopnagô: letramentos rítmicos e sonoros*, com Maria Teresa Loduca e a professora Rosana Divino.

²⁰³ Trabalhar com recursos de imagem e som na escola Roberto Mange exigiu muita perseverança. Nesse primeiro dia, o projetor não funcionava e cada estudante tinha que deixar o vídeo clipe no mesmo ponto, para que pudéssemos iniciar juntos a exibição, com um único áudio que era reproduzido por uma caixa de som que a professora tinha na sala. Era difícil deixar todas as imagens sincronizadas ao áudio, mesmo assim percebemos que a maioria estava bem atenta à música.

clipe *Serviço de Preto*, um adolescente pediu para assistir de novo. Depois que falamos o nome da música, perguntamos às(os) adolescentes se elas(es) sabiam responder o que queria dizer a expressão *Serviço de Preto*. Um garoto respondeu que representava um serviço mal feito. Então, perguntamos o que aquele clipe estava retratando e um adolescente disse: “os escravos”, e outro falou: - “o racismo!”.

Nesse primeiro diálogo, após a exibição do clipe, fomos reconhecendo juntas(os), como esse racismo se apresentava nos dias de hoje e as(os) jovens foram trazendo exemplos de situações que haviam presenciado. Um adolescente relatou que, uma vez no shopping, um segurança abordou um garoto negro que estava atrás dele passeando e perguntou se ele estava lá para roubar. Outro jovem, loiro, de olhos azuis, relatou que já viu situações de preconceito nos restaurantes e nas ruas com seus colegas da sala. Em princípio, os relatos apresentados traziam situações de pessoas próximas e era como se houvesse um receio de trazer experiências pessoais. Para aprofundar a discussão, perguntamos se elas e eles já haviam sentido na pele o preconceito, e um adolescente disse que seus colegas o “zuavam” pois ele tinha orelhas grandes, mas ainda parecia muito difícil trazer o reconhecimento da própria cor. As questões que circularam esse debate foram: “Por que será que as pessoas tendem a diminuir ou julgar tudo que foge do padrão de beleza? Quem é que dita esse padrão? De onde vem este padrão?”. Uma adolescente disse que não sabia, mas achava que a televisão contribuía para impor alguns valores. Depois que assistimos e debatemos o vídeo clipe, orientamos as(os) adolescentes a selecionar trechos da música *Serviço de Preto* que mais haviam lhes chamado a atenção. Era possível ver o empenho das educandas e educandos em desenvolver uma escuta mais aguçada para a letra dessa canção. Alguns ouviram e leram várias vezes a música para escolher o trecho mais significativo. Nesse dia, algumas e alguns adolescentes chegaram a dispor de seu tempo livre no final da aula para ver o clipe novamente.

Marc Lamont Hill (2014) realizou uma pesquisa de campo, pautada na docência compartilhada, em uma escola situada na Filadélfia-EUA, que comprova a eficácia do Hip-Hop na sala de aula. Seus estudos deram origem ao livro *Batidas, rimas e Vida escolar: Pedagogia Hip hop e as políticas de identidade* (2014), que foi uma importante referência nesse trabalho. Inserido no campo da pesquisa etnográfica na área da Antropologia da Educação, este autor busca examinar “[...] em que medida a juventude recorre à cultura Hip hop para negociar concepções particulares de si mesma e do mundo social, construindo sua identidade e seus laços sociais” (SIQUEIRA JUNIOR, 2018, p.

111). Inspirado no mito de Quiron²⁰⁴ e com a escolha do método da análise multiperspectiva²⁰⁵, o autor utiliza o termo *wounded healer*”²⁰⁶ para nomear esse trabalho que fomenta a elaboração psíquica das experiências de sofrimento, através das letras de rap. Os rappers foram chamados de “curandeiros feridos” por causa dessa capacidade narrativa de trazer as experiências de dor, sofrimento, violência e desigualdade, experimentadas por eles mesmos, por meio de uma arte provocadora de tamanha ressonância entre as(os) jovens. Apresentamos abaixo um pouco do resultado desse trabalho do pesquisador:

Através dos atos de divulgação pessoal, coautoria e desafio, os membros do Curso de Literatura Hip hop foram capazes de envolver-se em processos de cura. Vale reiterar, no entanto, que o meu uso do termo “cura” não supõe nem sugere uma recuperação médica, psicológica ou ideológica. Pelo contrário, refere-se ao processo pelo qual os membros da Literatura Hip hop foram capazes de encontrar diferentes níveis de percepção, alívio, apoio, empatia e crítica no seio da comunidade do curso para as suas feridas pessoais e ideológicas (HILL, 2014, p. 142).

Algo similar foi acontecendo nessa experiência que tivemos na escola. No encontro seguinte, pegamos os trechos da música que elas(es) mesmas haviam achado significativo e incluimos algumas questões. Segue abaixo alguns trechos e perguntas que foram suscitadas a partir dessa seleção feita pelos jovens:

Imagine que você vive em harmonia.
É livre tem pai e mãe, tem filho e filha.
Num clique, numa armadilha, alguém te oprime
Regime que te humilha e te suprime
(GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

Com este trecho, pudemos retomar novamente a triste passagem do tráfico negreiro, dando continuidade às narrativas suscitadas no primeiro eixo da pesquisa com a imagem do Baobá. Depois do ritual que as(os) africanas(os) realizavam ao pé daquela árvore, elas(es) eram amontoadas nos porões dos navios e ficavam durante meses viajando em condições desumanas. Nesse trajeto de dor, fome, medo e sofrimento, muitas mulheres, homens, jovens, crianças e idosos, morriam antes de chegar ao Brasil, tendo

²⁰⁴ Esse mesmo mito de Quiron inspirou minha trajetória como pesquisadora, conforme afirmo no capítulo *As narrativas que me tecem* (p.67). O mito narra a história de um centauro imortal cujo dom é curar as pessoas, embora tenha que suportar uma dor eterna causada por uma flechada envenenada em sua perna.

²⁰⁵ Segundo Hill, “a análise multiperspectiva é um componente essencial do casamento da pedagogia crítica com a cultura popular e que ajuda a identificar e a enfraquecer a difusão de perspectivas dominantes” (2014, p. 46)

²⁰⁶ No livro em português o termo “*wounded healer*” foi traduzido como “curandeiros feridos”.

seus corpos lançados ao mar. Os que chegavam vivos eram vendidos pelos comerciantes portugueses como se fossem mercadorias, e os mais novos e saudáveis chegavam a “valer” o dobro daqueles que eram mais fracos ou velhos. Os *Griots*, por exemplo, passaram a ser reconhecidos como mercadoria de valor inferior aos demais. A história popular que marca esse terrível percurso pelas águas do Atlântico é tão simbólica como a do Baobá. Dizem que as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e criavam pequenas bonecas, feitas de tranças e nós, para suas crianças brincarem durante essas sofridas viagens e usarem como um amuleto sagrado de proteção, já que não era possível saber se elas continuariam vivas e juntas, quando desembarcassem. Contam que a boneca era pequena para caber na palma da mão, assim as crianças poderiam esconder dos colonizadores. Há histórias de muitas irmãs e irmãos que se reencontraram na fase adulta ao reconhecerem que suas bonecas feitas de pano vinham da mesma saia daquela que lhes entregou a boneca. Atualmente, essa boneca também é símbolo da resistência africana e são chamadas de *abayomi*, que em *Yorubá* significa “encontro precioso”. Na sala de aula, resgatamos essa chegada dos povos africanos ao Brasil onde falamos da escravidão a serviço da exploração do açúcar na primeira metade do século XVI, sem desprezar as inúmeras outras narrativas de resistência que marcaram essa travessia. Os trechos que as(os) adolescentes selecionaram da letra *Serviço de Preto* contribuíram bastante para essa discussão:

Éramos guerreiros príncipes e camponeses,
Agora nos denominam vagabundos, viajamos
Nos navios negreiros por meses, nosso mundo
Novo, agora é o novo mundo
(GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

Com esse trecho da música vimos em sala de aula que, antes do tráfico negreiro, a escravidão já fazia parte da organização social de algumas civilizações no continente africano, entretanto, não era algo mercadológico ou pertencente ao projeto moderno civilizatório, como se caracterizam as rotas comerciais no Atlântico. Ser trazido à força para trabalhar no Brasil e nos demais países da América, na condição de escravizado, foi a mais cruel estratégia de desenraizamento e desumanização de uma sociedade dita moderna. O antropólogo Kabengele Munanga nomeou essa estratégia como um “crime perfeito” capaz de implementar um ideal de embraquecimento forjado e praticamente imperceptível, que repercute numa grave marginalização da população não branca, em

todas as esferas da vida social (MUNANGA, 2004). Retomando Honneth (2003), o pesquisador Siqueira Junior (2018), acrescenta:

A escravidão é um ataque a todas as formas de reconhecimento necessárias à constituição de nossa identidade, infringindo as regras mínimas de respeito nos âmbitos das relações afetivas, jurídicas e sociais, e causando danos que afetariam as auto-relações práticas dos sujeitos, prejudicando o estabelecimento da autoestima, do amor próprio e da noção de auto-respeito, gerando frustrações que, segundo Honneth (2003) apenas o protesto ativo poderia reparar (SIQUEIRA JUNIOR, 2018, p. 167).

No território brasileiro, reis e nobres africanos vendidos como escravos buscaram reconstruir as estruturas sociais, políticas e religiosas de suas nações em África, mesmo sob o regime de escravidão, propagando suas formas de agricultura, culinária, arte e crenças²⁰⁷, com o intuito de preservar essa ancestralidade. Outro trecho da música *Serviço de Preto*, selecionado pelas(os) adolescentes foi:

É triste ser separado da sua família
Progride a viagem em direção a ilha
Decide, calar-se ou apanhar por milhas
Não grite, aqui ninguém fala a sua língua
(GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

Nesse recorte da letra, relembramos com as(os) adolescentes que as mulheres e os homens negros que se estabeleceram no Brasil no período colonial vieram de vários pontos da África, se concentrando nos engenhos de açúcar do Nordeste, onde muitos familiares daquelas(es) adolescentes haviam nascido, o que fazia de cada um ser herdeira e herdeiro desta história. Os colonizadores dividiam esses povos em grupos diferentes, para que tivessem mais dificuldades de se comunicar entre si e não se rebelarem. Das principais etnias que vieram para o Brasil, grande parte eram sudaneses da África Ocidental e bantos – localizados no atual Congo, Angola e Moçambique. Este último veio em quantidade maior, influenciando grande parte da nossa cultura brasileira. Cerca de 300 línguas africanas foram trazidas para o Brasil e já existiam mais de 1000 tipos de línguas indígenas. E mesmo sendo obrigados a falar a língua de seus dominadores, as(os) africanas(os) conseguiram reinventar o português, influenciando diversas palavras de

²⁰⁷ Em meio a uma infinidade de estilos artísticos como as Congadas, os Candomblés, o Samba Urbano e outras manifestações culturais, a batida do tambor é um elemento central da ancestralidade africana. O congolês Bunseki Fu-Kiau faz referência à percussão como fundamental desde o nascimento de qualquer indivíduo, nas sociedades Bantu. Tomando como base as proposições do mesmo pensador, Amorim (1962), ao falar da performance bantu do caxambu, diz que os instrumentos percussivos têm o som e o ritmo de uma batida ampliada do coração, como se fosse uma pulsação.

nosso vocabulário²⁰⁸. Nesse sentido, pudemos identificar junto às(os) educandas(os) a origem africana de algumas palavras usadas no cotidiano, a partir de um olhar crítico sobre a imposição da língua portuguesa que reduziu toda essa riqueza semântica constituinte da língua afro-brasileira em nosso país. Na ocasião, trabalhamos também o uso de termos e expressões racistas sobre o negro/preto que estão embutidas em nosso vocabulário, como nas expressões: *ovelha negra*, *lista negra*, *mercado negro*, *denegrir*, *dia de preto*. Um outro trecho da música *Serviço de Preto*, contribuiu para continuidade dessa discussão:

Sem grana pra semente e nem terra para a plantação
Sem volta pra terra natal, sem embarcação
Agora são pretos buscando libertação;
Demonizaram as crenças, padronizaram a cultura
Inventaram doenças, democratizaram a escravidão
(GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

Aqui, fomos adentrando na reconstituição histórica do processo de formação da cultura e das religiões afro-brasileiras do nosso país. Entendemos que as raízes africanas foram marginalizadas e perseguidas durante muito tempo no Brasil, por isso, há poucos documentos ou registros. Contudo, existe um amplo repertório que foi transmitido pela força da oralidade e que está disponível em nossa cultura através da música, da dança, da língua, etc. Se, no passado, a capoeira e as religiões de origem africana eram proibidas, na atualidade elas se tornaram patrimônio imaterial. Nas páginas anteriores, descrevemos como fomos questionando a associação que se fazia da capoeira à macumba. A esse respeito, trarei um pouco como fomos construindo esse diálogo sobre as religiões de matriz africana, chamadas popularmente de “macumba”. Revisitamos a chegada dos jesuítas ao Brasil e seus interesses em combater a reforma protestante que acontecia na Europa nesse mesmo período. Reconhecemos que a catequização dos índios e a proibição de qualquer outra prática religiosa aconteceu para que a igreja católica, tão poderosa quanto o Estado na época, pudesse assegurar e garantir sua influência religiosa na América. O catolicismo tornou-se, então, religião oficial e obrigatória (SILVA, V. 2005). O pesquisador Vagner Gonçalves da Silva (2005), no livro *Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira* conta que, até o século XVIII, o nome utilizado para

²⁰⁸ Só na Bahia, são registrados mais de 5000 vocábulos de origem africana, afirmou a professora Yeda de Castro, autora do livro *Falares Africanos na Bahia* (2002). Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/influ%C3%A2ncias-africanas-sobre-a-l%C3%ADngua-e-a-literatura-no-brasil-em-palestra/a-566723>. Acesso em 23 de mar. 2020.

distinguir as religiões de origem africana no Brasil era *calundu*. Os primeiros cultos aconteciam dentro das fazendas, mas eram realizados na escuridão das senzalas ou na solidão das matas e roças. Com a independência do Brasil e a Constituição de 1824, esses cultos deixaram de ser proibidos, mas o templo não podia ter símbolos na fachada. Contudo, os terreiros eram espaços de solidariedade, onde os negros reconstituíam suas “[...] heranças e experiências sociais, afirmando sua identidade cultural”. (SILVA, V., 2005, p. 56). Sobrados velhos e antigos casebres eram lugares bem utilizados para os cultos, pois ficavam mais protegidos dos policiais. Ao importar um modelo europeu de vida, toda herança africana era combatida em nossa cultura e sociedade, sendo concebido como algo primitivo, como se pode verificar nesta análise:

Os valores da ordem, da higiene, da moda, dos hábitos comidos se chocavam com os da africanidade expressos em suas danças, em sua moda de cores vivas, em sua comida apimentada e em sua religião, onde seus deuses eram recebidos no êxtase do transe produzido por danças sensuais e numa alegria que envolvia o consumo de comidas exóticas e bebidas alcoólicas (SILVA, V., 2005, p. 54).

Ao longo dos séculos XIX e XX no Brasil, muitos intelectuais questionaram a possibilidade de transformar essa terra em uma nação moderna e civilizada, tendo como herança esse sangue africano renegado. A ciência buscou responder a esta pergunta a partir de teorias “[...] racistas e evolucionistas produzidas na Europa, em fins do séc. XIX, que prometiam explicar por que algumas raças e culturas eram mais ‘atrasadas’ do que as outras”. (SILVA, V., 2005, p. 55). Segundo este autor:

O médico Raimundo Nina Rodrigues, foi o primeiro a se interessar pelo estudo das religiões afro-brasileiras. Para escrever seu trabalho pioneiro neste campo – O animismo fetichista dos negros baianos (publicado no Brasil em forma de artigos em 1896 e na França em forma de livro em 1900) visitou inúmeros terreiros de candomblé em Salvador empenhado em mostrar o que a religiosidade tinha de doentio. Para ele, o fato de a religião do africano ser politeísta (que acredita em vários deuses) e animista (atribuir alma e vida a objetos inanimados) demonstrava inferioridade do negro em relação ao branco cuja religião era monoteísta, exigindo abstrações mais sofisticadas de pensamento. (SILVA, V., 2005, p. 55-56).

Por meio da música *Serviço de Preto*, fizemos todo esse percurso histórico sobre a condição social do negro no Brasil, refletindo sobre diversas manifestações de preconceito e racismo que existem até hoje em nossa cultura. Depois de desmistificar algumas imagens da cultura afro, trabalhamos também com versos que trazem a crítica social junto à potência da identidade negra.

Não queremos nada do que não merecemos
 Fazemos nossa parte, nosso trabalho, nossa arte
 Mas ninguém reparte o pão, não querem ver nosso estandarte
 Não é tarde, ainda é tempo tá ligado
 Olhe em nossa história e entenda qual que é nosso legado
 Temos cultura e ninguém pode nos tirar isso
 Agora a gente prova, honra e mostra nosso serviço
 De preto, muito respeito
 Somos herdeiros e queremos o que é nosso por direito.
 (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

Por meio da leitura deste trecho, pudemos juntas(os) reconhecer os principais heróis e heroínas negros(as) como Zumbi dos Palmares²⁰⁹, Luísa Mahin²¹⁰, Machado de Assis²¹¹ e outros. Na pesquisa que as(os) educandas(os) fizeram sobre os heróis pela internet, um garoto apresentou um *youtuber* negro adolescente conhecido como *PhCôrtes*, que tem um canal para falar da história desses heróis negros. Foi interessante perceber esse movimento acontecendo de, aos poucos, elas(es) começarem a encontrar suas próprias referências sobre os assuntos pesquisados. Analisemos outro verso selecionado que contribuiu para essa discussão dos heróis e os diferentes lugares que elas(es) ocuparam ao longo da história:

Fomos escravos de ganho: mas, pro ganho de quem?
 Trabalhamos pros senhores sem ganhar um vintém
 Fomos agricultores, construtores, estrategistas
 Somos produtores, professores, cientistas
 Só nos quiseram como babás para suas crianças

²⁰⁹ Zumbi dos Palmares é um personagem da história brasileira que simboliza a luta dos negros no período colonial, contra a opressão da escravidão. Era uma liderança do Quilombo dos Palmares, “[...] uma comunidade auto-sustentável, um reino (ou república na visão de alguns) formado por escravos negros que haviam escapado das fazendas, prisões e senzalas brasileiras. Ele ocupava uma área próxima ao tamanho de Portugal e situava-se onde era o interior da Bahia, hoje estado de Alagoas”. (GELEDÉS, 2009). Disponível em: https://www.geledes.org.br/zumbi-dos-palmares/?gclid=Cj0KCQjwmdzzBRC7ARIsANdqRRk7OdIWYZdpNgels-qmEodOpivfSZpp7MQe_GBQW_NvV45d9Zij5AaAqdeEALw_wcB. Acesso em 23 de mar. 2020. Nas páginas posteriores, apresentaremos uma descrição das aulas onde trabalhamos mais a fundo a história de Palmares.

²¹⁰ Luísa Mahin foi mãe de Luís Gama, um militar, advogado, escrivão da polícia e um dos grandes precursores do abolicionismo brasileiro. É ele quem narra a história de sua mãe, uma mulher trabalhadora e revolucionária, cuja luta colaborou para a desestabilização política da escravidão, tanto na Bahia como na corte Imperial brasileira (SIQUEIRA JUNIOR, 2018).

²¹¹ Devido ao racismo institucional existente em nosso país, houve uma tentativa de embranquecimento desse grande escritor negro brasileiro. Durante muitos anos, sua imagem foi divulgada como de um homem branco, inclusive em um recente comercial de televisão (2011), gerando revolta entre muitas pessoas do movimento negro. Em seu atestado de óbito (1908), foi registrado que sua cor era branca e a discussão sobre seu tom de pele é alvo de debates até hoje. Confira em: <https://www.geledes.org.br/foto-inedita-de-machado-de-assis-reaquece-polemica-sobre-embranquecimento-do-autor/>. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

Hoje somos donos das casas da sua vizinhança
 Dignamente sem falsidade ideológica
 Preservando bem a identidade biológica.
 (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

A professora Vilma, formada em História, contribuiu muito com esse momento da pesquisa e, todos nós, aprendemos com ela. Ela gostava de trazer fatos históricos associados ao conteúdo, fazendo o exercício de rememorar com as(os) adolescentes outros momentos da vida escolar em que isso foi trabalhado. Construir essa discussão em conjunto e enxergar todas essas histórias que se entrelaçam com a música do Rap, permitiu uma abertura a inúmeras narrativas do passado e do presente, que se cruzavam foram tecendo o sentimento de pertencimento, que provoca ressonância na luta social. Hartmut Rosa (2019), pensador contemporâneo da teoria crítica, cria o conceito de ressonância para ampliar a ideia de reconhecimento, criada por Honneth (2003). Para Rosa, ressonância “[...] não diz respeito a um estado emocional, e sim a um modo relacional (*Beziehungsmodus*) no qual sujeito e mundo colocam-se numa relação responsiva (*Antwortverhältnis*)” (ROSA, 2019, p. XXXI). Para Rosa, a ressonância é aquilo que acontece momentaneamente *entre* ou *na* relação. Ela se dá nesse elo que emerge entre os atores. Este autor resume o conceito da seguinte forma:

[...] Ressonância diz respeito a um modo de relação com o mundo no qual o sujeito e o mundo “alcançam-se” mutuamente, de tal modo que uma relação responsiva, que produza efeitos transformativos, pois que liquefaz as já dadas relações do mundo, emerja. Em relações de ressonância, os sujeitos são tocados (afetados) por um outro, o qual os refere e lhe diz algo, ao mesmo tempo que respondem (emocional e fisicamente) e, com isso, experienciam-se como autoeficazes. Indisponibilidade revela-se uma característica constitutiva de uma tal relação: esta não se deixa ordenar politicamente, nem se criar instrumentalmente. Ressonância pode ocorrer sob condições desfavoráveis, bem como ausentar-se sob condições favoráveis. No entanto, todas as culturas dispõem de contextos institucionais específicos e de práticas sociais nas quais experiências de ressonância tornam-se prováveis (ROSA, 2019, XL).

Rosa traz uma imagem metafórica interessante para pensar a dimensão acústica deste conceito. Ele fala do corpo de um violão ou violino que provoca ressonância, uma vez que é “suficientemente fechado” e “suficientemente aberto” para se deixar afetar na medida certa. Ou seja, para se deixar pôr em vibração com o mundo, o corpo deve ressoar como um instrumento que se permite ecoar. Na sala de aula, percebemos que buscar essa conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas, abriu um caminho de ressonância que permitiu o estabelecimento de um vínculo maior, no qual as(os) adolescentes começaram a se sentir mais à vontade para contar suas próprias experiências

de racismo e preconceito. Notamos que a manifestação artística do Hip-Hop foi capaz de promover um tipo de conhecimento que se relaciona com a realidade existente nas periferias, e sua história mostra uma diversidade de movimentos de transformação que dão destaque e possibilidade de reconhecimento à(o) jovem moradora da favela.

A ressonância dessa estratégia de ensino começou a transcender o espaço da sala de aula e, aos poucos, começávamos a ver a música *Serviço de Preto* sendo cantada nos corredores e no intervalo, com ênfase no refrão: “Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá /e nunca vou deixar de lutar” (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

As(os) adolescentes gostaram tanto da música que inseriram *Serviço de Preto* em outras atividades da escola. Algum tempo depois, ao procurar alguns trabalhos no computador, encontrei uma proposta de peça de teatro inspirada na música que as(os) estudantes estavam planejando. Percebemos que existe uma rede de identificações entre as(os) jovens por meio de toda influência cultural promovida por essa arte, que provoca repercussões políticas e estéticas da juventude em todo o mundo. Enquanto signifiante global, a cultura Hip Hop conecta diversas pessoas de todas as partes, por identificações relativas à classe e cor. A autora Halifu Osumare (2015) define este processo como “marginalidades conectivas” do Hip Hop²¹². Segundo ela, estas conexões pela cultura de expressão negra ligam-se a partir de quatro significantes: classe, cultura, opressão histórica e construção discursiva do *status* periférico. Outras linguagens da cultura popular afro-diaspórica podem provocar essa ressonante *marginalidade conectiva*, e a grande vantagem contemporânea é que este repertório nunca esteve tão evidente como nos dias de hoje, com o advento da internet. A velocidade com que as danças, os trajes, as artes e os diferentes estilos musicais são compartilhados e o alcance global que exercem hoje em dia são indiscutíveis. A ampliação dos horizontes gerou uma conexão mundial entre as pessoas negras que se tornaram visíveis a partir da difusão dos meios de comunicação e publicidade. E, se na TV, revistas ou propagandas brasileiras ainda é muito pequena a representatividade negra, na internet, as imagens e discussões étnico-raciais se tornaram extremamente presentes. A possibilidade de qualquer anônimo produzir conteúdos digitais, amplia o leque de oportunidades para a cultura da margem e da periferia ocupar espaços que antes não eram tão disponíveis. Com o fenômeno da

²¹² OSUMARÉ, H. Marginalidades conectivas do Hip Hop na Diáspora Africana: os casos de Cuba e do Brasil. Tradução de Vinicius Puttini e Mônica do Amaral. In: AMARAL, M do; CARRIL, L. (Orgs.) *O hip hop e as diásporas africanas na modernidade: Uma Discussão Contemporânea Sobre Cultura e Educação*, São Paulo: Alameda, 2015, p. 63-92.

internet, os indivíduos deixaram de ser meros telespectadores passivos, passando a interagir com outras pessoas sobre tudo que vêem, sentem e ouvem. Neste sentido, o ambiente virtual traz consigo um potencial libertador, permitindo a livre circulação de ideias e a mobilização social, podendo ser utilizado, inclusive, como um potente instrumento na luta política. Os conteúdos que estão disponíveis por meio de plataformas digitais se tornam uma efetiva arma democrática, desde que, a oralidade, a escrita e a linguagem imagética, se entrelacem nesse curioso exercício pedagógico de buscar o direito de vir a ser. Acreditamos que, conforme afirma Hall (2006), a homogeneização cultural não acontece de maneira totalizada na contemporaneidade, sendo possível a produção de novas identidades, particularizadas. De acordo com as proposições do autor, pensar na globalização²¹³ e nas novas tecnologias apenas como um processo de homogeneização cultural, que enfraquece formas de identidades culturais é muito simplista e reducionista. Apesar de admitirmos que o consumo de mercadorias exerça grande influência sobre o indivíduo pós-moderno, despertando nele um sentimento de pertencimento que afeta não somente sua identificação, como também seus hábitos culturais, o autor considera que a globalização também tem suas contradições, que acarretam no “descentramento” do sujeito, fragmentando suas dimensões culturais de gênero, raça, etnia, classe e nacionalidade. O mundo global, construído a partir de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas, põe em questão velhas certezas e hierarquias de identidade (HALL, 2003). Segundo ele, novos desafios se colocam para se pensar a identidade e as diferenças:

Aquela distinção erudito/popular é precisamente o que o pós-moderno global está deslocando. Reconheço que os espaços “ganhos” para a diferença são poucos e dispersos, meticulosamente policiados e regulados. Eu acredito que sejam limitados. Sei, às minhas próprias custas, que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de incorporação a ser pago quando a ponta de lança da diferença e da transgressão é desviada para a espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é um tipo de visibilidade segregada que é cuidadosamente regulada. Mas simplesmente apelidá-la de “o mesmo” não adianta. Depreciá-la desse modo reflete meramente o modelo específico de políticas culturais ao qual continuamos apegados, precisamente um jogo de inversão – nosso modelo substituindo o modelo deles, nossas identidades em lugar das suas - a que Antonio Gramsci chamava de cultura como “guerra de manobra” de uma vez por todas, quando, de fato, o único jogo no pedaço que vale a pena jogar é o das “guerras culturais de posição”. (HALL, 2003, p. 151)

²¹³ O conceito de globalização neste artigo, se dá sob a perspectiva de autores como Anthony McGrew (1992) e Giddens (1991) que na, mesma direção de Hall, concebem o fenômeno a partir de um complexo processo de forças e mudanças que atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando o mundo, em novas configurações de espaço e tempo.

Ernest Laclau (1990), de acordo com Hall (2006), recorre ao conceito de “deslocamento” para dizer que a sociedade moderna está o tempo todo sendo movida por forças que deslocam o que está no centro e, desse modo, experimenta uma pluralidade de centros de poder. O lado positivo desse deslocamento, segundo o autor, é que este processo desarticula as identidades estáveis do passado, tornando possível que o sujeito experimente novas possibilidades e posições de identificação. McLaren, em seu livro *Multiculturalismo crítico* (1997), revela que um dos maiores problemas que identifica no atual momento histórico é a concepção de que a sociedade tenderia a ir “ao encontro de uma cultura global unificada” (McLAREN, 1997, p. 23). Para se opor a este diagnóstico unificador da cultura, este autor considera pertinentes as ideias defendidas por Canclini²¹⁴ (2010), segundo o qual, a despeito das tentativas de se absorver e padronizar as formas de produção material e cultural no mundo contemporâneo, concorre contra esta unificação tanto a inaptidão do capitalismo para universalizar os bens e serviços, como a resistência de grupos étnicos que lutam pela sua identidade coletiva (McLAREN, 1997). Neste sentido, McLaren apresenta as lutas históricas dos afrodescendentes urbanos como verdadeiras zonas de contestação às práticas discursivas dominantes. Segundo Hall:

Mesmo que o pós-modernismo não seja uma nova época cultural, mas somente modernismo nas ruas, isso, em si, representa uma importante mudança no terreno da cultura rumo ao popular – rumo às práticas populares, narrativas cotidianas, narrativas locais, descentramento de velhas hierarquias e de grandes narrativas. Este descentramento ou deslocamento abre o caminho para novos espaços de contestação e causa uma importante mudança na alta cultura das relações culturais populares, apresentando-se, desse modo, como uma estratégia e importante oportunidade para a intervenção na esfera cultural popular (HALL, 2003, p.149).

Na mesma linha de raciocínio de Hall, Canclini (2010) afirma que a globalização, não apenas deixa de apresentar uma homogeneização absoluta, como preserva determinadas diferenças. É o “direito à diferença” num mundo em que se questiona o que é novo de fato. Neste sentido, mesmo sendo pertinentes as indagações sobre o que realmente pode ser considerado diferente e até que ponto essas diferenças não são absorvidas pela Indústria Cultural, é preciso considerar as ressonâncias das conexões populares e culturais. Ainda que a política econômica internacional atue como

²¹⁴ Néstor García Canclini é um antropólogo argentino, nascido em 1939 e um dos pioneiros ao pensar o conceito de hibridismo cultural sob o ponto de vista da América Latina. Estuda a pós-modernidade e a cultura, sendo uma importante referência nos estudos culturais.

fomentadora de cultura, existem outros ambientes de compartilhamento que interpelam esta lógica. A tensão entre o local e o global se faz presente nas experiências cotidianas da vida urbana, que, em suas particularidades, apresentam uma contra-resistência ao que tem sido imposto politicamente. Repensar a identidade nos tempos atuais, significa estudar os modos como são produzidas as relações de ruptura e continuidade, de hibridização entre o local e global, assim como entre o tradicional e o moderno. Requer avançar na discussão acerca da identidade nacional do século XIX e reconhecer os diversos modos culturais que aparecem no âmbito da vida cotidiana, que se recompõem, por sua vez, nos modos desiguais de produção e diferentes modos de compartilhamento da cultura. Seguindo a linha de raciocínio de Hall (2006), a desintegração das megacidades não é obra de imposições imperialistas e nem uma repetição da forma urbana americana, ela se compõe também de desigualdades internas no processo de absorção da experiência transnacional. Apesar de existir a padronização quanto ao consumo e modelos de comportamento, é inegável certa ressignificação dos bens simbólicos, a partir da conexão entre o popular e o erudito, o interno e o externo, o contemporâneo e o ancestral.

Ainda de acordo com Hall, como a cultura popular tem se tornado cada vez mais dominante na cultura global, ela passou a ser alvo da indústria cultural, que é movida prioritariamente pelo poder e pelo capital. E, se de um lado, a mercantilização das indústrias provoca uma “homogeneização em que os estereótipos e as fórmulas processam sem compaixão” (HALL, 2003, p.153) os produtos e as experiências, de outro, seu enraizamento na cultura popular provoca ressonâncias que transcendem a reprodução simples e pura. Esta ambiguidade à qual a cultura popular está destinada, não representa uma luta perdida perante a lógica dominante, mas, demonstra que seu lugar sempre será na contradição, representada por uma contestação estratégica conforme sua época (HALL, 2003).

4.2.3 Mundo real e mundo virtual: O que fica de cada experiência?

Nessa fase do trabalho de campo, começamos a explorar os limites e as possibilidades que a internet nos proporciona em termos de experiência para estimular o pensamento crítico quanto ao uso dos aparelhos. O filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser (2008) apresenta uma “escala de abstração” para argumentar sobre a subtração dos sentidos nas dimensões espaço-temporais, acarretadas pelas diferentes formas de comunicação que foram desenvolvidas ao longo da história. Suas contribuições apontam

para uma perspectiva histórica da linguagem, identificando em cada período um tipo de imagem que medeia a comunicação entre o homem e o mundo. Em cada processo de mediação a escala de abstração se divide em: tridimensional, bidimensional, unidimensional e zerodimensional. Partindo da mais complexa para a mais sintética, cada processo apresenta uma dialética interna, que revela perdas e ganhos em termos de experiência. Para compreender melhor este processo, retomemos algumas ideias sustentadas pelo comunicólogo alemão Harry Pross (1972), o qual sustenta que toda comunicação humana começa na mídia primária, na qual os participantes individuais se encontram cara a cara e imediatamente presentes com seu corpo. Para ele, toda comunicação humana retorna a este ponto. Baitello Jr e Navarrete (2017), ao citar o autor no artigo *Escola, Tablet e vínculos sociais*, salienta:

Partindo da noção criada pelo comunicólogo alemão Harry Pross (1972) de que comunicação humana começa no corpo, no cara a cara, em um espaço presencial e para lá retorna, compreendemos que o corpo é a mídia fundamental no processo de comunicação, pois é dele que emanam os gestos, os sons, os movimentos, os odores, as fisionomias e as posturas e é ele que as capta. Além de emanar e perceber as diferentes formas de linguagem, o corpo também gera, por sua simples presença no espaço, a disposição à troca e à vinculação com o outro e com o meio, pois somente assim conseguimos sanar nossas finitudes, carências e fragilidades. Comunicar é, portanto, criar ou manter ambientes de vinculação (BAITELLO JR; NAVARRETE, 2017, p. 108).

A teoria da mídia apresentada por Pross (1972) apresenta semelhanças em relação à proposta defendida por Flusser (2008). Ambos exploram os processos comunicativos a partir de uma perspectiva primária do corpo, a partir da qual se constituem formas de abstração da experiência. Flusser (2008) argumenta que a versão mais complexa da escala de abstração seria a tridimensional, que permite ao homem uma experiência com o mundo mediada pelo corpo, a partir de dimensões que envolvem altura, largura e profundidade, cujos sentidos podem ser explorados. Conforme a classificação do antropólogo Ashley Montagu (1971), por meio do corpo e de sua presença, é possível experimentar os sentidos de proximidade (tato, olfato e paladar), bem como os sentidos da distância (audição e visão). Por sua vez, a comunicação bidimensional ocorre por um processo de mediação estipulado pelas imagens. Para Flusser (2008), a humanidade passou por três movimentos distintos em termos de comunicação – o pré-histórico, que se relaciona ao surgimento das primeiras imagens; o histórico, em que os textos superaram o predomínio das imagens; e o pós-histórico, como algo jamais visto, que se refere a um grau de quase absoluta abstração, no qual as imagens técnicas, repletas de pontinhos reunidos por aparelhos,

funcionam como “[...] virtualidades concretizadas e tornadas visíveis” (FLUSSER, 2008, p. 25). Seguindo esta acepção, podemos dizer que o primeiro código fundante inventado pela humanidade foram as imagens. A ação de transformar a natureza para satisfazer necessidades primitivas, permitiu que o homem superasse o *imediato*²¹⁵ e desenvolvesse capacidades de abstração da imaginação como forma de pensamento, que resultou na mediação de imagens. Em contraposição, o plano das imagens desenvolveu um tipo de comunicação bidimensional na qual se abstraiu a possibilidade de transmissão da profundidade, sendo possível realizar representações apenas em termos de altura e largura. Outro ponto de distinção entre a materialidade tridimensional e a comunicação bidimensional é que, nesta última, o representante imagético pode estar ausente, ou melhor, não-presente, de forma concreta. Posteriormente, a comunicação unidimensional foi inaugurada com a invenção da escrita, que surgiu no intuito de transformar o código imagético tradicional em uma estrutura linear que serviria para explicar as imagens, buscando retirar delas seu caráter ilusório e alienante. Para Flusser (1986), o ato de escrever descola o tempo circular e mágico das gravuras (por meio do qual diversas imagens podem compor ou se sobrepor no mesmo plano) do tempo linear composto por letras que adquirem uma relação causal e sequencial quando colocadas sobre traços, pontos e linhas. Essa forma de comunicação origina o pensamento histórico, conceitual e lógico. Já na pós-história ou na sociedade pós-industrial, Flusser (2008) identifica um novo predomínio das imagens, porém, com um caráter diferente das tradicionais, pois a mediação se dá por meio de aparelhos. Este novo tipo de imagem, muito diferente dos primórdios, pretende traduzir os códigos lineares evidenciados na escrita, a partir de uma linguagem computacional matemática programada. Trata-se de um “[...] processo circular que retraduz os textos em imagens” (FLUSSER, 2002, p. 78), porém, sob a forma de imagens técnicas. Ou seja, as tecno-imagens devem ser reconhecidas enquanto um produto indireto dos textos que possuem uma posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais. Enquanto as primeiras imagens eram construídas na relação direta entre o homem e a realidade fenomênica, as imagens técnicas são representadas por aparelhos científicos previamente programados por determinados padrões de funcionamento. A esse respeito, Flusser (2002) faz, entretanto, um alerta em relação ao

²¹⁵ O *imediato* neste contexto adquire um sentido Hegeliano (1807/1992) sob a luz do conceito de mediação (*Vermittlung*). Nas suas principais obras, dentre elas a *Fenomenologia do Espírito* (1807/1992), Hegel define o conceito de mediação como um processo dialético, em que, a partir da negação, encontra-se a superação do imediato no mediato.

complexo sistema de virtualidades que compõe o aparelho e que, na maioria das vezes, não são assimilados por seus operadores, que se encontram submetidos ao fascínio e poder mágico da superficialidade tecno-imagética. O estágio de abstração que se apresenta neste contexto é o mais sintetizável ou zerodimensional da comunicação, pois, a subtração dos sentidos acontece em todos os níveis. As imagens técnicas adquirem o caráter de, não apenas representar o real, mas se apresentam como a própria realidade, a partir de modelos ilusoriamente tomados como verdade. A subtração dos sentidos é tão intensa que o corpo vai se desmaterializando no processo de comunicação, não sendo mais capaz de reter a experiência, transitando apenas em sua superfície.

Harry Pross (1972) propõe a teoria dos meios para compreender como os recursos externos no processo comunicativo modificam nossa percepção em termos de experiência. Se, na mídia primária (por meio do corpo), somos capazes de utilizar todos os sentidos em prol da comunicação, na mídia secundária, aqui compreendida como a imagem e a escrita, o homem se utiliza de meios para deixar a marca de “[...] sua presença em sua ausência” (BAITELLO JR., 2014, p. 46). Já na mediação terciária, que se dá por meio da tecno-imagem, é com a inteligência dos próprios aparelhos que passamos a codificar ou decodificar os símbolos. Tanto a mídia secundária quanto a terciária são utilizadas enquanto extensões ou prolongamentos do corpo, capazes de superar as limitações relacionadas ao tempo, espaço e intensidade. O *status* temporal presente em cada mídia se apresenta da seguinte forma para Pross (1972): na primária, o tempo se dá no presente em um espaço definido pela presença, “[...] em outras palavras, a existência na comunicação face a face se dá no presente (tempo) e na presença (espaço) de um corpo frente ao outro” (BAITELLO JR; NAVARRETE, 2017, p. 110). Na mídia secundária, o tempo é mais lento, pois o ato de escrever e ler necessita de um processo longo de reflexão, decodificação e apreensão das palavras. Já na mídia terciária, o tempo passa de maneira acelerada e o espaço é superado pela virtualidade, já que “[...] se eliminam os problemas espaciais da gravidade e concretude”, no qual o real e o virtual atuam simultaneamente (BAITELLO JR; NAVARRETE, 2017).

Nesse eixo da pesquisa na escola, buscamos entender essas dimensões espaço-temporais com as(os) educandas(os) fazendo uma parceria com o rapper compositor da música *Serviço de Preto* que, na época, fazia parte do nosso grupo de pesquisa. Primeiramente, as(os) adolescentes estabeleceram uma comunicação por meio da tela do computador com o rapper. Daniel Garnet produziu um vídeo direcionado para as(os) adolescentes do 8º A da EMEF Roberto Mange, contando como foi o processo de

construção da música e qual a mensagem que ele buscava passar por meio de sua arte. Assim que o vídeo começou²¹⁶ e as educandas e educandos ouviram o *rapper* se direcionar às(os) adolescentes na mensagem, foi possível perceber uma certa euforia e surpresa. Mesmo com as dificuldades de transmissão na imagem²¹⁷, elas(es) demonstraram interesse em ouvir o que o *rapper* tinha a dizer, pois o contato estabelecido não era algo impessoal, mas direcionado a elas(es), garantindo aqui relativa singularidade e certa reciprocidade do olhar, a que Walter Benjamin alerta ter-se perdido com a reprodutibilidade técnica. Estabelecer esse contato virtual com o cantor foi importante para que pudéssemos compreender mais amplamente as possibilidades de comunicação real e virtual. No final deste módulo, foi a vez do *rapper* aparecer ao vivo, e este acontecimento promoveu na sala de aula outro tipo de experiência. Assim que as(os) adolescentes chegaram na porta, foi possível notar a curiosidade e o espanto ao ver o artista frente a frente. Elas(es) arregalaram os olhos, comentaram com as(os) colegas e, em poucos minutos, grande parte das pessoas na escola estava sabendo. Elas(es) perguntavam: “É ele mesmo? Aquele do clipe? Será?”. Uma garota chegou próximo e perguntou baixinho: “É aquele do clipe, professora?”. Ao dizer que sim, a adolescente abriu um sorriso e perguntou se poderia tirar uma foto com ele. Quando iniciamos a aula e solicitamos que as(os) adolescentes virassem suas cadeiras, foi incrível a velocidade com que eles se viraram e ficaram quietos para ouvir a atividade. Algumas garotas que geralmente se sentavam no fundo da sala, pegaram suas cadeiras e colocaram-na bem na frente, próximo ao *rapper*.

²¹⁶ No dia que fomos exibir o vídeo meu celular sumiu. Era engraçado como tudo acontecia nesses momentos.

²¹⁷ O fio do *datashow* não funcionava, por isso não foi possível projetar o vídeo na parede. Também não havia fones de ouvido suficientes para que todos pudessem ver o vídeo individualmente em seu computador. Sendo assim, a única alternativa era transmitir o vídeo do computador da professora, enquanto todos ficavam espremidos entre si para ver a tela.

Figura 4 - Na imagem as(os) adolescentes entusiasmados com a presença do rapper Daniel Garnet (de pé, o mais alto de todos).

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Assistimos novamente ao vídeo e falamos dessa diferença entre a presença virtual e a presencial. A princípio, achamos que eles iriam resistir a ver o vídeo novamente, mas surpreendentemente todos ficaram em silêncio absoluto prestando atenção ao que estava sendo exibido. O vídeo tratava, em parte, da trajetória do cantor e explicava o processo de composição da música *Serviço de Preto*. Daniel falou sobre a importância do Rap como uma arte capaz de ressignificar e reinventar o que existe. Enfatizando que todos eram capazes de reconstruir uma nova história, ele desafiou os jovens a reinventar a música *Serviço Preto*. Todas as(os) jovens aderiram à atividade e se esforçaram para produzir suas próprias rimas. Tivemos grupos bem criativos e outros ficaram frustrados por não conseguirem rimar. Depois que as(os) estudantes fizeram suas próprias composições, Daniel sugeriu um compartilhamento das produções e, enquanto liamos o que as(os) adolescentes produziram, a classe toda aplaudia em sinal de reconhecimento pelo trabalho. Daniel Garnet pediu para uma garota, que costumava ser bem resistente nas atividades, mostrasse o que ela havia feito e naquela ocasião foi possível perceber seu orgulho ao mostrar o que fez. No segundo momento da atividade, Daniel colocou no computador o som de uma batida de *rap e funk*, e fez uma rodada de rimas de improviso a partir de objetos que as(os) jovens mostravam, ou então a partir de características pessoais das(os) próprios adolescentes. Enquanto ele improvisava, uma garota ficou gravando do seu celular toda a apresentação. Era notável o quanto todos estavam felizes na aula. As(os) estudantes ficaram muito surpresas(os) com a capacidade de improvisação

do *rapper*. Sorridentes e entusiasmadas(os), espontaneamente elas(es) batiam uma salva de palmas ao término de cada apresentação. No final, Daniel perguntou se todos haviam gostado e num grito bem alto ouvimos um prologado sim da turma toda. Uma garota, que também se mostrava bem resistente nas aulas anteriores, exclamou: “Eu amei!”. Antes de terminar a aula, muitos fizeram questão de gravar no computador suas composições. Apresento, a seguir, uma delas:

Felipe é nome de príncipe
 Mas você não vai encontrar isso no índice
 Você pode procurar
 Mas tenho certeza que você não vai achar
 Sou louco mesmo,
 Mas agora vamos ver
 Se vai o primeiro guerreiro a vir enfrentar
 E bater peito a peito
 Perfeito, agora sou o eleito

Neste trecho, percebemos uma reelaboração do significado do nome, conteúdo explorado no primeiro eixo dessa pesquisa. Parece, inclusive, referir-se a algo muito parecido com o aprendizado que buscamos estabelecer naquele momento em que trabalhamos com o valor da tradição oral, mostrando que algumas narrativas não podiam ser encontradas na internet ou nos livros, pois remetiam à história individual de cada um. Outra composição interessante criada, foi: “Éramos pretos buscando a liberdade / Eram pessoas que buscavam a libertação / Eram escravos que lutavam pela felicidade / É o negreiro buscando ser campeão.”. Aqui observamos uma tentativa de reconciliação com a história da dor. A palavra liberdade aparece com uma pequena variação nas duas primeiras frases. A ênfase parece querer libertar os “pretos” da condição sub-humana, devolvendo a eles um lugar digno como pessoa. Uma busca incansável e que não termina no presente, por isso, ela se revela do começo ao fim do trecho apresentado. Nestes outros dois versos criados também são possíveis identificar essa luta pelo reconhecimento muito presente:

Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá
 Nunca vou deixar de tentar
 Deixar de enfrentar.

Negreiros e guerreiros
 Isqueiro e aventureiros
 Isqueiro pro pavio, dinheiro
 Ninguém viu, negreiro pro navio,
 E pode ser um negro,
 Olha o menino está perdido por inteiro,
 Guerreiros são guerreiros
 Mas são mais que aventureiros.

Neste dia que o Daniel Garnet participou da docência compartilhada, a professora Vilma, percebendo que iríamos precisar de mais tempo para aproveitar aquele espaço, fez questão de conversar com o professor que daria a última aula para que pudéssemos dobrar o tempo. Assim, com uma qualidade propiciada por um tempo de aula estendida, fato incomum, foi-nos possível aproveitar com bastante alegria aquele presente, tão diferente da comunicação virtual que havia sido estabelecida outrora. Buscamos fazer com que as(os) adolescentes discernissem que o vídeo gravado especialmente para elas(es) e a presença real do *rapper* na sala de aula, eram meios de se estabelecer uma comunicação e um vínculo entre elas e eles mas que, as experiências propiciadas por um vídeo gravado e a presença real do *rapper*, não eram a mesma coisa e não produziam o mesmo efeito. No vídeo, as(os) estudantes ficaram surpresos ao ver o *rapper* direcionar sua fala para aquela turma da escola e isso contribuiu para que as(os) adolescentes quisessem saber mais sobre o cantor. Foi um recurso importante para que elas(es) pudessem ir se envolvendo com a trajetória do cantor, com a história da música, com a pesquisa da letra e com as imagens do *vídeo clipe*. Entretanto, este primeiro contato não pode se comparar com a interação estabelecida no dia em que o *rapper* apareceu na sala de aula. As(os) jovens ficaram encantadas(os) ao terem à sua frente um músico que elas(es) tinham aprendido a admirar, ao mesmo tempo que puderam perceber como as possibilidades virtuais eram um outro caminho de acesso para se aproximar ou criar conteúdos diversos.

4.2.4 Batalha de rimas na escola

Os resultados que identificamos nesse momento da pesquisa nos estimularam a ampliar esses espaços de aprendizagem da cultura Hip-Hop dentro da EMEF Roberto Mange. Assim, certa vez, combinamos com a professora Vilma de reunir as turmas do 7º e 8º ano e convidamos alguns *MC`s* da Batalha Central de Piracicaba-SP, para conversar com as(os) jovens sobre rap, batalha de rimas e empreendedorismo social. A aula aconteceu na sala de leitura e Daniel Garnet, que também ajudou a organizar o evento, começou sua fala trazendo um pouco da história do rap.

Figura 5 - Registro da atividade realizada na sala de leitura com os rappers da Batalha Central de Piracicaba - SP

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Em linhas gerais, o movimento Hip-Hop surgiu na década de 70 para apaziguar a relação entre as gangues de jovens negros no Bronx, nos Estados Unidos, que estavam literalmente se exterminando. Em um contexto urbano e periférico de extrema violência, crise e desemprego, surgiu este movimento liderado por jovens negros e imigrantes caribenhos, que culminou em um dos maiores tratados de paz da cidade de Nova Iorque. A proposta era simples, “[...] substituir os conflitos por confrontos lúdicos, por meio da dança, música, poesia, arte plástica e da reflexão” (DIAS; TEJERA; SANTOS E., 2019, p. 80). A forma como Daniel Garnet explicou o surgimento desta arte para as(os) adolescentes foi muito comovente, pois ele enfatizou o quanto o rap representava uma história de luta na qual, por meio da música e da dança, seus interlocutores, não só denunciavam as injustiças, como possibilitavam um movimento coletivo de transformação e resistência de uma comunidade, buscando, por meio do resgate das raízes, recuperar a dignidade e a identidade cultural afrodescendente. Em seguida, Daniel Garnet apresentou os MC’s Pin, Pixain e Aleph. Eles fizeram várias rimas de improviso, mostraram alguns videocliques e músicas autorais e depois realizaram uma batalha de rimas²¹⁸.

²¹⁸ Duelo tradicional da cultura Hip-Hop, cujo *rapper* ou *Mc*, ataca o seu oponente verbalmente, através de versos elaborados de improviso, com base no seu conhecimento prévio, bem como aquilo que está acontecendo em tempo real, enquanto a batalha é travada. O filme *8 Mile* (2002), teve uma grande importância na difusão desta prática no Brasil, que a partir da organização de batalhas como *Batalha do Real (RJ)*, *Santa Cruz (SP)* e *Duelo de Mc’s (BH)*, passaram a ser vista como um evento independente da cultura Hip-Hop, ou seja, passou a ser uma modalidade de evento de grande público, onde não necessariamente seus participantes são adeptos e/ou conhecedores do Hip-Hop enquanto cultura e estilo de vida.

No livro *Lazer, práticas sociais e mediação cultural* (2019), escrevemos um capítulo sobre o potencial educativo da cultura *Hip Hop* dentro da escola trazendo um pouco mais dessa experiência. No encontro que realizamos na escola, os artistas desafiaram os adolescentes a batalharem e uma garota topou o desafio. Sua performance, ainda que tímida, foi muito corajosa e criativa. Também houve dois adolescentes que participaram das batalhas de rimas, com muito entusiasmo. Outras garotas preferiram cantar músicas e recitaram poemas. No momento do intervalo, um adolescente muito participativo fez questão de nos contar que estava lendo um livro de *Hip Hop* emprestado da própria sala de leitura da escola; ele tirou o livro da mochila e disse que já estava quase terminando a leitura. Este mesmo garoto ainda nos mostrou uma música que ele mesmo havia escrito sobre o racismo. Assim que retomamos a atividade, pedimos para este menino cantar sua música para seus colegas. Ele topou e foi um momento bem emocionante, quando ele terminou de cantar todos bateram muitas palmas e era visível a alegria e orgulho estampado no rosto daquelas(es) estudantes e professoras(es).

Portanto, recorrer à cultura *Hip-Hop* revelou-se como uma ferramenta eficaz para estabelecer a conexão entre o ancestral e as culturas juvenis contemporâneas, capaz de despertar nas(os) estudantes o interesse pelo conhecimento oferecido pela escola pública no contexto da periferia. As diferentes expressões artísticas da cultura hip-hop promovem um conhecimento que se articula com a linguagem e realidade dos jovens, desenvolvendo um pensamento crítico e uma imagem potente da identidade étnico-racial.

4.3 Terceiro eixo de análise: Ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento

Quando iniciamos as aulas de fotografia, já havíamos feito ~~todo~~ um percurso pelas narrativas ancestrais e contemporâneas em busca de um reconhecimento individual e coletivo da nossa ancestralidade afro-brasileira na sala de aula. Desse modo, em princípio, o objetivo desse terceiro eixo era apresentar os conceitos básicos da fotografia, de forma que as(os) estudantes pudessem se apropriar, cada vez mais, desses dispositivos. Nesse momento já era visível a mudança no comportamento das(os) adolescentes e seu interesse em relação ao projeto *Griot Digital*. Antes do início da primeira aula de fotografia, enquanto aguardávamos o sinal bater, encontramos um adolescente da sala no corredor da escola com uma câmera fotográfica na mão. Ao cumprimentar-nos animado, ele nos

disse que havia trazido a câmera para o projeto, conforme solicitamos na última aula. O mais curioso é que estávamos sem aula há duas semanas, e ele não se esqueceu do combinado. Antes da aula começar, Felipe pediu para ver se a professora Vilma já tinha chegado. Ele parecia estar ansioso para a aula e, inclusive, nos indagou se seria possível ter a oficina, mesmo com a ausência da professora. Como não tínhamos aula há duas semanas, ele estava preocupado com a possibilidade de a atividade ser adiada novamente. Duas adolescentes que estavam passando no momento também nos perguntaram se iríamos ter aula naquele dia.

A cinegrafista Joyce, que filmava as aulas do projeto, havia preparado uma aula sobre fotografia para introduzir os conceitos básicos sobre enquadramento, posição da câmera, luz e sombra (de baixo para cima / de cima para baixo / na altura dos olhos). Para a cinegrafista fazer esse papel de ensiná-los, três jovens se ofereceram para filmar a aula no lugar dela. Ela ensinou-lhes como manusear a câmera e, cada vez mais, estas (es) demonstraram muita dedicação e entusiasmo em realizar esse registro. Essa atitude revelou que aquele incômodo das(os) estudantes com a câmera no começo do nosso trabalho, havia se transformado numa atitude positiva e ativa frente aos aparelhos. Ao longo do projeto, elas e eles se mostravam cada vez mais interessados em aprender a manejar e entender mais de fotografia e filmagem. Uma transformação bastante significativa, uma vez que, nos primeiros dias do primeiro eixo dessa pesquisa, enfrentamos muitas resistências. Nessa primeira aula de fotografia, a cinegrafista Joyce perguntou o significado da palavra fotografia. As(os) adolescentes se entreolharam e ela, após esperar por uma resposta, disse que era o mesmo que escrever com a luz, pois *foto* tem uma raiz etimológica na ideia de luz, e *grafia* significa escrita. Ela disse que fotografar é o ato de captar o instante com uma máquina, mas que, antes mesmo da fotografia existir, nossos antepassados já usavam a imagem como uma maneira de dizer algo, por meio de desenhos ou pinturas. Roland Barthes (1984) chama de “cordão umbilical” a luz da fotografia que une a imagem a uma cena física e real. Sua semiologia dialética se ancora em bases epistêmicas que estudam as significações da imagem, dos mitos e dos ritos. Marianne Hirsch acrescenta que a fotografia tem a potência de conectar “[...] laços que são moldados pela necessidade, pelo desejo e pela projeção narrativa” (HIRSCH, 2008 apud SELIPRANDY, 2015, p. 111).

Nesse sentido, podemos pensar como entrelaçar o pensamento de Flusser (2002) com essas ideias. Para ele, cada período histórico possui uma imagem com uma cosmologia, antropologia e etiologia diferentes entre si. Conforme vimos anteriormente,

o filósofo vê a escrita como um código linear que surgiu para se contrapor às imagens tradicionais, que foram o primeiro código fundante da humanidade. Esse movimento fez parte da transição da pré-história para a história. Quando a escrita começa a entrar em crise, surge um novo código – a tecnoimagem-, que delineia outro momento, a pós-história. Essa busca por inventar novas formas de se comunicar se alinha com o processo de desenvolvimento da consciência e, na medida em que o homem busca se desalienar, ele acaba se deparando outras formas de alienação. De acordo com Duarte, trata-se de mudanças na linguagem com implicações históricas:

Mas se, por um lado, a revolução iconoclasta objetivava um esclarecimento tão completo quanto possível do mundo, por outro, ela não escapou da mesma "dialética interna" a que obedeciam também as imagens tradicionais: "Os textos, como as demais mediações [...] representam o mundo e encobrem o mundo, são instrumentos de orientação e formam paredes opacas de bibliotecas. Des-alienam e alienam o homem". Tal característica dos textos ocasiona, segundo Flusser, o surgimento de um novo tipo de imagem, que, diferentemente das tradicionais, não é produzida diretamente pela mão do homem, mas por aparelhos. Em outras palavras, a produção desse novo tipo de imagem - não tradicional - é mediatizada pelo emprego de códigos lineares (especialmente os expressos em linguagem matemática ou computacional). Assim como a noção de pré-história se liga ao surgimento das imagens tradicionais e a de história à invenção da escrita, esse novo tipo de código, que é uma espécie de síntese dos precedentes e é composto de *imagens técnicas* ou *tecnoimagens*, justifica a expressão "pós-história" (DUARTE, 2011, p. 174-175)

A “escala de abstração” ²¹⁹elaborada por Flusser (2008) e apresentada no eixo anterior, mostra como a imagem e escrita são definidas por tempos históricos distintos e com dimensionalidades diferentes em termos de experiência. Contudo, pensar a fotografia como essa luz que se entrelaça com o passado naquele momento com as(os) estudantes, significava entender tanto o que essa luz e sombra representavam em termos técnicos e concretos (ensinados pela cinegrafista), mas, também, em termos subjetivos e históricos (apresentados nessa docência compartilhada com a Professora Vilma). E, nesse sentido, nosso pensamento começa novamente a se aproximar das formulações de Flusser (2010b), que traz uma perspectiva imagética crítica em sua teoria.

No livro *Filosofia da Caixa Preta* (FLUSSER, 2002), o autor compara a fotografia a uma “caixa preta”, ou seja, um aparelho da era pós-industrial que é apresentado como

²¹⁹ A “escala de abstração” em cada processo de mediação da linguagem elaborada por Flusser (2008) foi apresentada no eixo anterior 5.2.3 *Mundo real e mundo virtual: O que fica de cada experiência?* (p. 220).

uma categoria específica desta nova era, em que novas definições se anunciam. Para ele, esse aparelho não pode ser definido como instrumento no sentido tradicional, ou seja, como extensão do corpo humano, fabricado pelo homem como forma de transformar a natureza por meio do trabalho, sim como “brinquedo”, que não envolve trabalho, mas o jogo. Nesse sentido, aquela(e) que manipula não é um trabalhador escravizado pela máquina, mas um jogador, embora possa se converter em um funcionário do aparelho. Flusser (2002) aposta numa transformação do *homo faber* em *homo ludens*. Essa espécie de homem não brinca com seu brinquedo, “mas contra ele” (FLUSSER, 2002, p. 43). Nesse sentido, aqueles que outrora foram tratados como máquinas, hoje precisam saber jogar contra ela, caso contrário, continuarão sendo conduzidos por aquilo que criaram. Tomando como exemplo o aparelho de fotografia e a atividade de fotógrafo, sustenta que este, diferentemente do artesão pré-industrial, não está cercado de instrumentos; tampouco se encontra submetido aos instrumentos, como o proletário industrial, mas está dentro do aparelho, “indelevelmente amalgamado ao aparelho” (FLUSSER, 2002, p. 43). Para ele, a sociedade do futuro irá se dividir em duas classes:

[...] a dos programadores e a dos programados. A primeira seria daqueles que produzem programas, e a segunda, daqueles que se comportam conforme o programa. A classe dos jogadores e a classe das marionetes. Mas essa visão parece ser muito otimista. Pois o que os programadores fazem quando pressionam as teclas para jogar com símbolos e produzir informações é o mesmo movimento de dedos feito pelos programados. Eles também tomam decisões dentro de um programa, que poderíamos chamar de “meta programa”. E os jogadores do metaprograma, por sua vez, pressionam metateclas de um “metametaprograma”. E esse recurso de meta a meta, de programadores dos programadores de programadores, revela-se infinito (FLUSSER, 2010b, p. 64).

No caso do fotógrafo, ele manipula o aparelho de maneira a obter os efeitos esperados, devendo realizar as “virtualidades ocultas do programa do jogo” (FLUSSER, 2002, p. 43). Decifrar, no entanto, essas virtualidades ocultas seria um caminho possível de lidar com a sombra, trazendo a luz para a imagem, conforme a cinegrafista Joyce apresentou para as(os) adolescentes. Aqui então vemos um caminho possível de associar ao pensamento de Flusser (2010a), a ideia de *grafia* dessa luz. A escrita, aqui, pode ser entendida como uma ressignificação do registro da história linear, que se encontra nesse *presente-vivido*. Por meio de um ensino multidisciplinar e multicultural, nosso estudo mostra-nos que as(os) estudantes vão se tornando capazes de fazer esse jogo emancipador com os aparelhos. Flusser vai se reconciliando com o fim da escrita ou da história, a partir da noção de memória. Ele escreveu no texto *Memória*, de 1988, que “[...] ser

homem é dispor de memória cultural, e na medida em que participamos da memória cultural, emancipamo-nos de nossa condição biológica ('animalesca')” (FLUSSER, 1988, p.1). O autor afirma ainda que sobrevivemos na memória dos outros, e essa responsabilidade de tornar o outro imortal faz a memória se constituir como uma rede transumana. Então, ele utiliza a noção de reconhecimento e “[...] reconhecer o outro implica reconhecer nele o Totalmente Outro” (FLUSSER, 1988, p. 3). No entanto, as memórias eletrônicas exigem de nós uma reformulação de “[...] nossa atitude para com todos os problemas tradicionais que envolvem memória e imortalidade” (FLUSSER, 1988, p. 5). De acordo com um olhar antropológico renovado por esta leitura de Flusser, é possível identificar, no centro, um homem capaz de utilizar criativamente as tecno-imagens para fazer esse caminho de volta ao Atlântico, reconhecendo na ancestralidade afro-brasileira as respostas para esses problemas “tradicionais”. Para Flusser:

Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o "antes" se torna "depois", e o "depois" se torna o "antes". O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade imagética por ciclos. Ao circular pela superfície, o olhar tende a voltar sempre para elementos preferenciais. Tais elementos passam a ser centrais, portadores preferenciais do significado. Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas. O tempo que circula e estabelece relações significativas é muito específico: tempo de magia. Tempo diferente do linear, o qual estabelece relações causais entre eventos. No tempo linear, o nascer do sol é a causa do canto do galo; no circular, o canto do galo dá significado ao nascer do sol, e este dá significado ao canto do galo. Em outros termos: no tempo da magia, um elemento explica o outro, e este explica o primeiro. O significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis (FLUSSER, 2002, p. 8).

É nesse tempo da magia descrito por Flusser (2002), que vem a aposta de uma *reversão dialética digital* do uso dos aparelhos no ambiente escolar. A presente pesquisa demonstra o que acontece quando as *tecno-imagens* estão a favor do reconhecimento do esquecimento de experiências individuais e coletivas dolorosas - que não apenas remetem a dimensões da memória individual e familiar, como também às dimensões da memória social e ancestral. Além disso, essa pesquisa apresenta uma possibilidade metodológica vinda de uma experiência em sala de aula, na qual as(os) estudantes puderam aprender a reconhecer o esquecimento de sua *identidade* negada, tanto do ponto de vista individual, como histórico e social. Conforme as(os) jovens foram recompondo essas memórias individuais, coletivas e ancestrais, por meio das potencialidades polissêmicas e semânticas da palavra e da imagem, este processo mobilizou a construção de novas

referências e narrativas, que permitiriam uma ressignificação da identidade negra, por meio de uma atitude afirmativa, crítica e/ou política frente a estes dispositivos.

4.3.1 Homo ludens e Griot digital: uma nova subjetividade contemporânea

Nas aulas de Joyce Cury, a cinegrafista fez questão de contar sua história de vida aos estudantes, revelando por meio das tecno-imagens suas memórias. Ela mostrou algumas fotos que fez do show do Emicida e, entre um “causo” e outro, ia ensinando sobre alguns parâmetros de enquadramento e luz. Além de uma conexão com sua história, ela fez questão de selecionar imagens que se relacionassem com os aprendizados vivenciados em sala de aula. As fotos do cantor Emicida trouxeram a oportunidade de continuar o debate sobre a potência da cultura *Hip Hop*, que já foi enfatizado no segundo eixo dessa análise.

Figura 6 - Fotografia que a cinegrafista Joyce Cury apresentou do show do Emicida para falar de sua experiência e do enquadramento da câmera.

Fonte: Arquivo da cinegrafista e fotógrafa Joyce Cury.

Figura 7 - Fotografia que a cinegrafista Joyce Cury apresentou do show do Emicida.

Fonte: Arquivo da cinegrafista e fotógrafa Joyce Cury.

A professora Vilma, por sua vez, aproveitou o ensejo para mostrar algumas fotos que as(os) adolescentes já haviam tirado do bairro do Sapé, fazendo um interessante entrelaçamento entre as histórias e imagens trazidas. As narrativas começavam a encontrar, cada vez mais, conexão e sentido, cruzando os caminhos de cada um. A fala da Professora Vilma era impulsionada a retomar, ressaltar e elogiar um trabalho já realizado anteriormente na sala de aula, tornando o tempo mais circular e mais compatível com o processo da memória que pressupõe *recordar, repetir e elaborar*. Além disso, as(os) estudantes se sentiam reconhecidas por ela quando surgia uma lembrança desse passado, que já revelava um trabalho coletivo. Uma das fotos mais significativas que ela mostrou foi a de uma árvore cercada por prédios. Novamente o símbolo da árvore aparece e procuramos saber qual era a história daquela fotografia. Então, a Professora Vilma com as(os) estudantes contaram que, durante o processo de reurbanização do local, a comunidade lutou para que aquela árvore não fosse retirada. Cada vez mais fomos adentrando nas histórias dos bairros que rodeiam a escola e, por meio dessas imagens, fomos identificando e reconhecendo as lutas vivenciadas naquele território. Aos poucos, as(os) adolescentes iam conseguindo reconhecer esse passado que se repete. Após todas as fotos apresentadas nesse dia, Joyce terminou a aula com uma frase do fotógrafo Ansel Adams: “Nós não fotografamos apenas com os olhos ou com uma câmera. Em nossas fotografias estão os livros que lemos, os filmes que vimos, as músicas que ouvimos, as pessoas que amamos”. A maioria estava bem participativa e envolvida nessa aula. Um adolescente, que já costumava se destacar bastante nas atividades, concluiu: “Nenhuma foto será igual a outra, pois nela está embutida a percepção e a história individual de cada

pessoa”. Essa afirmação levou-nos a acreditar que a fotografia apresenta um potencial emancipatório, quando utilizada a favor das narrativas. Esse é um caminho para conter o caráter alienante das imagens, que se encontra em todos os instrumentos de mediação da comunicação que o homem cria. Uma maneira de sair da superficialidade das imagens é encontrando nela a profundidade das histórias que se entrelaçam a ela. Quando isso acontece, outros aprendizados acompanham esse processo. Aqui, por exemplo, a(o) adolescente não apenas compreendeu o sentido da fotografia, mas entendeu também o valor que existe na diversidade dessas histórias, que trazem olhares diferentes em relação a vida. Retomando o pensamento de Flusser, o tempo da fotografia pode ser comparado ao tempo mágico e circular, ou seja, um tempo que se aproxima dos ensinamentos passados pelos povos originários e que, corresponde também ao tempo da narrativa com seus conteúdos simbólicos. Esse movimento é capaz de transcender a história e, ao mesmo tempo, retoma e repete algo esquecido há muito tempo, ou seja, a linguagem da memória em sua dimensão ancestral.

Para Flusser (2010b) o *homo ludens* é um *performer* que não se movimenta por ações concretas, como o *homo faber*. A vida deixa de ser um drama para se tornar um espetáculo. Nesse sentido, ele diz “Não se trata mais de ações, e sim de sensações. O novo homem não quer ter ou fazer, ele quer vivenciar. Ele deseja experimentar, conhecer e, sobretudo, desfrutar” (FLUSSER, 2010b, p. 58). E, para fazer isso, ele esgota o programa e, por assim dizer, penetra o aparelho a fim de descobrir-lhe as manhas. De maneira que o “funcionário” não se encontra cercado de instrumentos (como o artesão pré-industrial), nem está submetido à máquina (como o proletário industrial), mas encontra-se no interior do aparelho²²⁰. Trata-se de uma função nova, na qual o homem não é constante nem variável, mas está indelevelmente amalgamado ao aparelho. “Em toda função dos aparelhos, funcionário e aparelho se confundem” (FLUSSER, 2002, p. 24). Desse modo, este autor conclui:

Essa visada telemática, pós-industrial e pós-histórica sobre o futuro do Homo faber apresenta, no entanto, um pequeno problema: quanto mais complexas se tornam as ferramentas, mais abstratas são suas funções. Ao homem primitivo, que fazia tudo essencialmente com as mãos, eram suficientes as informações concretas e herdadas para o uso das coisas apreendidas. Já o fabricante de machados, potes e sapatos, por exemplo, para fazer uso das ferramentas, tinha que adquirir essas informações empiricamente. As máquinas exigiam não apenas informação empírica, mas também teórica, e isso explica o porquê da escolaridade obrigatória: escolas primárias que ensinem o manejo de

²²⁰ O sujeito se torna funcionário do aparelho quando não consegue jogar contra o aparelho.

máquinas, escolas secundárias para o ensino da manutenção das máquinas e escolas superiores que ensinem a construir novas máquinas (FLUSSER, 2010b, p. 41-42).

E, falando das escolas, Flusser (2010b) salienta que os aparelhos exigem processos de aprendizagens mais abstratos com disciplinas diferenciadas que ainda não estão disponíveis. Embora ele compare o homem do futuro como uma espécie de jogador que deverá aprender a manipular o aparelho estando imerso nele, nós diríamos que o homem do futuro poderá ser um *Griot* Digital, onde o ancestral e o contemporâneo se unem com o clique de um dedo, sem deixar esquecer a importância do trabalho manual. A figura do *Griot*, nesse caso, promove essa reconciliação entre os tempos, por meio das narrativas que se encontram fixadas na cultura e na memória, ampliando, assim, a experiência no mundo das *tecno-imagens*.

4.3.2. Introduzindo o debate étnico-racial por meio da fotografia

Outro momento importante foi quando a cinegrafista Joyce apresentou aos estudantes três fotografias de uma campanha publicitária da marca *Benetton*, feita pelo fotógrafo italiano Oliviero Toscani, que ficaram mundialmente conhecidas nos anos de 1980 a 1990.

Figura 8 - Fotografia trabalhada na sala de aula com as(os) estudantes.

Fonte: Material apresentado pela cinegrafista Joyce Cury. Fotografia produzida para Campanha da Benetton. Fotógrafo: OlivieroToscani.

Figura 9 - Fotografia trabalhada na sala de aula com as(os) estudantes.

Fonte: Material apresentado pela cinegrafista Joyce Cury. Fotografia produzida para Campanha da Benetton. Fotógrafo: Oliviero Toscani.

As imagens traziam, com muita força, as dimensões política e estética em relação ao debate étnico-racial. O fotógrafo tocou em temas como: racismo, homofobia, HIV, repressão policial e críticas religiosas. Uma de suas campanhas mais famosas foi uma série de fotomontagens nomeadas de *Unhate*, de líderes religiosos se beijando. Nascido em 1942 na cidade de Milão, Toscani cresceu numa Itália em processo de reconstrução, após a Segunda Guerra Mundial. Influenciado pelo pai, Fedele Toscani, que também era fotógrafo, ele iniciou seus primeiros registros quando era adolescente, no jornal *Corriere della Sera*. Formou-se em fotografia numa tradicional escola de artes visuais em Zurique e sempre atuou trazendo imagens polêmicas de sua época. O que ele diz sobre suas fotografias é: “Eu conto uma história com imagens relacionadas ao momento da história em que estou inserido!”²²¹. Em seu blog, esse fotógrafo apresenta como enxerga o futuro: “O futuro é um jogo sobre o quanto e como usaremos nossa inteligência para integrar os diferentes, superando os medos”.²²² Levando em consideração essa afirmação, vemos como podemos ir construindo esse novo homem chamado *Griot Digital*.

Quando a primeira imagem do fotógrafo, feita para marca *Benetton* foi apresentada aos adolescentes, pedimos que dissessem o que a imagem estava dizendo para eles.

²²¹ Entrevista fotógrafo italiano Oliviero Toscani ao The Guardian. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2017/12/o-provoador-fotografo-oliviero-toscani-esta-de-volta-a-benetton/>. Acesso 18 abr. 2020.

²²² Blog do fotógrafo italiano Oliviero Toscani. Disponível em: <http://blog.olivierotoscanistudio.com/?p=5436>. Acesso em 18 abr. 2020.

Figura 10 - Fotografia trabalhada na sala de aula com as(os) estudantes simbolizando a mãe preta negada que vimos no capítulo *O tronco da Dor*.

Fonte: Material apresentado pela cinegrafista Joyce Cury. Fotografia produzida para Campanha da Benetton. Fotógrafo: Oliviero Toscani.

Uma adolescente logo declarou sua percepção: “Estas imagens querem mostrar o não racismo!”. Joyce explicou que a fotografia tem essa mágica, de mostrar não apenas aquilo que está visível, mas algo “invisível”, que está para além da percepção de cada leitor da imagem. Depois da exposição dessas fotos, Joyce propôs a cada estudante que encontrasse no *Google* alguma fotografia que chamasse a atenção e que tivesse relação com as questões que trabalhamos no projeto. Elas(es) deveriam salvar as fotos para que pudessemos discutir sobre elas na aula seguinte. Encontraram muitas imagens interessantes e de qualidade, e conseguiram fazer muitas relações com os conceitos trabalhados em aula. Um adolescente, por exemplo, ficou procurando fotos em que o enquadramento estivesse de cima para baixo ou de baixo para cima, para poder colocar em prática o que tinha aprendido sobre o gesto de fotografar. Sobre esse ponto, Flusser (2002) apresenta as seguintes considerações:

Tais considerações permitem resumir as características do gesto de fotografar: é gesto caçador no qual aparelho e fotógrafo se confundem, para formar unidade funcional inseparável. O propósito desse gesto unificado é produzir fotografias, isto é, superfícies nas quais se realizam simbolicamente cenas. Estas significam conceitos programados na memória do fotógrafo e do aparelho. A realização se dá graças a um jogo de permutação entre os conceitos, e graças a uma automática transcodificação de tais conceitos permutados em imagens. A estrutura do gesto é quântica: série de hesitações e decisões claras e distintas. Tais hesitações e decisões são saltos de pontos de vista para pontos de vista (FLUSSER, 2002, p. 34-35).

Aqui, de algum modo, o autor vai unindo o homem ancestral e contemporâneo pelo ato de fotografar. Outro adolescente²²³, que sempre se mostrou apático e disperso

²²³ A mudança de postura desse adolescente nessas aulas, revelaram um lado criativo e sensível, que até então, em anos de vida escolar, ninguém havia notado.

nas aulas, encontrou uma imagem que chamou bastante a atenção. Eram dois homens, um negro e um branco, pintando o rosto um do outro. Inspirado pela imagem, ele salvou no computador e decidiu, espontaneamente, escrever sobre ela. Seu registro falava do amor independentemente da cor. Até aquele momento, tínhamos dúvida se ele realmente sabia escrever, pois em nenhuma atividade anterior ele havia se comprometido a realizar qualquer tarefa que envolvesse a escrita. A maneira como aquela imagem e atividade tocaram-no, permitiu que a palavra amor pudesse ser registrada por ele, envolvendo, no caso, a questão étnico-racial. Na segunda parte da atividade, que iremos descrever a seguir, ele quis destacar uma alteração do gênero masculino para o feminino em suas imagens, trazendo um outro debate importante para a discussão étnico racial. Raça, classe e gênero são eixos estruturantes da sociabilidade humana que atuam de maneira interdependente e influenciam no acesso à complexidade de si e do mundo (AKOTIRENE, 2018). A interseccionalidade é uma sofisticada fonte metodológica construída por intelectuais negras e feministas²²⁴, que nos ajudou a ampliar esse debate na sala de aula. Segue abaixo o trabalho que esse adolescente apresentou:

Figura 11 - Imagem que adolescente escolheu na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas

Fonte: Foto localizada por adolescente utilizando o buscador Google.

²²⁴ Primeiramente, foi cunhado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, professora da teoria crítica de raça, no âmbito das leis antidiscriminação. Carla Akotirene (2018), embasada nas reflexões da feminista negra estadunidense Patricia Hill Collins, considera a interseccionalidade como um sistema de opressão interligado.

Figura 12 - Recriação da imagem anterior no contexto da escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

As(os) adolescentes foram construindo suas próprias narrativas escritas inspirados nas imagens, sem que tivéssemos dado essa orientação. Foi interessante perceber essa necessidade de nomear a imagem por meio da palavra. Flusser (2010b) diz que “Hoje em dia o propósito da escrita é explicar tecnoimagens e a tarefa da razão é criticar a tecnoimaginação” (FLUSSER, 2010b, p. 149).

Foi uma aula muito produtiva e proveitosa, em que as(os) jovens participaram bastante e ficaram bem motivadas. A imagem acima descreve outro momento marcante que tivemos. Começamos a explorar novos lugares com a câmera, saindo do espaço da sala de aula. Primeiro, a proposta era fazer uma releitura da fotografia que elas(es) haviam selecionado²²⁵ dentro do ambiente da escola. Elas(es) foram orientadas(os) a observar com atenção as imagens que haviam selecionado e, depois, foram liberadas para fazer suas próprias fotografias. Uma grande parte delas(es) desceram correndo as escadas em busca de um cenário ideal para sua fotografia. Assim que chegaram no pátio, depararam-se com algumas senhoras fazendo faxina no refeitório. Espontaneamente, algumas garotas começaram a fazer fotografias destas mulheres que, surpresas com a situação, começaram a fazer poses para as fotos. Segue abaixo, a bonita releitura da foto que elas fizeram da imagem que escolheram na internet:

²²⁵ Para as(os) adolescentes que não tinham câmera de celular, providenciamos duas máquinas fotográficas do nosso Projeto e mais dois celulares emprestados.

Figura 13 - Fotografia que as adolescentes escolheram na internet.

Fonte: Foto localizada por adolescente utilizando o buscador Google.

Figura 14 - Fotografia que as adolescentes registraram na escola inspiradas na fotografia anterior.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Trazendo uma moldura de cor preta para suas imagens, as garotas ainda fizeram questão de escrever a seguinte frase nessas imagens: “Mulheres negras e guerreiras”, dando destaque para o debate feminista negro.²²⁶ Segundo Akotirene (2018), faz mais de 150 anos que as mulheres invocam este olhar, com suas vozes na música, na política e outras esferas da vida pública. O livro *Mulher, raça e classe* (DAVIS, 2013) nos leva a

²²⁶ O *Agita Mange* que é um evento de integração entre professoras(es) e estudantes que ocorre uma vez por ano, com atividades esportivas e de entretenimento, como: futebol, vôlei, pebolim, gincana e videogame teve como tema a força da mulher. As(os) adolescentes elaboraram várias faixas com desenhos de mulheres, em sua maioria negras, para simbolizar a luta feminista.

tomar conhecimento de quão significativa foi a transmissão das mulheres escravizadas para seus descendentes de “[...] um legado de trabalho pesado, perseverança e auto-resiliência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – resumindo um legado que fala das bases de uma nova natureza feminina” (DAVIS, 2013, p. 3). Segundo ela:

Proporcionalmente mais mulheres negras sempre trabalharam fora de casa do que as suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupou na vida das mulheres negras, segue hoje um modelo estabelecido desde o início da escravidão. Como escravas, o trabalho compulsoriamente ofuscou qualquer outro aspecto da existência feminina. Parece assim, que o ponto de partida de qualquer exploração das vidas das mulheres negras sob a escravidão começa com a apreciação do papel de trabalhadoras (DAVIS, 2013, p.10).

Contudo, a primeira imagem que as garotas escolheram sugeriu-nos a ideia de trazer em preto e branco uma reconciliação/reparação ancestral com/desse esse legado. Quatro mulheres negras estão na porta e na janela de uma casa simples observando algo. Duas sentadas e duas em pé. Três delas apoiam o corpo em algum lugar e a mais sorridente demonstra um cuidado com seus cabelos, ou melhor, com sua beleza feminina²²⁷.

As(os) adolescentes disparavam *flash* a todo momento, tirando fotos do ambiente, das(os) colegas e do que viam pela frente. Tiveram aqueles que saíram em busca de modelos para sua fotografia. Algumas adolescentes ficavam tentando convencer as crianças a posar para elas, pois estas possuíam as características necessárias para suas fotos (uma criança branca e uma criança negra abraçada, por exemplo). Alguns adolescentes tiveram mais dificuldades em fazer uma releitura da imagem que selecionaram e solicitaram nosso auxílio. Era nítida a alegria das(os) estudantes de estar com a câmera na mão. Assim que voltamos para a sala, começamos a descarregar as fotos no computador e, nesse momento, bateu o sinal do final da aula. A professora Vilma solicitou ao professor da aula seguinte que liberasse as(os) estudantes para podermos finalizar todo o processo. Assim, o tempo escolar começou a funcionar com maior flexibilidade depois daquelas aulas. Entusiasmados com suas próprias produções, elas(es) buscaram caprichar na montagem, colocando letras coloridas, contornos, assinando cada criação com o nome inteiro. Dois adolescentes que estavam com dificuldades em gravar

²²⁷ Algumas fotografias como essa imagem que apresentamos, não foram encontradas a referência da fotografa(o) e a época em que foram tiradas. Contudo, como essa pesquisa busca trazer para a imagem e para palavra um sentido muito mais amplo que a ideia de propriedade privada e tempo histórico, as fotografias foram mantidas pelo que representaram como experiência.

suas imagens no computador, por causa de um defeito no micro, repetiram cinco vezes a mesma atividade. A insistência dos garotos em realizar a tarefa, mostrou o quanto eles estavam empenhados com a finalização de seus trabalhos. A adolescente que estava filmando a aula nesse dia ficou chateada, pois não conseguiu selecionar uma imagem e fazer sua foto. O fato de filmado aula, impediu-a de realizar toda a atividade. Ela solicitou para a sua colega que fizessem em dupla, mas teve seu pedido recusado. Então, ela pediu para mediarmos a situação. Por mais que falássemos para que ficasse tranquila, pois não seria prejudicada por não ter realizado a atividade proposta, percebemos que o desejo da adolescente era realizar toda a atividade, assim como seus colegas. Ela também queria ter sua criação, sua montagem e o seu nome exposto como algo que tivesse sua autoria. Depois de uma conversa com sua colega, ambas realizaram a seguinte reconstrução da imagem que escolheram:

Figura 15 - Imagem que as adolescentes escolheram na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas.

Fonte: Foto localizada por adolescente utilizando o buscador Google.

Figura 16 - Recriação da imagem anterior (que as adolescentes escolheram) no contexto da escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

É possível observar que elas tiveram o cuidado de incluir bordas nas imagens e na cena que elas recriaram, em que o sorriso vem somado de um abraço afetuoso entre as garotas. Outra imagem que traz essa integração foi realizada por um garoto que recriou a seguinte cena na escola:

Figura 17 - Fotografia tirada por um adolescente. Uma recriação da imagem da campanha ao lado.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 18 - Fotografia que as adolescentes escolheram na internet.

Fonte: Foto localizada por adolescente utilizando o buscador Google. Fotografia produzida para Campanha da Benetton. Fotógrafo: Oliviero Toscani.

Na primeira imagem da campanha publicitária, identificamos um abraço entre uma criança branca e negra com um tom de pele retinto. Nas fotos tiradas na escola, vemos fortemente a miscigenação brasileira. Sobre isso, a ideologia do embranquecimento apresentada por Munanga (2004) revela uma pretensa missão civilizatória brasileira, que buscou superar os “atrasos sociais” provenientes da miscigenação da população, por meio de imagens deturpadas sobre os afrodescendentes, com consequências graves para a população negra e parda, especialmente no que diz respeito à constituição de sua subjetividade e de sua formação identitária. Até o século XIX, a memória afro-brasileira foi omitida e silenciada, sendo abordada de maneira pejorativa pela História oficial e, durante o século XX, essa construção identitária foi pautada pelo mito da democracia racial. Na figura 17 vemos esse vislumbre de uma integração racial.

Nas imagens a seguir, apresentadas por um grupo de garotos, é possível observar que eles dão destaque para a docência compartilhada, dando ênfase para as aulas de capoeira e trazendo uma percepção bem integrada do nosso projeto como um todo desenvolvido na escola:

Figura 19 - Imagem que o grupo escolheu na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas.

Fonte: Foto localizada por adolescente utilizando o buscador Google.

Figura 20 - Recriação da imagem anterior no contexto da escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Na imagem que o grupo tirou, é possível ver a interação do Mestre da Bahia (que fazia parte da docência compartilhada) com o adolescente. As atividades que essa turma desenvolvia entre uma docência e outra, aparecem aqui como uma continuidade, em que as aulas de capoeira faziam parte desse processo de ressignificação da ancestralidade afro-brasileira. O processo de docência compartilhada exigiu um olhar para as temporalidades apresentadas dentro do contexto escolar.

Para que a escola consiga superar a lacuna existente entre um novo regime de vida, apoiado nas tecnologias digitais, e os antigos moldes instrumentais analógicos da sala de aula - como o giz, o quadro-negro, os boletins, os horários fixos e carteiras alinhadas - é preciso levar em consideração os elementos que tem constituído e modificado a subjetividade das(os) estudantes. Elas(es) apresentam, no comportamento, os efeitos de uma transição reveladora de um novo modo de ser e estar no mundo e que, na maior parte

das vezes, não são compatíveis com o modelo tradicional de ensino e suas práticas (SIBILIA, 2012). Pensar uma nova abordagem digital no contexto escolar significa reconhecer que a velocidade e intensidade dos fluxos virtuais atuais geram efeitos para a identidade e a subjetividade. Esta crítica permite ações pedagógicas mais conscientes. Quando fizemos o exercício de olhar para a “grade” de aulas das(os) adolescentes que participavam das oficinas *Griot Digital*, percebemos que, elas(es) tinham capoeira na aula de educação física com o pesquisador Mestre da Bahia e com o professor Alessandro e, após o intervalo, iam para a sala de informática. Era visível que a agitação do corpo com que elas(es) chegavam para as aulas não era compatível com a necessidade de ter que ficar parado na frente do computador, virado para a parede e de costas para o professor. Foi preciso entender que precisávamos de um tempo para que as(os) educandos se adaptassem ao ambiente, se acalmassem e, em seguida, fizessem seu ritual de virar a cadeira do lado oposto ao computador, para constituir uma roda de conversa (como um sinal de respeito às palavras que iriam circular no centro). Era um gesto simples que envolvia uma marcação importante: reconhecer aquele espaço. É claro que, pensando nos 45 minutos de aula, parecia inviável usar esses dez minutos iniciais para esse ritual de chegada, mas esse tempo era fundamental para que o ambiente adquirisse um formato mais acolhedor. Quando a experiência educativa contribui para o reconhecimento destes movimentos a partir do ritmo e da repetição, é despertada uma sensação de segurança e confiança no grupo. É como se, diante de um futuro incerto, algo pudesse ser previsto ou esperado. Na docência compartilhada, embora a aula fosse de informática, não ficávamos o tempo todo na frente do computador, pois havia o reconhecimento de que esse não era o único conhecimento que elas(es) teriam ali. Os rituais das civilizações mais antigas marcavam a dimensão coletiva da virada do tempo e, na maior parte deles, um ato de coragem representava esse momento, de deixar ir um ciclo que se passou, para se abrir a outro ciclo. Para o antropólogo romeno Mircea Eliade (1972), o ritual é um conjunto de ações que constrói simbolicamente um lugar paralelo, abrindo uma fenda no tempo e no espaço, para que se processe o extraordinário. Nesses rituais, as comunidades se conectam com a força da matéria, com os ciclos e elementos da natureza e, consequentemente, com sua capacidade interna de co-criação e transformação. Assim, fazíamos pequenos rituais, tanto nas aulas de educação física por meio da capoeira, como na sala de informática com o *Griot Digital*, para trazer essa marcação do tempo e dos momentos. O tempo ritual é um tempo que se dilata, uma temporalidade diferenciada do tempo cotidiano. É um tempo mítico que está em constante diálogo com o presente, de modo cíclico e permanente.

Segue abaixo, outra imagem representando a capoeira, mas que vem acompanhada de uma narrativa escrita que pode ter muitos sentidos:

Figura 21 - Imagem que o adolescente escolheu na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas.

Fonte: Foto localizada por adolescente utilizando o buscador Google.

Figura 22 - Recriação da imagem anterior no contexto da escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

“Mestre de capoeira que se julga mestre de capoeira tem o dever e a obrigação de saber ‘jogar’ e não ‘quebrar’ a capoeira.”. Na frase elaborada para acompanhar a imagem, esse adolescente enfatiza a importância de saber “jogar” e na imagem que recriou fez exatamente isso com o aparelho. Ele tentou provocar uma ilusão de ótica, pedindo para o Mestre da Bahia ficar na posição da primeira imagem, como se estivesse de ponta cabeça, e depois apenas inverteu sua posição no computador para dar essa impressão. Aos poucos as(os) adolescentes iam aprendendo a brincar com a câmera, mostrando também os

aprendizados sobre as inúmeras possibilidades que existem nesses aparelhos. Na imagem a seguir, temos um olhar bem interessante sobre aquelas aulas:

Figura 23 - Imagem que dois adolescentes escolheram na internet e que representava os aprendizados adquiridos nas aulas.

Fonte: Foto localizada por adolescente utilizando o buscador Google.

Figura 24 - Fotografia tirada da escola como uma recriação da primeira imagem que eles escolheram na internet.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

As(os) adolescentes quiseram trazer ângulos específicos para suas imagens. Na primeira vemos um olhar de profundidade. Era como se os aprendizados adquiridos em aula trouxessem esse mergulho pelas águas. No capítulo *O tronco da dor: recordar, repetir e elaborar*, falamos dessa água que se armazena no tronco do Baobá. A água vem das chuvas que o Baobá vai deixando entrar no seu tronco. E quando chegam os tempos de estiagem, essa água que se acumulou com o tempo, mata a sede de muitas pessoas e animais. Pensar nesse processo como um movimento interno, que podemos fazer com a dor e tempestades da vida, é um grande aprendizado que precisamos ter na escola. Uma

água localizada dentro de um tronco de uma árvore é bem incomum, assim como é incomum pensar na escola como esse lugar profundo e de mergulho para dentro de si. A imagem do Baobá nos mostra que essa água terá um limite, mas matará a sede de muitas pessoas, preservando suas vidas. Nas fotografias que as(os) adolescentes tiraram, vemos que elas(es) quiserem trazer a ampliação do espaço da escola com uma vista de 360°. Como se o mergulho que eles representaram na primeira foto tivesse ampliado seus olhares sobre aquele lugar.

Depois, as(os) estudantes descarregaram as fotos e selecionaram a melhor delas, para expor na Festa Junina²²⁸ que seria realizada na semana seguinte. Elas(es) pediram para a professora imprimir os trabalhos para levarem para casa. Assim que tocou o sinal, foi possível observar elas(es) saindo sorridentes e orgulhosas com suas produções fotográficas nas mãos. Foi um momento muito descontraído e a maioria ficou bem eufórica com a atividade.

4.3.3 Volta às aulas: uma pausa necessária para trazer de volta as lembranças dos aprendizados

Ao retornar à escola, depois de algumas semanas de férias, observamos que a escola estava com uma pintura diferente. A professora Vilma nos relatou que, durante o recesso escolar, os próprios funcionários haviam feito a pintura voluntariamente. Como o orçamento da pintura era muito caro, alguns se prontificaram a realizar a ação. As cores laranja e verde tornaram a escola mais colorida, mas, segundo a Diretora Guilhermina, nem todos gostaram da mudança. A professora Vilma nos contou que além da pintura, as grades do pátio também haviam sido retiradas, deixando a escola mais acolhedora. Ao contar as demais novidades da escola, a professora destacou que, na semana anterior, a sala de informática estava interditada, pois estava tendo curto circuito. Enquanto aguardávamos o início da atividade, conversamos sobre as expectativas do semestre. A professora pediu para dar ênfase às produções autorais dos próprios estudantes,

²²⁸ A professora Vilma propôs que fizéssemos uma exposição com as fotos na Festa Junina da escola, que foi realizada no dia 25/06/2016. Fizemos um mural com as imagens trabalhadas em aula como um reconhecimento do trabalho realizado pelas(os) estudantes. A Festa Junina e a exposição de fotos ficaram como atividades que encerraram o semestre, antes das férias de julho.

ressaltando que precisávamos elevar a autoestima daquelas(es) adolescentes²²⁹. A ideia era trazer uma força criativa para as aulas, com propostas que pudessem trabalhar a *imaginação*. Para Flusser (2010b):

[...] ‘imaginação’ significa, de maneira exata, a capacidade de resumir o mundo das circunstâncias em cenas, e vice-versa, de decodificar as cenas como substituição das circunstâncias. Fazer ‘mapas’ e lê-los. Inclusive ‘mapas’ de circunstâncias desejadas, como uma caçada futura (Lascaux), por exemplo, ou projetos de equipamentos eletrônicos (‘blueprints’) (FLUSSER, 2010b, p. 131)

Para esse autor, a *imaginação*²³⁰ “[...] é a capacidade de fazer e decifrar imagens” (FLUSSER, 2002, p. 7). Algo que auxilia na objetivação dos conceitos e, conseqüentemente, nos liberta deles. Ele diz que a primeira mediação histórica comunicacional que vivemos foi o mundo da imagem, mas ela se encontrava em um lugar estático, que se relacionava ao mundo dos mitos. Aos poucos, essa imagem foi se transformando em conceitos lineares progressivos (a história). E agora essas imagens, que viraram conceitos, trazem uma realidade radicalmente nova, onde o mundo se tornou codificado pela imaginação tecnológica. No intervalo que antecedia a aula havia uma fila de adolescentes no corredor que queria utilizar o computador. A professora Vilma autorizou e ficamos observando o que as(os) adolescentes acessavam no micro. Tinham três garotos que jogavam um jogo chamado *Minecraft*. Eles nos contaram que se tratava de uma febre mundial. É uma espécie de Lego digital que permite ao jogador construir mundos virtuais, com objetos e cenários, em formato de blocos²³¹. Esse uso da imaginação para criar realidades virtuais parece uma tentativa de construir um novo lugar e, às vezes, se torna uma fuga do mundo real. Um estudo da Universidade Estadual de Iowa²³²

²²⁹ Depois deste dialogo, fomos tomar um café e no corredor uma professora abordou a Vilma dizendo que ela foi eleita pelas(os) estudantes para participar do passeio para Bienal do Livro, no dia 30 de agosto. Este convite se mostrou significativo, pois demonstra o quanto a professora era uma referência na escola.

²³⁰ Eu justifico a utilização da palavra *imaginação* dessa forma na introdução (p.20-21)

²³¹ “Há um vasto catálogo de conteúdo relacionado ao Minecraft no YouTube. São cerca de 42 milhões de vídeos, de clipes que dão o passo a passo para construir coisas novas ou novas formas de modificar mundos já existentes àqueles que simplesmente mostram gravações de partidas. Também há centenas de canais dedicados ao Minecraft. Alguns deles tornaram-se sensações na internet, como o Yogscast e SkyDoesMinecraft. Stampy, voltado para crianças, é um canal no YouTube que conta com narração de um gato. Ele tem mais de 5,6 milhões de assinantes e quase 3,4 bilhões de visualizações. Em 2014, foi o quarto canal mais popular do YouTube”. Disponível: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/05/150518_minecraft_videos_viciantes_rb. Acesso em: 19 abr. 2020.

²³² Disponível: <<https://www.oficinadanet.com.br/games/26582-estudo-mostra-que-jogar-minecraft-pode-estimular-e-muito-a-sua-criatividade>> Acesso em: 19 de abril de 2020.

mostra que o jogo pode incentivar a criatividade, pois dá aos seus jogadores uma tela em branco para criar a realidade que a pessoa quiser. A questão, no entanto, é que muitas dessas realidades virtuais construídas nesse jogo, se transformam numa reprodução da violência do mundo real. Havia também nesse dia dois estudantes assistindo a *clips* de músicas, uma garota que ouvia *Justin Bieber* e um outro que estava concentrado nos *clips* de *funk* e *rap*. Alguns estudantes também estavam em seu *facebook* vendo fotos em seu perfil virtual. Elas(es) se mostravam extremamente ágeis para ligar a máquina e se conectarem ao que lhe era de interesse, além disso, pareciam aprender com muita facilidade o que lhes era atrativo. Víamos que o desafio das nossas aulas se encontrava muito além de ensinar meras habilidades técnicas de informática. O objetivo era despertar naqueles estudantes o interesse por novos conhecimentos, contribuindo para uma reflexão crítica sobre sua realidade, em que fosse possível vislumbrar os limites, mas também as possibilidades diante dos aparelhos. Havia também uma adolescente que sempre frequentava a sala de informática nos intervalos para desenhar *mangás*. Ela fazia no *software paint* e tinha uma habilidade incrível para desenhar e manusear o programa. Perguntei a ela como tinha apreendido a fazer aqueles desenhos, e ela disse que sozinha. Segundo a professora Vilma, essa jovem demonstrava uma grande habilidade para desenhar, mas apresentava algumas dificuldades de sociabilização. A professora relatou que a escola tem realizado um trabalho para auxiliá-la a superar a timidez e suas dificuldades sociais. Enquanto aguardávamos o sinal, um adolescente²³³ apareceu na porta e pediu para a professora Vilma uma câmera fotográfica emprestado. Ele queria filmar a aula do Professor Alessandro junto com o Mestre Da Bahia. Ao perceber a ausência da cinegrafista na aula, correu pegar a câmera da escola para filmar uma atividade que ele julgava interessante para a captação de imagens do projeto. Depois de filmar, veio empolgado nos mostrar seus registros. Foi emocionante perceber que, naquele momento, ele já havia assumido uma postura ativa frente ao projeto, e o incomodo que as(os) adolescentes haviam sentido inicialmente havia dado lugar ao entusiasmo e à curiosidade de aprender.

Assim que bateu o sinal, as(os) adolescentes entraram na sala e enquanto aguardávamos todos chegarem, a professora autorizou o uso livre do computador por

²³³ As(os) adolescentes (como era o caso desse adolescente) que participavam do Educom (imprensa jovem), um outro projeto de comunicação da escola que a professora Vilma realizava, eram as(os) mais interessados e pró-ativos em nossas aulas. Uma vez, no jornal da escola produzido pelo Educom, elas(es) colocaram uma matéria sobre nosso projeto, trazendo esse olhar de reconhecimento para o nosso trabalho.

alguns instantes. Assim que chegaram, todos se acomodaram em um tempo que demonstrava a assimilação do ritual que praticamos no primeiro semestre. Sem relutar como faziam anteriormente, elas e eles, tranquilamente, viraram suas cadeiras para o centro da sala, conforme havíamos aprendido juntos²³⁴.

As práticas rituais dentro do cotidiano escolar são enfatizadas pelo teórico crítico alemão Christoph Turcke (2016), como uma espécie de resistência e proteção contra o cotidiano de aceleração *high-tech*. Ele retoma o conceito de “compulsão à repetição” de Freud, para salientar a importância dos rituais de passagem, como um ato que nos remete à origem civilizatória. Aludindo a Freud, o retorno do recaiado na atualidade, em termos filogenéticos, seria uma espécie de dissolução da linguagem para algo mais imagético, superficial e efêmero. Se, na era paleolítica, o delírio foi recaiado para que surgisse o pensamento e a linguagem, hoje em dia estaria havendo uma regressão a esses estágios anteriores. A superexposição à imagem à qual estamos submetidos estaria atrofiando o pensamento, gerando um novo padrão de concentração baseado na *distração concentrada*. O autor compara as telas a metralhadoras de distração, mediante as quais as crianças e adolescentes vão perdendo a capacidade de se concentrar em si mesmas. Esse estado de inquietação mental, que resulta deste abuso do espetáculo, poderia, segundo ele, estar intimamente relacionado às psicopatologias mais vivenciadas no contexto escolar deste século, como é o caso da hiperatividade e do déficit de concentração. No livro *Hiperativos* (2016), Turcke salienta que as crianças que apresentam essas doenças se tornam uma caricatura da vulnerabilidade do mundo de hoje, manifestando os efeitos da cultura *high-tech*. Como este tempo, marcado pela pressa, dissolveu a capacidade de concentração das(os) estudantes, Turcke propõe uma disciplina escolar chamada *Estudos rituais*, que tem como intuito reduzir os efeitos colaterais indesejáveis da cultura digital. Para ele, todo ritual guarda a marca da origem do sagrado e possui um caráter festivo. Sua proposta é para que futuros professores tenham formação sobre a arqueologia do ritual, para entender a importância dessas manifestações nas comunidades arcaicas. Ele acrescenta ainda:

Os Estudos Rituais teriam que proceder exatamente assim: perceber o mundo social *sub retione ritus*. Neste mundo, há muita coisa que não é ritual, fenômenos como disfuncionalidade, divergências, espontaneidade, criatividade, subversão, revolução; e na verdade todas elas não pairam no ar sem uma base de repetições exercitadas, codificadas, que tanto dão suporte

²³⁴ Logo que começamos a fazer esse pequeno ritual um adolescente disse: “Eu escuto com as orelhas e não com o corpo, não preciso me virar.”

como restringem. As cores espectrais da liberdade dificilmente podem ser mais bem estudadas do que da perspectiva dos Estudos Rituais. (TURCKE, 2016, p. 129-130).

O conceito de aceleração que vimos na abordagem de Hartmut Rosa no capítulo 3²³⁵ dessa tese, articula-se com os estudos Turcke no campo contemporâneo da teoria crítica. Nesse caso, a pedagogia dos estudos rituais que Turcke propõe une-se ao conceito de ressonância desenvolvido por Rosa. Nossa proposta foi uma luta contra os efeitos de aceleração presentes no cotidiano da escola, onde *Griot Digital* pudesse provocar uma dança com o tempo²³⁶. Luiz Rufino Rodrigues Junior, um pedagogo brasileiro, pós doutor em Relações étnico-raciais desenvolveu a pedagogia das Encruzilhadas (2019), onde Exu emerge como um símbolo de um projeto político/poético/educativo encarnando as potências desse orixá que “(...) tece um balaio de múltiplos conceitos que confrontam a arrogância e a primazia dos modos edificados pela lógica colonial” (RODRIGUES JUNIOR, 2018, p.71). Com o olhar para os caminhos que se abrem como possibilidade, exu “(...) versa sobre os princípios da mobilidade, da transformação, das imprevisibilidades, trocas, linguagens, comunicações e toda forma de ato criativo” (RODRIGUES JUNIOR, 2018, p.74). Esse signo que representa o inacabamento contribui para um novo olhar sobre o tempo e nosso modelo de vida social.

A primeira atividade de volta às aulas foi uma pequena avaliação coletiva dos aprendizados que haviam ficado do primeiro semestre²³⁷. Nos surpreendemos ao perceber o quanto as(os) adolescentes se lembravam de cada atividade. Falamos sobre o Baobá, sobre a atividade da origem dos nomes, se recordaram da música *Serviço de Preto*, do encontro com o *Daniel Garnet*, e das atividades de fotografia. Quando perguntamos se elas(es) tinham alguma sugestão de atividade para aquele semestre, um adolescente levantou a mão e disse que gostaria de ter mais aulas de fotografia. Também perguntamos

²³⁵ **O tronco da dor: recordar, repetir e elaborar** (p.83)

²³⁶ Outras abordagens educativas mais alternativas, como é o caso da pedagogia Waldorf, idealizada pelo austríaco Rudolf Steiner, também traz o reconhecimento do ritmo e da prática de rituais como fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens. Mencionada pela UNESCO como um modelo de educação capaz de responder aos desafios educacionais de nosso tempo, essa pedagogia apresenta o ritmo como algo que se contrai e se expande, trazendo a ideia do movimento e da regularidade como um ensinamento fundamental para o desenvolvimento, cuja prática ritual sinaliza de maneira concreta essa dimensão de tempo (LIEVEGOED, 1994).

²³⁷ Mais detalhes desse encontro foi apresentado no primeiro eixo dessa análise, quando retomamos a imagem do Baobá.

se todos estavam gostando da proposta das aulas e vimos muitos movimentos de afirmação com a cabeça.

Havíamos feito uma parceria com um professor da Angola naquele momento²³⁸. Tínhamos a ideia de fazer um intercâmbio de trocas culturais entre ele e a escola que ele lecionava, para que pudéssemos ir identificando cada vez mais nossas raízes. As(os) estudantes demonstraram entusiasmo com a proposta. E, para iniciar a atividade, sugerimos a cada um que visualizassem no mapa onde fica o continente Africano e a província na qual iríamos estabelecer o contato com aquele professor. A parceria foi realizada com um professor chamado *Benfikado*, que dá aulas em uma escola situada em Lunda Norte de Angola. Elas(es) entraram na internet e ficaram nos chamando para tirar dúvidas sobre o continente. Um adolescente queria saber mais sobre o oceano que recebeu tantas embarcações negreiras no processo de colonização. Esse assunto rendeu uma aula, na qual a professora Vilma falou sobre o oceano Atlântico, sobre o mar mediterrâneo e sobre as placas tectônicas. Conforme a professora Vilma falava, o adolescente ia fazendo mais perguntas interessando em saber mais, e percebemos que a pausa que tivemos nas férias fortaleceu o vínculo que havíamos construindo, trazendo uma sensação gostosa de que já estávamos todos com saudades das nossas aulas.

4.3.4 Uma imagem vale mais do que mil palavras?

Um adolescente iniciou nossa atividade lendo a frase escrita na lousa, preparada para aquele debate: “Uma imagem vale mais do que mil palavras?”. Perguntei se elas(es) já haviam ouvido falar desta frase e se concordavam com ela. Algumas adolescentes responderam que sim, e um adolescente disse: “Depende da palavra e depende da

²³⁸ Por meio de uma indicação de colegas da USP, iniciei um diálogo, via *facebook*, com o professor. Ao convidá-lo para a parceria, o professor ficou extremamente entusiasmado e foram meses conversando e planejando como seria feito este diálogo. O professor sempre dizia que as(os) estudantes estavam empolgados com a proposta e que já estavam trabalhando em sala de aula o primeiro contato, que seria a realização de um e-mail coletivo direcionado ao do Mange. Neste e-mail, as(os) adolescentes da escola de Lunda-Norte contariam diversas características de seu continente, país, cidade, bairro e escola e depois fariam diversas perguntas relacionadas as curiosidades que eles tinham sobre o Brasil. Mas, após um último contato em que o professor disse que esse e-mail estava pronto, ele sumiu e não respondeu mais as mensagens da pesquisadora. Além de não enviar o e-mail conforme o combinado, ele passou a ignorar todas as nossas tentativas de contato. Como o contato foi feito via *facebook*, a pesquisadora observou que ele entrava em sua página, postava conteúdos, mas não visualizava as mensagens enviadas por ela. Infelizmente, não sabemos o que aconteceu para que o professor tomasse tal atitude, mas desconfiamos que ele pode ter sofrido alguma censura por parte dos dirigentes da escola.

imagem”. Para refletir se aquela frase era verdadeira ou não, propomos que elas(es) se dividissem em grupos e o objetivo principal era registrar uma foto conforme a orientação que iríamos oferecer a cada grupo. A ideia da atividade era trabalhar com a questão da imagem de uma maneira prática e, ao mesmo tempo, crítica, de forma que elas(es) pudessem entender que a fotografia é apenas um recorte (ou versão) da realidade, podendo conter diversas interpretações e significados, assim como as histórias que atravessam as experiências e narrativas. Dividimos a sala em quatro grupos diferentes e solicitamos que, um por vez, saísse da classe e fosse para a sala de leitura (que foi reservada pela professora Vilma), acompanhados por mim e pela cinegrafista, para registrar uma foto²³⁹. O primeiro grupo, mais inibido, começou dizendo que não queria tirar foto. Eles se recusaram e um adolescente do grupo começou a estimular seus colegas a participar da atividade. A orientação que demos aos grupos era para criar cenas para suas próprias fotografias²⁴⁰, e a primeira cena a ser fotografada era de uma pessoa trabalhando. Então, elas(es) tiveram a ideia de sentar-se na frente do computador e, conforme foram pensando na cena, o grupo foi se envolvendo na proposta. Embora estivessem resistentes no começo, todos quiseram participar da cena no final. No final, eles fotografaram a seguinte imagem:

Figura 25 - CENA 1 – GRUPO 1 - Fotografia de pessoas trabalhando.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

²³⁹ Enquanto realizávamos as fotos com os grupos na sala de leitura, o restante da classe ficou na sala de informática, descarregando as fotos e utilizando o computador de forma livre. Nesse dia, a escola enfrentava um momento difícil de ausência de professores. A professora Vilma ficou dando suporte em outras salas durante a aula e uma parte das(os) estudantes ficaram sozinhas(os) boa parte do tempo na sala de informática, enquanto a professora Vilma se desdobrava para cobrir a outra sala que estava sem professor. Contudo, elas(es) foram exemplares na colaboração que nos deram neste momento crítico. Além da ausência de docentes, a professora relatou que a diretora estava internada devido ao estresse no trabalho.

²⁴⁰ Pensamos em duas cenas mais objetivas (cena 1 e 2), e duas mais subjetivas (cena 3 e 4) e trabalhamos essa dimensão objetiva e subjetiva com as(os) adolescentes.

Flusser (2010b) diz que, se acreditava na história da humanidade como “[...] um processo de transformação progressiva da natureza em cultura, graças ao trabalho das mãos” (FLUSSER, 2010b, p. 60). Mas, hoje, essa crença no progresso precisa ser abandonada. As mãos humanas produzem e consomem cultura que vira lixo e retorna à natureza. Segundo ele, “[...] para poder saltar desse círculo seria necessário ter à disposição informações inconsumíveis, "inesquecíveis", que não poderiam ser manuseadas” (FLUSSER, 2010, p. 61). Desse modo, passamos a produzir uma cultura imaterial (*undänglich*) que pudesse se constituir num processo linear de memória crescente. Ou seja:

Somos hoje testemunhas da tentativa de se produzir uma cultura imaterial desse tipo, uma memória expansível. As memórias do computador são um exemplo disso. A memória do computador é uma não coisa. De forma similar, também as imagens eletrônicas e os hologramas são não coisas, pois simplesmente não podem ser apalpáveis, apreendidas com a mão. São não coisas pelo fato de serem informações inconsumíveis. É certo que essas não coisas continuam enclausuradas em coisas como chips de silício, tubos de raios catódicos ou raios laser. O jogo das contas de vidro, de Hermann Hesse, e trabalhos similares de futurologia permitem que no menos se imagine uma libertação das não coisas com relação às coisas. A libertação do software com relação ao hardware. Mas não é sequer necessário que fantasiemos o futuro: a crescente imaterialidade (*Undinglichkeit*) e a impalpabilidade da cultura já são hoje uma vivência diária. As coisas ao nosso redor estão encolhendo, em uma espécie de "miniaturização", e ficando sempre mais baratas; em contrapartida, as não-coisas em nosso entorno inflamam, como é o caso da "informática". E essas não-coisas são simultaneamente efêmeras e eternas. Não estão ao alcance da mão (*vorhanden*), embora estejam disponíveis (*zuhanden*): são inesquecíveis. Em um contexto como esse, as mãos não têm nada a procurar e nada a fazer. Uma vez que a situação é inalcançável, não há nada a ser tocado ou manipulado (FLUSSER, 2010b, p. 61-62).

A mão tornou-se supérflua para Flusser (2010b) e, como o homem se emancipou do trabalho de apreender e de produzir com as mãos, ficou sem emprego. A esse respeito ele fala:

O atual desemprego não é um "fenômeno conjuntural", mas um sintoma da superficialidade do trabalho nesse contexto imaterial. As mãos tornaram-se supérfluas e podem atrofiar, mas as pontas dos dedos não. Pelo contrário: elas passam a ser as partes mais importantes do organismo. Pois, nesse estado de coisas imateriais (*undänglich*), trata-se de fabricar informações também imateriais e de desfrutar delas. A produção de informações é um jogo de permutação de símbolos. Desfrutar das informações significa apreciá-los, e nessa situação imaterial, trata-se de jogar com eles e observá-los. E, para jogar com os símbolos, para programar, é necessário pressionar teclas. Deve-se fazer o mesmo para se apreciar os símbolos, para desfrutar dos programas. As teclas são dispositivos que permutam símbolos e permitem torná-los perceptíveis: consideremos, por exemplo, o piano ou a máquina de escrever. As pontas dos dedos são indispensáveis para pressionarmos as teclas. O homem, nesse futuro de coisas imateriais, garantirá sua existência graças às pontas dos dedos. E aí se pode perguntar o que acontece, em termos existenciais, quando pressiono uma tecla (FLUSSER, 2010b, p. 62).

O autor diz que essa pressão na tecla pode representar a imagem de um fotógrafo ou de uma guerra que um presidente pode acionar com um clique. Nesse sentido, ele nomeia as pontas dos dedos como “órgãos”, que convocam cada um para uma escolha. Contudo, essa liberdade de decidir sobre pressionar uma tecla com a ponta do dedo é programada com possibilidades prescritas.

O segundo grupo de adolescentes que levamos para criar sua própria cena deveria trazer a imagem de uma prática de um esporte Olímpico. Eles tiveram a ideia de fotografar uma luta de judô, pensando em homenagear a brasileira Rafaela Silva. Naquele ano, as Olimpíadas foram realizadas no Brasil (Rio 2016), e Rafaela Silva ficou conhecida por conquistar a medalha de ouro na categoria até 57 kg, após derrotar a judoca da Mongólia, Dorjsürengiin Sumiyaa, então líder do ranking mundial. Com isso, ela se tornou a primeira atleta da história do judô brasileiro, entre homens e mulheres, a ser campeã olímpica e mundial. Pensar a imagem a partir desse fato foi bem interessante. Como era um grupo somente de meninos, na imagem fica oculto esse desejo de trazer um destaque para essa mulher negra brasileira que revelou sua potência no judô dos jogos olímpicos daquele tempo. Segue abaixo a fotografia que eles fizeram:

Figura 26 - CENA 2 – GRUPO 2 -Encenar e fotografar uma prática de esporte Olímpico sem utilizar objetos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

O adolescente que participa da imprensa jovem pediu para ser o fotógrafo e ficou bastante preocupado com o cenário, com a luz e com o enquadramento da foto, querendo utilizar todos os conceitos aprendidos na aula. Inclusive, pediu para os meninos repetirem

a pose e se posicionarem em um local mais iluminado, preocupado com a perfeição da foto que tiraria.

Para o terceiro grupo, pedimos uma imagem que representasse um desejo ou vontade do grupo. Um adolescente disse que desejava ter o *wi-fi* da escola, os demais não concordaram em fazer esta cena, outro adolescente disse que desejava um computador e o grupo também se negou novamente a representar essa imagem. Então, um deles disse bem alto “Já sei!!”. Ele pegou um *quepe*²⁴¹ de uso militar que estava numa estante de fantasias e falou: “E se tirássemos uma foto com isso aqui, pois todas as pessoas que usam esse chapéu parecem que tem uma moral, são admiradas, todos batem continência para elas, é como se elas tivessem respeito, não sei”. Então perguntamos: “Você quer dizer que vocês desejam reconhecimento?”. Todo o grupo balançou a cabeça e, de forma unânime, concordaram e retrataram a seguinte imagem:

Figura 27 - CENA 3 –GRUPO 3 - Fotografar uma imagem que represente um desejo ou vontade que o grupo tenha.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

²⁴¹ Os quepes têm uma origem que remonta a 1830 e se associa aos militares e policiais franceses, se espalhando pelas forças armadas de todo o mundo nos séculos posteriores. A cor azul representa o uso pelas forças aeronáuticas. “Em seus primórdios, foi utilizado durante a invasão francesa na Argélia, e se mostrou uma alternativa ao *shako*, (capacete de metal utilizado pelo império húngaro durante o século 18 e posteriormente importado pela França) sendo mais leve, prático e barato do que a opção de metal”. Disponível em: <<https://blog.bianch.com.br/quepe-na-aviacao/>>. Acesso em: 12 de novembro de 2019

Nesta cena, vimos a necessidade urgente de ressignificar esse lugar do reconhecimento em nossa sociedade. As instituições militares tiveram um papel muito amplo no Brasil e nas Américas, constituindo fortemente nossas raízes. O historiador Bávaro (1821), ao viajar pelo Brasil no final dos anos de 1810, constatou que a história militar brasileira era um subcampo da vida militar portuguesa. Contudo, as práticas militares europeias tiveram algumas modificações no Novo Mundo. No livro *Nova história militar brasileira* (2004), os autores relacionam a preparação para a guerra às características da economia, da política e da cultura do mundo ocidental que se constituíram em íntima relação com as Forças Armadas. Freud, em *Psicologia das massas e análise do ego* (1921), preocupado com a ascensão do nazismo como um Estado totalitário, marcado pela inexistência de instituições reguladoras democráticas, apresenta esse processo como um mecanismo de defesa coletiva, instrumentalizado pelo Estado totalitário como forma de domínio absoluto sobre o outro. Chamada por Freud de *narcisismo das pequenas diferenças*, o mecanismo que envolve este processo seria a projeção. Do mesmo modo como se deu o regime nazista, estas moções (pura cultura de morte) se direcionariam para “fora”, em direção a alguém considerado externo ao grupo. Sob o nazismo foram os judeus, ciganos e militantes de partidos de esquerda. Sob o regime escravista nas Américas e colonialista na África e Índia, foram os indígenas e os negros a população escravizada e subalternizada pelos colonos brancos.

Um ponto problemático é que nossa história oficial se dedicou pouco ao estudo desses regimes autoritários. Foi somente com a implementação do regime democrático no Brasil que pudemos ter a oportunidade de fazer análises mais profundas e críticas dessa história. Essa lógica opressiva, agressiva e do controle, tão dominante em nossa cultura, caminha lado a lado com o racismo, com o capitalismo e com o hereropatriarcado enraizados profundamente dentro de nós, que se unem ao esquecimento intencionalmente produzido na nossa história. Por isso, a interseccionalidade nos ajuda a entender esses contornos identitários que nos fizeram acreditar que só podemos ser reconhecidos com o espelho do *Seu Alferes*, conforme vimos no conto de Machado de Assis.

No segundo eixo dessa pesquisa, pudemos concluir que o espelho que nossos povos indígenas receberam dos portugueses em suas “descobertas”, trouxe a imagem de um mundo doente. Além disso, vivemos um sistemático e contínuo ritual de desenraizamento das nossas origens. O que aconteceu aos pés do Baobá se prolonga até hoje nas batidas polícias que acontecem nas favelas. Esse garoto que posa para a foto, associa o reconhecimento a uma raiz cultural que vem da dialética do senhor e do escravo,

conforme teorizou Hegel (1807/1992). Sua crítica foi considerada um dos elementos-chaves da filosofia ocidental fundamentada na liberdade. Porém, Hegel abordou o escravo como uma alegoria do espírito absoluto da história, sem considerar os escravizados de maneira concreta em sua época. Seu olhar de liberdade reforçou “[...] preconceitos relacionados aos povos africanos” confirmando o “senso-comum que afirmava que a África era um continente sem história (CARBONARI; COSTA; MACHADO, 2015, p. 22). Em 1830, em um curso sobre Filosofia da História, Hegel declarou:

A África não é parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isso dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (HEGEL, 1995, p. 174 apud OLIVA, 2003, p. 438).

Nesse sentido, a proposta de reconhecimento que buscamos nos pautar em sala de aula traz um olhar filosófico que se distingue do ocidental, além disso, tal conhecimento nos permite “jogar” contra esse sistema, conforme propõe Flusser (2010). Pautando-nos nos estudos de Oliveira (2012) vemos surgir uma pedagogia da ancestralidade que se encontra na “encruzilhada do pensamento contemporâneo” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 28). Sua fonte vem “[...] dos estudos pós-coloniais que dialogam com o pensamento negro-africano (antropologia, filosofia e literatura), com a filosofia latino-americana da libertação e com o pensamento social negro no Brasil” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 28). Nesse caso, ela se encontra também intimamente articulada com os teóricos da modernidade e pós-modernidade, que trazem em seus registros a experiência crítica desse modelo ocidental de civilização.

Conforme fomos observando ao longo dessa tese, a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), em articulação com outros pensadores da teoria crítica, auxilia-nos a pensar a emancipação como algo absolutamente central, colocando em xeque a cultura moderna ocidental. Quando Honneth discorre sobre a gramática dos conflitos sociais, ele trata de três regras básicas e complexas de linguagem e comunicação, que envolvem: um amor nutrido pelas raízes, uma estima social adquirida pelo fortalecimento através dos pares, e o direito de poder ser quem se é. Este ensinamento é mais antigo que os próprios *Griots*, porém, foi convenientemente esquecido e usurpado de todos nós.

Para Boaventura de Souza Santos “[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que precisamos; o que precisamos é de um novo modo de produção de

conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos de um pensamento alternativo às alternativas” (SANTOS, B., 2010, p. 20). É preciso fazer uma “[...] reflexão epistemológica, já que em nossos países se vê cada vez mais claro que a compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo.” (SANTOS, B., 2010, p. 20). Nesse sentido, o olhar para o reconhecimento trabalhado na sala de aula encontra-se intimamente entrelaçado à ancestralidade brasileira, capaz de produzir novos sentidos para a experiência ética e civil, rompendo com a “Sociologia das Ausências”, conforme propõe Boaventura de Souza Santos no livro *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social* (2007). Essa categoria analítica central, a ancestralidade, nos permite reconhecer esses “[...] modelos culturais que não fizeram a crítica necessária para alterar as referências que ordenam o terreno das representações de poder, tanto no campo econômico, social, político ou cultural” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 31). Com ela, somos capazes de reconhecer essa monocultura do saber e do rigor que valida apenas o conhecimento científico, deixando de fora os conhecimentos populares, indígenas ou africanos. Os saberes ancestrais também permitem o reconhecimento da monocultura do tempo linear, que traz uma ideia deturpada de que “a história tem apenas um sentido e direção” (SANTOS, B., 2007, p. 29)²⁴². Outro reconhecimento possível é dessa monocultura que naturaliza as diferenças, ocultando as hierarquias que classificam as pessoas pelo sexo, raça e cor. Uma característica muito presente nessa “[...] racionalidade preguiçosa ocidental” que não sabe “[...] pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, B., 2007, p. 30). Nessa obra, o autor também fala da monocultura da escala dominante e da monocultura do produtivismo capitalista, que se esquece do particular em sua lógica universal e globalizada e apresenta uma produção que vai contra a natureza. Para Oliveira (2012), com a ética da ancestralidade reconhecemos que somos natureza e o quanto nos distanciamos dela, por meio de artifícios que nos fizeram negá-la. Para ele:

A diversidade na natureza é muito maior do que fomos capazes de detectar. Nossas elaboradas teorias são demasiado simples para compreender a complexidade do mundo: mundo ambiental, mundo social e mundo psíquico. Fracassamos na aventura treloucada de controlar a natureza. Fracassos rotundos no planejamento social e econômico; na moralização da política; na higienização da mente. Fracassos multiplicados nos fundamentalismos que negam ao Outro o direito de ser quem são. Fracassos fulgurantes de modelos políticos e teorias científicas. Fracasso do pensamento. Fracasso da civilização.

²⁴² Conforme vimos no capítulo o *Tronco da dor*, nesse modelo estão embutidas a cultura do progresso e da aceleração.

Ainda assim, o mundo resiste. Ele consiste em ser uma negativa da negativa que tentamos lhe impor (OLIVEIRA, E., 2012, p. 37).

Nos estudos sobre a história, cinema e fotografia, Benjamin (1972) nomeou de “segunda técnica” a negociação entre a cultura e a natureza encarnada da imagem como possibilidade de emancipação e não destruição da natureza (seja interna ou externa ao ser humano).

No quarto grupo, composto somente por meninas, o reconhecimento desse fracasso civilizatório se traduziu em narrativas e imagem. A orientação era para realizar uma fotografia que mostrasse a forma como o negro era visto em nossa sociedade. Uma adolescente sugeriu que as meninas pudessem representar o negro ao lado de um lixo. Foi muito interessante perceber sua reação ao fazer tal sugestão para o grupo. Quando ela disse isso em voz alta, trazendo essa associação entre o negro o lixo, ela ficou muito envergonhada e foi diminuindo seu tom de voz. A ideia surgiu como algo digno de ser dito e, logo depois, parecia não ter mais lugar. Suas amigas, embora tenham concordado com o que foi dito, não quiseram representar em imagem sua sugestão. Depois de algum tempo discutindo, sem entrar em um consenso coletivo sobre como seria construída essa imagem, elas começaram a explorar o ambiente e pegar livros com temáticas raciais para tentar compor a cena. Ou seja, elas foram buscando nos registros algo que pudesse oferecer legitimidade para a imagem. Depois, elas encontraram as fantasias e começaram a explorar os papéis que cada uma iria representar. Uma adolescente com traços visivelmente afro começou a se vestir com uma capa preta e com uma roupa escura, e uma garota de pele mais clara colocou um vestido todo babado e rosa. Uma delas deu a sugestão de fazer uma foto em que a garota branca pudesse representar um trabalho mais valorizado, e a menina negra pudesse representar um trabalho menos valorizado. Elas pegaram um banco e um pano preto para compor o cenário e tiveram a ideia de deixar a garota ~~mais~~ branca sentada no banco e a adolescente negra simulando que estava engraxando seus sapatos. Segue abaixo a imagem representada por elas:

Figura 28 - CENA 4 – GRUPO 4 - Fotografar uma imagem de como o negro é visto em nossa sociedade.

Fonte:Arquivo da pesquisa.

O reconhecimento desse lugar sob o fundamento sociológico da ancestralidade que foi esquecido como “fruto do agora”, provoca um deslocamento no pensamento construído pela cultura ocidental e ressignifica “o tempo do ontem” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 40), incluindo as diferenças ao invés de hierarquizá-las. Nesse sentido:

A ética da ancestralidade é comunitarista e compreende perfeitamente que a comunidade não é uma abstração conceitual, nem utópica, mas uma realidade da maior importância para o exercício da vida plena e da cidadania (SOMÉ, 2003). De volta o discurso idealista? Não! Parte-se da África inventada no Brasil que é o lugar daqueles que sobreviveram por um motivo simples: não se deixaram converter em indivíduos, e mantiveram-se comunidades (OLIVEIRA, 2007). Não fosse isso, teríamos desaparecido, enquanto experiência de resistência, permanência e consistência da face da Terra! O encantamento advindo da experiência africana dá-se quando temos olhos para ver as estruturas. Nesse caso é uma experiência completamente não-emocional. É uma experiência cognitiva radical, que passa pelo nível da identificação do objeto, pela crítica, pela crise, pela abstração, pela produção do conceito e, finalmente, pelo discernimento da estrutura. É uma visão de conjunto. Um olhar de longe, mas estando dentro. Uma visão que, no entanto, não se contrapõe ao olhar de perto. Olhar que, dessa vez, enxerga singularidades e se encanta com o movimento. Duplo encantamento então: pelas estruturas e pelas singularidades. Encantamento único, posto que é uma experiência só, a ancestralidade africana religou estruturas e singularidades de modo que, fundidas, sua diferença está apenas no regime que lhes guia e não na ontologia que lhes dá suporte. Experiência cognitiva por excelência que, muito embora encontre na razão sua aliada primorosa, tem no afeto sua razão de ser. Uma razão completamente eivada de afetos (OLIVEIRA, E., 2012, p. 44-45)

Nessa maneira de pensar não há cisão entre a razão e o afeto e “[...] o Outro, excluído ou não, é o critério da ação ética, pois nele reside o elemento ontológico que nos vincula ao mundo e não que dele nos subtrai. O Outro é o Mundo!” (OLIVEIRA, E., 2012, p. 45). Uma epistemologia antirracista possui esse fundamento ancestral e ontológico. Severino Ngoenha, um pesquisador moçambicano, em *O retorno do bom selvagem: uma perspectiva filosófico-africana do problema ecológico* (1994), discute o projeto moderno, falando do uso irracional da técnica a favor da supremacia do capital. Para ele: “[...] ciência e a técnica não dão nenhuma garantia do seu uso racional” (NGOENHA, 1994, p. 12). Segundo o autor, a postura utilitarista que o ocidente adota em relação à natureza tem levado o mundo a uma catástrofe ecológica, e a falta de ética na ciência tem resultado em conquistas à base de barbárie, bombas e guerras. A questão principal para esse autor é como levar um projeto de futuro diferente, e isso só pode acontecer quando dominarmos a técnica e a ciência de outro modo. Seu pensamento fala de um paradigma capaz de nos libertar da dominação hegemônica moderna, a partir da autodeterminação dos povos africanos. O conceito de autodeterminação trata de uma emancipação que parte de dentro para fora, fugindo desse processo de formação exógena.

Na atividade seguinte, dando continuidade ao processo de interpretação das imagens, combinamos de cada grupo construir narrativas que representassem a imagem do outro. Ficamos surpresos com as diversas interpretações que elas(es) deram para as fotos e ninguém ficou sem se posicionar ou emitir sua opinião. Segue abaixo as fotografias produzidas e as narrativas construídas em cima das imagens realizadas pelos outros grupos:

Figura 29 - CENA 1 – GRUPO 1 - Fotografia de pessoas trabalhando.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

“Mexendo no computador!”; “Pessoas trabalhando!”; “Eles estão em uma biblioteca!”; “A menina está cortando um papel!”; “Um professor de informática, um de geografia e um de português!”; “Eles estão estudando!”; “Tem um globo na mesa!”; “Isso me faz pensar em tecnologia!”; “Tem um monte de livros na mesa!”; “Um está olhando o globo, enquanto a garota está cortando e o menino está lendo!”; “São historiadores, pesquisando e procurando países!”; “É como se tivessem colocado o garoto para trabalhar e os demais ficaram dando risada!”.

Figura 30 – CENA 2 – GRUPO 2 -Encenar e fotografar uma prática de esporte Olímpico sem utilizar objetos.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

“Uma luta!”; “Capoeira!”; “Um batendo no outro!”; “Uma cena de bullying!”; “Uma estátua!”; “Karatê!”; “Um negro batendo no branco!”; “Uma imagem de injustiça!”; “Uma luta de vale tudo!”; “Eles estão brigando!”; “Boxe!”.

Figura 31 - CENA 3 – GRUPO 3 - Fotografar uma imagem que represente um desejo ou vontade que o grupo tenha.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

“Um marinheiro!”; “Um piloto de avião!”; “Servindo o exército!”; “Um capitão!”; “Um guarda!”; “Um soldado!”; “Um policial!”; “Um comandante!”; “Um general!”.

Figura 32 - CENA 4 – GRUPO 4 - Fotografar uma imagem de como o negro é visto em nossa sociedade.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

“Parece uma peça de teatro!”; “Está limpando o pé!”; “Engraxando o sapato!”; “Uma escrava!”; “Uma manicure!”; “Uma branca mandando um negro limpar os pés!”; “Racismo!”; “Uma rainha!”; “Cinderela!”; “Sapato de cristal!”; “Romeu e Julieta!”; “Parece que a moça está colocando um sapato na outra!”; “Pintando a unha da princesa!”;

“Uma boneca largada na cadeira!”; “Não vi a garota negra na foto, era como se ela fosse invisível!”; “Acho que a outra está fazendo ela de escrava”; “Montaram uma tela preta e uma tá ajoelhada na almofada aos pés da outra”; “É como se uma fosse empregada da outra”; “Uma menina está limpando o tênis da outra. Uma está com roupa de bruxa e outra com roupa de cinderela.”; “É como se uma fosse mais rica e nobre e a outra mais pobre e limpando o tênis”.

O intuito daquelas aulas era enfatizar que, tanto a imagem quanto a palavra, eram importantes e apresentavam um recorte da realidade baseado na intencionalidade e na experiência de cada indivíduo que se utilizasse destes aparelhos para se comunicar com o mundo. Então, preparamos uma apresentação de *power point* com as fotos e todas as interpretações que cada estudante deu para as fotografias, e novamente realizamos a pergunta que iniciamos essa aula: “Uma imagem vale mais do que mil palavras?”.

Com base nessa experiência que eles tiveram com as fotografias e interpretações das imagens, um adolescente falou: “Uma imagem pode conter mil palavras!”, outra jovem complementou: “Uma imagem pode ter muitas versões”. Todos ficaram bem entusiasmados em ver as respostas de seus colegas e observaram atentamente o que cada um disse sobre sua imagem. Houve aqueles que fizeram piadas com as interpretações e um que quis tirar foto das imagens realizadas pelos colegas, com a intenção de “sacaneá-los”. A professora Vilma, ao observar esta atitude, nos chamou a atenção para pensar a dimensão ética dos registros fotográficos.

Por fim, ressaltamos que a fotografia trata apenas de um recorte da realidade e por isso devemos ter um olhar crítico sobre ela. Quando uma fotografia nos alcança, por meio de uma capa de revista ou jornal, ela já passou por diversos filtros que podem corromper o que de fato aquela imagem quis mostrar. Estes filtros devem ser percebidos pelas pessoas que visualizam as imagens. Falamos o quanto se deve ter um olhar crítico sobre as imagens que eles recebem no *facebook*, pois o resultado de cada imagem está impregnado de sentimentos, crenças e pretensões, e tudo isso influencia na tecno-imagem e pode ser utilizado para falsear a realidade.

4.3.5 Um vídeo da experiência *Griot Digital* e a ampliação do olhar para dimensão ética da imagem

Assim que iniciamos a aula, convidamos as(os) estudantes para assistir o vídeo que havíamos produzido em nosso Grupo de Pesquisas sobre o projeto. Nosso objetivo com a exibição era, primeiramente, provocar uma discussão sobre a questão da imagem em sua dimensão ética. Além disso, queríamos que as(os) jovens pudessem visualizar o impacto do que estávamos construindo junto às escolas, em suas diferentes propostas de docências compartilhadas. Era uma forma de elas(es) aprenderem a valorizar ainda mais a iniciativa deste trabalho, tomando ciência de como a utilização de suas imagens estavam sendo veiculadas de forma ética e potencializadora. Assim que iniciamos o vídeo, que foi exibido no computador da professora Vilma²⁴³, todas (os) começaram a prestar atenção nas falas e foram se identificando nas imagens. Elas(es) apontavam uma para a outra e diziam: “Olha você! Que legal!”. O olhar atento mostrava o quanto ela(es) estavam se sentindo orgulhosas(os) por fazerem parte daquele trabalho. Foram quase 10 minutos de vídeo e, no final, todos bateram palmas contentes. A espontaneidade com que essas palmas vieram nos encheu de entusiasmo e emocionou a professora, que lembrou conosco todo o processo daquele grupo. Ela enfatizou que se sentia orgulhosa em ver o envolvimento e o desenvolvimento da sala no projeto, lembrando inclusive das resistências e desconfianças que sentiu inicialmente. A professora Vilma elogiou a sala com lágrimas nos olhos e, no final, disse que gostaria de dedicar uma salva de palmas aos seus educandos e educandas que haviam se permitido viver aquela experiência. Batemos palmas novamente para aquelas(es) que a cada dia nos surpreendiam positivamente durante as aulas. É como se realmente elas(es) tivessem entendido o propósito pelo qual estávamos na escola e era como se este propósito fizesse sentido para elas(es). Nesse momento, uma adolescente levantou a mão e perguntou se poderíamos “unir” as aulas de fotografia com o rap que havíamos trabalhado no primeiro semestre. Dissemos que nosso trabalho continuaria sendo construído coletivamente, a partir do interesse e sugestões que eles traziam. Outro adolescente também se interessou pelas oficinas de *break* que aparecia no vídeo, como uma docência compartilhada realizada na outra escola²⁴⁴ que tínhamos parceria.

²⁴³ Pois o *Datashow* que a escola ganhou do Projeto encontra-se quebrado.

²⁴⁴ Nosso Projeto de Pesquisa atuava também na EMEF Saturnino Pereira, com diversas docências compartilhadas. Entre elas, havia a docência compartilhada que acontecia entre a Disciplina de Língua

Para iniciar a discussão sobre a dimensão ética da imagem, aproveitamos o entusiasmo dessa experiência de exibição do vídeo e perguntamos: “Vocês gostariam que este vídeo fosse compartilhado nas redes sociais?”. Uma grande parte da sala levantou a mão expressando um sim com o rosto. Um adolescente que não costumava falar muito nas aulas, disse: “Sim! Esta experiência tem que ser mostrada para outras escolas e pessoas.”. Outra garota ainda disse: “Sim! Pois tudo que é legal tem que ser mostrado.”.

Perguntamos então porque alguns não haviam levantado a mão. Um adolescente disse: “Ah! Porque se passar eu aprontando no vídeo, meu pai vai ver!”. Este diálogo permitiu que iniciássemos uma conversa sobre a dimensão ética do uso das imagens. Retomamos a questão da intencionalidade ao se fazer uma foto ou um vídeo, e a cinegrafista Joyce trouxe diversos exemplos e provocações para que pudéssemos refletir melhor sobre isso. Salientamos que nossa intenção não era expor ou colocar qualquer estudante em uma situação vexatória, pois nosso projeto apostava em ações afirmativas que envolvem uma educação multicultural. Ressaltamos que, essa responsabilidade ética não acontece em todos os lugares e, nessa época, era muito comum as pessoas se apropriarem da imagem do outro com uma intenção menos nobre. Mencionamos alguns exemplos e a professora Vilma aproveitou o momento para comentar sobre a situação da aula passada, em que um garoto parecia ter a intenção de tirar sarro da imagem do outro. Elas(es) participaram bastante e, inclusive, fizeram muitas perguntas.

Figura 33 - Imagem do ex-presidente dos EUA George W. Bush segurando o livro de ponta cabeça – Fake News.

Fonte: 12 fotos famosas que foram manipuladas.²⁴⁵

Portuguesa com a professora Rosana Divino, a mestrande e professor de Breaking Cristiane Dias e a mestrande e musicista Maria Teresa Loduca, chamada *Hiphopnagô: letramentos rítmicos e sonoros*.

²⁴⁵ Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/fotografia/102154-12-fotos-famosas-que-foram-manipuladas.htm>. Acesso em 05 out. 2020.

Figura 34 - Imagem do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva segurando o livro de ponta cabeça – Fake News.

Fonte: Site boatos.org.²⁴⁶

Para finalizar, trouxemos duas imagens que circularam nas redes sociais para intensificar a discussão. Na primeira imagem, tínhamos o antigo presidente dos E.U.A., George W. *Bush*, segurando um livro de ponta cabeça nas mãos. Na segunda, era uma foto do ex-presidente Lula segurando um livro de ponta cabeça. Perguntamos aos estudantes qual era a imagem verdadeira e a maioria apontou para a foto do presidente brasileiro. Quando perguntamos o porquê elas(es) achavam que era a do presidente Lula a imagem verdadeira, elas(es) não sabiam responder ao certo, mas afirmavam que estavam certos. Apenas um adolescente afirmava veemente que a verdadeira se tratava do ex-presidente dos EUA. Então, dissemos que as duas imagens eram falsas e se referiam a montagens para movimentar a opinião pública – ou seja, as cada vez mais comuns *fake news*. Terminamos a aula enfatizando a importância de se desconfiar das imagens e perceber que, por trás delas, há sempre uma intencionalidade.

4.3.6 As narrativas que se escondem numa fotografia

Enquanto aguardávamos o início da aula, conhecemos uma garota de outra sala no corredor que lia atentamente uma partitura de música. Perguntamos onde ela tinha

²⁴⁶ Disponível em: <https://www.boatos.org/politica/foto-de-lula-lendo-livro-de-cabeca-para-baixo-e-montagem.html>. Acesso em 05 out. 2020.

aprendido a ler partituras e ela me disse que na escola estavam tendo aulas de piano. Também contou que estava fazendo um trabalho sobre o resgate de sua história, e a professora pediu para trazer um álbum de fotos de infância. Ela mostrou o álbum e relatou o quanto estava entusiasmada com a atividade. Encontrar essa garota no corredor e perceber que essa ampliação de novos repertórios, como a experiência da música ou do resgate da história por meio das fotografias, estava acontecendo em outros espaços da escola. Era visível que aquele saber ativava a curiosidade de querer aprender. Aquela cena mostrava que havia um movimento maior acontecendo na escola, um reflexo, talvez, do avanço das políticas públicas²⁴⁷.

Para Marianne Hirsch, a fotografia é um ingrediente que faz emergir a materialidade da pós-memória, pois “[...] nos permite, no presente, não apenas ver e tocar o passado, mas também tentar reavivá-lo ao desfazer o caráter definitivo da ‘tomada’ fotográfica” (HIRSCH, 2008 apud SELIPRANDY, 2015, p. 115). Fotografias de família, segundo ela, teriam essa capacidade de diminuir a distância e separação entre uma geração e outra, facilitando a identificação. O foco dessa autora está nos laços consanguíneos e no aspecto familiar da pós-memória. De todo modo, o pressuposto dessa noção está na defesa de que a *pós-memória* é uma memória capaz de manter uma “conexão viva” com o passado, e era esse o caminho que estávamos buscando com a fotografia. Sua ênfase está na recepção de uma herança traumática que chega por meio da imagem, cujo papel ativo da geração herdeira é transformar essa memória em um investimento afetivo, que se projeta sobre essa imagem e transmite esse elo de maneira palpável. Para trabalhar as narrativas que se escondem numa fotografia que revela essa ligação com a nossa ancestralidade, preparamos uma atividade em que, primeiro, separamos imagens de diversos fotógrafos que traziam à tona a temática étnico-racial. Cada imagem foi analisada em três partes pelas(os) adolescentes:

Primeira parte: Análise material da fotografia - Tudo que é possível ver na imagem, livre de interpretação ou julgamento. Nesse momento, enfatizamos o caráter objetivo da imagem, ou seja, tudo que era concreto. As perguntas que nortearam essa primeira parte da análise eram: quais são os elementos ou objetos da foto? Existem pessoas? Que roupas

²⁴⁷ Conforme analisamos no capítulo *Terreno da Pesquisa*, vemos que o território político educacional foi aos poucos incorporando “[...] conquistas tênues dentro de um ritmo historicamente lento, como, de resto, foi todo o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais” (CARNEIRO, 2015, p. 28).

vestem? Quais suas expressões? Qual o ângulo da foto? Como está o foco? E a luz? A cor? Quais elementos (se houver) aparecem em segundo plano?

Segunda parte: Análise imaterial e interpretativa da fotografia - Aqui enfatizamos o caráter subjetivo da imagem, ou seja, baseado na interpretação. As perguntas que nortearam essa primeira parte da análise eram: qual o contexto da foto? Qual mensagem que a fotografia transmite? Por que você acha que esta imagem foi feita? O que você acha que o fotógrafo queria mostrar?

Terceira parte: Pesquisa sobre o fotógrafo e sua fotografia – Na última etapa elas(es) analisaram o caráter histórico da imagem. As perguntas que nortearam essa primeira parte da análise eram: quem fez? Por que fez? Qual a data e localização da foto? Possui algum título ou legenda? Qual?

O objetivo principal era estimular, por meio desta análise, uma percepção mais crítica sobre as imagens. Completada as três etapas, elas(es) teriam condições de pensar suas próprias criações fotográficas levando em consideração esses aprendizados. Para explicar a diferença entre a análise objetiva, subjetiva e histórica utilizamos a fotografia de *Kevin Carter*, um premiado fotojornalista sul-africano. Esta imagem rendeu muitos prêmios ao fotógrafo, e, ao mesmo tempo, muitas críticas também. A opinião pública condenou a frieza com que teria agido o fotógrafo *Kevin Carter* ao retratar a fome no Sudão, em 1993. Considerando que o fotógrafo poderia, e deveria, ter feito alguma coisa para salvar a criança da foto, muitos chegaram a dizer que o principal urubu daquela imagem, era o próprio fotógrafo. Kevin sentiu-se extremamente abalado pelas críticas e tirou sua própria vida aos 33 anos, deixando uma carta de desabafo. Por ser uma história forte, pensamos bastante antes de contar a história aos estudantes. Todavia, compreendendo a realidade em que vivem, consideramos pertinente a discussão.

Figura 35 - Fotografia de Kevin Carter que analisamos em sala de aula com as(os) adolescentes.

Fonte: GARCIA, (2017).²⁴⁸

Quando mostramos a imagem de Carter, um adolescente²⁴⁹ já começou a contar a história de foto, pois havia visto na televisão. Com a fotografia de Carter pudemos aprofundar a discussão sobre a dimensão ética da imagem. Falamos do quanto a mídia está cheia de críticas maldosas e sem fundamento. A professora Vilma também destacou a questão do olhar, ressaltando que Carter escolheu aquela representação da realidade, sendo que a África é muito diversa. Ela trouxe como exemplo que, assim como no Brasil não existe apenas futebol e samba, não podemos pensar que em África existe apenas miséria e fome.

Depois que finalizamos esse diálogo, cada um fez a escolha da imagem que analisaria. Percebemos que alguns, antes mesmo de passar pela primeira ou segunda parte da análise, já começaram a pesquisar a história da foto escolhida na internet, que seria apenas a terceira parte da atividade. Um detalhe importante é que as estudantes que pesquisaram eram as mais resistentes no começo. Foi possível ver o esforço de cada um em concluir a tarefa. Depois que todos pesquisaram a história de suas fotografias, começamos a compartilhar uns com os outros o que cada um havia descoberto da imagem. Ao ouvir as narrativas, fomos surpreendidos com um comportamento singularmente sensível de uma adolescente que, impactada com a história de sua fotografia, relatou aos colegas, com emoção e interesse, a história de uma garota órfã, oprimida por sua

²⁴⁸ Cf: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/foto-o-premio-e-o-suicidio/>. Acesso em 06 out. 2020.

²⁴⁹ Assim que bateu o sinal, comentamos sobre o fato deste adolescente já saber a história da foto. Este assunto possibilitou que a professora Vilma nos contasse um pouco mais da realidade deles. Um fato muito cruel que ela compartilhou foi sobre uma chacina que havia acontecido há algum tempo. Segundo ela, quando chegou na escola se deparou com uma situação desesperadora. Todos estavam chorando sem parar, pois alguns colegas haviam sido mortos. Ela disse que este dia ficou marcado em sua memória.

realidade. Suas palavras pareciam se conectar com a experiência daquela garota da fotografia, apresentando no olhar uma tristeza identificada naquela experiência. A mulher retratada na fotografia é *Sharbat Gula - harbat Gula* (1972), uma mulher afegã. Seu rosto ficou famoso na capa da revista norte-americana *National Geographic*. Ela perdeu os seus pais durante o bombardeio soviético do Afeganistão. Enquanto estava no campo de refugiados no Paquistão, em 1984, foi fotografada pelo fotógrafo Steve McCurry.

Figura 36 – Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google.
Fotógrafo: Steve McCurry.

Ele a encontrou sem burcas, e era rara a oportunidade de fotografar o rosto de mulheres afegãs, já que a lei as proibia. A imagem de seu rosto, com um tecido enrolando na sua cabeça e seus olhos verdes olhando diretamente para a câmera fotográfica, tornou-se um símbolo do conflito entre afegãos que espelha a situação dos refugiados por todo o mundo. A foto foi nomeada como a fotografia mais reconhecida na história da revista. A identidade da menina afegã ficou desconhecida por mais de 15 anos, à medida que o Afeganistão continuava fechado para a imprensa ocidental, até a queda do Talibã, em 2001. McCurry fez várias tentativas para localizá-la novamente, até que, em janeiro de 2002, uma expedição da National Geographic viajou ao Afeganistão com essa missão de encontrar a pessoa da famosa fotografia. Depois de muito procurar, eles encontraram Sharbat Gula, com então 30 anos de idade. Ela lembrou-se vividamente de ter sido

fotografada. Pois nunca havia sido fotografada, anterior ou posteriormente. A mulher não tinha a menor ideia do impacto causado pela sua foto nas sociedades ocidentais²⁵⁰.

As(os) adolescentes demonstraram-se curiosas(os) para saber sobre as histórias que envolviam cada imagem, bem como o contexto histórico no qual foram tiradas.

Segue abaixo as fotografias apresentadas aos estudantes e um pouco do contexto histórico que cada artista traz:

Figura 37 – Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafo: *Moises Patrício*

Moises Patrício é artista Plástico, brasileiro, negro e faz *selfies* da mão, questionando o racismo e a intolerância. "Aceita?" é a pergunta com a qual o artista oferece a mão – quase literalmente – a seus seguidores no Instagram. Motivado pela própria experiência, ele se desafiou a publicar uma foto por dia em sua rede social com objetos que encontra nas ruas por onde andou, unindo gestos e frases que representam situações de racismo que viveu ou testemunhou entre seu bairro, na Zona Leste de São Paulo, até sua galeria de arte, nos Jardins-SP.²⁵¹

²⁵⁰ Disponível em: <<https://iphotochannel.com.br/a-historia-por-tras-da-fotografia-a-menina-afega/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

²⁵¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150804_salasocial_moises_instagram_cc>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

Figura 38 – Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafo: Marcos Tristão.

Marcos Tristão é o fotógrafo que registra essa imagem do enterro do coordenador de projetos sociais do AfroReggae, Evandro João Silva, que foi assassinado em outubro de 2009. A Orquestra de Cordas da ONG que atua na periferia do Rio de Janeiro ensinando arte, cultura e educação afro-brasileira, fazia uma homenagem a esse ativista e um dos músicos era esse garoto, que chorava enquanto tocava seu violino. Seis meses após a morte de Evandro, esse menino chamado Diego também faleceu, vítima de leucemia e da precarização do sistema de saúde. Aos 4 anos ele havia tido meningite e depois pneumonia. Com a memória embaçada por uma série de problemas de saúde que teve na infância, aprendeu a tocar violino²⁵².

²⁵² Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/cidadania/a-historia-por-tras-da-foto-diego-do-violino/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

Figura 39 – Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafo: Pierre Verger.

Pierre Verger (1902-1996) foi um famoso fotógrafo e etnólogo autodidata franco-brasileiro. Dedicou a maior parte de sua vida ao estudo da diáspora africana. Após os 30 anos, depois de perder a família, Pierre Verger exerceu a carreira de fotógrafo jornalístico. A fotografia em preto e branco era sua especialidade. Ele viajou os quatro continentes e documentou muitas culturas que logo desapareceriam sob o impacto da ocidentalização²⁵³.

Figura 40 – Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafa: Marta Azevedo

²⁵³ Disponível em: <<https://www.pierreverger.org/br/pierre-fatumbi-verger/biografia/biografia.html><https://catracalivre.com.br/cidadania/a-historia-por-tras-da-foto-diego-do-violino/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

Marta Azevedo mostra em suas imagens a riqueza e a diversidade da cultura negra africana herdada por afrodescendentes brasileiros e norte-americanos. O contato com a cultura africana a fotógrafa brasileira, Marta Azevedo, teve veio por meio do seu olhar de menina e, depois, na adolescência, quando ia visitar os parentes que moravam no bairro carioca de Madureira, que fica junto ao morro da Serrinha. Lá, Marta teve acesso ao samba, à umbanda e ao jongo. Esses elementos da cultura e da religiosidade africana ficaram entranhados dentro dela e permaneceram vivos em seu olhar. “Em 2004, casou-se com Steve Vanek, um artista plástico americano e mudou-se para os Estados Unidos.”²⁵⁴

Figura 41 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafa: *Joana Choumali*

Joana Choumali nasceu em Abidjan, Costa do Marfim. “A fotógrafa dedicou o seu último trabalho ao Haabre (que significa escarificação em *kô*, uma das línguas de Burkina Faso)”. Essas marcas têm um significado cultural que ganha diferentes nomes em diversas regiões da África. É uma incisão na pele com um instrumento afiado e, dependendo da região ou etnia, as escarificações são feitas com mais ou menos intensidade no rosto e no corpo. Com o tempo, esse costume vem se tornando mais raro. Nesse trabalho, Joana conta que conseguiu compreender muitas coisas sobre um ponto da cultura que lhe despertava muita curiosidade. Sobre o significado das escarificações para

²⁵⁴ Disponível em: <<https://photoarts.com.br/categoria/artistas/marta-azevedo/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

os africanos que participaram da pesquisa, ela conta que, às vezes, é de orgulho, às vezes, de fardo²⁵⁵.

Figura 42 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafo: *Sebastião Salgado*

Sebastião Ribeiro Salgado é um fotógrafo brasileiro, nascido em Minas Gerais. Conhecido mundialmente por suas fotografias, é formado em economia e durante o período entre 1971 e 1973, trabalhou para a Organização Internacional do Café, em Londres. Numa viagem na África, onde coordenava um projeto sobre a cultura do café em Angola, Sebastião decidiu tornar-se fotógrafo. Documentou perturbados acontecimentos sociais e políticos pelo mundo²⁵⁶.

²⁵⁵ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/cultura-fotografa-da-costa-marfim-faz-exibicao-sobre-tradicao-da-escarificacao/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

²⁵⁶ Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/cms/index.php%3Foption=com_content&view=article&id=67:sebastiao-salgado&catid=14:folios&Itemid=10>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

Figura 43 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google.

Fotógrafa: *Rosana Paulino*

Rosana Paulino, negra, paulistana, formada pela ECA-USP, aborda questões relacionadas a discussões de gênero e racismo. Sua série *Bastidores* traz imagens de mulheres negras sobrepondo uma costura agressiva em suas bocas, olhos ou gargantas, salientando o forte silenciamento na sociedade brasileira. A imagem é recortada com costuras desencontradas, remetendo a ideia da artista de que essas escravizadas tiveram que “se refazer ao chegar a um mundo totalmente desconhecido de seu local de origem”.²⁵⁷

²⁵⁷ Disponível em:

<http://pinacoteca.org.br/wpcontent/uploads/2019/07/AF_ROSANAPaulino_18.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

Figura 44 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafo: Elliott Erwitt.

Elliott Erwitt ficou conhecido por imagens em preto e branco repletas de humor, leveza e ironia, Elliott Erwitt é um fotógrafo franco-estadounidense. Esta fotografia foi tirada em 1950 em North Carolina e representa a injustiça da segregação de povos preto e branco na América. A fotografia em si conta a história. A fonte de água "branca" é visivelmente mais luxuosa do que a "colorida". A imagem evidência a desigualdade social da época²⁵⁸.

Figura 45 - Foto apresentada e discutida em atividade na sala de aula

Fonte: Foto selecionada no planejamento da atividade em pesquisa no buscador Google. Fotógrafo: José Christiano de Freitas Henriques Júnior.

²⁵⁸ Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1507/1253>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

José Christiano de Freitas Henriques Júnior (1832-1902), português, imigrou para o Brasil em 1855, onde começa a atuar como fotógrafo. A produção fotográfica mais conhecida de José Christiano Júnior é a coleção de *cartes-de-visite* dos senhores, que são uma espécie de apresentação social dos africanas(os) e seus descendentes. A peculiaridade das imagens está no fato de que a maior parte dos escravos não é mostrada em sua condição de indivíduo, mas como "tipos de negro" com exemplos genéricos das atividades exercidas. As pessoas são quase sempre retratadas em pé e no centro do quadro, de frente ou de perfil, de maneira a mostrar suas características físicas, sua indumentária e seus instrumentos de trabalho. As imagens denotam a ideia de escravos disciplinados e submissos.²⁵⁹

4.3.7 Ressignificação da imagem e do espaço de pertencimento: a reversão dialética digital

Pois eu já me senti livre, hoje eu quero é sentir que eu
livro
Sem querer ser o melhor, longe dos papo de vaidade
Quer ser o melhor vai ser o melhor pra tua comunidade
(MC MARECHAL, 2013)

No final do ano, realizamos um passeio pelo bairro com a proposta de buscar imagens que pudessem reinterpretar a música *Serviço de Preto*, de Daniel Garnet e Peqnoh, a partir do olhar das(os) estudantes. O objetivo era reunir os aprendizados do rap e das aulas de fotografia para encerrar o ciclo de atividades. Cada adolescente, com uma frase da música na mão, tirou fotografias da realidade do bairro onde moravam que se relacionavam com uma parte da canção. Antes de sair da sala de aula, apresentamos para as(os) estudantes algumas fotografias que tinham sido tiradas durante a gravação do clipe *Serviço de Preto*, de forma que elas(es) pudessem se inspirar nas imagens e pensar outras formas de representar a música a partir da sua própria realidade.

A cinegrafista Joyce, inspirada numa frase de Henri Cartier Bresson, um fotojornalista francês, disse: “Fotografar é colocar na mesma mira, a cabeça, o olho e o coração”. E, buscando essa conexão, seguimos em direção às ruas daquela região procurando o que poderia ser fotografado. Com as câmeras nas mãos e olhares atentos para cada detalhe que aquela comunidade expressava, muitas imagens foram capturadas.

²⁵⁹Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21637/jose-christiano-junior>>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

Uma adolescente disse, animada: “Deixem que a parte de pedir para tirar fotos das pessoas eu faço, eu gosto de fazer isso!”. Sua disponibilidade em pedir autorização para o uso das imagens mostrava uma preocupação com os princípios éticos que havíamos discutido em sala. Algumas pessoas perguntavam o porquê elas(es) estavam tirando fotos e as(os) jovens explicavam que era para o projeto *Griot Digital*. Elas(es) tiraram fotos das pessoas, de crianças, dos grafites nos muros, dos comerciantes do bairro, dos animais, do lixo das ruas, cada detalhe parecia merecer um *click*. No *grafitte* abaixo, uma adolescente quis trazer em imagem o que havia representado para ela aqueles aprendizados. Para ela, o desenho no muro mostra “alegria, respeito e diversidade”.

Figura 46 – Fotografia tirada por uma adolescente do muro perto da escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 47 - Fotografia tirada por uma adolescente da venda de churrascos no espeto na porta da escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa. O senhor sentado seria uma representação de Griot, segundo a adolescente que tirou a foto.

Conforme elas(es) iam fotografando, as(os) estudantes iam nos contando narrativas sobre aquela comunidade, falavam sobre a realidade dos trabalhadores locais e dos encontros que tiveram passando por aquelas ruas. O churrasco vendido na porta da escola ganhou outros significados. O vizinho que fazia pequenos reparos era parente de uma adolescente e o clique da fotografia abaixo representou a seguinte frase da música *Serviço de Preto*: “Agora a gente prova, honra e mostra nosso serviço / De preto, muito respeito / Somos herdeiros e queremos o que é nosso por direito”. (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

Figura 48 - Fotografia do vizinho que fazia pequenos reparos.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

A imagem mostra uma cadeira localizada em cima de uma mesa. Mãos humanas que ressignificam dia após dia o que representa esse serviço de preto na nossa sociedade.

A professora Vilma nos contou de todo o processo de desocupação das casas e falou sobre todas as lutas que a população daquele bairro passou. Houve um momento em que passamos por umas casas reformadas e as(os) adolescentes começaram a compartilhar seus desejos e anseios futuros. Vimo-nos mergulhados naquelas histórias, e as imagens que os adolescentes tiravam eram uma mistura daquelas narrativas que se entrelaçavam com a música *Serviço de Preto*. Já havíamos escutado partes daquelas histórias outras vezes, mas, caminhar por aquelas ruas trazia outro sentido para o que já havia sido contado. Um adolescente fez questão de nos mostrar onde ele morava e pediu

para irmos até a casa dele tomar um café. Enquanto seguíamos a pé, as(os) jovens nos contavam o que faziam no seu dia a dia: a igreja que frequentavam, as ruas por onde passavam, os projetos que participavam, os instrumentos que tocavam. As imagens dos trabalhadores e do comércio local também foram aparecendo nas fotos, revelando o cotidiano dos moradores. O açougue que a mãe de uma adolescente comprava carne, o vizinho que fazia pequenos reparos e cumprimentou os estudantes, até mesmo o famoso churrasquinho no espeto, vendido na frente da escola, foi destaque naquelas fotografias. Na última imagem, do churrasco vendido na porta da escola, existem três homens em pé e um senhor mais velho sentado que a jovem fotógrafa nomeou de *Griot*. Naquela experiência, histórias e formas de trabalho daquela comunidade estavam sendo evidenciadas e, por isso, fazia sentido imaginar a figura do *Griot*.

Figura 49 - Fotografia do açougue do bairro.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

A imagem do açougue foi associada a essa frase da música *Serviço de Preto*: “Não queremos nada do que não merecemos / Fazemos nossa parte, nosso trabalho, nossa arte / Mas ninguém reparte o pão, não querem ver nosso estandarte” (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

A carne exposta traz uma ideia de sacrifício, morte, sangue. A fotografia evoca memórias antigas dentro de mim²⁶⁰. Cada comércio, cada trabalhador local foi ganhando o seu destaque e a representação do *Serviço de Preto* foi recebendo novas imagens. Dois garis foram fotografados representando a seguinte parte da música: “O que nos resta agora: trabalhar sem dia, sem hora, sem escala, cem horas por semana, sem grana, sem

²⁶⁰ Meu avô paterno era açougueiro. As memórias dessa ancestralidade paterna estão relatadas no capítulo *As raízes que me tecem* (p. 40)

nada, sem pausa, com náusea, sem causa. Com trauma são pretos ditos sem alma.” (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

Figura 50 - Fotografia dos garis que se relaciona ao trecho acima

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Essa fotografia nos chamou a atenção pois trouxe à tona a reinvenção moderna do trabalho escravo. O lixo traz a ideia de sujeira e, sob a lógica das sociedades modernas, quem costuma fazer esse serviço são as camadas mais pobres e desfavorecidas, em sua maioria negra. Os garis que costumam fazer esse trabalho de recolher o lixo são invisibilizados socialmente, assim como foram os escravizados. O psicólogo Fernando Braga da Costa (2004) publicou uma dissertação de mestrado na qual relata que vestiu esse uniforme e trabalhou oito anos varrendo ruas da Universidade de São Paulo, para provar que esses trabalhadores são vistos como objetos e não como seres humanos²⁶¹. Nessa foto, curiosamente, embora os catadores estejam nessa condição de trabalho, eles se encontram sentados, descansando e de costas para a câmera. Seria uma oposição ao que diz o trecho da música? Um protesto? Uma suposta solução? Quando pedimos ao adolescente para contar mais sobre sua fotografia, ele apenas respirou fundo e disse com um sorriso nos lábios: “Uma imagem vale mais que mil palavras!”²⁶²

Outro trecho da música *Serviço de Preto* que trouxe ressignificações a partir da imagem foi:

²⁶¹Disponível em: <<https://www.contioutra.com/fingi-ser-gari-por-8-anos-e-vivi-como-um-ser-invisivel/>> Acesso em: 05 de maio de 2020

²⁶²O adolescente faz referência a aula que tivemos e que consta nesse terceiro eixo de análise, na sessão: 4.1.4. Uma imagem vale mais do que mil palavras? p. 222

Eram pretos buscando liberdade veio a alforria;
 Um tipo de maquiagem pra esconder a hipocrisia
 Uma utopia encomendada pra gerar frustração,
 Sem grana pra semente e nem terra para a plantação;

Sem volta pra terra natal,
 sem embarcação
 Agora são pretos buscando libertação.
 (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015)

Figura 51 - Fotografia de duas garotas no balanço que se relaciona ao trecho acima

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Vemos nessa foto duas garotas negras que aparentam ter idades distintas. A mais velha, com cabelos longos e encaracolados, está sentada no balanço apenas observando o movimento da mais nova. Sua postura denuncia um pensamento que parece ir muito longe. As mãos no queixo e os olhos fixados em algum lugar remetia-nos à postura de um *Griot* que virou um personagem no ano seguinte, quando inserimos as aulas de teatro²⁶³. Na fotografia acima, a criança que está ao lado da adolescente traz a leveza de um balanço, com os pés soltos no ar. As duas juntas trazem uma interpretação, um tanto quanto coerente, do que seria essa liberdade que a identidade negra busca. De um lado, a mais velha nos chama para uma experiência que necessita manter os dois pés no chão, firmes na terra, enraizados, representando essa nossa dimensão ancestral. Sua posição evidencia os momentos de parada, de pausa, de escuta e reflexão. O silêncio, nesse caso, é tão importante quanto a palavra. No silêncio, a garota se escuta e ouve o movimento do

²⁶³ No ano seguinte, a docência compartilhada se estendeu para mais uma turma do 9º ano e passamos a ter aulas de teatro negro com a professora Lorena Oliveira que fazia parte do nosso grupo de Pesquisas. Certa vez, um garoto interpretou um *Griot* em uma das oficinas e a postura que ele ficava na cena se assemelha ao modo como a adolescente está sentada na foto.

balanço. “[..] Em África, o silêncio é o lugar onde a palavra se encontra em gestação” (OLIVEIRA, M., 2017, p. 106). Já no artigo *Palavras do silêncio* (2009), do psicanalista João Batista Ferreira, “[...] o silêncio é a pausa da palavra. Palavra e silêncio se perpetuam todo o tempo” (FERREIRA, 2009, p. 13). Como na respiração, a energia vital se volta para dentro, sob a forma de silêncio e, depois, se volta para fora, sob forma de palavra. De outro lado, na imagem, temos uma criança negra, cantando e fazendo esse movimento para fora, impulsionando o balanço para frente e para trás. Uma representação de um caminho de liberdade que considera seus inúmeros retornos e recomeços. Um ir e vir da vida que nos permita sonhar, nos divertir e deixar os pés livres para voar. Na fotografia aparece também alguns resíduos na grama e o cenário no fundo tem um *graffite* de caveira. Pensando em como esses elementos poderiam dialogar com a liberdade representada na imagem, veio na lembrança um argumento de Flusser sobre a comunicação humana “como um fenômeno da liberdade”, a partir de três mundos: a natureza, a cultura e o lixo (FLUSSER, 2010b, p. 96). O lixo, como já vimos, é resto de cultura e sempre retorna para a natureza. Assim, “[...] a história humana, portanto, não é uma linha reta traçada da natureza à cultura. Trata-se de um círculo, que gira da natureza à cultura, da cultura ao lixo, do lixo à natureza, e assim por diante. Um círculo vicioso” (FLUSSER, 2010b, p. 61). No livro *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação* (2010b), ele diz o seguinte:

Vamos resumir: a comunicação humana aparece aqui como propósito de promover o esquecimento da falta de sentido e da solidão de uma vida para a morte, a fim de tomar a vida vivível. Esse propósito busca alcançar a comunicação, na medida em que estabelece um mundo codificado, ou seja, um mundo construído a partir de símbolos ordenados, no qual se repesam as informações adquiridas (FLUSSER, 2010b, p. 96).

As cidades para Flusser (2010b), por exemplo, surgem com a intenção de dar um significado para o ser humano que nasceu para morrer. Buscamos em nossa existência um sentido para se viver e esquecer da morte. Assim, a imagem traz à tona o que costumamos negar nesse propósito de “liberdade” que faz a história funcionar. As caveiras desenhadas em *art graffite* e o lixo na grama compõem o cenário que apresenta esses três mundos - a natureza, a cultura e o lixo - por meio do vai e vem do balanço. O ciclo da vida-morte-vida se evidencia na imagem.

Quanto ao refrão da música *Serviço de Preto* (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015), que diz “Eu vou viver, eu vou vencer, vou chegar lá”, as(os) adolescentes tiraram

uma fotografia de um adolescente andando de skate e de um homem negro e forte, fazendo exercícios de barra próximo à escola, conforme podemos ver abaixo:

Figura 52 - Fotografia de um adolescente para representar o refrão da música *Serviço de Preto* (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 53 - Fotografia do adolescente andando de skate para representar o refrão da música *Serviço de Preto* (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

Fonte: Arquivo de pesquisa.

As fotografias reunidas permitem uma visão do “eu vou vencer, vou chegar lá” a partir do movimento do corpo, da força de ação. Na primeira foto, o homem que direciona o olhar para o alto, enquanto o adolescente no skate se equilibra olhando para o chão. Detalhes que, antes passavam despercebidos pelo olhar apressado e “naturalizado” do cotidiano, passaram a ter uma significação. Dos postes das ruas, uma adolescente fotografou palavras para trazer a representação do seguinte trecho da música: “Não é tarde, ainda é tempo tá ligado. Olhe em nossa história e entenda qual que é nosso legado” (GARNET, PEQNOH; PHAEL, 2015). As fotografias tiradas foram:

Figura 54 - Uma adolescente fotografou esse poste com a frase “viva la revolucion!” para representar o trecho da música *Serviço de Preto* (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 55 - A mesma adolescente também fotografou esse poste com a palavra macumba para representar o trecho da música *Serviço de Preto* (GARNET; PEQNOH; PHAEL, 2015).

Fonte: Arquivo de pesquisa.

A adolescente que trouxe a representação desse trecho da música parecia ter adotado um estilo próprio em suas fotografias, uma caçadora de palavras significativas

nos postes das ruas de seu bairro. Quando vimos as suas fotos, nos lembramos do fotógrafo que trabalhamos na sala de aula, o artista Moises Patrício²⁶⁴. Ao nos recordarmos dele, a adolescente acrescentou: “Sim, ele tira foto das mãos eu tiro foto dos postes”. A palavra *macumba*, registrada na primeira foto, havia sido debatida várias vezes na sala de aula, e a palavra *revolucion* que aquela adolescente registrou, se iniciava ali, em cada uma daquelas imagens.

As(os) adolescentes começaram a trazer novos sentidos para aquele espaço de pertencimento. A pista de *skate* do bairro, ao lado da escola, tornou-se um cenário para ressignificar o seguinte trecho da música: “Guerreiros sempre seremos / Sofremos e nós sabemos / Não queremos nada do que não merecemos / Fazemos nossa parte, nosso trabalho, nossa arte” (GARNET, PEQNOH; PHAEL, 2015).

Figura 56 – Adolescentes posando para a foto na pista de skate próxima a escola, durante o passeio.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

O reconhecimento dessa identidade que luta e merece se apropriar de ~~um~~ outro modo da sua história vem com essa imagem que chega com cores, com poses e que ressalta cultura jovem. Quando finalizamos o passeio, algo daquela experiência ficou marcado em nós e naqueles registros. Na sala de aula a cinegrafista Joyce, com a sua experiência de fotógrafa, foi trazendo seu olhar para cada imagem, em diálogo com as(os) adolescentes. Ela disse, em especial em relação a uma fotografia, que: “Essa fotografia

²⁶⁴ O modo como trabalhamos as fotografias de Moises Patrício estão na sessão 4.1.6. *As narrativas que se escondem numa fotografia*, p. 237.

tem uma boa composição, mostra uma parte do bairro e, certamente, se um jornal ou revista precisasse de uma foto desse local, poderia ser essa fotografia”. A seguir a fotografia comentada por ela:

Figura 57 - Fotografia do bairro que a cinegrafista Joyce fez o comentário.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

O ar de orgulho pela foto do bairro ficou nítido no olhar das(os) adolescentes. Embora a imagem as traga precárias condições materiais e de sobrevivência daquele território, havia uma riqueza muito grande naquele registro e experiência. O fascinante encontro de narrativas que foram se construindo em meio àquelas fotografias provocaram um significativo elo entre o presente e o passado evidenciado nas aulas, na música e na realidade daquele espaço. Foi um passeio vivo e repleto de sentidos entre o que pudemos aprender juntos na sala de aula, conectado ao lugar de pertencimento de cada adolescente que participou do Projeto *Griot Digital*²⁶⁵.

²⁶⁵ Quando analisamos as fotos que elas(es) tiraram na sala de aula, identificando o que cada um quis dizer com sua imagem, foi um momento bem especial também. A cinegrafista Joyce Cury, que trabalha com fotografia, foi ressaltando os pontos de cada imagem fazendo apontamentos de enquadramento, luz, sombra etc. Ela lembrou com as(os) estudantes conceitos aprendidos em sala de aula, destacando aspectos importantes de cada imagem. As(os) educandos demonstraram muito interesse pelo que estava sendo dito, queriam ver suas imagens e receber o *feedback* dela.

5 O SEGUNDO ANO DO GRIOT DIGITAL NA ESCOLA

No segundo ano da pesquisa, que aconteceu em 2017, ampliamos o nosso trabalho para mais uma turma do 9º ano, realizando o projeto *Griot Digital* com duas salas na EMEF Roberto Mange. A demanda principal da escola durante aquele ano era estimular as(os) adolescentes a desenvolverem um projeto colaborativo autoral (TCA), com vistas a uma intervenção social. Esta proposta do TCA foi idealizada para todas as escolas do município de São Paulo no ano de 2013, por meio do *Programa Mais Educação*. De acordo com as diretrizes deste projeto, no 7º ano, as(os) estudantes precisam escolher um tema de interesse para investigar; já no 8º ano, elas(es) são orientadas(os) a fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre a questão que escolheram; por fim, no 9º ano, elas(es) devem pensar uma proposta de intervenção na comunidade.

Assim, no segundo ano do nosso projeto, auxiliamos as(os) estudantes no desenvolvimento desse trabalho e o tema étnico-racial foi inserido de maneira transversal, a partir dos temas que as(os) jovens escolheram para pesquisar. Os temas eram: drogas, lixo, internet e crime. Buscamos desenvolver um constante olhar para as narrativas que elas(es) traziam para a sala de aula na tentativa de traçar um paralelo entre cada experiência, o tema que elas(es) escolheram e o debate étnico-racial. Buscamos também trazer referências de pessoas jovens, negras, com iniciativas, trajetórias e propostas semelhantes para que elas(es) pudessem nelas encontrar inspiração.

O processo envolveu, principalmente, fazê-las(os) se sentir capazes de realizar uma intervenção social. Todas as atividades pensadas durante o ano tiveram o intuito de atribuir sentido para a pesquisa, de forma que as(os) adolescentes se sentissem instigadas a atuar e intervir na sua comunidade. Para facilitar o diálogo e a comunicação, adotamos algumas estratégias durante o processo, como:

- Organizamos grupos de *whatsApp*²⁶⁶ com as(os) estudantes para que pudéssemos compartilhar e produzir conteúdo relativos aos temas;

²⁶⁶ Nossa estratégia de trabalho envolveu a criação de quatro grupos de *whatsApp*, definidos por temas, por meio dos quais as(os) estudantes compartilhavam informações sobre a pesquisa que eles estavam fazendo em espaços para além da sala de aula. Os grupos virtuais permitiram que rompêssemos, de certo modo, com as limitações de espaço e de tempo dada a breve carga horária definida para as aulas de informática. Como os grupos foram divididos por temas, a ideia também permitiu a troca entre estudantes de uma sala e outra, identificados com o mesmo assunto.

- Fizemos encontros presenciais semanais divididos por grupos temáticos, no sentido de oferecer orientações mais direcionadas;
- Realizamos parcerias com outros professores da escola para poder fortalecer as ações;
- Inserimos aulas de teatro para estimular apresentações na comunidade relativas aos temas que as(os) estudantes haviam escolhido. Nesse sentido, ampliamos a docência compartilhada com a pesquisadora Lorena de Oliveira que fazia parte do nosso grupo de pesquisas.

Aos poucos, as(os) estudantes foram se apropriando de novos discursos, reconhecendo a questão do racismo como um problema estrutural evidenciado em diferentes esferas da vida social. Houve um dia que estávamos em um Fórum da Criança e do Adolescente (FOCA), desenvolvido pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Butantã, e um adolescente que participava de nossas oficinas, espontaneamente, foi o primeiro a se colocar diante de um numeroso grupo de jovens que se juntaram para discutir a questão das drogas. Ele, que já havia sofrido muito preconceito na escola, apresentou uma fala corajosa para aquele grupo, trazendo sua experiência pessoal que retratava a perda de um colega que havia sido morto pela polícia. Ao finalizar sua narrativa, ele disse: “O que matou meu colega não foram as drogas e sim o racismo!”. Sua fala impactou os seus pares e fez escorrer lágrimas dos olhos da professora Vilma. Posteriormente, essa fala foi inserida numa peça de teatro que as(os) estudantes ensaiaram para homenagear o garoto que falecera.

No final do ano, para encerrar esses dois anos de pesquisa de campo na escola, realizamos um evento na comunidade para que as(os) estudantes pudessem expor e apresentar suas investigações sobre os respectivos temas que escolheram. Fizemos uma parceria com um local chamado *Cavepool*²⁶⁷, um ambiente jovem na região do Butantã, todo grafitado e com uma enorme pista de skate. A escola, por sua vez, conseguiu contratar um ônibus para levar as(os) adolescentes até o espaço. Naquele último encontro exibimos os vídeos que apresentavam os registros daquele tempo que estivemos juntos. O *rapper* Daniel Garnet estava presente, ele cantou suas músicas e fez rimas de improviso

²⁶⁷ Um dos sócios, Ramon Zayas, cedeu o espaço para que pudéssemos fazer esse encerramento no final do ano. Para saber mais, segue uma reportagem com mais descrições do local. Cf.: <<https://www.hypeness.com.br/2015/04/cobertura-hypeness-fomos-conhecer-o-espaco-em-sp-que-mistura-skate-e-balada/>>. Acesso 07 mai. 2020.

que animaram o ambiente. Teve também uma roda de capoeira com Mestre Da Bahia, em que professores e estudantes jogaram e gingaram juntos. Enquanto alguns brincavam na pista de skate escorregando, rindo e correndo, outros cantavam músicas no microfone. Um adolescente cantou diversos funks que ele mesmo compôs e as adolescentes dançaram e filmaram toda aquela festa. Segue abaixo algumas imagens desse dia:

Figura 58 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 59 – Registros do evento de encerramento do projeto na escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 60 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 61 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Figura 62 - Registros do evento de encerramento do projeto na escola.

Fonte: Arquivo de pesquisa.

Depois desse evento, realizamos uma última reunião de avaliação do trabalho com todas(os) professoras(es), gestoras(es) e pesquisadoras(es) envolvidas no projeto²⁶⁸. O professor Sidney, que dava aulas de história para o 7º ano, iniciou sua fala agradecendo a oportunidade de vivenciar a experiência de docência compartilhada com o *rapper* Daniel Garnet. Ele disse que, com o rap, os adolescentes tiveram a oportunidade de reconhecer sua identidade e aprender os conteúdos escolares através das músicas. Ele deu exemplos de como foram reconhecendo a evolução de cada estudante com aquela metodologia *Hip Hop*. Antes, os estudantes tinham vergonha de se expor e diziam não saber rimar e, depois, começaram a fazer rimas com as histórias do Monteiro Lobato, compor seus próprios versos e isso, conseqüentemente, resultou em um maior domínio da escrita e da leitura. Os professores falaram de alguns adolescentes que, antes, não apresentavam rendimento nas aulas e, depois do projeto, passaram a ter um aproveitamento muito maior. Também contaram do adolescente do 9º ano, em condição de L.A. (liberdade assistida), que se tornou fã do Daniel depois do evento da *Cavepool*. Logo depois, o Mestre da Bahia disse o quanto ele era agradecido por aquele espaço e que, na sua época, não teve a oportunidade que aqueles estudantes tiveram. Agradeceu, também, o professor Alessandro pela parceria durante os dois anos de docência compartilhada. Ele enfatizou que, trazer a capoeira para dentro da escola foi um ato pedagógico inovador e extremamente enriquecedor. Contou que, por meio dela, os dois trabalharam diversos assuntos. Em menos de um ano, as(os) jovens começaram a tocar os instrumentos e aprenderam a gingar e jogar. As(os) professores também ressaltaram a inclusão que a capoeira proporcionou entre os estudantes, destacando uma adolescente com deficiência que começou a se desenvolver nas aulas. Outro ponto abordado foi sobre a importância de olhar para a ancestralidade nessa constante relação com repertórios contemporâneos. Contaram do desempenho de uma adolescente que tinha um comportamento difícil e que se revelou quando compôs sua própria música nas aulas de capoeira. O Professor Alessandro e o Mestre da Bahia enfatizaram que esse tipo de aprendizagem na escola é um direito humano.

Em seguida, a professora Vilma iniciou sua fala contando todo o processo que vivenciamos durante estes dois anos. Relembrou da resistência inicial que as(os) estudantes tiveram com a câmera e toda mudança que fomos percebendo ao longo do

²⁶⁸ Estavam presentes a diretora Guilhermina, o diretor João, os professores que participaram da docência compartilhada (Sidney, Alessandro e Vilma) e os pesquisadores e artistas parceiros (eu, Daniel Garnet e Mestre da Bahia).

processo. Ela enfatizou a importância das aulas de fotografia e lembrou-nos do quão significativo foi o nosso passeio pelo bairro. Disse que aquelas aulas puderam ampliar o olhar das(os) estudantes sobre si e sobre o próprio espaço de pertencimento. Em relação ao segundo ano do projeto, a professora enfatizou que os pequenos grupos proporcionaram um grande momento troca. Ela se recordou de um dos momentos desses grupos, que as(os) adolescentes do Sapé e do bairro Jaqueline começaram a pensar juntas em estratégias de intervenção no território. A professora contou que as(os) jovens puderam compreender com maior profundidade o que significa uma intervenção social. Concordamos que as aulas serviram para fortalecer a construção de uma identidade individual e coletiva, e as estratégias que buscamos juntos na docência compartilhada tiveram resultados muito positivos. A professora também aproveitou o momento para dizer que o encerramento na *Cavepool* foi um momento inesquecível para todas(os) da escola. Segue abaixo, uma avaliação por escrito que a Professora Vilma fez do Projeto *Griot Digital*:

Iniciamos o projeto com o 8º ano A em 2016. A escolha desta sala foi estratégica. Ela tem um perfil específico. A maioria dos alunos têm sérias defasagens na aprendizagem, identidade não construída, dificuldade de construção de auto imagem, relacionamentos conturbados e certo grau de agressividade. Já nas primeiras aulas do projeto, os alunos se mostraram resistentes. Eles não estavam à vontade, algo os incomodava demais. Ao tentar um diálogo, este não fluía. Era um paradoxo: os alunos demonstravam gostar das aulas, porém resistiam às mesmas.

Compreendi que precisávamos de uma roda de conversa, só nossa: eu e eles. Conversei com os pesquisadores: Elaine, Joyce e Mestre da Bahia. Expliquei a minha preocupação e as minhas impressões, meu incômodo, pelo fato de conhecer bem a turma há 3 anos. Nossos objetivos, nossas ideias (minhas e dos pesquisadores) sempre estiveram alinhadas. A tal ponto, que logo eles entenderam a situação e concordamos da necessidade de conversar com os alunos e também rever o projeto, adequando-o as respostas e necessidades deles. E assim foram nossos procedimentos. A resposta dos alunos se pautou especificamente no desconforto com a câmera filmando a aula, sentindo-se invadidos, sem compreender a razão dessa atividade. Nova roda de conversa foi feita, desta vez todos nós: eu, alunos e pesquisadoras. Novos acordos construídos com eles, maior sensibilidade e ações compartilhadas entre nós. A cada dificuldade enfrentada na atividade proposta, outras ideias eram compartilhadas e acordadas entre

eu, as pesquisadoras e os alunos. Elaine e Joyce estiveram abertas para compartilhar ideias e ações comigo e com os alunos. Aos poucos, as aulas foram ficando mais interessantes para os alunos e quando parecia que eles não haviam entendido, não haviam gostado, as respostas de alguns mais corajosos eram positivas. Especialmente em outras aulas, quando manifestavam o que aprenderam em algum momento da aula do projeto. Isto foi alimentando-nos.

Percebo hoje alunos mais fortalecidos, mais empoderados, aos poucos elevando a auto-estima com a discussão de nossa ancestralidade africana e a valorização de seus saberes. Foi lindo ver a felicidade de cada um nas oficinas de fotografia e o orgulho ao exporem suas fotos na Festa Junina, mesmo sem verbalizar essa emoção. Outro momento de mudez ao ver se materializar na sala o Rapper Daniel Garnet, autor da música “Serviço de Preto” que eles haviam estudado, autor do vídeo personalizado com mensagens especialmente para eles e que naquele momento estava ali, adentrando a sala para participar da aula com eles. Maravilhoso o encontro e entrosamento do Daniel com eles, a identificação e agora estava ali, rimando com eles, ensinando a eles a rimar. Tivemos muitas dificuldades estruturais: aula curta, feriados, reuniões pedagógicas em dias de nossas aulas. Porém foi possível formar parcerias com o profº de Inglês Sergio que mostrou sensível e aberto a contribuir com o projeto. Esperamos dar continuidade, já que sabemos que o processo é lento e complexo, mas o aprendizado é contínuo, individual e coletivo e, igualmente complexo.

No terceiro ano e último ano de financiamento desse projeto maior chamado *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileira* (FAPESP/2015: 50120-8), nosso grupo de pesquisa deixou de estar diretamente na escola para se dedicar à publicação de materiais metodológicos que pudessem ser compartilhados com a rede de ensino. Além desse material didático que foi impresso e distribuído para as escolas, também produzimos alguns conteúdos de vídeo mostrando e explicando cada proposta realizada em sala de aula. Investimos em publicações de artigos e outros registros significativos para o compartilhamento pedagógico dessas ações²⁶⁹. Para finalizar essa iniciativa, organizamos ainda uma

²⁶⁹ Depois que o projeto deixou de receber o financiamento da Fapesp, buscamos outras fontes e recursos públicos para continuar difundindo esse trabalho. Participamos do edital VAI II²⁶⁹ do município de São Paulo e, por muito pouco, não fomos contemplados. Caso fôssemos os finalistas, esse projeto teria recursos para a implementação de uma plataforma digital que pudesse ampliar o acesso da população com relação a essas práticas educativas.

coletânea intitulada *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: estratégias didáticas para a efetivação da Lei 10.639/03* (2018), onde fizemos um registro resumido e sistematizado de cada abordagem metodológica que criamos nessa experiência de docência compartilhada, junto aos estudantes do ensino fundamental. Inspirados em Jamile Borges da Silva (2018), autora do prefácio do livro acima mencionado, podemos concluir que nossas pesquisas ofereceram “[...] lentes novas e outro vigor para o trato com temas sensíveis à história das populações afro-brasileiras” (SILVA, J., 2018, p. 10).

Por fim, depois de algum tempo que havíamos finalizado o projeto na EMEF Roberto Mange, um adolescente enviou a seguinte depoimento por *whatsApp*:

Após participar desse Projeto eu mudei quase que totalmente o meu conceito sobre as nossas origens, sobre a cultura e o passado afro-brasileiro. No começo eu não me importava muito com o projeto, pois não me parecia interessante, isso mudou depois de algumas aulas, pois vi que o projeto era muito legal e importante. Agora eu mudei de escola e pensei em dar continuidade ao projeto aqui, desenvolvendo algo parecido para que mais pessoas conheçam nossa cultura do passado. Agradeço a Elaine e sua equipe, que sempre estavam dispostos a nos ensinar. Agradeço a cada palavra dita por eles, por cada lição de vida que levaremos para sempre, algo que ninguém pode pegar da gente, agradeço a cada saída educativa, que com o pessoal do projeto se tornava algo divertido, envolvente e descontraído. Aprendi muito com isso, nunca mais vou esquecer de vocês. (Relato de Felipe Santos Teodolino, 14 anos)

6. ENCERRANDO UM CICLO DE COLHEITAS E SIGNIFICAÇÕES

Qualquer árvore que queira tocar os céus
precisa ter raízes tão profundas a ponto de
tocar os infernos. (JUNG, 2012)

Gostaria de encerrar o ciclo dessa pesquisa evidenciando o momento oportuno e desafiador dessa época. Termino o registro dessa tese em confinamento domiciliar, seguindo as orientações de conduta do COVID 19. Um vírus que atinge exclusivamente seres humanos surge no ano de 2020 e só pode ser combatido se nos isolarmos e passarmos a ter novos hábitos de limpeza e organização social. Haja água e sabão para limpar tanta sujeira humana que foi acumulando ao longo da história. Um tempo dentro do casulo é necessário antes de um voo, por isso, o que a humanidade precisa para renascer é se recolher, abandonar muito do que temos sido e começar sua limpeza de dentro para fora. Essa pandemia foi o caminho que escolhemos para viver uma tardia transformação coletiva. Um susto que nos tira do *eu* do futuro e nos coloca no presente de um aqui-agora que só pode existir se pensarmos no outro. A falsa promessa moderna que se chama progresso encontra-se ameaçada, dissolvendo a crença que se sustentava na ideia de um “amanhã” promissor. No livro *O amanhã não está à venda* (2020), do escritor indígena Ailton Krenak, ele escreve que essa situação é como um anzol que nos puxa para a consciência, um tranco para olharmos para o que realmente importa.

Embora o doutorado tenha me conduzido há algum tempo para esse movimento interno, as condições concretas de nossa sociedade nos mostram que esse é o único caminho de sobrevivência coletiva agora. Em tempos de aceleração, somos convocados por um ato revolucionário previsto desde o período moderno, ou seja, parar e “puxar os freios de emergência” (LÖWY, 2005, p. 93-94). Uma vez, em um encontro de educadores em São Paulo que participei em 2016, escutei Ailton Krenak fazendo uma comparação semelhante. Para ele, era como se o Brasil fosse um ônibus descendo a serra de Santos, sem freios. Ele dizia que todos nós estávamos dentro do ônibus e que ninguém sabia como parar o veículo que descia desgovernado para um lugar incerto. Enquanto Benjamin usa a imagem de uma locomotiva para sinalizar a necessidade de uma desaceleração moderna, nosso escritor indígena brasileiro apresenta um ônibus sem possibilidade de controle algum. Então, conhecer as peças que conduzem essa locomotiva ou perguntar ao condutor quando foi que ele sentiu que perdemos a direção, pode trazer novos conhecimentos que

vão dando sentido para essa realidade. O Brasil, como outros países da América Latina, sempre foi considerado um país atrasado que buscou chegar ao tão desejado “desenvolvimento”. Acontece que o mundo vive um desenvolvimento letal generalizado, e vamos percebendo que negar nossas raízes históricas e culturais para imitar esse arriscado projeto de civilização capitalista, racista e patriarcal, não parece ter sido um bom caminho. Nossa cidadania foi mutilada, conforme vimos com Milton Santos (1996, 1997), tanto no nível objetivo, quanto subjetivo. E toda essa crise política, social e ambiental que estamos vivendo nos chama para um caminho em direção à alteridade, onde precisamos sair do nosso próprio umbigo e recuperar nossa capacidade de olhar para o outro. Por isso, mais do que nunca, precisamos saber como utilizar os dispositivos digitais²⁷⁰ para fazer um retorno às nossas origens, em busca de um novo modelo de formação educacional, social e econômica. É nessa jornada ancestral que retomamos o caminho que levou o ser humano a se desviar de sua natureza rumo ao progresso científico. Perdemos-nos no meio do caminho, nos esquecemos de onde saímos e apagamos as pegadas para que não fosse possível retornar. Para o psicólogo Roberto Gambini, “[...] uma árvore é a atualização de um projeto que já se encontra completo na semente, que a contém inteira em estado de potência” (GAMBINI, 1997, p. 60). Assim, a árvore seria a inteligência organizadora que começa no processo de germinação e multiplicação celular, e que cresce de modo ordenado. Sua estrutura natural se constitui a partir de leis próprias em busca da frutificação e plenitude. Na mitologia²⁷¹, existem muitas histórias sobre árvores, relacionando-as a um símbolo cósmico de vida, sabedoria e conhecimento. Gambini defende a ideia que existe uma identidade simbólica entre árvore, indivíduo e alma humana. Por meio da simbologia do Baobá, realizamos uma análise dos conteúdos que precisam ser considerados quando pensamos em educação. Quando observamos essa intensa crise atual mundial, mas especialmente a brasileira, vemos, pela simbologia do Baobá, que nos tornamos uma árvore doente que busca urgentemente se regenerar. As narrativas esquecidas com a travessia que se deu pelas águas do Atlântico, fizeram nascer um tronco que carece de um reconhecimento histórico de sua resistência. Contudo, nossas raízes são muito profundas,

²⁷⁰ O caminho da pesquisa me permitiu olhar para os dispositivos digitais e superar uma questão interna entre ser contra ou favor do uso desses aparelhos no ambiente escolar. A conclusão desse trabalho me mostra uma alternativa que supera as polaridades, integrando as concepções que se deram ao longo desse percurso.

por isso, levando em consideração a frase do Jung que começa esse texto, estamos tocando o inferno para poder alcançar o céu. Essa nação brota no encontro com as águas do Atlântico, uma vez que é nesse território que estão enterradas diversas memórias ancestrais dos povos indígenas originários e africanos que aqui chegaram. O esquecimento forçado fez com que esse forte elo ancestral aparecesse de inúmeras formas em nossa cultura popular.

No livro *A Mitologia dos Orixás* (2000), de Reginaldo Prandi, podemos fazer uma comparação entre os irmãos Xangô e Ogum com a disputa de poder do chamado “velho” e “novo” mundo. Xangô é uma divindade que apresenta um senso de justiça particular baseado na guerra, no fogo, nos raios e nos trovões. Um orixá masculino que pode representar alguns traços desse modelo ocidental agressivo e violento que vivemos. Ogum, por outro lado, é um dos mais antigos deuses yorubás e traz uma dimensão do guerreiro que nunca abandona a sua causa e busca eternamente retomar o seu lugar de filho mais velho. Xangô era rival de Ogum e, por isso, rouba-lhe sua coroa. Coberto com uma pele de carneiro, ele fingiu ser Ogum no ritual de iniciação para o trono, até que as luzes se acenderam e todos viram que o coroado era Xangô. A luz que se acendeu para trazer essa verdade pode aqui ser interpretada como a função que vimos nas tecno-imagens. No último capítulo de análise dessa tese, pudemos reconhecer a luz e a sombra da fotografia, em um percurso que se utiliza dessa tecnologia (tecno-imagem, segundo Flusser) para proporcionar uma consciência histórica que se entrelaça com as narrativas individuais e coletivas. Na experiência dentro da sala de aula vimos que a utilização das imagens a favor dessas histórias, onde o presente e passado se encontram em um enlace fecundo, podem promover uma resignificação da memória afro-brasileira.

A imagem do *Griot*, neste caso, vem lembrar a importância de recontar a história dessa árvore genealógica brasileira²⁷², considerando outras linguagens capazes de trazer

²⁷² Nesse processo de investigação, encontrei as complexidades existentes em minha própria identidade afro-brasileira. Tenho muito a aprender e as novas gerações têm muito a ensinar. Do mesmo modo, aqueles que viveram antes também têm uma experiência importante para passar. Essa troca geracional, que pode ser mediada pelas tecno-imagens, remete-nos à sensação ancestral dos primórdios que, no seu primeiro impulso tecnológico, se deparou com o poder do fogo como altamente eficaz, tanto para destruir como para transformar, e é esse o uso que podemos fazer dessas heranças que chegam com as memórias carregadas de experiências. Com elas, fazemos uma dança que se movimenta a partir de uma canção que revela a dor e o amor dessa história nacional que apresenta muitas versões. Com um passo urgente para trás, prestando atenção ao ritmo que embalou a nossa civilização. Com um passo mais lento para frente, buscamos manter o olhar atento para aquilo que buscamos desenvolver. A intensidade óptica nos levou à distração, sim, mas nos levou também ao fundamental choque, que nos remete a essa primeira reação perante o fogo que nos encanta e, ao mesmo tempo, nos faz temer (TURCKE, 2016).

a reelaboração dessa memória pelo saber oral, articulado às *tecno*-imagens. O termo *Griot Digital* refere-se a união entre os saberes ancestrais e os dispositivos tecnológicos contemporâneos. Benjamin (1994) sustenta que: “Como o olho apreende mais depressa do que a mão que desenha, o processo de reprodução de imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível da palavra oral” (BENJAMIN, 1994, p. 167). E, pensar esse saber oral articulado ao tempo da imagem e da memória que *recorda, repete e elabora* (FREUD, 1914), aproxima-nos de uma dimensão do tempo, ancestral e circular, que supera esse tempo acelerado, superficial e fragmentado, também produzido historicamente pelo avanço tecnológico. Essa dialética interna do aparelho, amparada pelo olhar de Flusser (2011), leva-nos a acreditar em um tipo de formação educacional em que as(os) estudantes são capazes de reconhecer o potencial crítico desses dispositivos, que nos deixam imersos em uma lógica na qual precisamos aprender a jogar *contra*. Para Flusser (2011) o *homo ludens* não brinca com seu brinquedo, “mas contra ele” (FLUSSER, 2011, p. 43). A partir das prerrogativas desse pensador, que se alinham às provocações já apresentadas por Benjamin a propósito da modernidade, fomos construindo uma visão da experiência escolar pautada nessa ideia do *Griot Digital*, por meio da qual o ancestral e o contemporâneo se unem no *flash* de uma câmera ou no *click* dos dedos, entrelaçando narrativas que se encontram enraizadas na cultura popular. Com o poder da palavra e da imagem, vimos brotar novas versões da nossa identidade individual e coletiva afro-brasileira. Nosso intuito foi dar voz às estudantes, de modo que elas(es) pudessem transformar seus afetos e representações reprimidas da consciência (por um processo histórico, social, individual e coletivo) em uma imagem criativa e afirmativa de si e do seu espaço de pertencimento.

Atualmente, com o forte avanço do debate étnico-racial, vejo que muitas imagens e fotografias trabalhadas nessa tese ganharam um olhar muito mais crítico em nossa sociedade, além de ter mudado também minha percepção sobre a utilização de algumas delas em sala de aula. Finalizando esse ciclo percebo que, para trazer a representação da identidade afro-brasileira em imagens, é importante considerar uma afirmação que ouvi da Professora Jamile Borges da Silva na banca de qualificação, de que somos a geração do *elaborar*, ou seja, não é possível mais apenas *recordar e repetir* a história. Nesse sentido, as *tecno*-imagens apresentam um potencial político e educativo, principalmente quando se deslocam do lugar de mero aparelho reprodutor das formas de dominação pós-industrial e privilegiam o corpo negro em um lugar de reconhecimento, que ultrapassa o que ficou fixado em nosso imaginário até aqui. Contudo, esse olhar do presente não

deslegitima essa experiência que tivemos, pois ela reverberou em muitas colheitas e significações que fazem parte desse pensamento de hoje. O que foi proposto nesse trabalho faz parte de um caminho de conhecimento que não termina, mas retoma, sem excluir o que aconteceu no passado. Desse modo, essa pesquisa contribui para que possamos continuar refletindo e criando estratégias de ensino que viabilizem o retorno destas memórias na sala de aula, por meio de imagens que tragam uma versão potencializadora da identidade negra. A leitura de Axel Honneth (2003), permitiu-nos identificar uma gramática que busca trazer o reconhecimento desse lugar historicamente prejudicado a partir de três dimensões – do amor, do direito e da estima social. Com base em suas reflexões, podemos nos perguntar, em que medida as imagens utilizadas em sala de aula, apresentam um caminho de reconhecimento pautado no amor, no direito e na estima social. O recurso à tecno-imagem como um ato de reparação e elaboração tem como base a categoria analítica da ancestralidade, um saber essencial passado pelos nossos antepassados que ultrapassa um conhecimento focado apenas na faculdade do olhar que recebe uma imagem. Para a autora Akotirene (2018):

A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos Outros. A concepção de mundo que interessa ao Feminismo Negro utiliza de todos os sentidos. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, gênero, sexualidade, genitália ou língua nativa. Considera, isto sim, humanidades (AKOTIRENE, 2018, p. 20).

Nesse sentido, embora a sociedade em rede caminhe em direção a uma cultura globalizada, neoliberal e homogeneizante, em que o passado tende a ser esquecido, a subversão dessa lógica torna-se possível por meio da reelaboração da experiência e de um saber ancestral, que podem ser viabilizados pela exploração das potencialidades imagéticas contemporâneas digitais. Trazer o conhecimento *Griot Digital* para dentro da escola significa encontrar a conexão perdida entre o ancestral e o contemporâneo, a partir da construção de uma memória individual e coletiva que transforme a experiência educativa em narrativas multiculturais repletas de sentido. Assim, o termo *Griot digital* sugere um aparente paradoxo conceitual, uma vez que os dispositivos contemporâneos de reprodução da imagem – como a fotografia, vídeos e internet – são empregados a favor da transmissão e preservação da cultura afrodescendente na escola. Sustenta-se a possibilidade de uma articulação conceitual oriunda do encontro entre a oralidade e a imagem, o passado e o presente, o esquecimento e a memória, cuja apropriação se deram

a partir de uma experiência educativa que gerou outras narrativas para a identidade étnico-racial dos jovens com quem realizamos esta pesquisa.

Portanto, defender esta tese representa argumentar a favor de uma tecnologia sócio-educacional preta, cuja metodologia é pensada no sentido de viabilizar uma chave de acesso para que as(os) jovens afro-brasileiras se beneficiem de uma educação cuja fonte de sabedoria ancestral seja um terreno fértil e plural, permitindo uma interlocução entre o campo educacional e social. Que a representatividade das experiências aqui colocadas venha contribuir para trazer à luz questões que sempre estiveram na sombra da nossa sociedade. E que, a partir dela, tenhamos inspiração e direção para compreender e estabelecer uma relação comunicativa de um *Griot*, capaz de recompor a memória e trajetória de um povo por meio do encantamento, arte, da palavra e da magia digital. Que o saber aqui produzido possa contribuir para que a universidade desempenhe seu papel legítimo de devolver para a sociedade pesquisas compatíveis com as reais necessidades da população e que as escolas possam, de fato, alcançar esse estudo, que permita inspirar novas práticas que se utilizem do poder das narrativas que se entrelaçam com as imagens, para ressignificar nossa ancestralidade afro-brasileira na educação.

6.1 Possíveis desdobramentos da pesquisa: um vir a ser.

Na defesa dessa tese, pude contar com um corpo brilhante de professoras e professores que, durante o ritual de passagem que envolveu esse momento, trouxeram contribuições fundamentais para um devir dessa pesquisa. Dia 17 de novembro, às 14h, do ano de 2020 foi a data escolhida para esse esperado dia. Na semana em que costumamos celebrar a consciência negra no Brasil²⁷³. Acordei cedo, ainda sem saber direito o que ia trazer na apresentação, mas confiante, com uma sensação de que essa pesquisa se encontra dentro de mim, em cada parte do meu corpo. Na hora marcada estávamos todos presentes, virtualmente. A pandemia ocasionada pelo vírus COVID-19, transformou a defesa em um cenário que lembrava as palavras de *Vilém Flusser* e a

²⁷³ No ano de 2020, o dia 20 de novembro foi desprezado pelas autoridades políticas, sendo extinto o feriado do calendário de muitos municípios, para que o país pudesse voltar a girar a economia em plena pandemia. Infelizmente, no dia 20 de novembro de 2020, data em que comemoraríamos a luta de Zumbi dos Palmares nesse país, o Brasil acordou com a notícia de um homem negro espancado e morto na frente do supermercado Carrefour, pelos próprios seguranças. Disponível em: < <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-e-morto-em-supermercado-carrefour-em-porto-alegre.ghtml> > Acesso em: 14 jan. 2021.

imagem de várias “caixas pretas” anunciavam a presença dos meus convidados na minha tela. Cada um era visto pelo nome. Quase 30 nomes, todos de câmeras desligadas. A Professora Vilma também esteve presente e se manifestou em palavras no *chat*. Embora não tenha visualizado seu semblante, foi muito significativo ela estar nesse encerramento. De câmeras ligadas, eu e a banca iniciamos a rodada de falas. Compartilhei um pouco da pesquisa e do olhar crítico que era capaz de fazer desse percurso da escrita. Apresentei o vídeo que mostra o trabalho de campo e, depois, iniciamos as falas das professoras e professores.

A Professora Jamile Borges²⁷⁴ que conheci na Fábrica de Ideias em 2017 e seguiu contribuindo na pesquisa, tendo participado também da minha qualificação, foi a primeira a falar. Segundo ela, o símbolo do Baobá é uma espécie de *lócus* que reconstrói lugares de pertencimento e permanência das pessoas. Ao significado do esquecimento que a árvore apresenta, a Professora trouxe a seguinte indagação: “*Quem começa algo, querendo esquecer*”? No entanto, o esquecimento, nesse caso, não se trata de um querer, é um esquecimento forçado, não uma escolha. A árvore do esquecimento é uma imagem que reconhece o silenciamento intencional e historicamente construído por esse sistema capitalista perverso. Tanto o esquecimento, como o reconhecimento e a memória foram três categorias chaves destacadas por ela. A Professora enfatiza que o texto apresenta novos horizontes epistêmicos, pois, “é um modo de fazer pesquisa com gente dentro”. Contudo, em sua percepção, a tese deveria trazer mais da perspectiva afro-ameríndia e, desse modo, abrir mão de ideias pautadas no pragmatismo ocidental. Ela me provoca a fazer uso do *pretoguês* de Lelia Gonzalez e esquecer tudo que vi a respeito da *bildung* alemã. Sua fala é uma provocação que me instiga a abandonar alguns arcabouços teóricos que, em certa medida, não traz uma “justiça epistêmica” para o campo de conhecimento afro-diaspórico. Segundo ela, a ancestralidade aqui tratada, merece estar cada vez mais ancorada em teorias anti-coloniais e menos formalistas. Borges termina sua fala trazendo uma perspectiva de tempo pautada nos povos ameríndios, em que “(...) *o passado está na frente e o futuro se encontra atrás, como uma bolsa que carregamos*”. Para ela, repensar esses tempos, é ver o futuro como um cenário de liberdade.

Em seguida, foi a vez da Professora Michelle Prazeres²⁷⁵ que conheci nesse caminho da pesquisa que envolveu repensar o tempo. Ela esteve na minha qualificação,

²⁷⁴ Professora Jamile Borges é uma antropóloga negra da Universidade Federal da Bahia, pós doutora pela Universidade de Lisboa.

²⁷⁵ Professora Michelle Prazeres é jornalista, Doutora em educação, idealizadora do Desacelera-SP.

mas também se fez presente em diversas outras iniciativas que desenvolvemos juntas, desde que nos conhecemos. Ao acompanhar de perto minha história, ela nomeia essa pesquisa de ciência sensível e enxerga nela uma contribuição mediadora de diversos conhecimentos. Seu discurso trouxe, fundamentalmente, uma proposta de aprofundamento no conceito do digital, tendo como base epistemologias nagô. Para isso, ela trouxe referências como de Luiz Rufino Rodrigues Junior em *As pedagogias das encruzilhadas* (2019), Muniz Sodré em *Pensar nagô* (2017), Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino em *Flecha no tempo* (2019). A Professora Michelle enfatiza a disposição ressonante que essas pedagogias e esses novos olhares podem trazer para o aprendizado digital. Citando um dos textos de Luiz Antônio Simas, ela traz uma perspectiva de tempo representada pelo *oriki* de Exu, “(...) *aquele que matou um pássaro ontem, com a pedra que jogou hoje*, de acordo com o dito Iorubá. Para Professora Michelle Prazeres, o *Griot Digital* está nessa disposição ressonante com o *oriki* de exu. Uma questão que ela trouxe, foi em relação a escolha do título da pesquisa, que se manteve inalterado do começo ao fim, embora em alguns momentos eu tivesse sentido o desejo de fazer alguma modificação. Contudo, o título se manteve, pois a escolha foi pela preservação do nome original, como algo que marca o início da pesquisa e adquiri esse caráter de permanência. Embora o Baobá tenha adquirido uma centralidade notória em todo o texto, digna de destaque no título, optamos pelo nome que foi dado quando essa pesquisa nasceu.

O próximo a falar foi o filósofo Diego dos Santos Reis²⁷⁶, indicado pela minha orientadora. Ao entrar em contato pela primeira vez com esse trabalho, ele expressou as raízes de força que identificou na leitura. Segundo ele, o texto lhe despertou a sensação de uma artesanaria. Como se com palavras fosse sendo construído um balaio de memórias, uma espécie de tear que se dá na história. O desafio de desfiar as palavras aos pés do Baobá foi nomeado como uma *escrivivência*, como diria Conceição Evaristo. Uma abordagem *auto-etnobiográfica* da *amefricanidade*. Para ele, a epígrafe escolhida anuncia os novos tempos de Iansã que a tese apresenta, na voz de um grande Griot brasileiro. Um trabalho de narração, descrição e interpretação de dados, epistemicamente localizados no corpo e na escola, como territórios. Segundo ele, o *Griot Digital* se apresenta como uma espécie de letramento racial inter-mídias. Ou melhor, mídias em diálogo para trazer o letramento racial crítico. Segundo ele, a experimentação da tensão do digital (como polo positivo ou negativo) nas encruzilhadas da escola, não deve aparecer para reinterar a

²⁷⁶ Professor Diego dos Santos Reis é professor da Universidade Federal da Paraíba.

dicotomia do pensamento. Nesse sentido, a tese apresenta um convite para esse salto. As contrapedagogias da crueldade de Rita Segatto, segundo ele, traz uma contribuição para o campo, no entanto, referências como Beatriz Nascimento e Achille Mbembe permitem romper com essa estruturação do pensamento dicotômico.

Depois, tivemos a fala do Professor Sergio Bairon²⁷⁷ que enfatizou o preço que se paga por enveredar a rede de questões, paradoxos e tensões que a tese buscou trazer. Nesse caso, não há muito o que se fazer, segundo ele, pois o caminho do embate e mediação desses conhecimentos é tão importante quanto a sua radicalização. Para o Professor Bairon, o conceito de experiência em Benjamin se assimila ao que Valentin Mudimbe chama de filosofia do conhecimento oral. Essa noção de sujeito e subjetividade trata da dimensão da narrativa oral como teoria e objeto de conhecimento. Nesse sentido, a linguagem como esse campo que nos atravessa está presente em diversas dimensões dessa experiência.

Por fim, a Professora Mônica do Amaral, minha orientadora, acrescentou um pouco mais de suas percepções sobre essa mediação entre alguns campos de conhecimento, enfatizando a riqueza desse diálogo entre os saberes. O reconhecimento coletivo do trabalho de tecelagem que envolveu a construção desse escrito e o modo respeitoso e amistoso como cada professora e professor trouxe sua contribuição, marca o encerramento desse ciclo com o batismo de novas águas, onde o título de doutorado para uma mulher *pretígena* como eu, significa o próprio devir, algo nunca vivido na história dos meus antepassados.

Depois de todo esse ritual de enraizamento em forma de pesquisa, vejo Exu, uma abertura de caminhos que se faz nas encruzilhadas, aos pés do Baobá.

²⁷⁷ Professor Livre Docente pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Indicado pela minha orientadora, participou ativamente do movimento de propagação da Pedagogia Griô.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A FILIAL, B-NEGÃO. Verso Versátil. In: A FILIAL. *Quem menos tem é quem mais oferece*, 2006. Disponível em: <https://taemchoque.wordpress.com/tag/a-filial/>. Acesso em 05 out. 2020.

ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ADORNO, Theodor Ludwig. HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Original publicado em 1947)

ADORNO, Theodor Ludwig. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 56, 1996.

AGAMBEN, Giorgio. *O tempo que resta: um comentário à Carta aos Romanos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

ALENCASTRO, Felipe Luís. *O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Angélica Ferrarez. Griôs do Senegal: memória, linguagem e poder no ofício dos mestres da palavra (1960-1980). *Transversos: revista de História*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, out/mar. 2016.

ALVES, Rubem. *O que é religião?*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira. *O espectro de Narciso na modernidade: De Freud a Adorno*. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira; CARRIL, Lourdes. (org.). *O hip hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação*. São Paulo: Alameda, 2015.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira; REIS, Rute; SANTOS, Elaine Cristina Moraes; DIAS, Cristiane (Orgs.). *Culturas ancestrais e contemporâneas nas escolas: novas estratégias didáticas para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Alameda, 2018.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. *Educação pública nas metrópoles brasileiras*. São Paulo: Paco Editorial: EDUSP, 2011.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira; TEJERA, Daniel Bidia Olmedo; DIAS, Cristiane Correia. Do cinema de vanguarda ao videoclipe dos Racionais MC's: uma discussão a partir de Vilém Flusser, Walter Benjamin e T. W. Adorno. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 24, p. 111-126, 19 jan. 2018.

A MISTERIOSA morte dos baobás. *Revista Pesquisa Fapesp*. 269. ed. jul. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/07/19/a-misteriosa-morte-dos-baobas/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

ASSIS, Machado de. O espelho. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar: Códice, 2004.

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. Lévaluation comme interprétation. *Pour*, n. 107, p.120-127, jun./ago. 1986.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Original publicado em 1979)

BAITELLO Jr., Norval. *A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Paulus, 2014.

BAITELLO JUNIOR, N. *A serpente, a maçã e o holograma*. São Paulo: Paulus, 2010.

BAITELLO Jr. Norval; NAVARRETE, Helena Maria Cecília Escola, Tablet e vínculos sociais. *Revista Latinoamericana de ciencias de la communication*, v. 14, n. 26, 2017.

BARONNET, Bruno. De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio*, n. 24, 2018 / 2009.

Disponível em: <https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-48-49/decisio-48-49-art16.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

BARRENO, Maria Isabel. *O falso neutro: um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*. Lisboa: Edições Rolim, 1985.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: Nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASQUES, Messias. *Aldeinha: a margem esquerda do Rio Aquidauana*. *sociol. antropol.* Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 913–942, set./dez., 2018.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In:_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras Escolhidas v. 1). (Original publicado em 1933).

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras Escolhidas v. 1). (Original publicado em 1936)

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. (Original publicado em 1936).

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994d.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: LÖWY, Michael. *Aviso de Incêndio: uma leitura das teses "Sobre o Conceito de História"*. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brandt. [Tradução das Teses por Jeanne M. Gagnebin e Marcos Lutz Müller]. São Paulo: Boitempo, 2005.

BENJAMIN, Walter. Pariser Brief 2, Malerei und Photographie. In: TIEDEMANN, R; SCHWEPPENHÄUSER, H. (Org.). *Gesammelte Schriften*. v. III: Kritiken und Rezensionen. Frankfurt: Suhrkamp, 1972.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BÉTHUNE, Christian. *Le rap: une esthétique hors de la loi*. Paris: Autrement, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

BORGES, Gabriel Caio Correa. A ideia narrativa de Waler Benjamin e seus desdobramentos, *Revista Lampejo*, v. 6, n. 2, p. 63-77, 2017. Disponível em: http://revistalampejo.apoenafilosofia.org/?page_id=1346. Acesso em 1 out. 2020.

BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. *Revista dispositiva*, v. 1, n. 2, nov. 2012/abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301>. Acesso em: 23 set. 2020.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: T.A Queiroz. 1983.

BOSI, Ecléa. *Velhos Amigos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 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 1, Brasília, DF, 10/1/2003, página 1.

BUTLER, Judith. *The Psychic Life of Power*. Stanford, California: Stanford University Press, 1997.

CAMPBELL, Joseph. *As máscaras de Deus: mitologia primitiva*. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Palas Athena, 1994.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; MACHADO, Lucas (Org.). *Filosofia e Liberdade: homenagem aos 80 anos de Enrique Dussel*. Passo Fundo: IFIBE, 2015.

CARNEIRO, Moaci A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva- artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, Silvia Maria Schmuziger. Quanto o tempo se torna linear. *Perspectivas*, São Paulo, v. 9/10, p. 161-168, 1986/87.

CASTRO, Celso. *Nova história militar brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 7, n. 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf>

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, Marilena. As manifestações de junho de 2013 em São Paulo. *Revista Teoria e Debate*, ed. 113, jun. 2013. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2013/06/27/%EF%BB%BFas-manifestacoes-de-junho-de-2013-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso: 07 de fev. de 2019.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHEVALIER, Jean.; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. Tradução Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CHIAVENATO, Júlio José. *A guerra do Paraguai*. São Paulo: Ática, 1987.

CHIAVENATO, Júlio, José. *Genocídio americano: a guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. TedGlobal 2009. [S.l.]. TED. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 13 fev. 2019.

CISSÉ, Youssouf. Signes Graphiques, Répresentations, Concepts et Tests Relatifs a La Personne Chez le Malinké et Les Bambara du Mali. In: DIETERLEN, Germaine (Org.). *La Notion de Personne en Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan, 1993.

CORAZZA, Gentil. O todo e as partes: uma introdução ao método da economia política. *Revista da USP: Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 26, n 4, p. 35-50, 1996.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COSTA, Jurandir Freire. Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise. *Revista USP*, São Paulo, n. 37, p. 108 - 119, mar./mai. 1998.

COSTA, Fernando Braga. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Editora Globo, 2004.

COUTO, Mateus de Oliveira. Os escravdos libertos na guerra do Paraguai: luta, resistência e preconceito! *CONTRA/ RELATOS* desde el Sur, n. 10, 2013. Disponível em: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/contrarelatos/article/viewFile/20514/20181>. Acesso em 05 out. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: História, Direito e Cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. (Coleção Agenda Brasileira).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002.

CUTI. *Cadernos Negros 30*. Esmeralda Ribeiro, Márcio Barbosa (Org.). São Paulo: Quilombhoje, 2007.

DAMATTA, Roberto. A ilusão das relações raciais. In: DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DANIEL, Angela L.; CUSTALOW, Linwood. *The True Story of Pocahontas: The Other Side of History*. Golden, CO: Fulcrum, 2007.

DAVIS, Angela. *Mulher, Raça e Classe*. Tradução livre. [S.l.]: Plataforma Gueto, 2013. Disponível em: <https://plataformagueto.files.wordpress.com/2013/06/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

DE SÁ, Sandra. Olhos Coloridos. In: DE SÁ. *Entre nós*. Blaricum CD Company (B.C.D.) B.V., 1997.

DIAS, Cristiane Correia; TEJERA, Daniel Bodia Olmedo; SANTOS, Elaine Cristina Moraes. Hip Hop e educação: uma batalha que se vence com diversão. In: GOMES, Christianne Luce; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; SILVA, Luciano Pereira (Org.). *Lazer, Práticas Sociais e Mediação Cultural*. Campinas: Autores Associados, 2019.

DUARTE, Rodrigo. A plausibilidade da pós-história no sentido estético. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 34, n. especial 2, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732011000400010>. Acesso em: 21 set. 2020.

DUBOIS, Laurent; SCOTT, Julius. *Origins of the black Atlantic*. New York: Routledge, 2010.

DUTRA, Henrique Leonardo. Educação e cultura de tradição oral: um encontro com a pedagogia griô. 2015. 1 recurso online (145 p.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253971>. Acesso em: 28 ago. 2020.

EMICIDA sobre miscigenação no Brasil. Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/1978253908897653/?v=1978253908897653>. Acesso em 02 out. 2020.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

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

FERREIRA, João Batista. Palavras do silêncio. *Cad. Psicanál. CPRJ*, Rio de Janeiro, ano 31, n. 22, p. 13-36, 2009.

FLUSSER, Vilém. *A Escrita: Há futuro para a escrita?*. São Paulo: Annablume, 2010a.

FLUSSER, Vilém. *Fenomenologia do brasileiro: em busca de um novo homem*. Primeira edição em português organizada por Gustavo Bernardo. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FLUSSER, Vilém. *O Mundo Codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2010b.

FLUSSER, Vilém. *O Universo das Imagens Técnicas: Elogio da Superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2012.

FLUSSER, Vilém. *On Memory: electronic or Otherwise*. 1988. Disponível em: <http://flusserbrasil.com/artigosenglish.html>. Acesso em 30 set. 2020.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Edição standard brasileira Obras psicológicas completas de Sigmund Freud v. 18). (Original publicado em 1920)

FREUD, Sigmund. A repressão (1915). In: _ . *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914/1916)*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. (Obras completas v. 12). (Original publicado em 1915)

FREUD, Sigmund. *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914/1916)*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. (Obras completas v. 12). (Original publicado em 1914)

FREUD, Sigmund. *O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925)*. Tradução José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. 19). (Original publicado em 1923)

FREUD, Sigmund. O inconsciente (1915). In: _ . *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914/1916)*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c. (Obras completas v. 12). (Original publicado em 1915)

FREUD, Sigmund. *O mal estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Original publicado em 1930)

FREUD, Sigmund. Os instintos e seus destinos (1915). In: _ . *Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914/1916)*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010d. (Obras completas v. 12). (Original publicado em 1915)

FREUD, Sigmund. *Primeiras publicações psicanalíticas (1893/1899)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud v. 3).

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Original publicado em 1921)

FREUD, Sigmund. As pulsões e suas vicissitudes. In: _ . *Obras completas*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010d. (Original publicado em 1915)

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar. In: _ . *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago. v. 12, 1996c. (Original publicado em 1914)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em W. Benjamin*. Campinas: Persepectiva: FAPESP, 1994.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de Mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. *Perspectivas*: São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993.

GAMBINI, Roberto. *Árvore e alma*. *Revista Hypnos*, n. 2, 1997.

GARNET, Daniel; PEQNOH; PHAEL. Serviço de Preto. *In: Pegada de Gigante*, 2015. Disponível em: <https://www.discogs.com/Daniel-Garnet-Peqnoh-Avise-O-Mundo/release/15753035>. Acesso em 11 set. 2020.

GATTI, Luciano. *Constelações: Crítica e verdade em Benjamin e Adorno*. São Paulo: Loyola, 2009.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. 2. Ed. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes: Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnic-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In: GOVERNO Federal. Ministério da Cultura. Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A Cor da Cultura, 4).

GRIOT. Rapper Marechal. 2011. Disponível em: <https://raphiphop.com.br/marechal/griot/>. Acesso em 30 set. 2020.

GUERRA, Denise. Canção dos Povos (Tolba Phanem) Aos Malungos(as) e a Todos os Povos. *Rede social Correio Nagô*, 2009. <http://correionago.ning.com/profiles/blogs/cancao-dos-povos-tolba-phanem>

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. RJ: DP&A, 2006.

HALL, S. Que Negro é Esse na Cultura Negra. *In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Org. Liv Slovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.)*;

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HAMPATÉ BÁ, Amadou. A tradição viva. *In: KI-ZERBO, J. (Ed.). História Geral da África v. I: Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática: UNESCO, 1982.

HAMPATÉ BÁ, Amadou. *Amkoullel, o Menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas: Palas Athena, 2013.

HAUTEFEUILLE, Michel; VÉLÉA, Dan. *Les addictions à Internet: De l'ennui à la dépendance*. Paris: Payot & Rivages, 2010.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992. 2 v. (Original publicado em 1807)

HILL, Marc Lamont. *Batidas, rimas e vida escolar: Pedagogia Hip hop e as políticas de identidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 1, pp. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HOOD, Rappin. Rap Du Bom Parte II. Participação especial Caetano Veloso. In: HOOD, Rappin. *Sujeito Homem 2*. Trama, 2005. 1 CD. Faixa 6.

HORNSTEIN, Luiz. A constituição do eu. In: __. *Introdução à psicanálise*. São Paulo: Escuta, 1989.

JEAMMET, Philippe. Adolescência: espelho da sociedade: entrevista. *Revista IDE*, n. 41, 2005.

JUNG, Carl Gustav. *Aion Vol. 9/2: Estudo sobre o simbolismo do si mesmo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

JUSTAMAND, Michel. As pinturas rupestres do Brasil: memória e identidade ancestral. *R. Mem.*, Tubarão/SC, v. 1, n. 2, p. 118-141, jan./abr. 2014.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: O legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África v. I: Metodologia e pré-história da África*. 2. Ed. Rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KILOMBA, Grada. The Mask. In: KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2010.

KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lucia; ABUD, Cristiane Curi (org). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. Tradução de Tereza Bulhões de Carvalho. Ed. Record. 1983

LACAN, Jacques. O Estágio do espelho como formador da função do Eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: __. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. (Original publicado em 1966)

LACLAU, Ernesto. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.

LAMIM-GUEDES, Valdir. Consciência negra, justiça ambiental e sustentabilidade. *Sustentabilidade em Debate*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 223-238, jul/dez 2012.

LASCH, Christopher. *A Cultura do Narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LEGIÃO URBANA. *Indíos*. In: Legião Urbana. Dois. Rio de Janeiro: Sony Music, 1986.

LEITE, Fábio. *A questão ancestral: África Negra*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África*, USP, São Paulo. n. 18-19, p. 103-118, 1997.

LESOURD, Serge. *A construção adolescente no laço social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o Crescimento*. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LÖWY, Michael. *Ecologia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Sara Abreu da Mata. *Baobá na encruzilhada: ancestralidade, capoeira, angola e permacultura*. Tese. (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MANDELA, Nelson. *Conversas Que Tive Comigo*. Tradução de Ângela Lobo de Andrade, Nivaldo Montingelli Jr. e Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

MANDELA, Nelson. *Long Walk to Freedom*. New York: Little, Black and Company, 1995.

MARTIN, Gabriela. *Pré História do Nordeste Brasileiro*. 5 ed. Pernambuco: Ed. da UFPE, 1997.

MARTINS, José Clerton de Oliveira; AQUINO, Cássio Adriano Braz de; SABÓIA, Iratan Bezerra de; PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes. De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, n. 2, p. 219-228, 2012.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: *Manuscritos-econômico-filosóficos*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores). (Original publicado em 1859)

MATOS, Olgaria. A narrativa: metáfora e liberdade. *Revista História Oral*, 4, p. 9-24, 2001.

McGREW, Anthony. Military technology and the dynamics of global Militarization. In: McGREW, Anthony; LEWIS, Paul G. (Ed.). *Global Politics: Globalization and the Nation-State*. Cambridge: Polity Press. 1992.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília: MEC, 2013.

MIRCEA, Eliade. *Mito e realidade*. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972. Disponível em: <https://revistasofosunirio.files.wordpress.com/2012/03/mircea-eliade-mito-e-realidade-a.pdf>. Acesso em 17 set. 2020.

MIRCEA, Eliade. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MONTAGU, Ashley. *Touching: The human significance of the skin*. New York: Harper & Row, 1971.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, Vania Maria Losada. Vazios demográficos ou territórios indígenas. *Revista Dimensões*. v.11, jul/dez, 2000.

MOSÉ, Viviane. *Pensamento Chao: poemas em prosa e verso*. 2. ed. São Paulo: Editora Record, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, Identidade e Cidadania. *1º seminário de Formação Teórico-Metodológica Ação Educativa, Anped*, 2003, São Paulo.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Autêntica: São Paulo, 2004.

MUNANGA, Kabengele. As Ambiguidades do Racismo à Brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lucia; ABUD, Cristiane Curi (Org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASSER, Maria Celina de Queirós Cabrera. Linguagem simbólica como ponte. *Ciências da Religião: história de sociedade*, ano 2, n. 2, 2004.

NGOENHA, Severino Elias. *O retorno do bom selvagem: uma perspectiva filosófico-africana do problema Ecológico*. Porto: Edições Salensianas, 1994.

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata ou a epopéia mandinga*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Autores Africanos, n. 15)

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma Filosofia do Futuro*. Tradução de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008 (Original publicado em 1886)

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A genealogia da moral*. Tradução de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (Original publicado em 1887)

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

OELKERS, Juergen. The origin of the concept of Allgemeinbildung in the 18th century Germany. *Studies in Philosophy and Education*, v. 18, p. 25-41, 1999.

OLIVA, Anderson Riberito. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Esud. Afro-asát*. V. 25, n. 3, Rio de Janeiro, 2003. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

OLIVA-AUGUSTO, Maria Helena. Tempo, indivíduo e vida social. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 54, n. 2, out./dez. 2002.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 28-47, mai./out. 2012.

OLIVEIRA, Maura Eustáquia de. Palavras e silêncio africanos na dicção de Mia Couto. *Cadernos CESPUC De Pesquisa*, n. 11, p. 106-119, set. 2017.

O PENSADOR, Gabriel. Racismo é Burrice. In: O PENSADOR, Gabriel. *MTV ao Vivo: Gabriel O Pensador*. Chaos. 2003.

ORTIZ, Renato. A Escola de Frankfurt e a Questão da Cultura. *Revista Sociologia em rede*, v. 6, n. 6, 2016.

OTTE, Georg; VOLPE, Miriam Lúcia. Um olhar constelar sobre o pensamento de Walter Benjamin. *Fragmentos*, n. 18, p. 35-47, Florianópolis, jan./jun. 2000.

PEÑALBA, Fornos José. *The fourth Ally: Great Britain and the war of the Triple Alliance*. 1979. 462 p. Tese (Doutorado) - Universidade da Califórnia, Los Angeles, 1979.

PEREIRA, Joseane. *Griots: os contadores de histórias da África Antiga*, 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/>. Acesso em: 07 fev. 2020.

PRANDI, Reginaldo. *A Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 43-58, out. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

69092001000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 set. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S0102-69092001000300003>.

PREGADOR LUO. Tema Dos Guerreiros. In: PREGADOR LUO. *Apocalipse 16*: D'Alma. Universal Music Internacional Ltda. 2005.

PREVIDELLI, Amanda. Veja na íntegra o histórico discurso de Martin Luther King. *Exame*. 2013. Disponível em: <https://exame.com/mundo/veja-na-integra-o-historico-discurso-de-martin-luther-king/>. Acesso em 02 out. 2020.

PRIOSTE, Cláudia Dias. *O adolescente e a internet*: laços e embaraços no mundo virtual. São Paulo: EDUSP, 2016.

PROSS, Harry. *Medienforschung*. Darmstadt: Carl Habel, 1972.

QUIJANO, Anibal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 16, Set./Dez. 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141992000300007>. Acesso em 21 set. 2020.

RIBEIRO, Joaquim Chaves. *Vocabulário e fabulário da mitologia*. São Paulo: Martins, 1962.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. *Pedagogia das encruzilhadas*. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

ROMANYSHYN, Robert. *The wounded Researcher: Research with soul in mind*. New Orleans: Spring Journal, Inc, 2007.

ROSA, Hartmut. *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na Modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

SANTOS, Elaine Cristina Moraes. A aceleração do tempo e o declínio da experiência na contemporaneidade. *Revista Impulso*, v. 28, n. 71, 2018a.

SANTOS, Elaine Cristina Moraes. Educação escolar e mediação: Impactos das tecnologias digitais no processo de formação. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

SANTOS, Elaine Cristina Moraes. Um debate sobre os rumos da cultura popular negra e o seu reconhecimento na era globalizada. In: GRADIM, Anabela et al. (Org.). *Filosofia, Comunicação e Subjetividade*. Covilhã, Portugal: LabCom.IFP, 2019.

SANTOS, Elaine Cristina Moraes (Org.). *VenceDores*. 2. Ed. Piracicaba: UNIMEP, 2018b.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *O Preconceito*. São Paulo: Imesp, 1996/1997.

SANTOS, Neidjane Gonçalves dos. Trajetória, memória e vivência de Valdina Pinto de Oliveira. *Pensando Áfricas e suas diásporas*, NEABI – UFOP - Mariana/MG, v. 1. n. 1, jan/jun 2015.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. *A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fuki-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil*. 2019. 233 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (SP). Portaria 5.930 de 14 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*. São Paulo, p. 13-14, 15 out. 2013.

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem*. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SEGATO, Rita Laura. *O Édipo brasileiro: a dupla negação de gênero e raça*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie400empdf.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

SELIPRANDY, Fernando. “Los rubios” e os limites da noção de pós-memória. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, v. 42, n. 44, p. 120-141, 18 dez. 2015.

SHWARCZ, Lília; STARLING, Heloísa. *Brasil: Uma Biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2012.

SILVA, Alberto da Costa e. Os primeiros anos de Francisco Félix de Souza na Costa dos Escravos. *África*, n. 22/23, p. 9-23, 9 dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74516>. Acesso em: 18 set. 2020.

SILVA, Consuelo Doris. *Negro, qual o seu nome?*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Elmo Rodrigues da. *O curso da água na história: simbologia, moralidade e gestão de recursos hídricos*. 1998. 200 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, Jamile Borges. Berçários de Cinismo: Mídia e identidade na contemporaneidade. *Revista da Faced*, n. 8, 2004.

SILVA, Jamile Borges. Museus, Memórias e Narrativas. *Museologia e interdiscinaridade*, v. 8, n. 15, jan./jun. 2019.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Roberto. Limites e possibilidades do direito a educação na legislação educacional Brasileira. *Revista polidisciplinar eletrônica da Faculdade Guairacá*, v. 2, n. 1, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda: Caminhos da devoção Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SIQUEIRA JUNIOR, Kléber Galvão de. *A pedagogia Hip Hop e o ensino culturalmente relevante em história: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo*. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TIMÓTEO, Sebastião Manuel. Sawabona Shikoba: “Eu sou bom”. *Revista Jurídica Luso Brasileira*, ano 2, n. 1, 2016. Disponível em: http://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2016/1/2016_01_1563_1592.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p.443-446, set/dez, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Percurso Metodológico. In: GOVERNO FEDERAL. Ministério da Educação. *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A Cor da Cultura v.4).

TURCKE, Christoph. *Hiperativos: abaixo a cultura do déficit de atenção*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2016.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Unesco, 1994.

VANNUCHI, Maria Beatriz Costa Carvalho. A violência nossa de cada dia: o racismo à Brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lucia; ABUD, Cristiane Curi (Org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

WALDMAN, Maurício. O Baobá na paisagem africana: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. *África*, (esp), p. 223-235, 2012.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Antologia organizada por Ecléa Bosi. 2.ed.ver. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996. (Original publicado em 1943)

WINNICOTT, Donald Woods. *O ambiente e os processos de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In:_. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

XIDIEH, Oswaldo Elias. *Narrativas Pias Populares*. São Paulo: IEB: USP, 1967.

YUKA, Marcelo. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro. In: O RAPP. *O Rappa nunca tem fim*. Warner Music Brazil Ltda Producer, 1994.

ANEXO A - Experiência no Quilombo Ivaporunduva com as(os) professoras(es) e pesquisadoras(es) da docência compartilhada

O Quilombo que fomos visitar com as(os) professoras visitar fica no Vale do Ribeira, no município de Eldorado²⁷⁸. Uma região localizada no sul do estado de São Paulo (há mais ou menos cinco horas da capital), próximo ao Paraná. A região também fica adjacente ao Petar, uma das Unidades de Conservação mais importantes do mundo, pois, tem a maior porção de Mata Atlântica preservada do Brasil e mais de 300 cavernas. O clima entre as(os) professoras(es) e pesquisadoras(es), durante o percurso na estrada, foi muito descontraído. Mesmo diante de chuva e horas no trânsito, por causa do feriado, todas(os) estavam de bom humor e animadas com a viagem. Chegamos no período noturno e fomos recebidos numa pousada muito acolhedora e com uma comida deliciosa. No dia seguinte, partimos cedo para o Quilombo e fomos recebidos pelo Sr. Setembrino e Sr. Olavo, ambos muito gentis e hospitaleiros. No período matutino, conhecemos um pouco da história do Quilombo. Segundo os moradores da comunidade, existia uma antiga proprietária das terras chamada Dona Maria Joana. Certa vez, ela adoeceu e foi se tratar na cidade, desde então, nunca mais voltou para suas terras. Sendo viúva e não tendo parentes, as terras ficaram para os escravizados da época. Esse fato teria estimulado também a vinda de escravizados fugidos, que resistiram à captura dos capitães do mato por volta de 1690, formando o Quilombo de Ivaporunduva. Ele é o mais antigo das comunidades do Vale do Ribeira. Como eles não tinham carta de alforria para transitar fora daquele espaço, todo o povo teve que aprender a sobreviver do rio, da pesca, das plantas e das ervas medicinais. A partir do século XVII, a região se torna alvo de interesse e exploração por causa da mineração de ouro, encontrado em grande quantidade nessa área. Ao redor, encontra-se ainda o Rio Iguape, no qual muitas represas tentam viabilizar a construção de barragens. Todas estas possibilidades de “benefícios” econômicos, sempre fizeram com que o povo do Quilombo vivesse em constante ameaça. Contudo, desde que a dona Maria Joana atravessou o rio e nunca mais voltou, elas e eles decidiram que jamais seriam escravizados novamente e lutariam até o fim por aquelas terras. Neste processo, que envolve muitas conquistas e batalhas, eles ressaltam cada vitória alcançada, dentre elas: a construção de uma escola próxima à comunidade (antigamente, as crianças

²⁷⁸ O passeio aconteceu no dia 12, 13, 14 de novembro de 2016. Além do Quilombo *Ivaporunduva*, tivemos a oportunidade de conhecer a “Caverna do Diabo”, a maior do estado de São Paulo.

tinham que acordar as 3h da manhã para conseguir chegar as 7h na escola); a construção de uma ponte (antigamente eles só conseguiam ter acesso à cidade de barco, atravessando o rio). Além disso, eles relataram o envolvimento político dos membros do Quilombo para o alcance de algumas vitórias, como por exemplo, o impedimento da barragem do rio e a aquisição da titulação de Quilombo²⁷⁹. Outra informação importante que elas(es) compartilharam, diz respeito aos avanços e retrocessos vivenciados de acordo com cada governo. Na gestão do presidente Lula, por exemplo, eles relatam que muitas conquistas foram adquiridas, dentre elas: a luz elétrica, através do programa “Luz para Todos”; a ponte; os programas de crédito rural e incentivo à agricultura orgânica familiar, etc. Para finalizar, eles comentaram como funciona a organização social no Quilombo. Por meio de assembleias e coordenações, eles tomam decisões e se ordenam coletivamente. Dentre os maiores desafios que eles pretendem alcançar está o resgate ainda maior de sua cultura e raízes ancestrais. Existe uma predominância da cultura branca quando o assunto é religião. A comunidade possui apenas uma igreja católica, não sendo aceita a prática de outras manifestações religiosas. A história daquele Quilombo representa a história do povo afro-brasileiro. Simboliza uma trajetória de luta pelo reconhecimento dos direitos, uma luta tão antiga quanto a diáspora do Atlântico.

Nos dias atuais, existem mais ou menos 400 moradores no Quilombo. A sobrevivência dessas famílias é conseguida com o cultivo tradicional de roça: arroz, mandioca, milho, feijão, verduras e legumes para uso próprio. Para o consumo e geração de renda produzem banana orgânica, palmito e artesanato, e recebem grupos escolares para turismo. Anualmente, uma média de 100 grupos visitam o Quilombo. Em termos de educação, atualmente o Quilombo possui uma escola que atende apenas o ensino fundamental I (até a 4ª série). Para as séries seguintes, se deslocam em torno de 6 km, com transporte fornecido pela prefeitura. Para cursar o ensino médio, frequentam escolas na cidade de Eldorado (45 km). O ensino superior só é acessível em Registro ou São Paulo. Já em relação à saúde, a comunidade conta com um posto de saúde, em que semanalmente um médico e uma enfermeira dão consultas. Para exames ou tratamento, é preciso recorrer ao hospital na cidade. Como, muitas vezes, ir até o hospital demanda

²⁷⁹ Segundo os membros do Quilombo, atualmente existem mais de 5.000 Quilombos no Brasil, dentre estes, somente 30 são reconhecidas e apenas 10 possuem a titulação de Quilombo. O Quilombo Ivaporonduva foi reconhecido como Quilombo em 1997, a partir de Relatório Técnico-Científico elaborado pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp). Em 2000, a comunidade recebeu o título de seu território.

muito tempo e desgaste, na maioria das vezes eles se tratam com as ervas medicinais. Tivemos uma oficina de ervas medicinais e, em seguida, fomos até a plantação de bananas para conhecer um pouco mais sobre este tipo de agricultura. O modo como eles se organizam e trabalham por sua comunidade nos dá subsídios para pensar em um processo educativo e social mais igualitário e democrático. Sua economia de base comunitária-cooperativista nos ensina a ver princípios muitos mais humanitários que a competitividade e o acúmulo de capital ao qual estamos habituados na metrópole paulistana. Foi um passeio foi muito proveitoso, além de promover maior integração entre as duas escolas parceiras, contribuindo para que os professores pudessem ter uma dimensão maior do projeto, nós ainda tivemos a oportunidade de nos aproximar mais nos conhecendo para além do ambiente escolar. Em alguns momentos de lazer, tivemos a oportunidade de saber ainda mais sobre o trabalho que as escolas realizam e as diversas iniciativas da rede, em prol de uma educação multicultural e qualificada.

Relato da Professora Vilma Nardes Silva Rodrigues sobre a experiência no Quilombo

Visitar o Quilombo Ivaporunduva foi um misto de mergulho na História do nosso Brasil e um revisitação na minha própria história. São muitas as vivências, as culturas, as marcas carregadas e as identidades que só o sujeito brasileiro, em seu contexto histórico, consegue ter. As 110 famílias do Quilombo, levam o seu viver de maneira simples, integrada a natureza, ciente em sua sabedoria, que sem ela não é possível viver. A economia de subsistência (familiar) é a forma com que se sustentam. Impressiona pensar como é difícil para as sociedades que tanto avançaram em ciência e tecnologia, não conseguir obter o mesmo êxito nas questões humanas. A simplicidade do Quilombo impressiona, pois pouco podemos ver desse jeito comunitário e unido nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, o simples ficou sofisticado ou até comercializado. No entanto, os quilombolas de Ivaporunduva conseguiram um êxito histórico e coletivo em suas terras. Suas lutas, conquistas, resistências e resiliências vão sendo contadas, pesquisadas, admiradas, pois desde o início se mostrou plural e singular com a História do Brasil. O Quilombo traz a marca da força feminina, Maria Joana, proprietária das terras e dos escravos capturados em Moçambique, na África. Estes foram obrigados a fazer a lida do ouro de aluvião no rio Bocó, por volta de 1625, bem antes do ciclo do ouro nas Minas Gerais. A partir de 1690, com a perda de sua dona, os escravos ficaram

livres nas terras. Contudo, eles tiveram que lutar para que outros senhores não se apossassem do local, que gerava cobiça e especulação de outros interesses. Paralelo à isso, trabalharam para fazer a manutenção das terras, rica em minério, vegetação, água e diversos outros recursos naturais. Enfim, foi um processo contínuo e intenso de luta de um povo que teima em ser livre e que insiste em construir sua identidade, em preservar sua terra, seu lugar, sua cultura, sua vida. Esta batalha é similar à da maioria dos brasileiros, especialmente dos nordestinos, como eu.

Memórias da minha história que se entrelaçam com a experiência no Quilombo
(Professora Vilma Nardes)

A visita ao Quilombo, muitas intersecções com a História do Brasil, minha história, nossa identidade. Chegar ao Quilombo Ivaporunduva é fazer uma viagem para minha infância, em um vilarejo chamado Mucambo, município Rio do Pires, região da Chapada de Diamantina, interior da Bahia. Lugar entre serras, rico em água, mata nativa com toda sua riqueza em fauna e flora e um povo miscigenado, descendentes de escravos africanos, também de europeu (português) e indígena. Um povo alegre, batalhador na lida da roça, em um sistema de economia de subsistência, que na feira semanal vende o que sobra e compra o que necessita. E, que no passado, tinha na mineração a economia principal. Assim impulsiona a economia local, a “Bolsa de Valores” do camponês nordestino.

Foram estes elementos que encontrei no Quilombo Ivaporunduva. No entanto, o Quilombo Ivaporunduva soube se organizar, se unir e juntos, lutar democraticamente pelos interesses da comunidade, o melhor para todos. Alguns pontos de intersecção são as festas religiosas, que sempre dão o tom da diversão para os locais, servindo de ponto de encontro para as pessoas. Aliás, é também na Igreja católica que tudo acontece, no caso do Quilombo é a única manifestação religiosa encontrada. É na Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos o local das manifestações de credo. A Igreja foi construída pelos escravos em 1690, a mais antiga do Vale do Ribeira, às margens do Rio Ribeira de Iguape. É também o local das assembleias comunitárias, as decisões para o Quilombo são tomadas ali, conjuntamente: seja para lutar por direitos, as lideranças políticas, as formas de batalha de resistência, as decisões econômicas, sejam as manifestações e ensino da religião. Tudo acontece na Igreja. Tal qual a Feira para o Nordeste. A igreja é margeada pelo Rio Bocó, nele os antepassados africanos, trazidos

de Moçambique, eram obrigados a trabalhar no garimpo do ouro (de aluvião). Em suas águas os antepassados trabalhavam, renovavam suas forças e eram enterrados em sua margem. Era um ritual seguido pelos quilombolas.

Encontrei ainda, consonância no vocabulário, nos utensílios, na variação linguística (uma fala rápida e embolada), nas sabedorias populares, nas técnicas para manejar a terra, no trato com os animais. Todas estas práticas trazidas da ancestralidade africana que revelam uma relação imbricada com a natureza e espalhada por todo território nacional.

Sobre os desafios dessa experiência

(Professora Vilma Nardes)

A identidade não está construída, o sujeito não está acabado, os direitos não estão garantidos. O Quilombo Ivaporunduva tem o desafio de defender os direitos conquistados de reconhecimento como comunidade Quilombola, a posse da terra, a cooperativa econômica, sua sobrevivência material. E ainda, tem que resgatar sua identidade cultural e garantir uma educação quilombola, em que o currículo escolar contemple essa identidade, para além da história oral não oficial. Garantir um currículo oficial que privilegie a cultura quilombola é garantir nos bancos escolares uma descolonização curricular, construindo identidades que preservem as riquezas materiais e imateriais desse povo, que há muito sabe que junto é mais forte. E, permanecer juntos, unidos para os mesmos fins, é o grande desafio do Quilombo Ivapodunduva, mas também sua maior marca.

Para todos nós fica a reflexão de como lutamos, com um esforço grandioso para entender e buscar a simplicidade no modo de viver e, especialmente, nas relações humanas.

ANEXO B – Registro elaborado pela Professora Vilma

EMEF Profº Roberto Mange - Roda de conversa com 8º ano A – dia 01/04/2016

Depois de uma aula tumultuada no 29/03/2016, realizando o projeto junto com a pesquisadora Elaine – USP, percebi que era necessária uma roda de conversa com os meninos e meninas dessa turma, uma vez que observei posturas bem diferentes da que é comum a eles. Geralmente, os alunos se mostram receptivos, são parceiros e de diálogo fácil. No entanto, percebi uma turma resistente, desafiando, sem sequer cumprir regras acordadas em outros momentos. Terminada a aula, conversei com a pesquisadora Elaine, juntamente com o Mestre da Bahia. A Elaine me tranquilizou, me mostrando seu olhar para a situação, bem mais positivo do que o meu. Conversamos sobre algumas adaptações que poderíamos fazer ao projeto com o objetivo de aproximar mais a turma da proposta da aula, buscando conhecer melhor a realidade deles. Na sexta-feira, dia 01/04/2016, consegui realizar uma roda de conversa com os alunos e alunas, na qual foram pontuadas as seguintes falas em relação às aulas do projeto:

O que é chato

A câmera
Alunos rirem de qualquer coisa
Alunos que respondem os professores

O que é legal

As atividades realizadas
Aprender coisas novas
A pesquisa da origem
Aprender golpes novos de capoeira

Propostas para melhorar o que está chato:

- A professora Vilma irá conversar com o pessoal da USP para ver a possibilidade e não filmar as aulas.
- Os alunos subirem mais rápido do intervalo para a aula (mais tempo de aula sobra tempo para o “tempo livre” ao final da aula, conforme o combinado).
- Evitar faltas
- Os alunos não dar importância para as atitudes da Luana²⁸⁰

Professora Vilma Nardes Silva Rodrigues
Informática Educativa

²⁸⁰ O nome da estudante foi substituído por outro fictício para que, nesse caso, sua identidade fosse preservada. A estudante mencionada era portadora de uma deficiência intelectual.