

**ACERVO DE
MÚLTIPLAS VOZES:**

Narrativas de experiências com Arte
e Educação (vol. 2)

Sumaya Mattar
(Organizadora)

ACERVO DE MÚLTIPLAS VOZES: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COM ARTE E EDUCAÇÃO (VOL. 2)

ISBN: 978-65-88640-72-2

DOI USP: 10.11606/9786588640722

Sumaya Mattar (Organizadora)

Comissão de publicação: Beatriz Camargo Martins, Estefano Fideles da Rocha, Guilherme Nakashato, Leandro de Oliva Costa Penha, Leticia Santos de Moraes, Livia Pace Liu, Luana Lorena Sato, Mirella Malagrine Basti e Sumaya Mattar

Projeto gráfico: Luana Lorena Sato

A capa deste volume e as ilustrações do miolo foram elaboradas a partir da obra "Mandacaru Vermelho", de Estefano Fideles da Rocha

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Prof^a Dr^a Maria Arminda do Nascimento Arruda

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Prof^a Dr^a. Brasilina Passarelli

Vice-Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

"Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada"



Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

A173 Acervo de múltiplas vozes [recurso eletrônico] : narrativas de experiências com Arte e Educação (vol. 2) / organização Sumaya Mattar. -- São Paulo : ECA-USP, 2022.
PDF (237 p.) : il. color.

ISBN 978-65-88640-72-2
DOI 10.11606/9786588640722

1. Arte-educação. 2. Arte – Estudo e ensino. História oral. 3. Tradição oral. 4. Decolonialidade. I. Mattar, Sumaya.

Agradecimentos

Às pessoas entrevistadas, por compartilharem conosco suas preciosas memórias, permitindo, assim, que a riqueza de suas experiências ensine e inspire muitas outras pessoas a transformarem este mundo em um mundo melhor para todos.

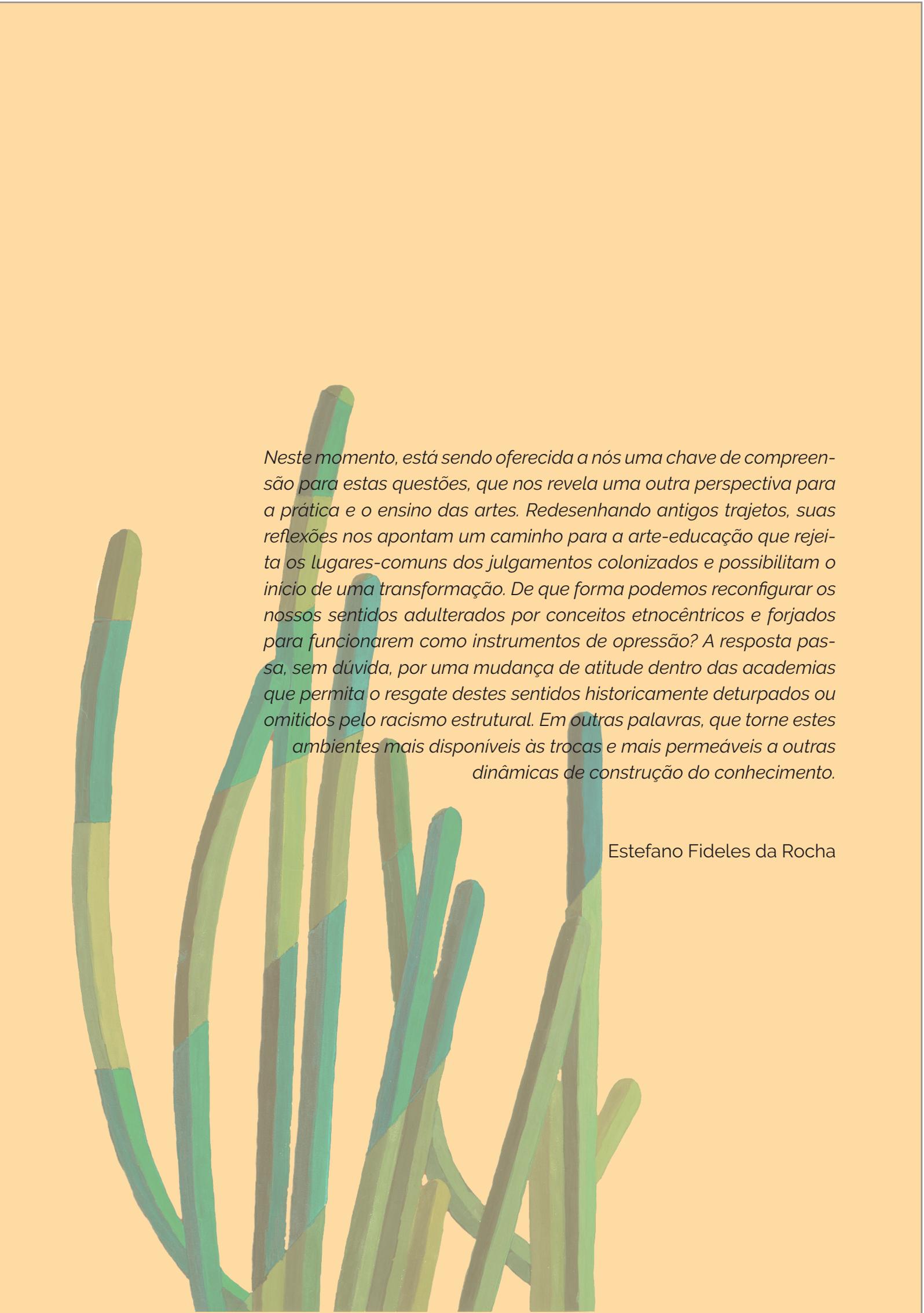
Aos queridos e queridas estudantes que participaram da turma de 2021 da disciplina "História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas", por aceitarem o convite e confiarem no caminho que lhes foi proposto, participando com afinco da sua construção, engajando-se - de corpo e alma - nas muitas atividades que culminaram nesta importante obra coletiva, cujo tecido é feito de muitas histórias de vida que vocês souberam escutar e acolher com cuidado, atenção, respeito e amor.

Aos queridos educadores-pesquisadores, amigos companheiros de jornada, Guilherme Nakashato e Leandro de Oliva Costa Penha, cuja presença, interlocução e trabalho conjunto para a realização da disciplina - e em meio à pandemia - foram como brisa fresca e água potável no meio do deserto.

À querida Luana Lorena Sato, pelo cuidado e dedicação que resultaram na caprichosa produção visual deste livro.

Ao Estefano Fideles da Rocha, pela belíssima imagem da capa que nos enche de coragem e esperança.

À Comissão de Publicação desta coletânea, composta por Beatriz Camargo Martins, Estefano Fideles da Rocha, Guilherme Nakashato, Leandro de Oliva Costa Penha, Leticia Santos de Moraes, Lívia Pace Liu, Luana Lorena Sato e Mirella Malagrine Basti, pelo empenho e o cuidado na preparação dos originais.



Neste momento, está sendo oferecida a nós uma chave de compreensão para estas questões, que nos revela uma outra perspectiva para a prática e o ensino das artes. Redesenhando antigos trajetos, suas reflexões nos apontam um caminho para a arte-educação que rejeita os lugares-comuns dos julgamentos colonizados e possibilitam o início de uma transformação. De que forma podemos reconfigurar os nossos sentidos adulterados por conceitos etnocêntricos e forjados para funcionarem como instrumentos de opressão? A resposta passa, sem dúvida, por uma mudança de atitude dentro das academias que permita o resgate destes sentidos historicamente deturpados ou omitidos pelo racismo estrutural. Em outras palavras, que torne estes ambientes mais disponíveis às trocas e mais permeáveis a outras dinâmicas de construção do conhecimento.

Estefano Fideles da Rocha



Sumário

- 1** Flor do mandacaru
Sumaya Mattar
- 12** "Mas ela era bonita?"
Isabele Rosa dos Anjos
- 27** História de raízes, histórias de si
Lia Morena
- 43** Peregrinos brasileiros: a jornada dos migrantes que construíram São Paulo
William Peçanha de Lima
- 56** No silêncio do olhar
Luana Lorena Sato
- 84** Trajetória de mulheres negras nos campos da educação e do artesanato
Mirella Malagrine Basti
- 100** Um pé aqui, o coração lá - experiências de uma mulher indígena no contexto urbano
Naomi Akimoto Iria
- 107** Como ser um rio e uma dinamite?
Guilherme Ferreira de Oliveira, Helena Castelo Zilbersztein e Luana Lorena Sato

- 120 Escutando Moisés Patrício**
Estefano Fideles da Rocha
- 149 Chão periférico: reconhecimento e pertencimento do/ao território através das artes**
Larissa da Cruz Varizi, Nicolle Clara Firmino Nascimento, Raissa Silva Costa, Terenah Penhas de Lima Stefani, Thais Yukari Suguiyama
- 168 A Escola por Olhares Dissidentes: a experiência LGBTQIA+ no ensino institucional.**
Anna Carolina Nogueira de Araújo, Beatriz Camargo Martins, Elio Buo-so Cones e Lívia Pace Liu
- 182 Educação especial: práticas pedagógicas junto a uma estudante com surdocegueira**
Letícia Brasil Freitas
- 204 Adultocentrismo: um olhar sobre a infância**
Marcelo Ricci
- 221 Reflexões sobre a história do ensino da arte na formação do arte/educador**
Guilherme Nakashato
- 230 Estágio em História do Ensino de Arte no Brasil: caminhos para uma universidade aberta e plural**
Leandro de Oliva Costa Penha

Flor do mandacaru

Sumaya Mattar¹

É certo que, como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião).

bell hooks

1. Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH/USP. Líder do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação.

Um belíssimo mandacaru de autoria de Estefano Fideles da Rocha estampa a capa deste livro, nos remetendo à famosa canção em que Luiz Gonzaga anuncia que, na seca, quando o mandacaru floresce, "é um sinal de que a chuva chega no sertão".

O mandacaru de Estefano arde sob o sol forte, mas não sucumbe à solidão, à falta de água e ao calor extremo; muito pelo contrário, retira do próprio meio inóspito a força para viver - e brilha muito forte com seu vigor magistral - anunciando o porvir, sem, contudo, deixar-nos esquecer que ele, o porvir, é gestado na luta e na resistência.

Do mesmo modo que parece improvável que, em meio à mais dura seca, um cacto chegue a tão grandes dimensões, floresça, dê frutos que alimentem o gado e, ainda, anuncie o tempo vindouro, assim nos encontramos em nossos espaços acadêmicos, como alerta bell hooks, na epígrafe deste texto, no que tange à nossa capacidade de acolher a diversidade e de garantir um espaço seguro para a expressão da multiplicidade dos modos de ser, fazer e conhecer.

Trata-se de uma problemática que urge ser enfrentada em todas as áreas, sobretudo, na formação inicial de educadores, artistas e pesquisadores em arte, dada a forte vinculação deste campo com diretrizes reguladoras predominantemente brancas e masculinas, extremamente reducionistas e excludentes, determinadas pela cultura ocidental, na qual o poder central na arte (mesmo para os artistas brancos) é sabidamente exercido especialmente por três instituições que estão interligadas: "os negociantes, os leiloeiros e os colecionadores"; "as diretorias dos museus e das galerias públicas e, por trás delas, os burocratas dos fundos públicos"; e "os historiadores de arte acadêmicos, os editores e (como companheiros mais novos) os críticos." (GALKELL apud BURKE, 1992, p. 239-240).

Ora, se tal situação ocorre independentemente das características étnico-raciais e socioeconômicas dos artistas, não há dúvidas de que a situação se agrava significativamente quando se trata de artistas de ascendência africana, indígena ou pertencentes às camadas populares, já que, com poucas exceções, devido às desigualdades sociais que afetam com mais contundência esses grupos, suas oportunidades de acesso à arte são muito mais restritas.

O que fazer, então? Continuar a repetir ideias, práticas e teorias inócuas, que não ajudam os estudantes a lidarem com a complexidade da arte no mundo contemporâneo, balizando sua atuação em representações anacrônicas de arte e de artista, que pouca ou nenhuma relação tem com o mundo real, fechando os olhos para as múltiplas formas de expressão e para manifestações que não se enquadram em tais escopos, o que, em outras palavras, significa conduzi-los a uma vida profissional ausente de signi-

ficados, ou buscar perspectivas de formação que incluam a diversidade e a pluralidade?

Não há dúvida de que, com o vibrante mandacaru de Estefano que estampa a capa desta obra coletiva, convidando o leitor a percorrer suas páginas, esta publicação é, além de uma afirmação, a confirmação de que é possível propor caminhos de formação que dialoguem com as questões do mundo contemporâneo, que, além de complexo, diverso e plural, é injusto e desigual e grita por transformações reais, como afirmam as palavras de Anna Carolina Nogueira de Araújo, Beatriz Camargo Martins, Elio Buoso Cones e Livia Pace Liu, ao final do texto que, juntos, escreveram para esta coletânea:

Os corpos resistem e mostram como estão submetidos a ações políticas, econômicas e sociais. É fundamental criar campos discursivos de ação, engajar-se politicamente e imaginar realidades e modos de habitar o mundo, fazendo emergir novas formas de experimentos com a vida. Para termos consciência de quem somos, precisamos da memória, da mudança. Precisamos gritar, ocupando alguns espaços e destruindo outros. Nossa história ainda está por ser escrita, e somos nós que a escreveremos.

Assim como Anna Carolina, Beatriz, Elio e Livia, os autores e autoras desta coletânea são estudantes de graduação em Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que cursaram a disciplina "História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas", no primeiro semestre de 2021, quando, em meio ao distanciamento social provocado pela Covid-19, todas as aulas e demais atividades acadêmicas foram oferecidas de forma remota, uma situação que representou um grande desafio ao trabalho pedagógico.

A formação proposta no âmbito desta disciplina é uma das ações previstas no projeto de pesquisa "Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação", que visa, antes de tudo, deixar menos árido o terreno da formação de educadores, artistas e pesquisadores, tornando-o mais inclusivo e conectado com o nosso tempo.

Com a pesquisa, queremos contribuir para a problematização e o redimensionamento do conceito de ensino e de aprendizagem da arte e alimentar ações artísticas, culturais, científicas e educativas que incluam a diversidade de códigos estéticos e formas de expressão e aprendizagem a partir da experiência vivida e do tempo presente, por isso fazemos uso da metodologia da História Oral para coletar, preservar e disseminar narrati-

vas de pessoas cujas vozes, de modo geral, não fazem parte das narrativas históricas já sistematizadas, tampouco adentram os espaços da academia; ao mesmo tempo, queremos operar diretamente no processo de formação inicial de professores e artistas.

Desde 2018, quando o formato atual de trabalho teve início, houve cinco oferecimentos da disciplina (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022), e a repetição é muito bem-vinda, pois tem nos permitido, em conjunto com os estudantes, aprimorar continuamente a proposta pedagógica e os métodos empregados nas aulas.

Ao longo do curso, individualmente ou em grupos, os estudantes realizam entrevistas com pessoas cujo universo temático e as experiências de vida oferecem contribuições à reflexão sobre modos de ensinar e de aprender arte não circunscritos ao que é propalado e reproduzido nos cursos superiores de arte, de tal sorte que é fundamental que eles façam um movimento intencional em direção a essas pessoas, entrando em contato com seus ricos conhecimentos, que, de outro modo, permanecerão inacessíveis; contudo, para que as entrevistas sejam realizadas, é necessário que, antes, se dê um intenso processo de preparação, pois não se trata apenas de os estudantes fazerem entrevistas a partir de uma determinada técnica, no caso, a História Oral, mas sim de compreenderem, de forma aprofundada, pela experiência, a complexidade de se trabalhar com arte e educação em um mundo marcado pela exclusão de pessoas e grupos sociais e refletirem sobre o seu papel social enquanto educadores, artistas e pesquisadores.

Neste sentido, em uma primeira fase do trabalho, trabalhamos com as memórias dos próprios estudantes, com base no conceito de “objeto biográfico”, de Ecléa Bosi (2003), quando as histórias pessoais começam a emergir e, com ele, dá-se o primeiro reconhecimento da diversidade étnica e cultural existente entre os estudantes.

Em seguida, começamos a refletir sobre a arte e a educação no panorama atual, de onde advêm questões urgentes que estão em circulação, às quais não podemos ficar alheios. Assim entramos nas teorias pós-colonialistas e antirracistas e na abordagem da História Oral propriamente dita.

Na fase seguinte, os estudantes escolhem uma pessoa para entrevistar, dando início ao estudo da temática específica extraída do seu universo e à preparação da entrevista. Após a realização das entrevistas, que, no caso da turma de 2021, foram realizadas de forma remota, o material é transcrito e analisado e dá origem a um vídeo ou a um *podcast*, que é apresentado para a turma, servindo de convite para o debate e a discussão das temáticas envolvidas nas entrevistas.

O trabalho prossegue com a escrita de um capítulo para o livro da turma, preparado pelos próprios estudantes e publicado no Portal de Livros Abertos da USP, como este, que é o segundo da série que foi lançada em 2021.²

Os ricos e diversificados materiais gerados nos cinco oferecimentos da disciplina já estão disponibilizados no Portal do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, mais especificamente no acervo digital “Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação”³, inaugurado em maio de 2022, para que pesquisadores, estudantes, professores de arte e o público em geral possam ter amplo acesso às fontes primárias representadas pelas experiências dos entrevistados - e a partir de suas próprias vozes, alimentando e inspirando estudos, pesquisas, organização de currículos e publicações, planejamento de ações culturais e educativas, formação de professores, entre outras ações urgentes e necessárias, que contemplem a multiplicidade de códigos, formas de expressão e modos de fazer e aprender arte, em uma perspectiva democrática, inclusiva e emancipatória.

A turma que fez parte do oferecimento da disciplina de 2021 foi composta por vinte e quatro estudantes e dois educadores pesquisadores do GMEPAE, o professor Guilherme Nakashato, do Instituto Federal de São Paulo, que acompanha a disciplina desde a sua criação, e Leandro de Oliva Costa Penha, doutorando do PPGAV, que faz parte da pesquisa “Acervo de múltiplas vozes” e, à época, era estagiário do PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Juntos, planejamos, organizamos e desenvolvemos as aulas e acompanhamos os estudantes do começo ao final do intenso e trabalhoso processo formativo.

Dentre as temáticas que foram trabalhadas pelos estudantes pesquisadores, que resultaram nos textos deste livro, estão: histórias de família; gênero e diversidade; migração; arte, cultura e educação nas periferias; educação especial; educação de jovens e adultos; universo artesanal; educação na pandemia; pessoas indígenas em contexto urbano; artistas contemporâneos afrodescendentes e a situação das infâncias na contemporaneidade. Trata-se de temáticas que tangenciam as próprias histórias de vida dos estudantes, possibilitando o conhecimento de si e dos outros e a relação das histórias pessoais com a história social.

Neste sentido, tendo as entrevistas como principal fonte de conhecimento, diversas questões contemporâneas são discutidas e problematizadas ao longo dos quatorze textos, em que, com poucas exceções, os autores e as autoras optam por preservar as falas das pessoas entrevistadas sem correções (gramaticais ou de outro tipo), garantindo que o universo de cada uma delas se revele não apenas pelos conteúdos, senão também pela maneira como os expressam.

No ensaio que abre a coletânea, intitulado “Mas ela era bonita?”, Isabelle Rosa dos Anjos desenvolve uma reflexão sobre o racismo estrutural,

2. Ver o volume 01 da série em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/668>

3. <https://gmepae.com.br/acervo-multiplas-vozes/entrevistas/>

buscando desconstruir sua lógica perversa. Para tanto, parte da entrevista realizada com sua avó, Olíria Rosa Honório, que nos faz refletir, com revolta, sobre as situações desumanas às quais pessoas negras e indígenas foram e continuam sendo submetidas. Os contrastes das mãos da neta e da avó são o mote para Isabele colocar em perspectiva histórica a prevalência do racismo, ao mesmo tempo que reflete sobre sua própria condição de estudante.

"A nossa história tá no nosso corpo. E é perguntar pra ele, como reescrevê-la. E é isso." Com esta sábia frase de sua avó, Miriam Leirias, Lia Morena Leirias Barbosa Correia Furquim conclui seu texto "História de raízes, histórias de si", no qual desenvolve reflexões sobre as conexões das memórias que emergem do universo íntimo e particular de sua avó com a história social brasileira, de raízes colonialistas. Dialogando também com a obra de Aline Motta, Lia traça perspectivas sensíveis e pungentes para interpretar as questões que vêm à tona na entrevista, as quais revelam a triste história de um Brasil profundo, marcado por injustiças e desigualdades.

Em "Peregrinos brasileiros: a jornada dos migrantes nordestinos que construíram São Paulo", William Peçanha de Lima, com base na entrevista realizada com sua tia, Antonia Soares da Silva, desenvolve uma reflexão crítica sobre a história da migração nordestina em São Paulo, destacando as terríveis dificuldades e as árduas condições que os migrantes tiveram que enfrentar para atravessar o país e se estabelecer na cidade que ajudaram a construir e transformar. "São Paulo era uma espécie de terra prometida, o lugar em que o pobre poderia finalmente ver os seus esforços recompensados. Hoje, a presença nordestina pode ser notada em praticamente toda a cidade de São Paulo, mas, por muito tempo, eles tiveram que lidar com preconceitos diversos, como xenofobia, racismo e também o preconceito de classe". Sua pesquisa ofereceu a William a oportunidade de se reconhecer na história da sua família. "Depois de realizar esta entrevista e estudar sobre o assunto, entendo um pouco mais sobre o que é ser um paulista filho de um nordestino. Entendo a significância da jornada que os migrantes empreenderam até chegar aqui."

"Parece que olhar para as fotos é um pouco sem relatos, olhar para essas fotos é um pouco mudo. É sobre ir em silêncio atrás dessa caixa de fotos pra ver se eu encontrava alguma coisa sobre a qual ninguém falava", diz Gabriela I. Montilha a Luana Lorena Saito, na entrevista que resultou no belo ensaio "No silêncio do olhar". As fotos que o compõem, bem como suas respectivas histórias, foram apresentadas à Luana por Gabriela, nas muitas ocasiões em que as duas conversaram. Luana captura o mistério e a beleza contidos nas cenas em preto e branco, nas quais tia Ísis aparece, e constrói, com enorme delicadeza, uma sensível narrativa que desvela algumas das questões com as quais ela certamente teve de lidar em sua vida.

"Trajetória de mulheres negras nos campos da educação e do arte-

sanato", de Mirella Malagrine Basti, focaliza o trabalho artesanal no mundo contemporâneo, a partir da história de vida das irmãs Elvira Rodrigues de Brito e Marisa Rodrigues Brito, cuja produção é voltada para a valorização da mulher negra. A entrevista ofereceu um rico material para Mirella refletir e escrever sobre as raízes históricas e as implicações políticas do racismo, ao mesmo tempo que ela reflete sobre o colorismo e a necessidade de aceitação do corpo negro: "(...) a identificação de si mesmas como mulheres pretas, reconhecendo sua posição na sociedade, é de extrema importância política e, principalmente, de luta contra o apagamento histórico de suas origens. A partir do momento em que esse reconhecimento é feito já há um grande avanço, pois a identidade da população do país foi construída com base na negação, e a autodeclaração é o primeiro passo para a construção de um amor-próprio baseado em seus traços e origem".

Em "Um pé aqui, o coração lá - experiências de uma mulher indígena no contexto urbano", Nikita Guarani Nhandeva, mulher indígena, militante e educadora, relata parte de sua história repleta de desafios. Questões relevantes sobre a situação indígena no Brasil são abordadas em sua narrativa. Ao final, Naomi tece importantes considerações sobre o seu processo de aprendizagem: "Percebo agora que, ser educadora da arte é ser agente de um programa de luta e resistência por uma educação democrática."

No texto seguinte, "Como ser um rio e uma dinamite?", Guilherme Ferreira de Oliveira, Helena Castelo Zilbersztejn e Luana Lorena Sato focalizam o tema da migração, do qual partem para realizar a entrevista com Ludmila Lee Castillo, nascida em Cuba e refugiada no Brasil há sete anos, com vasta trajetória no campo da arte-educação. "Como um rio", que "recebe as águas das mais distintas proveniências e as acolhe sem resistência", e como "uma dinamite", cujas "ações nos campos da arte e da educação visavam uma reflexão aprofundada sobre as estruturas de poder que configuram a sociedade, em especial a sociedade cubana que lhe diz respeito diretamente". Articulando estas duas imagens, o grupo de autores problematiza as complexas questões migratórias na contemporaneidade, destacando alguns dos assuntos que emergiram durante a entrevista, e apresenta o universo ético-estético-político-pedagógico-cultural da entrevistada, do qual fazem parte, entre outros autores, os brasileiros Paulo Freire e Augusto Boal.

"Escutando Moisés Patrício" apresenta a íntegra da transcrição da entrevista realizada com o artista visual e arte-educador paulistano, licenciado pelo CAP/ECA/USP. Com base na entrevista e nos estudos decoloniais latino-americanos, Estefano Fideles da Rocha desenvolve reflexões críticas e propositivas sobre o racismo e alerta para o apagamento a que são relegadas as culturas de matrizes africana e indígena nos currículos acadêmicos: "Precisamos refletir sobre o quanto estamos preparados para o reconhecimento e inclusão no ambiente acadêmico de mestres, professores e arte-educadores pertencentes a outras tradições e sobre o quanto

estamos dispostos a assumirmos dentro das universidades uma atitude de desierarquização epistêmica que propicie o fluxo dos múltiplos conhecimentos concebidos por uma sociedade complexa e plural, sob o risco de seguirmos chamando de inclusão a mera inserção dos corpos negros nesses espaços”.

“Chão periférico: reconhecimento e pertencimento do/ao território através das artes”, de Larissa da Cruz Varizi, Nicolle Clara Firmino Nascimento, Raissa Silva Costa, Terenah Penhas de Lima Stefani e Thais Yukari Suguiyama, trata das dificuldades enfrentadas para se produzirem processos artísticos e educativos nos territórios periféricos. As autoras partem da entrevista que realizaram com os artistas e educadores Eder dos Anjos e César Kcha, quando eles narraram suas experiências com arte, cultura e educação, especialmente, no município de Jandira, e apresentaram seus processos de criação e suas trajetórias de vida, profundamente marcadas pelo engajamento político. A experiência possibilitou às autoras o reconhecimento da riqueza “(...) do trabalho de coletivos que atuam dentro de suas comunidades a partir de uma lógica do pertencimento a esses territórios” e do quanto esse reconhecimento “é essencial para o entendimento da cultura e, portanto, para a formação de arte/educadores”.

Anna Carolina Nogueira de Araújo, Beatriz Camargo Martins, Elio Buoso Cones e Lívia Pace Liu colocam em questão o papel do ensino institucional nos debates sobre gênero e sexualidade no texto “A Escola por Olhares Dissidentes: a experiência LGBTQIA+ no ensino institucional”, e afirmam a necessidade de busca por proposições que possam tornar os espaços mais acolhedores tanto para docentes quanto para discentes LGBTQIA+. As reflexões partiram da entrevista realizada com T. Angel, durante a qual a educadora discorreu sobre a experiência de pessoas LGBTQIA+ na Educação Básica, analisando o modo como as escolas se estruturam e como isso reflete na vivência de corpos dissidentes. A entrevista com T. Angel e a pesquisa propiciaram ao grupo “(...) encontrar alguns caminhos para atuar no ambiente escolar e torná-lo um lugar acolhedor e confortável, fortalecendo redes de apoio tanto em relação aos alunos quanto aos professores”.

Em “Educação especial: práticas pedagógicas junto a uma estudante com surdocegueira”, Letícia Brasil Freitas reflete sobre práticas pedagógicas, em especial as que envolvem atividades artísticas, na escolarização de estudantes com surdocegueira, tendo como base a entrevista com Gláucia Adriana Simões Almeida, guia-intérprete de uma aluna surdocega em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Na entrevista, a professora apresenta importantes informações sobre a educação especial, assim como possibilidades de trabalho com estudantes surdocegos. O texto discorre sobre as características específicas da surdocegueira e contextualiza a educação especial no cenário contemporâneo, articulando conceitos

como educação especial, educação inclusiva e deficiência. A experiência propiciou uma importante experiência de aprendizagem para Leticia: "(...) a pesquisa que trouxe conhecimentos em uma escala de concretude e singularidade que não seriam obtidos da mesma forma por fontes mais tradicionais e acadêmicas. (...) E o que se observa é que a base da educação especial está no olhar sobre a especificidade, no respeito às características de cada estudante, no reconhecimento de que os objetivos e seus tempos são diversos."

"Adultocentrismo: um olhar sobre a infância", de Marcelo Ricci, analisa a situação da criança e da infância na malha social contemporânea e sua condição de alteridade imposta pela perspectiva adultocêntrica. "A ameaça que se repete hoje é enxergar a criança como um adulto incompleto e inacabado – é medi-la pela régua do ser humano adulto, a ela atribuir um trabalho e dela exigir produtividade", escreve, estabelecendo o foco de suas reflexões, para as quais toma como base os dados recolhidos em entrevistas realizadas com crianças entre 9 e 11 anos de idade, durante o período de isolamento social, em que elas foram convidadas a discorrer sobre sua realidade e suas fantasias. Para entrevistá-las e compreender como pensam, Marcelo apresentou-lhes questões e proposições cuidadosamente preparadas, o que gerou um rico e genuíno material, que, ao lado das ricas referências teóricas, permitiu-lhe tecer reflexões aprofundadas sobre as infâncias no mundo atual.

Os últimos textos desta coletânea são dos dois educadores que contribuíram diretamente com os percursos formativos dos estudantes na disciplina "História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas": Guilherme Nakashato e Leandro de Oliva Costa Penha. Em "Reflexões sobre a história do ensino da arte na formação do arte/educador ou Do tecido vivo de nossas histórias narradas", Guilherme discute a importância de os futuros professores partirem de suas histórias pessoais para, então, conhecerem a história dos contextos de lutas e as conquistas dos arte/educadores brasileiros. Leandro, por sua vez, no texto "Estágio em História do Ensino de Arte no Brasil: caminhos para uma universidade aberta e plural", apresenta sua experiência como estagiário do PAE⁴ e reflete sobre o quanto a proposta desenvolvida na disciplina representa um caminho fértil para a ultrapassagem dos discursos e das práticas hegemônicas na arte e na educação, ao propor que docentes e estudantes olhem conjuntamente para "a história que está sendo construída a cada dia", e percebam que ela é feita de "vozes e narrativas plurais."

Este breve resumo dos textos que compõem este livro, obviamente, não é suficiente para o leitor compreender que cada palavra neles contidas

4. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, da Universidade de São Paulo. Trata-se de um programa de estágio de docência no ensino superior para mestrandos e doutorandos para acompanharem, por um semestre, um professor em aulas de disciplinas de graduação.

advém de uma genuína experiência de aprendizagem de seus autores e autoras, que, para escrevê-los, passaram por uma intensa e complexa jornada de aprendizagem, que envolveu, além de muito estudo e pesquisa, suas histórias pessoais e as histórias das pessoas entrevistadas, entrelaçadas à história social, em que se incluem todos os temas urgentes em circulação no panorama contemporâneo, corajosamente enfrentados pelos autores e autoras desta publicação.

Ainda não sabemos, e talvez jamais saberemos, qual o alcance desta experiência para a vida de todas as pessoas nela envolvidas, tampouco todos os seus desdobramentos para a formação e a profissionalização dos estudantes, mas temos certeza de que - mesmo com os nossos pés ainda pisando em solo árido - os conhecimentos que construímos coletivamente, a partir da nossa experiência viva e encarnada, são muito sólidos e férteis, já que estão conectados ao tempo presente e são frutos do trabalho intencionalmente engajado de muitas pessoas e entre muitas pessoas.

O que aprendemos juntos enraizou-se, é certo, e já é parte da nossa memória e história, e, portanto, da nossa contínua autoconstrução como educadores, artistas e pesquisadores. Agora, mais conscientes de nossa atuação em um mundo complexo, diverso e plural, podemos, a exemplo do forte e belo mandacaru, anunciar o **porvir**:

Referências

- BOSI, E. (2003). **O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social**. Ateliê Editorial.
- GASKELL, I. (1992). "História das imagens" apud BURKE, P. (1992) (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. UNESP, p. 237-271.
- HOOKS, bell. (2019). "Educação democrática" apud MARIANO, A. [et. al.]. (2019). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo, p. 199-207.
- KILOMBA, G. (2021). **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Cobogó.
- MATTAR, S. (Org.). (2021) **Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação**, Volume 1, ECA/USP.

“Mas ela era bonita?”

Isabele Rosa dos Anjos

“Eles dizem que há mais enfermidade na casa que
não bate sol”

Ela ouviu de alguém. Há muito tempo atrás. Não sabe se é verdade. Eu pesquisei e agora sei que é.

"Eles dizem que há mais enfermidade na casa que não bate sol" - ela ouviu de alguém. Há muito tempo. Não sabe se é verdade. Eu pesquisei e agora sei que é.¹

Foi mais ou menos durante o início da época da nossa própria peste que me voltei para os relatos de minha vó. Há muito já o fazia, na minha cabeça, afastada dela, morando em São Paulo - tentando lembrar as narrativas que outrora me assombraram na infância, ao procurar por temas para o meu TCC. Se na arte você dá forma a algo dentro de sua mente, a qual história eu queria dar vida? me encontrei me perguntando. Quais as histórias que precisavam ser contadas? Por que eram histórias e por que eu as contaria? Por que eram necessárias? Para quem?

Estudando em São Paulo, encontrei um mundo que se expandia, incessável e dolorosamente. De certa maneira, com um horizonte tão místico e sobrenatural quanto as histórias de minha vó. Mas muito do que se encontrava no horizonte era de acesso limitado. A realidade de estudar na USP se fazia principalmente no barulho dos trilhos do trem me embalando o sono, na ida e na volta para casa nos fins de semana. A mesma Linha 7 Rubi - a mais antiga e ainda operante em todas as linhas de trem em São Paulo - já levava minha vó e minha mãe da zona periférica metropolitana de Franco da Rocha, já chamada uma vez de *cidade dormitório*, ao trabalho, no centro de São Paulo. Agora, eu, a descendente querida, mais branca e protegida, era levada para estudar e não para trabalhar.

Durante 2020, dentro da quarentena, na casa de minha mãe, tivemos de consertar as escadas e substituir os degraus podres de madeira por degraus mais firmes. Sem mais acesso aos nossos dois quartos, temporariamente, nos deslocamos à casa de minha vó. Lá, durante o café da manhã, eu pus o pão recém-comprado na mesa, e ela capturou minhas mãos no momento em que subiam, segurou entre as delas e as elogiou por serem tão bonitas. Eu me lembro desse momento tão bem. "São mãos de menina mimada, vó." "Você não foi mimada" - minha mãe interveio, observando a cena. "São mãos de quem nunca trabalhou. As suas é que são bonitas." - eu sorri. O contraste entre as mãos mais escuras e calejadas de minha vó, segurando as minhas, mais claras, macias e sem calos, não me escapou, nunca vai me escapar. São só três gerações, das quais eu faço parte da terceira; ela é a primeira, e a mãe primeira, a mãe dela, a que morreu, era indígena. São três gerações perdidas de sua raiz, de um Brasil que se movi-

1. Esse ensaio foi escrito a partir da entrevista realizada com Olíria Rosa Honório no primeiro semestre de 2021, como parte dos desdobramentos da pesquisa desenvolvida na disciplina História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas. O ensaio audiovisual realizado a partir da entrevista, no qual Olíria Rosa Honório rememora sua infância na zona rural do Paraná e narra algumas histórias deste período, pode ser acessado em: <https://gmepae.com.br/acervo/video-feito-com-oliria-rosa-honorio/>

menta periférico, nos interiores, nos cantos, às escondidas, que só aparece nas metrópoles e capitais para trabalhar, e, agora, estudar.

Durante a disciplina de Política e Organização da Educação Básica², fizemos uma pesquisa de quem estudou, quanto e até quando, em nossas famílias. As respostas de minha vó não me surpreenderam, eu já as sabia. Mas agora eu sabia dentro de um panorama, de um contexto histórico; agora, sabia como se estivesse lendo um mapa e não só ouvindo direções aqui e acolá. Agora, sabia com a propriedade do saber.

Como um acadêmico se torna especialista, tornei-me estudioso dos mapas de deslocamentos da minha vó, de sua vida com rios e terrenos e lacunas e intervalos, e céus, e árvores de Irati, no norte do Paraná, e copas de prédios, nos quais trabalhou como zeladora, e cozinhas de hotéis, nas quais ajudou como cozinheira, e campos de terra, nos quais ela preferiu tomar da enxada, e largou do lápis. "Até que eu acho que eu.. eu... Eu frequentava mais escola. Mas eu não tinha coragem de ver a minha mãe juntando... as galinhas botando, e ela guardando, numa latinha preta que tinha, uma latinha preta de velha... era uma lata grande, assim. Ela juntando ovo, dúzias e dúzias de ovo, pra vender pra comprar um lápis, comprar um caderno, o ... avental, que naquela época tinha que ir de avental, era um... um, um jalequinho, tipo um jalequinho, sabe? Um jalequinho branco. Eu não aguentava aquilo mais, tinha muita dó da minha mãe e do meu pai, que eram sozinhos pra trabalhar. Então eu ia enfrentar as roças, eu trabalhava pra não deixar e ver eles sofrerem, tanto. Tanto, né? Então era isso. Por eles, por eles, eles não gostavam que eu perdia aula, mas era de mim mesmo. Eu... queria aprender. Mas não tinha coragem de ver eles passando pelo que eles passavam. Então foi esse o problema, foi esse o problema." . "E não me arrependo" - minha avó arremata - "sabe que não me arrependo? Tem dia que eu queria me arrepender. Assim, poxa vida. Por que eu não ajudei? Eu queria ter uma renda, assim... Uma renda assim, sem sofrer tanto. Porque eu trabalhei muito em casa de família, então... sofri bastante. Mas... Quando eu lembrava dos meus pais. Meu pai gemia de dor a noite toda, gemia de dor nas costas. E, de manhã, ele levantava e ia trabalhar. Então aquilo... Eu não conseguia aceitar aquilo." - Eu respondo que sim, entendo. Eu entendo como amor se traduz em sacrifícios e esses sacrifícios são direcionados à educação dos filhos. Minha vó conta comigo para entender.

O amor de minha vó por mim, tal qual com os pais, direciona-se a tentar me proteger do sofrimento. Trabalhar para proteger do sofrimento. O sofrimento é ter de trabalhar. A falta de opções se resume à falta de esperança. E quem compartilha de sua cor e herança não tem outras opções a não ser ter de trabalhar ainda muito jovem. Essa já era uma verdade neste

2. Disciplina obrigatória da Licenciatura em Artes Visuais, oferecida pela Faculdade de Educação. Aborda a perspectiva histórica de como o direito pela Educação foi conquistado no Brasil muito recentemente em nossa história.

país, desde seu nascimento, em 1944, e não tem mudado. Essa é uma verdade que ela carrega consigo, de uma maneira a qual espera que eu compreenda. Coisas se tornaram claras, de um jeito que antes, durante minha graduação, estavam vagas e fugidias. Quando o artista não sabe em que classe social está, ele não sabe quem é seu público. Eu queria lançar histórias sobre o que minha avó contava, de alguma maneira. Para quem, quem as leria? Quem precisa delas? Para quê?

De início, eu queria eternizar as narrativas de minha vó, que me fascinavam com a ideia de um sobrenatural, de um mágico, de um Divino e Encantado se escondendo nas Igrejas e nos Terreiros, igualmente na fumaça dentro das máquinas em fábricas e dos copos descartáveis de café em estações de trem de São Paulo, mesmo a São Paulo industrial e modernizada, para a qual ela migrou e na qual eu cresci. Era essa a memória dos planos de TCC, ainda não completamente encapsulados, no início de 2020. Pautar-me no que ela contava de lenda, de mágico e sagrado. Que unia um Brasil misterioso, rural e urbano e dividido, em um só ar de esplendor.

Com o advento da Covid-19 em nossas vidas, a verdade é que o desejo se tornou o de eternizar o que eu podia eternizar da minha vó, num aspecto quase desesperado, amedrontado, como alguém que se agarra ao que se pode agarrar, caindo num desfiladeiro.

A ameaça de mortalidade se fazia vívida e séria, como de fato iria se provar no decorrer de dois anos de pandemia, num país que tem como tradição histórica o genocídio de seus mais vulneráveis pela indiferença. Mas em contraste ao meu desespero, minha vó se encontrava calma. Uma placidez taciturna de alguém desconfiada com todo esse alvoroço.

Usávamos máscara e tirei fotos dela no portão que dava para as escadas de pedra de sua casa. Foquei no presente, na luz do sol, no hoje, no hoje, no hoje. Foquei-me na oralidade de minha vó, na contação de estórias que corre na família, o jeito com que fazemos alguém se ater à próxima palavra, e à próxima, e à próxima, sorvendo as palavras de uma estória como goles de café quente da tarde; no aspecto oral de todo o material que eu estava reunindo, quase como um acumuladore; no jeito dela de resgatar sua atenção num contar introspectivo, que analisa e questiona e reflete sobre as próprias palavras que estão saindo.

Descobri, nessa oralidade, uma cultura pagã e brasileira que se mesclava, sem esforço, ao cristianismo. Descobri, nessa oralidade, uma potencialidade poética para ser tematizada em obras que pensem o Brasil como questão. Descobri, nessa oralidade, um resgate de um Brasil que minha vó tem em sua mente lúcida, uma imagem vívida, um Brasil formado por negros e indígenas, em vilarejos rurais do Paraná, em todos os pontos considerados periferias; que fugiram da nossa narrativa do Sul e do que conhecemos como a nossa história do país.

Talvez o ponto das entrevistas, quando saíram dos contos e dos cau-

sos e entraram na abordagem de tentar captar o real, o histórico, o realizável na vida de minha vó, tenha sido esse desespero de eternizar um momento fugidio como o de um café da tarde, enquanto o mundo se tornava mais e mais absurdo, mas talvez tenha sido pressentir um resgate de uma perda inevitável, de um modo de viver tão autêntico em sua brasilidade e na interpretação do mundo à volta, e de um modo de pensar ainda cheio da fúria e de luto por uma felicidade arrancada, que nunca teve a chance de germinar, enquanto o mundo começava a mudar de suas raízes indígenas e negras de criança para a cidade dormitório de Franco da Rocha, no estado de São Paulo. O que desse mundo e dessa narrativa sobrou, o que impera?

“Dessas classificações, como você se identifica?”

“Eu tenho indígena na minha família, mas eu me considero parda.”

“Entendi.”

“Branca eu não sou, nem preta.”

“Entendi. ... A senhora foi alfabetizada?”

“Mais ou menos. Eu... precisava trabalhar... Eu trabalhei. (...) Quando chegava a tempo de fazer o exame, eu largava os estudos e ia pra Roça, pra olhar meus pais.”

As mãos dela segurando as minhas. E o contraste. Isso vai me acompanhar.

Isso é política. As denominações, o apagamento de identidade. Eu não posso mais ser ingênua.

Quando passo a entrevistá-la, junto com minha mãe, ela diz pra mim:

“Meu celular está cheio de mentiras”.

Se Paulo Freire, corretamente, observou que a interpretação do mundo vem antes da interpretação das palavras escritas, penso que há um senso crítico em minha vó que a permite interpretar o mundo tecnológico confuso que a cerca, hoje, sem precisar de ajuda ou de mais do que um guia técnico, para cuja função eu me presto. “Meu celular está cheio de mentiras”. Ela já compreende, em algum lugar dentro de seu afinado senso crítico, eu só preciso a assegurar, dialogar com ela. Nesse sentido, ela não precisa de nada “para” ela, e sim, “com” ela.

Eu pergunto-lhe sobre seus pais, e nisso está o grande ponto revelador, no qual decolonialidade e os temas explorados nas aulas de História

de Ensino da Arte no Brasil brotam para a minha inquietude e furor.

"Seu pai e a sua mãe..." - Eu penso em como, de qual maneira, qual a maneira mais simples e honesta de perguntar... "de que cor eles eram?"

"Meu pai era negro. E a minha mãe... é, também... se diz acho que par-do, né, porque a minha mãe era índia mesmo, minha mãe era a raça guarani. Então, a mãe dela era dessa tribo guarani. As irmãs dela eram daquelas índias de não usar nem um sapato no pé, nem um chinelo. Não tinha uma cama, dormia tudo no chão. (...) Não tinha horário de comida, não tinha um chuveiro, era assim... não gostavam da cidade, não gostavam de ter muito contato com pessoas. Aí eu tive primas, e elas eram quase iguais, porque ficavam lá no mato, né, no meio do mato. Eles tinham uma casa feita de pau, mas os costumes deles era como índio mesmo."

E então minha vó passa o tempo descrevendo o processo amiúde de plantar, cultivar e colher o chimarrão, junto com cavalos e carroças, individualmente, por um dos primos índios dela, que "era o único que fazia roça, mas que era índio também" - "Ele era índio?" - "Era índio." - A senhora ia visitar eles com a sua mãe? "Olha, eu nem lembro direito, mas eu tinha essa prima, chamada Isabel, a gente chamava ela de 'Isa', mas eu gostava muito dela, muito mesmo, ela era mais velha que eu, pouca coisa, e aconteceu uma coisa estranha com eles. (...) Deu certo de eles for embora, eles foram embora daquele lugar. (...)".

Quando eu perguntei como era a conexão dela com "eles", ela continuou em seu caminho da memória, porque se lembrar, como aprendido na disciplina com a professora Sumaya Mattar, é um esforço, um trabalho: "Eu era muito pequena, mas eu tenho uma leve lembrança, assim, que eles foram alguém lá em casa, alguém deles, e aí essa Isabel, que a gente chamava ela de "Isa", ela parece que ela tava junta, junto com eles, né, com alguém. (...) Eu não lembro direito. Só sei que aí eu fui pra lá, primeira vez, depois eu gostei. Aí toda vez que eles passavam, alguém deles passava lá em casa, eu queria ir." (E nós rimos, na gravação) "Aí eu ficava lá, um pouco de tempo e aí ia me dando uma aflição, porque não tinha hora de tomar banho e hora de comida. Toda hora era hora de comida. Tudo fogão de lenha. A gente comia com... com alguma coisa, não lembro se era com farinha, acho que com farinha de mandioca, também. (...) Não tinha aquele... como que diz? ... Aquela obrigação de fazer uma comida, de fazer um arroz, ou cozinhar um feijão, não tinha! Às vezes, alguém trazia aqueles rolos de chouriços de porco, e eu até comia crua. Às vezes, a gente comia crua, aquela comida de porco, que tinham acabado de matar, de algum lugar. Mas graças a Deus, não fazia mal. A gente era bastante saudável, na época." (...) "Não tinha horário de comida, nem relógio, não tinha. A gente não sabia nem que hora que era, ninguém se preocupava com horário de nada. Olha o colchão

deles, como era. Eles faziam aquele negócio lá com a erva". - Ela se referia ao processo de cultivar o chimarrão, que tinha me explicado em detalhes - "então aqueles pauzinhos, tudo ficava pauzinho deste tamanhinho, (...) porque só a folha mesmo que faz a erva, os pauzinhos ... era pra ser tudo jogado fora. Então, aí, eles ... cada um... em cada quarto da casa, tinha aquele monte de pauzinho da erva, nos cantos do quarto. Aí, de noite, espalhava aqueles pauzinhos tudo no chão, punha o cobertor - aqueles cobertor, falavam que era 'corta febre', de tanto que era fininho aqueles cobertor, bem ruim! Estendia aquele cobertor em cima daquilo, o travesseiro era um cepo! Sabe o que que é cepo?" - Não. - "Um pedaço de madeira. (...) Eles faziam muita gamela, cê também não sabe o que é que é gamela, né?" - Não. - "Gamela é um... é um... é feito de cedro, uma madeira chamada cedro. E tinha uma ferramenta, meu pai tinha uma, e aqui, assim, era amolada igual faca, e aqui tinha o cabo. Então você pegava naquele cabo e ia cortando. Assim". - E ela fazia o gesto - "Cortava assim, com o cedro, ia cortando. Daí aquilo lá fazia gamela. Fazia gamela redonda, fazia gamela quadrada. Então sobravam aqueles pedacinhos, às vezes da tora, da tora do cedro. E aquilo lá já era um travesseiro. Então cortava, pra ficar mais retinho, e era o travesseiro da gente. Com eles lá, né. Com os parentes da minha mãe. Então não tinha serviço. Era uma casa que não tinha serviço! Era gostoso ficar lá nessa parte, porque era só brincar. A gente só brincava. Só que era só nós duas, né, não tinha quase criança. Eles não tinham costume de fazer amizade com muitas pessoas (...). Só que era gostoso. Você levantava de manhã, pegava a vassoura e já varria os pauzinhos, fazia aquele monte lá, dobrava aqueles cobertorzinho, jogava lá pra cima, e pronto, a casa tava limpa. De noite, sabe como que fazia pra tomar banho? Não era banho. Chamava "chicolateira", de lá... a vasilha onde eles colocavam. Chicolateira. Eles colocavam no fogo. Fogo de, no chão. Colocava ali, daí esquentava aquela água. Aí a gente punha os pés assim, em cima de um pau de lenha. Colocava os pés em cima e jogava água e dava uma esfregadinha nos pés, ficava ali até o pé secar, né, enxugava com o calor do fogo, e daí a gente ia dormir. Vê que vida...? Em parte, era bom, porque a gente não precisava... **Ninguém se escravizava com nada.** Era aquela vida... solta." E ela soltou uma risada. E então adicionou: "Mas era ruim, não era?". Ela acrescentou que sentia até vergonha de se lembrar do quão sem propósito os dias corriam. - Vergonha de quê, vó? "Vergonha, Bel." Ela diz, mas está sorrindo. Vergonha de haver dias de não trabalhar.

Eu me ouço na gravação: "(...) eu acho que era ruim pra senhora, porque... porque a senhora era filha do seu pai. Tanto como a senhora era filha da sua mãe. E seu pai era um homem da roça que precisava de horários para as coisas, e de trabalhar." Ela concede: "É, era diferente. Lá ninguém estudava, não sei. Dos tempos que eu tava lá, não tenho lembrança da Isa ir pra escola. Não sei." E adiciona que, logo depois, começou a trabalhar em

casa de família, com cerca de 13 anos, como ajudante e doméstica, e suas visitas aos parentes da mãe terminaram. "Com certeza, os mais velhos morreram todos, né. Não ficamos sabendo de mais nada. Acabou assim ó" - ela faz um gesto demonstrando o quanto foi rápido - "a vida deles." "E todas as vezes que eu fui lá [Paraná, em viagens recentes], também não... Nunca entramos... Parece que nunca dava tempo de conversar sobre eles. Hoje eu sinto saudades, cê pensa que não?" Eu digo que queria vê-los também. "A Isa tem o meu nome" - eu comento, faceira. Minha avó lamenta: "Nossa, como eu gostava dela. (...) Com certeza ela ainda vive, ela era pouca coisa mais velha do que eu. Sabe? Foi tudo esquecido."

Ao se delongar sobre as tias e os tios "índios", minha vó comenta que "índio tem cara tudo igual". Eu sinto que é necessário a intervenção, nessa hora, de modo a não causar uma disrupção nessa narrativa, e digo: - Mas e a sua mãe? Ela era bonita? Minha vó para de falar, subitamente. Pondera a questão. "A minha mãe... a minha mãe..." De repente, ela concede, soando quase irritada. "É claro que a gente achava ela **linda**."



Figura 1: Olíria Honório se debruça sobre um mapa.
Fonte: autora.

Em certo ponto, peço pelas memórias de seu pai. Eu sei que ele era negro. E eu sei que tenho o cabelo dele. Ela disse isso a mim. Minha vó responde o quanto ele trabalhava, informação que apareceu em sua descrição da vida indígena em Irati, dos parentes de sua mãe, várias vezes. O quanto

ele trabalhava na Olaria para criá-los. Cedo, ela começou a trabalhar lá também. Há algo velado na descrição, que não é a descrição de como as telhas de barro são feitas. Há algo que não consigo entender ou captar, do porquê havia tanto trabalho para o meu bisavô. E então, ela diz, em torrentes, em sentenças de informação, cada uma saindo como uma bala. No início, não fazia sentido para mim a relação de uma com a outra. Levou um tempo para eu entender o que minha vó estava dizendo. Levou tempo para entender o que ela realmente estava dizendo. Eu achava que ela estava falando da olaria e do barro e das telhas, e do homem que a geria. Eu achava que ela estava falando disso, mas, na verdade, ela estava falando do pai. Ao falar do trabalho, ela falava do pai, e ao falar do pai, ela falava do luto. E ao falar do pai, ela falava da raiva. Eu entendo, com choque. O silêncio magoado pesa sobre nós. Minha mãe nos interrompe. Eu passo tempo pensando no que foi gravado e no que eu ouvi. Eu volto para a casa de minha vó, para mais uma entrevista, e, desta vez, estou pensando nas feridas. Eu digo, tentando ser respeitosa:

“Não acho... que o que aconteceu... teria acontecido... se o seu pai não fosse negro.

Ela me olha, do outro lado da mesa. Estamos distantes uma da outra.

“Não.” - ela diz. E não é uma revelação. É um assentimento. Algo dentro dela se soltou. Em palavras. “Não teria.”

E eu olho para as mãos dela.

Está errada a educação que não reconhece a justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador. (FREIRE, 2002, p. 41)

Isso é sobre dor, porque é sobre amor. Dela pelos pais. Pelo esquecido e pelo que se perdeu. Em uma população miscigenada como a do

Brasil, minha vó diz que meu cabelo é lindo e que o dela é feio. Eu rio e pergunto como isso pode ser verdade se é o mesmo tipo de cabelo. Ela diz, finalmente, com todas as letras, que eu sou bonita, porque sou clarinha. Eu gelo. Eu lembro, no fundo de mim, que já ouvi esse comentário. Como refletir sobre isso? Como intervir? Eu gravei isso, está em algum lugar. Eu não sei se quero lembrar. Eu digo a ela que só sou bonita porque sou a neta dela. Talvez todo esse artigo e o ponto dessas perguntas, dessa escavação, tenha sido para ter certeza de que realmente cresci com aquele comentário. Neste país, na família miscigenada, minha vó me condecora por ser clara, enquanto ela não o é. Neste país, racismo se enraíza em todos nós, sem termos as palavras. Dar as palavras após a interpretação do mundo .

Agora, que é comemorado o centenário de Paulo Freire, e o segundo ano de pandemia, e o terceiro ano de governo fascista, minha vó se encontra saudável e bem. O nome dela é Olíria Honório, mas também é chamada de dona Nena. Ela sabe ler e escrever e quando eu lhe pedi a autorização para uso de sua imagem e voz e palavras, de sua própria composição, ela concedeu as permissões sem muita hesitação, mas com muita modéstia, e me perguntou se tinham mesmo quaisquer valores. Assim que eu repeti, e reafirmei, que muitas pessoas poderiam ouvir e ler o que ela me disse e contou sobre os seus pais, mundo afora, mesmo depois de sua morte, ela refletiu só por mais alguns segundos e me assegurou de que entendia, e então me disse:

“Eu sei ... que não há nada a temer.”

Em nossa última entrevista sobre lembrar, em julho, após a disciplina já ter acabado, ela se descobriu me explicando como as pessoas doentes eram tratadas “em seu tempo”. Elas eram isoladas e quarentenadas. Às vezes, desumanamente, como se fossem fantasmas assombrando suas casas. Contou sobre rapazes doentes, com algum mal contagioso, misterioso, porque de doença não se falava, presos nos sótãos de seus pais, morrendo sozinhos. Isso a incomodava, principalmente a parte de estar preso em um sótão. A falta de luz. Enquanto ela me conta isso, está sentada numa cadeira que pôs perto de seu jardim, debaixo do sol. Eu estou sentada nas escadas de pedra, gravando.

“Eles dizem” - ela me diz na gravação - “eles dizem que há mais enfer-

midade na casa que não bate sol" - e adiciona - "mas eu não sei se é verdade. Alguém com estudo teria de ir e saber se é verdade. Pesquisar." - Eu me prontifico. E logo acho no meu celular.

Poor housing is an important determinant of poor health. One key aspect of housing quality is lighting. Light is important for visual performance and safety, and also plays a vital role in regulating human physiological functions. This review aims to synthesise existing evidence on the relationship between lighting in the home and health and recommends areas for future research.³ (OSIBONA, SOLOMON e FECHT, 2021)

Eu confirmo para ela.



Figura 2: Mãos de Olíria Honório sobre um mapa que mostra a divisa entre o norte do Paraná e São Paulo

Fonte: autora.

3. "A moradia precária é um importante determinante da saúde precária. Um aspecto fundamental da qualidade da habitação é a iluminação. A luz é importante para o desempenho visual e a segurança, e também desempenha um papel vital na regulação das funções fisiológicas humanas. Esta revisão tem como objetivo sintetizar evidências existentes sobre a relação entre iluminação em casa e saúde e recomenda áreas para futuras pesquisas." (tradução livre da autora).

Quando ela fala de sofrimento, fala de injustiça. Não sou ingênua a ponto de pensar que dona Nena seja a ingênua. Se eu tenho o vocabulário “descolonialidade” e “racismo” e “opressão”, então ela tem uma palavra: “sofrimento”, um verbo, “sofrer”, seja descrevendo sua educação e a falta de uma, seja descrevendo o trabalho dos pais. E então, genialmente, ao descrever o modo de vida dos parentes que eram chamados de “índios”, “índios mesmo”, ela usa as palavras: “Ninguém se escravizava com nada”.

Não me escapou em nenhum momento, mesmo enquanto branque, de que quando falamos de todas essas palavras abordadas na Academia, estamos também falando de dor. Esse parece ser o caminho que a Academia não sabe bem enveredar. Qual o jeito apropriado? Como fazer a coleta de dados? Como medir o tanto de dor? E o que fazer com ela, depois? Essa parece ser a pergunta mais essencial. Ao se formar professor, você se importa até se destruir, ou você para de se importar? Isso é sobre dor, porque também é sobre amor.

Também no centenário de Paulo Freire, dois jovens me abordam num supermercado. Perguntam se eu não posso comprar um alvejante. Ao comparar preços, descubro que o mais novo, de 12 anos, não sabe ler. Eu pergunto se ele vai à escola. Eles me dizem que vai, que todos vão pra escola. Mas que ninguém sabe ler. “Ninguém que vai naquela escola aprendeu a ler.” Eles me asseguram. “Eu não posso ir pra escola, porque tenho que trabalhar” - o garoto de 12 anos me diz. O nome dele é Gabriel. Ele diz a palavra “trabalhar” com o mesmo tom de orgulho e bravata, que, como classe trabalhadora, aprendemos a dizer. Mas não há trabalho que ele faça, não há trabalho para ele. O que é um direito? Isso que acontece agora é apenas a história se repetindo, ou ela jamais parou de ser exatamente o que é? Neste centenário de Paulo Freire, no qual me deparo com o mesmo problema do analfabetismo dos camponeses em Angicos, nos anos 1960, mas na Capital de São Paulo, em 2021, tenho 25 anos, a idade que ele cita na passagem:

(..) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. (...) É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências (...) respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 41)

O que minha vó sabe? Ela sabe que as casas que têm luz do sol são mais saudáveis. Ela sabe capinar, cozinhar, limpar e contar estórias. Ela sabe sobre sua raiva. O que eu sei? Eu sei escrever. Registrar a raiva dela. O meu

saldo de conhecimento se empalidece em relação ao dela. Ela sabia - antes de mim - que na casa na qual não bate sol, há mais chance de enfermidade. Isso é pesquisado e concluído. Minha vó sabia, não por crença ou superstição, mas pelos mesmos métodos da ciência, por observação e coleta de dados, em sua vida e ao redor. Mas ainda há tempo para mim. No aniversário de 71 anos de minha vó, desejei-lhe 71 anos mais. Ela sorriu, singelamente, e me falou que não.

“É tempo demais.”

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002

OSIBONA, O., SOLOMON, B. D., & FECHT, D. (2021). "**Lighting in the Home and Health: A Systematic Review**". *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 609. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7828303/>

História de raízes, histórias de si

Lia Morena

"As histórias pedem pra ser contadas. É quase um processo até inconsciente, de busca. É como que fizesse sentido, né, algumas coisas, que não faziam sentido, acho que agora fazem sentido, pelo menos em parte." (informação verbal)

Homenagem à Miriam, minha avó, que deseja contar cada vez mais suas histórias; à Bazu, e as minhas ancestralidades conhecidas e desconhecidas, tanto por parte de mãe (presente na entrevista) quanto por parte de pai.⁴

4. O texto tem como base a entrevista realizada com Miriam Leirias e os trabalhos da artista Aline Motta (<http://alinemotta.com/>). A entrevista foi realizada de maneira presencial durante dois dias, em junho de 2021. Na transcrição da entrevista as falas foram mantidas originais, sem correção ortográfica. As únicas alterações realizadas são omissões de algumas palavras e repetições para facilitar a leitura.

Essa epígrafe é uma fala de Miriam Leirias, mulher de 76 anos nascida em Natal-RN, no dia 27/10/1944, que partiu em busca de entender melhor suas raízes familiares. Ou melhor, entender lacunas que a incomodavam de suas raízes familiares.

Na entrevista que fiz com ela, Miriam percorre memórias e histórias pessoais e se aprofunda nos processos realizados nessa busca, o que se tornou uma pesquisa autônoma, atrás de rastros, registros, cartórios, cidades, anotações, trocas, comprovações de existências apagadas. Viajou por diversos lugares do Brasil, entre eles, um dos mais significativos, segundo ela conta, que é São Félix, na Bahia.⁵

A história a qual Miriam foi atrás e narra na entrevista trata de um mistério em relação à sua avó. Falta de informações, incoerências entre as memórias orais e as documentadas oficialmente. Um pai que tinha uma mãe com dois nomes, cuja existência consta de formas diferentes nos registros. Em alguns documentos consta como Brasilisia, outros, como Adelaide. Uma mulher negra, alforriada, com pegadas desaparecidas - como grande parte da população brasileira.

Bazu é Brasilisia, mãe de meu pai, né. Que ele deu nome à Menininha [apelido de Brasilisia] de Brasilisia para homenageá-la. Mas nada comprovava a existência dela, nada. A não ser uma conversa que tive com uma irmã por parte de pai, que eu falei 'Brasilisia, a nossa avó, foi escrava?', ela falou 'não, ela não era, não era mais e eu não quero conversar sobre isso'. Pronto. Aí eu perguntei: 'mas como ela era?' 'ela era muito calada'. Então eu fui ligando que tinha segredos, e eu feminista, 'eu vou dar voz pra essa mulher' (...)

Eu encontrei o sobrenome Leiria, que tem a ver, eu vi num livro, lá em São Félix, que é um livro de pesquisa de mais de trinta anos sobre os ancestrais do Castro Alves, né. E tem um cruzamento com a família Castro Alves, com a família Leirias. Castro Alves, que foi um cara que lutou contra a escravidão e ele próprio alforriou, comprou a liberdade de uma menina chamada Adelaide, então, sabe, esses nomes ficam circulando. E foi a primeira informação que eu tive pela primeira vez lá em São Félix. E eu deixei de lado porque achei

5. A gravação e a transcrição da entrevista estão publicadas no Portal do GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/historia-de-raizes-historias-de-si/>

que era sabe... Uma menina de 12 anos não podia ser a mãe do meu pai. Não sei. Tudo sabe, são hipótese, hipótese, hipótese.

Eram pequenas coisas, que rolavam no nível, acho que até inconsciente.

Já por volta de seus 70 anos de idade, Miriam iniciou uma jornada de escrita de contos e livros, que abordam, entre outros assuntos, resultados, experiências, fantasias ao redor do que ela encontrou ao procurar de onde veio a sua avó. Além das viagens e pesquisas, investiu em aprender a escrever literatura para registrar suas histórias e descobertas. Escreveu, por exemplo, um livro sobre sua mãe, *Se o nó está difícil, sopra*, e um conto que se chama *Se eu fosse personagem*. O conto é sobre sua avó e as respostas para as suas perguntas, que não encontrou.

"Procurei, mas ao te procurar encontrei outras coisas, encontrei a dança, comidas gostosas, lugares maravilhosos. Tantas coisas que encontrei, mas não a encontrei, ou a encontrei através disso."

E eu faço [no conto] um paralelo com bumba meu boi do Maranhão, que o Bumba Meu Boi do Maranhão, o bumba meu boi tem uma história, que tem o início, aqui em São Paulo, o início, o nascimento do boi, o batismo do boi e a morte do boi. Pra no próximo ano renascer, é cíclico. E aí a personagem desse pequeno conto, ela diz é a mesma história do boi, que ele vai precisar morrer pra dar de alimentar a Caterina, Caterine, que é a aquela mulher lá do bumba meu boi, né. Aí o boi se debruça, cai no chão, e espera ser morto. Assim mesmo, essa personagem, também tava dizendo olha, acabou, os sonhos morreram, tal, não consegui, me desculpe, é... Aí a personagem escreve no chão, com as mãos, aqui jaz um sonho.





Figura 1: Linha do tempo⁶
Fonte: cena da gravação da entrevista, por Lia Morena.

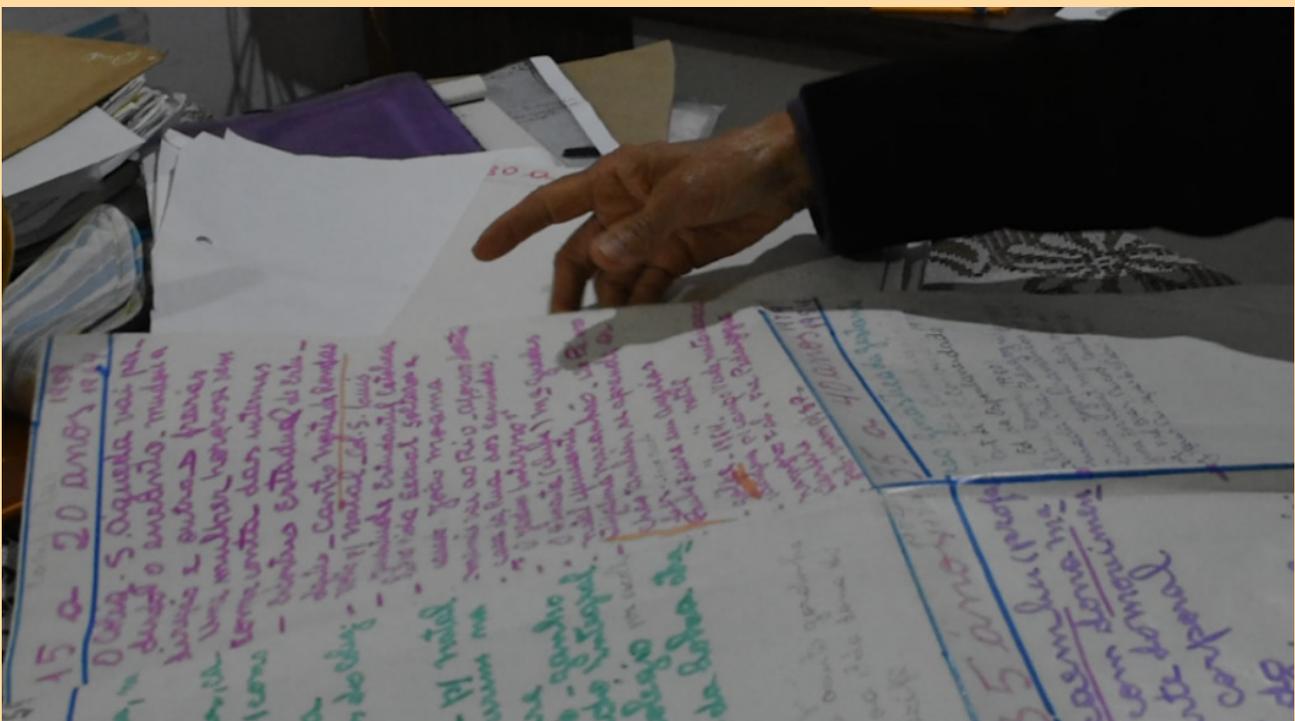


Figura 2: Linha do tempo
Fonte: cena da gravação da entrevista, por Lia Morena.

6. Nas fotos, Miriam e a linha do tempo que fez de sua vida, com marcos principais, de 5 em 5 anos, pela qual se guiou em alguns momentos da entrevista, para narrar acontecimentos específicos.

Suas histórias me fizeram entender melhor o quanto as histórias pessoais e familiares estão ligadas com a história do país e da sociedade. E a importância, para conhecer a história do país em que vivemos, da dimensão humana das individualidades que compõem o coletivo que conhecemos, muitas vezes, de certa forma abstrata, através de dados, números, fatos do macro. E quando olhamos o micro, ligamos as grandes narrativas com universos pessoais, nos aproximamos de campos subjetivos, sensíveis e aspectos da complexidade humana. Olhares pessoais que têm potências de se comunicar e abraçar outras individualidades, diversas possibilidades de identificação e intensificação de presença individual e coletiva onde vivemos. Brasil, de contexto e história complexa e perversa, país colonizado, com (os fatos mais citados na entrevista) séculos de escravidão na conta, ditadura militar...

Para iniciar a entrevista, para caminhar pelas memórias e me levar com ela, pedi para Miriam trazer partes de sua infância, adolescência, vida adulta, fatos, contando-me histórias e me mostrando objetos e elementos do presente, da sua própria casa, que abrigassem ou a conectassem a tais lembranças, que dissessem sobre ela. Começou pela mangueira que há no quintal, que lhe traz histórias de sua infância, as brincadeiras de criança. Vira e mexe, sobe na árvore, na parte de frente da casa perto do portão.



Figura 3: Miriam em cima da mangueira.

Fonte: cena da gravação da entrevista, por Lia Morena.

Tem muitas plantas no seu quintal que contam histórias através delas, que contam histórias dela própria, de outras pessoas, de costumes, de lembranças, de culturas, de lugares. Entre elas, uma bananeira e um pé de cajamanga, que trazem um pouco de sua adolescência, momento em que estudava em uma escola católica e quando as primeiras inquietações e vontades de “mudar o mundo”, como ela fala, começaram a aparecer mais fortemente. Uma vontade de mudar o mundo que cita em diversos momentos da vida. Foi a primeira mulher da família a entrar na universidade, estudou psicologia e pedagogia. Em Natal, participou de formações para trabalhar no programa de alfabetização de Paulo Freire, no período pré ditadura, militou e se posicionou contra o regime militar em São Paulo, foi militante feminista e sindicalista, abriu e fechou escola...

Todos esses momentos são contados em forma de inacabáveis histórias, de experiências próprias, com amigos próximos, com família, com figuras importantes da sua vida, trajetórias, viagens, eventos, aprendizados sobre grandes e pequenas coisas. E tudo isso também carregado na mangueira, bananeira, cajamanga, na horta, em um vestido antigo, num toca-fitas... Memória que se vê e sente presente até de forma material. De certo modo, as próprias histórias marcando presença. E presença também afetiva. Exemplos físicos de como o passado nos atravessa nas constantes transformações coletivas e individuais, internas e externas, no presente e no futuro.



Figura 4: Pé de cajamanga

Fonte: cena da gravação da entrevista, por Lia Morena.

Entre esses vários objetos, Miriam mostrou-me uma cadernetinha antiga de seu pai. Homem descrito como fechado, autoritário. Porém, tal descrição não batia com a imagem que Miriam foi construindo com o tempo, ao descobrir lados dele nunca revelados. Ele era faroleiro, tocava instrumentos, realizava viagens e trocas que demonstravam aberturas que a filha nunca conheceu profundamente.

Ele anotava, só que essa carteira [o caderno] era maior, foram tiradas folhas, então outro indícios de segredo, porque ela tá toda tirada folhas. E aqui tem os nomes dos nascimentos dos filhos. E do meu inclusive. E tem assim "Miriam Pereira Leirias", ele queria pôr Pereira, não sei porque ele tirou, não deixou Pereira. E, tem registros de cada filho, cada filho que nascia ele escrevia na folha, o número da folha do registro, os lugares de alguns dos trabalhos, dos faróis...
É lapsos e mais lapsos de vida, de história.

(...) É como aquela... Pequenas pegadas, que me confundiam e me instigavam também, a perceber que tinha um segredo, e eu quis descobrir que segredo era esse, que era isso.

(...) Então, acho que foi com meu envelhecer que eu fui percebendo que havia coisas que eu queria entender melhor.



Figura 5: Caderneta do pai de Miriam
Fonte: cena da gravação da entrevista, por Lia Morena.

Na pesquisa de Miriam, habita o político, o histórico, o racional, o sensível e o subjetivo de forma indissociável. Assim como diversas histórias e trabalhos, no campo da história, da arte, da educação, da literatura - e muitos outras esferas possíveis que se interligam, que exercem essa relação, que carrega uma potência extraordinária de acessar também outras pessoas.

Miriam ressalta muito um ponto, o de se sentir, de alguma forma, diferente do resto da família. Com muita angústia, inquietação, questões difíceis de lidar, desde pequena. Conta uma história bíblica sobre seu nome "Miriam", o primeiro nome dado por sua mãe, não pelo seu pai. Diz que Miriam contesta Deus, por aparecer somente para Moisés, através de sonhos. Ela diz "eu também sonho". Enfrentamento que quase custou sua vida.

Aí, mamãe, acho que pela primeira vez, ela diz "não, o nome dela quem vai dar sou eu. É Miriam". São pequenas coisas, que vai formando quem eu sou. Foi um ato de... de fazer valer a palavra dela. (...) Então, eu acho interessante, quando eu, vendo minha rebeldia em algumas coisas, na minha família, muitas vezes não sendo entendida... eu digo pois é! Se Miriam enfrentou Deus, que que então...

As buscas atrás de sua avó, seu pai, sua mãe, tios, primos, irmãos, de buracos de informações e histórias mal contadas, ligam-se a buscas internas para entender seus próprios conflitos, traumas, dificuldades, incômodos, inquietações. Uma de suas principais reflexões trazidas na entrevista trata dessa ligação, ao explorar os motivos de tanto querer saber mais e organizar ideias sobre sua família. Para tal, ela me mostra um livro que pautou boa parte dessas ideias.

Eu tenho um livro chamado **Nossos Antepassados**, que é de uma psicanalista, e é psicodramatista, Anne Ancelin Schützenberger. Ela vai fazer um estudo sobre 'intergeracional'. O que aconteceu numa geração daquela família vai repercutir noutra, sem que as pessoas saibam. Seja um trauma, seja, geralmente houve um estupro, uma violência, uma injustiça, né. E que alguém na família, é, vai responder. Sem saber, sem saber. Ele vai ter alguns sintomas. Ninguém sabe porque é escolhido. E foi por isso, pensando nesse macro, e pensando nesse micro, familiar, eu assim, o que que eu posso fazer, se existe essa história, que ela foi mal contada, que ela foi truncada, que que eu posso fazer? Fui pesquisar fui... Me desanimei, tanta coi-

sa pra fazer, vou gastar meu dinheiro com... Nisso. Mas faz sentido, eu encontrei tanta coisa bonita. Então acho que um dos motivos também, eu queria estancar a roda. Se houve traumas na nossa família, que eles parem aqui. (...)

Que alguém não pague pelo preço da escravidão, que não pague o preço do abandono, sem saber porque está sendo penalizado de certa forma. Não sei se tô me fazendo entender. Porque imagine uma pessoa que tem que procurar o nome do seu pai. Aparece o nome do pai no registro dos filhos, não no seu registro. Isso é um abandono. Como uma criança e um jovem vivencia isso, né? E uma mãe que tem que ser escondida. Seja porque ela era negra, seja porque teve um filho fora do casamento. Então isso, por esses estudos, pode ser e pode não ser, hoje tô acreditando que possa redundar em alguns sofrimentos. (...)

Se fosse uma pesquisa universitária seria ótimo, seria outra coisa, mas essa espontânea assim, então... E foi frustrante porque, sabe assim sem preparo, assim, olha, você tá mexendo com a história do Brasil! Muitos documentos foram queimados.

[Em meio as múltiplas formas de manipulação e manutenção de poder de famílias e governo escravista, mesmo após a escravidão. Enquanto isso, existem famílias brasileiras descendentes de europeus que chegam a ter livros da família com registros oficiais de várias gerações, não por acaso. Estamos falando de colonialismo no presente, estrutural.]



Figura 6: Miriam em seu quintal

Fonte: Cena da gravação da entrevista, por Lia Morena.

Ressalto aqui, a importância de se manter memórias vivas, as memórias da história de um povo e as memórias pessoais. O passado é essencial para o entendimento do presente e para se lidar com o futuro. Não somente entender, mas aprender a vivê-lo e a transformá-lo. Entrar em contato com histórias pessoais, assim como o compartilhamento de experiências, gera não somente diversas formas de identificações entre as pessoas e mais consciência do que está ao nosso redor, da diversidade e das convergências de se viver em sociedade, como também é uma forma de comprovar fatores maiores e obter exemplos no campo íntimo e sensível, alcançando formas de entendimento mesmo que em meio a um mar de problemáticas enevoadas, veladas, esquecidas, porém mantidas.

A memória oral e afetiva, desde uma história de avó à de amigos próximos, ou de desconhecidos de diferentes épocas, acredito que deva ser conhecimento de importância reconhecida tanto quanto o é a memória documentada em registros formais. Das coisas aprendidas e apreendidas desta conversa, foi sobre a passagem, de geração em geração, das experiências vividas por cada um, mesmo quando não contadas. Assim como Miriam disse, de alguma forma faz sentido, para além do lado político, social, cultural, histórico. A maneira que nos sentimos e sentimos o mundo, também se atrela a isto tudo.

Essas trajetórias me recordam trabalhos realizados pela artista Aline Motta, mulher, brasileira, negra, de Niterói (RJ), a partir de suas pesquisas familiares. Aline também foi em busca de seus antepassados, instigada por

um segredo revelado por sua avó, pouco tempo antes de falecer: revelou o nome de seu pai, Enzo - bisavô da artista, que nunca conheceu. E, assim como Miriam, foi atrás de cartórios, jornais, registros, conversas e relatos, fez viagens por dentro e para fora do Brasil, em busca de informações ao redor do mistério sobre seu bisavô. Encontrou registros sobre Enzo, homem branco e rico, filho do patrão onde Mariana, sua bisavó, negra e pobre, trabalhava. História que se encontra com as contadas por Miriam. Mariana, assim como Bazu, não foram encontradas pela imprensa, notícias e documentos quando por Aline e Miriam foram buscadas. História de família e, especificamente, história de mulheres negras brasileiras.



Figura 7: Fotografia da série *Se o mar tivesse varandas #4*, 2017, de Aline Motta
Fonte: alinemotta.com

A poeta Audre Lorde faz, em seus escritos, um recorrente chamado às mulheres – em especial, às mulheres negras, mas também a quem mais sentir-se socialmente imobilizado – para que falem sobre aquilo que lhes afeta e importa. Para que narrem as próprias vidas e afirmem o que desejam delas, desse modo transformando silêncio social em “linguagem e ação”. Para que construam uma história em disputa aberta com aquela tida como dominante, escrita por quem subjugou outros no passado e que abafa, distorce ou

subtrai as vozes dos subalternizados. (...) inventar as formas necessárias para narrar, como discurso articulado e potente, o que era antes somente ruído. (DOS ANJOS, 2021).

Na videoinstalação *Pontes sobre Abismos* (2017), Aline amplia uma série de fotografias de seus antepassados em tecidos, e as registra, penduradas em árvores, voando com vento, e flutuando às mãos de pessoas também negras nas águas de mares brasileiros, portugueses e africanos (em Serra Leoa). Entre as fotos, estão imagens de arquivo de sua avó e bisavó, que se unem pela cabeça, e uma grande cópia da certidão de nascimento da artista, dita com “cor branca”.

Doralice [avó de Aline], por sua vez, foi oficialmente registrada por seu tio como “criança de cor parda”. Declarações que expressam e atestam a ideologia eugenista então em voga no país, na qual se associava embranquecimento da pele com a melhoria das “qualidades raciais” da população. (DOS ANJOS, 2021).

Durante o vídeo, Aline narra parte de sua pesquisa, parte da história que descobriu e de seu percurso. Mostra imagens de jornais, documentos, lugares por onde passou, pessoas que cruzou e as fotografias existindo e ressoando em diferentes ambientes. Diz Aline na narração: “Eu vejo uma mãe e uma filha, uma vó e uma bisavó. (...) elas não estão mais vivas, mas ainda posso evocar suas imagens.” (SE o mar tivesse varandas. Aline Motta. videoinstalação.)

A água que desperta uma leveza na imagem, lava os rostos fotografados, é a mesma água do mar recheado de morte, *abismo* carregado dos trajetos passados por onde chegaram os navios negreiros na costa brasileira. Ao mesmo tempo que resgata a história e geopolítica, constrói *pontes* de conexão entre passado e presente. Também fala de vida, de diálogos emocionais, sensitivos, potentes, entre pessoas que já foram, as que estão e quem virá. As imagens se tornam meios de evocar histórias ocultas no fundo do mar. Como se dissesse que violência hegemônica perpassa o tempo, mas quem está tenta apagar, também faz questão de permanecer presente e manter viva sua memória.

“Ao banhar os retratos de seus antepassados em água, busca trazê-los de volta para seus lugares de origem, onde tudo começa e termina, em ciclos contínuos de renovação e transmutação.” (*Se o mar tivesse varandas*. Aline Motta, 2017).

Em *Se o mar tivesse varandas* (2017), também foram impressas fotos

em tecidos, levadas pelo vento e principalmente pelo mar, e com seus registros transformados em vídeos. Traça a relação entre a costa brasileira e africana, como se o mar tivesse varandas, seria possível enxergar uma à outra. Resgatar laços de outros tempos, de famílias rompidas, de deslocamentos massivos à força, transformação de pessoas em mercadorias. Desafiar a memória colonizadora construída por cima de outras, colonizadas, que nunca se deixaram parar no tempo.

“Se o mar tivesse varandas, uma filha caminharia em direção ao seu pai, sobre as águas, embaixo do mar; uma neta encontraria sua bisavó, sobre as águas, no meio do caminho. E tudo, tudo ficaria subtendido”. (*Se o mar tivesse varandas*. Aline Motta. videoinstalação.)

“Pontes sobre Abismos

Este é um projeto sobre a vida.

Se tudo que fazemos na vida é atravessar abismos, este projeto é sobre pontes. Pontes de palavras e imagens, pontes de busca por entendimento. Pontes sobre o Atlântico.

É um projeto que fala sobre a minha família, mas poderia falar também da sua.

A história se desenrola a partir de um segredo. Um segredo de avó para neta. O que é que na história de uma vida deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? Como curamos traumas pessoais, familiares e coletivos?

Uma vez ouvi numa palestra do intelectual paulistano José Fernando Peixoto de Azevedo que “o transe pode ser vivido como uma forma de convívio entre o presente e o passado. Uma presentificação do passado, que se dá como uma conversa que atravessa corpos. Quando você vive uma experiência de transe, você escuta vozes de um passado que voltam, porque reclamam justiça.”

Um segredo comunica algo indizível, mas se sou eu a portadora dele, devo revelá-lo? Sob que circunstâncias?”

(Aline Motta sobre o trabalho *Ponte sobre Abismos*)⁷

As narrativas familiares têm sua força não só ao serem ouvidas, mas contadas, recontadas, materializadas. E são mantidas através não só da linguagem oral, mas por imagem, som, vídeo, escritas, por quem as busca. Lidando com lacunas que despertam ir atrás e imaginar formas de preenchê-las. “Não se trata, para a artista, de simplesmente apresentá-los como descoberta documental. Mas de criar estratégias audiovisuais que possam equivaler a eles como coisa sensível.” (DOS ANJOS, 2021).

Para além das histórias contadas, faço relação das pesquisas de Miriam e Alice com a transformação das suas obras, como a necessidade sentida por Miriam de colocar seus processos de busca em forma de escrita de contos e novos registros. A arte entra como meio de interlocução entre todos esses rastros e como ferramenta estratégica de lidar com a violência de classe, raça e gênero e fortalecer as vozes subalternas, ocultadas, que se escuta e se sente.

Além disso, em ambas, a arte aparece, também, como forma de recontar a história construída através de narrativas dominantes hegemônicas, impor existências de maneira humanizada, individualizada, instrumento de ensinar, aprender e ampliar, cada vez mais, formas e campos de conhecimento e referências ao longo da vida que contribuem para maneiras de ver e estar no mundo.

Finalizo aqui, com a última frase de Miriam na entrevista.

“A nossa história tá no nosso corpo. E é perguntar pra ele, como reescrevê-la.
E é isso.”

Referências

DOS ANJOS, Moacir. Arte como Encruzilhada. **Revista ZUM**, fev. 2021 Disponível em: <<https://revistazum.com.br/colunistas/arte-como-encruzilhada/>> Acesso em: 15/09/2021

MOTTA, Aline. **Ponte sobre Abismos e Se o mar tivesse varandas**. Disponível em: <<http://www.alinemotta.com/Pontes-sobre-Abismos-Bridges-over-the-Abyss>> Acesso em: 15/09/2021

Peregrinos brasileiros: a jornada dos migrantes que construíram São Paulo

William Peçanha de Lima

Entrevistar a minha tia Antonia⁸ foi uma experiência singular. Minha família, por parte de pai, é oriunda do Nordeste, mais precisamente do estado de Pernambuco, mas eu nunca havia parado para perguntar a eles sobre o seu passado. Passado esse que, de certa forma, é meu também, e do qual eu conhecia e conheço muito pouco. Eu sempre escutei meu pai falando sobre a sua infância e juventude em Pernambuco e Goiás, mas nunca procurei saber precisamente como se deu a vinda de sua família para São Paulo. Na minha mente, essas histórias compunham apenas um retrato vago. A proposta da disciplina do curso de Licenciatura em Artes Visuais da ECA-USP, ministrada pela Prof^a. Dra. Sumaya Mattar, *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, de desenvolver um trabalho a respeito das vozes dos migrantes, possibilitou que eu explorasse esse passado e construísse uma imagem mais clara na minha cabeça. Foi uma forma de conhecer e compreender melhor a minha família, a mim mesmo e o nosso lugar na história de São Paulo e do Brasil.

Meus avós paternos são pernambucanos. Empreenderam uma longa jornada, viajando com os filhos por diversas partes do país, passando por Goiás, até se fixarem definitivamente em São Paulo. Dessa forma, fizeram parte de um grande fluxo migratório de nordestinos que vieram para o sul em busca de melhores condições de vida. Esse foi sem dúvida um dos maiores fenômenos migratórios do mundo ocidental, após o fim da Segunda Guerra Mundial. O migrante nordestino foi uma figura central na história do Brasil do século XX e teve um papel fundamental no desenvolvimento da maior metrópole da América Latina, a cidade de São Paulo.

Minha tia, Antonia Soares da Silva, nasceu no estado de Pernambuco, em 1949. Meu pai, João Soares de Lima, alguns anos mais novo, nasceu em 1952. Vieram para São Paulo pela primeira vez ainda na infância. Estando os sertões nordestinos naqueles tempos em uma realidade semifeudal, terrivelmente agravada pelas secas, meu avô deixou seu estado de origem e rumou para São Paulo, levando a família consigo. Encontrou melhores condições climáticas, mas a realidade das relações de trabalho no campo era tão dura quanto no Nordeste. Minha tia e seus irmãos trabalharam desde crianças nas lavouras, junto com meu avô, em um sistema de trabalho caracterizado pela servidão. Parte do que era produzido deveria ser destinado ao patrão, proprietário da terra. As crianças não tinham acesso à educação e a sua mão de obra se fazia necessária para garantir o sustento da família. Durante a entrevista, minha tia enfatizou o aspecto da sobrevivência, de-

8. Antonia Soares da Silva, nascida em 13 de dezembro de 1949. Entrevista realizada presencialmente em 19/06/2021, registrada em vídeo com o celular. A gravação e a transcrição da entrevista estão publicadas no Portal do GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/peregrinos-brasileiros-a-jornada-dos-migrantes-nordestinos-que-construiram-sao-paulo/>

monstrando o quão difíceis eram as condições de vida sob as quais cresceu. Somente o trabalho duro poderia garantir a subsistência. Ela relata:

Eu, com idade de cinco anos, já ia pra roça, trabalhando. Carregava aquelas mudas de colônão pra plantar. Quando era de tarde, tava com as mãozinhas todas rasgadas da folha de colônão, que ela era afiada e cortava as mãos. O meu irmão João era menorzinho. Então, eu, dos três mais novos, eu era a mais velha e trabalhava junto com meus dois irmãos mais velhos. E trabalhando, ajudava papai. Papai arava a terra e a gente ia atrás plantando o colônão. Pro patrão, que o colônão era pro gado comer. Depois nós íamos pra outra fazenda pra plantar arroz, feijão, mandioca, algodão, de tudo, milho... depois colhia tudo e dividia com o patrão. Tinha que dar em três partes, tinha que dar o que ele tomou emprestado pra plantar, dividir com o patrão, e ficava o que restava era pra nós. Então sobrava quase nada.

Meu avô não conseguiu, naquela época, se fixar em São Paulo. Os anos 1950 foram uma das épocas de maior abundância no fluxo de migrantes do Nordeste, mas a maioria dos que permaneciam em São Paulo acabava se dirigindo para a capital, onde o desenvolvimento industrial criava uma economia dinâmica e uma grande oferta de empregos. Para quem permanecia no campo, as oportunidades não eram as mesmas, e nem sempre era possível continuar em São Paulo. A família acabou retornando para Pernambuco. Ainda em busca de melhores condições de vida, mudaram-se novamente, desta vez para Goiás, estado do nosso Centro-Oeste. Lá permaneceram por dez anos, e foi onde minha tia passou a maior parte da infância e adolescência. Viajando inicialmente de fazenda em fazenda, não permanecendo em nenhuma delas por um período muito longo, a família finalmente se fixou no município de Anápolis, a cerca de 150 quilômetros de Brasília. Goiás não era um destino tão comum para os migrantes, que, na década anterior, costumavam se dirigir mais para os estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, que até então era a capital federal. A construção de Brasília, a partir de 1957, modificou esse cenário, levando um enorme fluxo de trabalhadores rumo ao interior do país para trabalhar nas obras, o que certamente causou um grande crescimento populacional e econômico em toda a região.

É preciso lembrar do desafio que era, nessa época, se deslocar de um canto a outro do país, especialmente para quem vivia com poucos recursos, como a população pobre do Nordeste, que compunha a maioria

dos migrantes. Cada viagem era uma jornada arriscada, realizada sempre sob condições precárias. Até a década de 1940, o meio de transporte predominante era o trem; foi depois suplantado, na década de 1950, pelos caminhões pau de arara. Os trens que traziam migrantes do Nordeste para São Paulo sempre saíam das estações sobrecarregados, completamente apinhados de gente, pois eram vendidas mais passagens do que havia assentos no vagão. A viagem era longa, percorrendo mais de mil quilômetros e com vários dias de duração. Muitos passageiros viajavam em pé durante todo o trajeto, inclusive na hora de dormir, o que poderia causar sérios problemas para a saúde. Alguns eram obrigados a interromper a viagem, incapazes de continuar. Isso sem falar dos descarrilhamentos, que não eram raros. Mesmo nos casos em que não houvesse vítimas, um acidente como esse provocaria um longo atraso nos fluxos de transporte, dificultando não só a vida dos passageiros do trem descarrilhado, mas também a dos milhares de migrantes que aguardavam na estação a sua vez de migrar para São Paulo.

Minha tia descreve um destes descarrilhamentos na entrevista, referindo-se à sua primeira vinda para São Paulo, quando não tinha mais do que cinco anos:

Pegamos o trem, aqueles trens de carga, e quando foi no meio do caminho, entre Paraná e alguma estação que eu não lembro, o trem quebrou, descarrilhou. Saiu a roda do trilho. Aí foi preciso todo mundo parar, num lugar ruim, um brejo que só tinha formiga. E as formigas mordiam nós, e mamãe se apegava com Deus, e chamava papai de maluco... E nós ficamos ali até chegar uma máquina e puxar o trem pra botar na linha, pra poder a gente sair. E João pequeninho no colo, e nós tudo mordido, as pernas todas mordidas de formiga, não esqueço disso. Até que uma máquina veio e arrumou o trem, e nós fomos e acabamos de chegar.

Se as condições de viagem nos trens eram péssimas, elas não eram melhores nos caminhões paus de arara, que foram o principal veículo de transporte de migrantes entre as décadas de 1950 e 1970. Eram caminhões de carga adaptados grosseiramente para o transporte de passageiros, com bancos de madeira instalados e cobertos com uma lona, e receberam esse apelido porque as suas carrocerias lembravam uma gaiola de pássaros. Minha tia se lembra das viagens que fez nesses caminhões: "Pegava o pau de arara, que não tinha como viajar. [...] Pau de arara era o caminhão. Caminhão coberto de lona por cima, eles colocavam bancos e amarravam ali, e o pes-

soal ficava tudo ali. Ninguém podia carregar móveis, era só saco, que não tinha mala, com roupa, panela, essas coisas. Pra onde ia, a mala que tinha era panela, roupa, essas coisas. Móveis não podia levar pra lugar nenhum".

Os paus de arara não eram nada seguros, e da mesma forma que os trens, também viajavam superlotados, transportando em média mais de setenta passageiros. Em alguns casos, viajaram mais de cem pessoas em um único pau de arara. Esses caminhões geralmente eram agenciados de forma clandestina, em contraste com os ônibus de companhias de transporte, que possuíam documentação para funcionar legalmente, mas eram mais caros e pouco numerosos em comparação aos caminhões. O transporte de migrantes nordestinos se tornou um negócio lucrativo e, todos os anos, milhares de caminhões abarrotados cruzavam as estradas brasileiras, transportando milhares de migrantes, em viagens que duravam semanas. Os passageiros muitas vezes eram explorados ao máximo pelos transportadores, que buscavam arrecadar quanto dinheiro pudessem. Os caminhões só partiam quando estavam completamente cheios e viajavam o mais rápido que conseguiam, de forma a obter o maior lucro possível.

O envolvimento dos paus de arara em um grande número de acidentes (deixando, lamentavelmente, um grande número de vítimas fatais) foi um dos fatores que chamou a atenção das autoridades para a questão da migração nordestina, que foi um tema central do debate político nacional na década de 1950. O governo tentou de diversas formas frear o fluxo de migrantes e barrar os paus de arara, inclusive multando os caminhões por transportarem passageiros de forma irregular. A medida não surtiu efeito algum, pois o custo da multa era simplesmente repassado aos passageiros e a legislação não previa reincidência, portanto, um mesmo caminhão não poderia ser multado duas vezes em uma mesma viagem. Talvez as estratégias mais acertadas adotadas pelo Estado brasileiro tenham sido as que diziam respeito à criação de órgãos para o desenvolvimento para o Nordeste, como o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (Codeno) e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). O crescimento econômico da região permitiria que a população pobre do Nordeste se fixasse em sua terra natal, sem a necessidade de se deslocar para o Sul, em busca de melhores condições de vida. Dessa forma, os fluxos migratórios poderiam ocorrer de forma controlada, sem que houvesse risco de despoamento de regiões do Nordeste e nem o crescimento desordenado nos estados do Sul. Infelizmente, até hoje esses órgãos vêm apresentando resultados abaixo do esperado, embora as condições gerais de vida tenham melhorado em relação ao passado. Naquele tempo, inclusive, a maior integração entre o Nordeste com os grandes centros econômicos do país, através das rodovias, acabou sufocando a indústria têxtil daquela região, acabando com muitos empregos.

O Nordeste sofre até hoje com períodos de seca, que sempre foram

um dos motores que impulsionaram a migração. As origens desse grande êxodo nordestino podem ser encontradas ainda no século XIX, quando a região foi acometida por uma grande seca, no período de 1877 a 1879. Essa seca, que ficou conhecida como a Grande Seca, ou Seca dos Três Setes, foi a mais calamitosa da história do Brasil, matando centenas de milhares de pessoas. Desde então, muitos outros períodos de seca acometeram e acometem até hoje a região. Nos anos 1950, não foi diferente, com períodos severos de estiagem, entre 1951-1954 e 1958-1959. Isso fica evidente no relato de minha tia, quando perguntei a ela sobre o clima em Pernambuco:

O clima, tanto lá em Goiás como em São Paulo, foi melhor, porque chovia, já tinha a terra molhada, melhor de plantar. No Pernambuco não chovia, a gente passava fome, você plantava e não produzia nada, porque o feijão já murchava, a varginha já murchava, não dava carço, não dava nada, então... E outra, quando ficava doente, era difícil se curar. Então vinha mais pra cá... Fomos criados assim. De Goiás pra São Paulo, de São Paulo pra Goiás, e fomos vivendo assim.

A peregrinação de estado em estado marcou a vida da minha tia e de seus irmãos. Meu pai sempre me contou histórias sobre Goiás, que foi o estado onde ele viveu boa parte de sua juventude. De certa forma, tanto ele como minha tia Antonia talvez sejam mais goianos do que pernambucanos, apesar de terem nascido em Pernambuco. Na entrevista que realizei com minha tia, ela admite esse raciocínio, constatando que sente mais saudade de Goiás do que de Pernambuco propriamente.

Em Goiás, especialmente após se estabelecerem na região de Anápolis, eles encontraram um ambiente muito mais propício para a vida humana do que os sertões pernambucanos. E diferente do que ocorreu no interior de São Paulo, puderam se fixar. A vida ainda era difícil e exigia sacrifícios e trabalho duro, mas era uma terra abundante em recursos naturais. Quando eu indaguei sobre o clima do estado, minha tia se referiu a Goiás como uma terra provedora, desde que houvesse disposição para o trabalho:

[...] Ai já chovia mais, já tinha mais terra pra plantar, apesar de que a terra não era nossa, era do fazendeiro, a gente plantava e depois que plantava a gente tinha fartura. Como... já chegava lá, já tinha bananeira, tinha banana, tinha a mandioca, a gente fazia farinha, já tinha de onde tirar o mel também, o mel de abelha. Às vezes tinha

fazendeiro que fazia cana, fazia mel. Aí nós também começamos a plantar cana, já tinha cana também pra fazer o mel. E rapadura. Da mandioca a gente fazia a farinha. Aí não comprava farinha, não comprava feijão porque a gente tinha. Aí foi vivendo assim, foi tendo mais fartura porque a gente tinha. Plantava e quem planta tem fartura. É só trabalhar. É só querer trabalhar.

No entanto, Goiás também oferecia suas próprias dificuldades. Minha tia se recordou de quando a família morou em São Miguel do Araguaia, no norte do estado, em região pantaneira, fronteira com o Mato Grosso. Ela se referiu ao isolamento do local, um lugar onde, segundo ela, não passava nem avião por cima, e onde existiam onças, cobras, jacarés, sucuris e todo tipo de animal. Ela relatou o medo que tinha, ao ir para a beira do rio, de ser devorada por uma sucuri.

Durante a entrevista, por várias vezes ela fez menção à caça como uma forma de subsistência. Meu avô costumava caçar, minha tia enfatizou, não por esporte, mas por sobrevivência, para alimentar a família. Caçava animais de todo porte, desde veados até antas e capivaras. Minha tia também caçava, auxiliada por meu pai e por minha outra tia, Maria. Ela me relatou uma ocasião em que cavaram um buraco para pegar um tatupeba:

Eu sempre fui assim, que nem uma menina que nem menino mesmo, sabe, eu que atirava de estilingue, eu cavava pra pegar tatu, levava tatu pra casa... De noite, ia de noite, nós íamos de noite pro mato, enquanto papai ia pra outro lugar, e meus dois irmãos mais velhos gostavam de passear. E ia eu e João e Maria atrás de tatu de noite, e tinha um cachorro que era muito bom, quando ele acuava o tatu, a gente corria lá e cavava o buraco. Teve uma vez que eu cavei um buraco, mas cavei tanto um buraco que o buraco quase cobria eu, e eu não consegui pegar o tatu, mas não era um tatu, era um peba. A peba cava pra baixo e o tatu cava reto. Aí, daqui a pouquinho, o cachorro latiu apressado, daí nós largamos aquele buraco e fomos pra outro. Quando chegamos lá, o cachorro estava avançando, cavando, cavando, aí eu coloquei uma cavadeira na frente do buraco e falei "João, você fica vigiando aí que eu vou cavar na frente". Aí João ficou vigiando aqui e eu fui cavar lá na frente. Aí, deu de cara com o tatu, aí o tatu voltou, João pegou o tatu e já virou, já matamos o tatu e fomos pra casa. Já dava pro almoço no outro dia. Era assim. Aí, nós vivíamos da caça. Tudo, fazia, era só ter coragem. E aquela época eu tinha doze anos. De doze pra treze anos eu já

tinha essa época que eu fazia isso.

Minha tia diz que eles comiam de tudo, peixes, aves, mamíferos, até tartarugas podiam servir de alimento. O cancionista popular sertanejo, que tem no Centro-Oeste brasileiro uma de suas raízes mais profundas, tem a caça como uma de suas temáticas recorrentes, ressaltando como a caça era algo presente na realidade das populações sertanejas. Músicas como *Caçador do Ivinhema* e *Faca Que Não Corta*, da célebre dupla de música sertaneja Tião Carreiro e Pardinho, possuem letras que fazem referência ao hábito da caça. No fim das contas, ela muitas vezes se fazia necessária para que o sertanejo obtivesse o seu sustento, devido ao isolamento e pobreza em que muitas dessas pessoas viviam. Minha tia Antonia, bem como meu pai e meus avós, fizeram parte dessa realidade. Hoje a caça é proibida no Brasil, com possíveis exceções, mas muitas famílias continuam a subsistir da pesca, dependendo dos rios para a sua sobrevivência. É importante ressaltar que, apesar dos avanços tecnológicos e sociais alcançados pelo Brasil ao longo do último meio século, muitos aspectos da realidade em que a minha tia cresceu ainda se encontram intactos nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Foi em Goiás que a minha tia teve pela primeira vez a oportunidade de estudar em uma escola, que durou pouco tempo, pois logo a família se mudou para São Paulo. Ela relata o ambiente profundamente sexista em que cresceu, uma realidade que era de muitas maneiras paradoxal. Apesar de trabalhar desde criança nas lavouras e de caçar para sustentar a família, ela encontrou barreiras para realizar coisas tão simples como estudar, devido ao fato de ser mulher. Ela e minha tia Maria, já em São Paulo, estudavam às escondidas do meu avô. Também diz que seus irmãos mais velhos achavam ruim que ela pescasse, pois, segundo eles, essa seria uma atividade "só de macho". É curioso imaginar que se poderia considerar a pesca como uma atividade mais estereotipicamente masculina do que a caça, mas minha tia Antonia sempre teve uma postura combativa frente a tais arbitrariedades. A opinião dos irmãos não a impedia de pescar e trazer o peixe para casa para alimentar a família, da mesma forma que a oposição do pai não a impediu de estudar por conta própria.

O mundo sertanejo, geralmente, é composto de formas de organização social bastante tradicionais e traz consigo um conjunto de normas sociais, valores e códigos de conduta que regem a vida dos indivíduos na comunidade, muitas vezes de forma extremamente restritiva e inflexível. Minha tia reconhece esses aspectos negativos na repressão sexista que sofreu. Ela era uma mulher crescendo em um mundo de homens, um mundo que muitas vezes lhe fazia passar por dificuldades desnecessárias e que não raro a punia de maneira injusta. Ela me relatou que quando era me-

nina, apanhou do pai com um galho de mangueira, simplesmente porque conversou com um menino em uma festa de aniversário. Apesar das injustiças sofridas, ela não deixa de reconhecer e ressaltar no pai os aspectos nobres da moral sertaneja, aqueles que tem mais a ver com o caráter do indivíduo e menos com a imposição das regras sociais: "Papai sempre foi um homem trabalhador e honesto. Muito trabalhador mesmo, e honesto. O que era dele era dele e o que era dos outros era dos outros, sempre assim. Tinha os defeitos dele, mas tinha as qualidades também". A sociedade sertaneja valorizava acima de tudo a disposição para o trabalho, a honestidade e o compromisso. Como aquelas pessoas viviam em uma realidade dura e que exigia muito do indivíduo para lhe garantir a sua sobrevivência, sem qualquer amparo do aparelho estatal, não é de se estranhar que os indivíduos também se enrijecessem para, dessa forma, fazerem frente ao meio. Novamente, essa temática se faz muito presente nos anais da música sertaneja. Existem inúmeras canções celebrando o trabalho duro do sertanejo, a sua honestidade e o senso de compromisso com a palavra dada. Esses valores, tão presentes na cultura caipira, também eram comuns às populações do interior do Nordeste, e eram carregados com os migrantes em suas andanças pelo país. Até hoje se fazem presentes na sociedade, dissolvidos, porém, pelo contato com os grandes centros urbanos, que impunham uma nova realidade e dinâmicas sociais completamente diversas daquelas encontradas nos sertões brasileiros. Florestan Fernandes ressalta o contraste de pensamento e valores existente entre as sociedades rurais e urbanas, em sua obra *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*:

"A cidade se alterou: indivíduos e grupos que se apeguem a formas obsoletas ou pré urbanas de pensamento e de ação dificilmente conseguem ajustar-se satisfatoriamente às exigências da situação. Certas avaliações tradicionais sobre o "dever", a "reciprocidade", a "palavra de honra" ou a integridade do próprio "homem" não possuem mais pontos de referência sociais. O indivíduo que se manteve fiel a elas sujeita-se a sofrer decepções em todos os níveis da vida prática. Pode comprar por alto preço móveis de baixa qualidade, pode ser vítima de transações ilícitas, pode fazer contratos verbais de trabalhos sem equidade (em prejuízo próprio) e por aí vai. [...] Em suma, em vários níveis parece ser evidente a desvantagem para o homem de uma utilização irrefletida da herança tradicional."

(FERNANDES, 2004, pp. 33-34)

O autor também explicita, porém, que certos elementos das culturas

tradicionais podem ser vantajosos ao indivíduo, pois podem ajudá-lo a se adaptar mais facilmente ao meio e superar obstáculos que lhe são impostos. Na mesma obra, ele escreve o seguinte:

Homens que não foram adestrados para viver segundo o "estilo urbano de vida" nela [na herança cultural tradicional] encontram condições mais favoráveis à adaptação a um universo social tão estranho e complicado. Em outras palavras, a "sobrevivência" (mesmo que fosse transitória) de elementos da cultura tradicional possui inegável importância adaptativa. Ela não é mera fonte de ilusões de segurança e ficções capazes de isolar o homem das forças sociais produtivas do ambiente. Ao contrário, dão-lhe maior equilíbrio e serenidade, na medida em que inserem e preservam, no ambiente tumultuoso da cidade, algo que dá amparo emocional e moral à sua personalidade. (FERNANDES, 2004, p. 27)

Minha tia Antonia diz, ao final da entrevista, que "a vida não é só de flor, é cheia de espinho. Altos e baixos. Mas a gente tem que ter os pés firmes no chão, pensamento firme e a fé em Deus. Fé em Deus, pensamento positivo e os pés firmes no chão. E estamos aqui".

Com efeito, ela encontrou muitos obstáculos em sua vida, seja nos sertões de Pernambuco, de São Paulo ou de Goiás. Os obstáculos não cessaram de aparecer depois que a família se mudou definitivamente para São Paulo, quando ela tinha por volta de 17 anos. Isso teria ocorrido em meados da década de 1960. Como tantos outros migrantes, eles enfrentaram o desafio de se fixar na cidade. Das milhares de famílias de nordestinos que vieram tentar a sorte no Sudeste, nem todas obtiveram sucesso em se fixar.

Muitos acabaram sendo obrigados a retornar a seus estados de origem, especialmente aqueles que vieram a partir de meados da década de 1970 e na década de 1980, quando o período de efervescência econômica e industrial da cidade de São Paulo já havia terminado e o mercado de trabalho entrava em estagnação. Nas décadas anteriores, havia sido criado um mito em torno de São Paulo como uma terra onde qualquer um poderia enriquecer a partir do seu trabalho. Gerações de migrantes nordestinos vieram para a capital paulista, e foram inseridos em um mercado de trabalho em rápida expansão. As notícias corriam para o Nordeste, atraindo mais levadas de migrantes. Na visão de muitos, São Paulo era uma espécie de terra prometida, o lugar em que o pobre poderia finalmente ver os seus esforços recompensados. É verdade que muitos se frustraram e não conseguiram permanecer na metrópole, mas uns tantos outros conseguiram e conquis-

taram o seu lugar. Não foi uma tarefa fácil. Minha tia Antonia me contou sobre como a família se estabeleceu na Vila Piauí:

Todo mundo se ajuntava pra pagar a casa. João com a caixinha de engraxate dele, carregava bolsa nas feiras pras donas lá, ele fazia os carretinhos dele, ele fazia e chegava e entregava tudo o dinheiro pra mamãe. Aí nós trabalhávamos de empregada doméstica, dormia no emprego, chegava e entregava tudo o dinheiro em casa pra pagar a casa".

Além do desafio de conquistar a casa própria e garantir o sustento da família, os migrantes ainda tinham que lidar com o preconceito dos paulistas. Até a primeira metade do século XX, uma grande porcentagem da população da capital paulista era composta por estrangeiros, em decorrência dos fluxos de imigrantes vindos da Europa, principalmente de italianos. Esses fluxos reduziram drasticamente durante a Segunda Guerra Mundial e deram espaço aos fluxos de migração de nordestinos, que se tornaram um dos principais fatores para o crescimento populacional na cidade. Hoje, a presença nordestina pode ser notada em praticamente toda a cidade de São Paulo, mas, por muito tempo, eles tiveram que lidar com preconceitos diversos, como xenofobia, racismo e também o preconceito de classe.

Quando perguntei à minha tia sobre situações em que sofreu ela discriminação por conta de sua origem, ela me disse o seguinte:

Esse preconceito sempre existiu, principalmente em casa de patroa, que a gente tinha as meninas, que aí já falava *a roceira!* É isso, roceira pra cá, roceira pra lá. Aí, eu respondia pra ela 'Sim, nós somos roceiros. Enquanto você estava na escola estudando, nós estávamos na roça plantando feijão e arroz pra vocês comerem aqui'. Era a única coisa que nós podíamos responder pra elas. [...] Então você vem falar porque era do Nordeste, que nós éramos discriminados, então a gente tinha que ter a resposta pra dar pra eles também.

Ela também conta que a situação melhorou muito desde aqueles tempos, em razão do grande número de nordestinos que se estabeleceram na cidade:

Melhorou bastante, porque, sabe por quê? Veio muita gente do Nordeste pra cá. Agora tem muita gente, né? Agora tá "ô baiano" pra cá, "baiano" pra lá, "tudo bem baiano," e isso vai levando na brincadeira. E isso foi passando. Porque é só assim mesmo, não se leva à briga, não vai brigar, não vai puxar a faca pra ninguém, não. Fala "ô, você é Nordeste, eu também sou. Você é da roça, eu também sou".

Eu trabalhei muito na roça e estou aqui, estou viva.

Minha tia Antonia teve que perseverar muito para construir a vida em São Paulo junto ao marido, enfrentando inclusive a interferência de meus tios mais velhos, que se opunham ao casamento deles. Essa foi mais uma vitória que ela alcançou com muito sacrifício, e eles foram felizes na criação de suas filhas, minhas primas. Durante toda a entrevista, minha tia deixou claro que gostaria de ter tido a oportunidade de estudar. Sua vida foi dedicada ao trabalho e à família, e ela fez o melhor nas circunstâncias que lhe foram impostas, e conquistou muito. Ela se orgulha de poder ter dado às filhas a educação formal à qual não teve acesso. Posso dizer o mesmo do meu pai. Esse é um legado que a minha geração herdou - nossos pais lutaram para que tivéssemos as oportunidades que eles não tiveram.

Depois de realizar esta entrevista e estudar sobre o assunto, entendo um pouco mais sobre o que é ser um paulista filho de um nordestino. Entendo a significância da jornada que os migrantes empreenderam até chegar aqui. Cada vida é uma epopeia cheia de altos e baixos, que, como minha disse, "dá um livro e um filme". As longas viagens de trem e nas carrocerias dos paus de arara, as andanças de fazenda em fazenda, as dificuldades da sobrevivência nos confins mais afastados do Brasil, todas essas histórias fazem parte da cidade de São Paulo, pois os migrantes ajudaram a construí-la e torná-la o que ela é hoje, a maior cidade da América Latina. Esses migrantes ganharam um novo mundo, construíram suas casas e suas vidas, tijolo a tijolo, e as vidas de seus descendentes. Hoje eles estão completamente integrados à cidade de São Paulo, são nordestinos paulistas, tão paulistas quanto qualquer um que vivia aqui antes deles. É impossível mensurar a magnitude de seu legado, embora muitos ainda hoje tentem ignorá-lo, em vão, porque é impossível compreender São Paulo sem a figura do migrante.

A história de São Paulo é também a história desses homens e mulheres trabalhadores, como meu pai, minha tia e meus avós. Peregrinaram por todos os cantos do país, sob duras condições. Em São Paulo, eles edificaram as suas casas. Escreveram um grande capítulo na História do Brasil.

Referências

CARVALHO, Mônica de. **Folia de Reis não é folia de rádio - Off the radio: preserving popular culture in São Paulo.**

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/JM85LX5XGkZJXWXXTmP-fbVk/?lang=pt#>> Acesso em: 12/09/2021.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** 1ª edição 1961. São Paulo, Martins Fontes. 2004.

LIMA, José Roberto de; MAGALHÃES, Antonio Rocha. **Secas no Nordeste: registros históricos das catástrofes econômicas e humanas do século 16 ao século 21.** Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/896/814>. Acesso em: 10/09/21.

VICENTINO, Claudio. DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil.** 1ª edição, 2010. São Paulo: Scipione, 2010.

VILLA, Marco Antonio. **Quando eu vim-me embora - História da migração nordestina para São Paulo.** 1ª edição, 2017. Rio de Janeiro: LeYa, 2017
Vidas Secas. Agência Brasil, 2018. Disponível em: <<http://conteudo.ebc.com.br/portal/projetos/2018/especiais-agua/vidas-secas/>>

No silêncio do olhar

Luana Lorena Sato

Este ensaio fotográfico nasceu de muitas conversas, entre eu e Gabriela I. Montilha. A entrevista que o segue é o registro de uma delas, realizada no dia 29 de julho de 2021, para a disciplina *História do Ensino de Arte no Brasil: trajetória política, conceitual e questões contemporâneas*, do curso de Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ministrada pela Prof^a. Dra Sumaya Mattar no 1º semestre de 2021. Essa conversa aconteceu através da plataforma Google Meet e teve duração de 1h19min. Todos os nomes presentes no relato, com exceção do nome da entrevistada, foram alterados.

































Primeiro vou pedir para você falar seu nome e quando você nasceu. E já seguindo para o começo da nossa conversa, você lembra a primeira vez que viu essas fotografias? Se sim, como foi para você?

Meu nome é Gabriela letto Montilha e meu aniversário é dia 12 de abril de 1995. Eu lembro da primeira vez que vi essas fotos da tia Isis. Na verdade, a minha memória com essas fotos começa mais forte quando ela morreu, acho que foi em 2010, se eu não me engano. Quando ela morreu, minha família e eu fomos para Bauru, a cidade do meu pai, onde está a família dele até hoje, onde a tia Isis morava. Estávamos olhando umas caixinhas com coisinhas, lembro que tinha um isqueiro e lembro que peguei esse isqueiro para mim. Era um isqueiro da Vera, a companheira dela. Era um isqueiro bem bonitinho, com as iniciais dela escritas. E tinham várias fotos... Objetinhos mesmo, coisinhas de casa, de senhora... Estávamos vendo com a família e então minha tia Ester pegou uma foto, uma três por quatro, fotinho pequena, e falou assim: "Olha aqui a Cururu, o primeiro caso da tia Isis". Eu a conheci quando ela era velha já, então ela era uma senhora de bermuda, sem sutiã, fumante, estava sempre fumando, com aquela voz de fumante... Um pouco assustador até para uma criança. Eu já te falei que sei que lésbicas existem desde muito cedo porque eu via na novela e eu tinha a sensação de que eu seria algo do tipo. Eu olhava para ela e desconfiava, pensava: "Nossa, ela não é casada, mas ela mora com uma mulher...". Eu perguntava para minha mãe e ela respondia: "Ah, elas são muito amigas". Minha família sempre tratou desse jeito, não era uma coisa falada e era normal, tia Isis e tia Vera moram juntas. Foi nesse momento, ao olhar em família coisas e fotos dela depois que ela morreu, minha tia pegar a foto e falar: "Olha o primeiro caso da tia Isis", que pensei: "Nossa, tem coisa aí pra eu ver". Não foi dessa vez que eu peguei a caixa, porque ela tinha acabado de morrer e estava todo mundo fazendo outras coisas com aqueles objetos. Lembro que peguei esse isqueiro e foi só isso. Não vou saber depois de quanto tempo foi, em uma outra vez que fui pra Bauru, minha vó tem esse quarto na casa dela com uma cama e um monte de coisa velha, sabe? Têm uns móveis, umas caixas, têm fotos, cartas... Sabe coisa velha guardada? Eu achei essa caixa, uma caixinha muito bonitinha, faço questão de contar: era uma caixa de madeira. Meu tio avô, que é o irmão do meu avô e da tia Isis, ele era... Não sei se ele era carpinteiro, eu sei que ele entalhava móvel de madeira. Era uma caixa de madeira bonita, cheia de desenhos e com muitas fotos dentro. Quando eu vi essa caixa lembro que até comentei com a minha avó: "Ah, tem uma caixa cheia de foto, eu estava olhando...", e ela falou: "Essa caixa tem um monte de coisa da tia Isis". Sabe quando você vai olhando foto e aí tem um monte de fotos, um monte de foto de gente que você nunca viu,

só que você vai ver todas para ter certeza de que você não pulou nenhuma que não dá pra pular? Comecei a ver e descobri essas fotos dela sendo uma figura jovem muito interessante, toda arrumada, só que bem sapatão por trás do vestido, com as colegas, com várias mulheres interessantes naquela foto em que estão todas sentadas em uma cerca... Comecei a achar muito bonito tudo isso... E depois fui mexer em fotos mais recentes, dos anos 1990, quando a tia Isis já era bem velhinha, quando eu estava nascendo, e aí tem fotos dela e da Vera juntas também, de mãos dadas. Uma coisa completamente aberta, por mais que não se falasse que eram casadas ou que tinham um relacionamento como qualquer outro casal, elas conviviam dentro da família como um casal, estavam sempre de mãos dadas, eram companheiras ali. Todo mundo sabe e ninguém fala... Nada de novo sob o sol..., Mas vamos indo atrás dessas fotos, não é mesmo?

Minha outra pergunta você já começou a responder, gostaria que você contasse um pouco mais sobre as memórias que você tem da tia Isis.

Vou falar de quando eu era pequena, não consigo pensar nela sem lembrar de um certo mistério, misturado com um pequeno estigma. Eu tenho memórias de ser criança e ir pra Bauru. E aí você encontra vários tios velhos e seu pai diz: "Ah, meu tio..." e você nunca viu a pessoa na vida. Então eu lembro bastante de a tia Isis ser um pouco disso no começo. A gente ia pra Bauru, ficava na casa da minha avó e aí tinha o dia que meu pai falava: "Hoje a gente vai visitar a tia Isis". Eu lembro de me perguntar: "Por que tem que visitar a tia Isis?" e meu pai falava: "Eu gosto dela, é minha tia...". Ela morava bem do lado do trilho do trem, eu lembro muito disso, é uma memória muito forte, a de chegar em cima de uma espécie de viaduto, e aí tinha a casa e do lado, embaixo, passava o trem. A gente chegava e tinha um portãozinho, tinha que bater palma. Eu não lembro muito bem de quando ela ainda morava com a Vera, eu acho que a Vera morreu em 1999, eu tinha quatro anos, mas a minha mãe conta que elas eram muito carinhosas, gostavam bastante de mim. A Vera inclusive era de Umbanda, minha mãe fala que ela me benzia com um cinto. Eu lembro inclusive que na sala da tia Isis... Você entrava em um portãozinho, aí tinha um corredor longo que dá para ver em duas fotos, nas fotos em que elas estão com as flores. E tem uma outra foto que a tia Isis está com uma mulher com um cabelo muito estranho, meio alto... Que tem uma montanha atrás. Tem um muro, esse muro era o para-peito que dava para o trilho do trem e atrás tinha a montanha, era um lugar aberto onde passava o trem. Quando o trem passava, tremia tudo, tremia a casa... Era marcante, era tudo muito marcante... Eu era muito nova, mas era marcante em vários sentidos, ela é uma figura marcante, pra usar essa

palavra mais uma vez. A gente entrava na casa e eu lembro, vou até falar, dava de cara para o banheiro, aí você virava e já tinha a sala. Na sala tudo era coisa de casa velha, quem gosta de coisa velha... Cheiro de mofo de madeira, sabe? Eu gosto. Era bem aconchegante. Aquele estofado de couro em que o couro está rasgado e sai uma espuminha? E tinha um quadro de um Preto Velho na sala também, fumando um cachimbo. Era muito marcante e era escuro. Tinha esse Preto Velho fumando um cachimbo, a tia Isis era uma senhora rouca de fumar, que dava muita risada e brincava muito comigo. Eu lembro que ela sempre falava: "Por que você não vem passar um fim de semana comigo? A gente vai no parque!". Eu lembro também que tinha bastante bolachinha maisena na casa dela, ela sempre pegava um potinho de vidro e oferecia bolacha... Essas são as memórias que eu tenho. Não lembro o que eu achava na época, mas eu gosto bastante desse tipo de casa hoje em dia, então eu lembro com bastante carinho, acho bonito... Minhas memórias mais fortes dela são de depois da Vera morrer, porque eu era muito nova quando ela morreu. Eu lembro de ir visitá-la quando eu ia pra Bauru, e ela estava sempre sozinha nessa casa bonita e escura. Então era um pouco triste. Ao mesmo tempo, eu sentia uma melancolia, acho que é uma visão minha mesmo, não necessariamente dela, mas uma visão de uma senhora que mora sozinha e que era muito diferente, muito sapatão. Mas eu lembro que ela era uma pessoa divertida, eu lembro dela falar e rir, e lembro bastante de quando ela tinha problemas, eu lembro dela chorar. Sabe quando seus pais estão conversando com alguém mais velho? Eu lembro da minha mãe e do meu pai conversando com ela, e sabe quando você vê uma pessoa velha chorando? O rosto da pessoa fica vermelho... Eu tenho essas memórias, ela tinha um olho azul bem pequenininho, aí o olho ia ficando fundo... Falava de alguns problemas, mas também dava risada.... Então eu tenho esses flashes, e eu acho que todos esses flashes que sempre me marcaram na figura dela, na casa, na sensação de que ela me passava, de medo, estranheza, ao mesmo tempo que ela morava em um lugar bem bonito, se juntam com o fato de eu ter sempre desconfiado que ela era lésbica. Assim como, pelo que eu pude entender falando com a minha tia e com pai outro dia, também na vida inteira deles foi uma desconfiança, ainda mais naquela época para as pessoas do interior, não se pensava: "Ah, minha tia lésbica", não, nem se falava sobre isso. Me deparar com figuras que me remetessem ao que eu passava era marcante, então ela sempre foi marcante. Ela conseguiu ser lésbica em um momento e contexto familiar em que isso era tão invisível que muita gente não... Eu sei que existiram lésbicas sempre, mas eu fico muito feliz e impressionada que na minha família uma pessoa relativamente próxima possa ter tido a oportunidade de se conhecer e se afirmar, até o limite dela, pra conseguir viver seus desejos. E tem o seguinte, essa casa onde ela morava acho que era do meu bisavô, era a casa onde ela cresceu talvez... Meu avô, meus tios avós... E ela ficou

com essa casa. Eu não sei com o que ela trabalhava, mas eu sei que a Vera trabalhava em uma tipografia. Então ela tinha onde morar e era casada com alguém que trabalhava, ela tinha a vida dela. Ela pôde fazer isso, pôde ficar perto da família, pôde ser querida. A única coisa é que ninguém falava sobre isso. Acho que é um grande lucro comparado com o que a gente sabe, a história das lésbicas no mundo... Vejo essa história como algo bonito, me deixa feliz de saber. Que bom que foi ameno, sabe? Uma coisa amena. Não é ideal, ninguém fala disso, minha família é muito quietinha, mas não era uma grande coisa. O legal é que ela conseguiu viver, conseguiu ser ela.

Você sente que as suas memórias da tia Isis mudaram depois que você viu as fotos?

Acho que eu sempre olhei para a tia Isis como uma forma de olhar pra mim também, sabe? Como uma referência na família de alguém que era lésbica. Ser lésbica faz parte da minha história, sou atravessada por isso minha vida inteira. Então olhar para as fotos dela em uma idade em que isso já era um grande orgulho e uma felicidade na minha vida... Foi olhar para as fotos em um momento diferente. Eu poderia dividir a minha memória da tia Isis em dois momentos, um em que eu lembro de virar pra uma amiga minha, quando eu tinha uns 13 anos, e falar: "Eu não quero ser tia avó, não. Não quero ter sobrinhos netos. Eu quero me casar, ter filhos, não quero ser lésbica", ninguém sabia que eu era lésbica, só eu, e eu ficava falando: "Não, imagina ficar sozinha...", porque eu lembrava dela, eu tinha essa imagem de solidão, esse romantismo na ideia de família. Então eu divido entre o momento em que ela era uma figura meio triste talvez, aos meus olhos, pela minha interpretação de como as coisas deveriam ser na vida; e depois que eu descobri que ela era lésbica, quando a minha tia tirou aquela foto e falou: "Olha o primeiro caso da tia Isis", nessa época foi bem quando eu estava me assumindo lésbica para os meus amigos, quando eu já estava me orgulhando disso. Olhar para as fotos dela com a Vera, sabendo que elas eram mesmo um casal, me fez olhar para ela não mais com esses olhos de tristeza: "É triste ser ela", mas sim: "Como é bom ser ela", sabe? Quando eu ressignifiquei tudo isso na minha vida, ela já não estava mais viva, mas eu pude ver a história dela pelas fotos. Ir atrás das fotos e ver ela jovem, ver como ela se vestia, como era a postura dela... Foi diferente, foi olhar pra essas fotos olhando pra uma pessoa que conseguiu bancar os desejos dela. Sem falar de luta, de enfrentamento, mas uma coisa sutil mesmo, de uma existência, de uma vida, e ficar feliz por ela. Falando da tia Isis eu lembrei de uma coisa que eu sempre falo para as pessoas, de uma grande amiga minha, a Lara, que é lésbica também. A gente estudava na mesma escola, eu

estudava de manhã e ela de tarde. Eu não a conhecia, mas teve alguma atividade na escola que os períodos se misturaram. Eu lembro de ver ela passando bem caminhãozinha, de bonezinho. A gente tinha uns 10 anos e ela era toda estranha também, eu identificava que era um jeito específico de ser. Lembro de pensar: "Nossa, essa menina é igual a mim, ela deve passar os mesmos problemas que eu". Tinham umas questões de gênero, porque eu acho que gênero e sexualidade na infância acabam se misturando um pouco, dependendo da história da pessoa é diferente, mas era isso, meio sapatão mesmo, talvez hoje em dia fosse visto como criança trans... Eu tinha consciência de que as pessoas me julgavam como menina-homem, me chamavam de menina-homem quando eu era criança. Eu tinha consciência de que isso era um problema, meu jeito causava um coisa ruim nas pessoas e eu tinha consciência de que eu desejava mulheres, era uma criança com sexualidade, eu gostava de mulher. Eu vi a Lara e pensei: "Ela deve passar pelas mesmas coisas". Então olhar para a tia Isis também era meio assim: "Ah, tem o mesmo problema ali". Enfim, eu consigo dividir em momentos de olhar com pesar e com alegria. E ver nas fotos coisas que eu não sabia sem ver as fotos. Eu não sabia que ela teve uma juventude feliz perto de outras mulheres, como ela já foi jovem com a Vera, eu não sabia quanto tempo elas estavam juntas, porque como elas não estavam juntas verbalmente para a família inteira você não podia falar: "Ah, quando que foi?", não era um assunto normal. Inclusive, estar olhando para essas fotos agora com você, me possibilitou falar com a minha tia e ela me contar mais histórias. Ela lembrou de quando a Vera chegou na vida da tia Isis e ela era criança. Então elas viveram bastante tempo juntas. Com certeza olhar as fotos mudou a minha visão dela, mas por conta disso tudo, de poder ver coisas que eu não sabia e em um momento que eu sabia que ser lésbica como ela era é bom, e não um coisa ruim.

Eu sinto que algumas coisas na vida a gente vê pela primeira vez mais de uma vez. Você sente que isso aconteceu com as suas memórias da tia Isis?

Eu acho que sim. Eu tenho bastante isso com as fotos, com a caixa das fotos. Isso me lembrou do seguinte, toda vez que eu vejo essa caixa eu fico com vontade de encontrar algo a mais, é como se eu estivesse procurando essa primeira vez: "Tem que ter alguma coisa aqui que eu não tenha visto, algo mais". Eu fico sempre olhando tanto essa caixa de fotos que acabo me deparando com essas outras figuras e encontrando mais coisas, vendo traços da família nessas fotos. Eu diria que eu gosto muito de olhar para as fotos da tia Isis sempre. Gosto também de olhar para as fotos dela velha, velhinha mesmo. Tem um álbum de fotos que ela está na praia com a Vera e elas es-

tão no mar de mãos dadas. Eu não sei se eu poderia dizer que sempre que eu olho para as fotos eu vejo algo pela primeira vez, mas eu com certeza sempre busco ver. Sempre tento achar alguma coisa, eu sempre fico olhando os detalhes. Uma coisa que eu não comentei, o que eu acho fascinante nessas fotos é que não dá para saber direito a data delas. Algumas com a tia Isis jovem eu não sei o que é mais antigo, o que é menos antigo. Mas aí você vê várias fotos, você pega umas quatro fotos de anos provavelmente diferentes e ela está um pouco diferente, ela está jovem, mas está um pouco diferente em cada uma delas. Aí eu fico olhando e pensando, quando será que ela estava mais jovem? Olhar as fotos da tia Isis para mim é olhar o personagem dela e tentar absorver o máximo que eu puder do personagem dela naquela cena, sabe? Não só a foto inteira. Eu fico sempre focando ali, nela. Eu diria que eu tenho um carinho e uma relação muito especial com as fotos e com olhar as fotos. Acho incrível pegar pequenos personagens que você tem alguma coisinha, sabe? "Ah, esse familiar ou essa pessoa... Eu quero ver", nas fotos, eu quero ver onde é que ela estava, como que ela estava lá... Fica aquele mistério no ar. Tem aquela foto que ela está na praia de mãos dadas com uma criança e tem uma mulher com ela, sabe essa foto? Eu não tenho ideia de quem são essas crianças nem essa mulher, e eu fico pensando: que viagem é essa? Não dá pra saber, não tem nem muito o que perguntar... Talvez alguém saiba, talvez algum dia eu possa virar e perguntar: "Quem são?". Mas aí você olha essa foto... Eu a acho muito bonita, eu acho o maiô dela e das mulheres muito legal e eu não sei nada, só vem aquela sensação de mistério, de uma foto de um dia que aconteceu nesse mundo, e dá uma sensação muito boa. Olhar todas as fotos dela na maioria das vezes é sobre isso hoje em dia, porque muitas coisas eu não sei, mas eu gosto de ver que ela estava lá, sabe?

Parece que o seu olhar busca um retrato da tia Isis em cada uma dessas fotos...

É a coisa do seu olhar fazer o retrato, né? Porque eu estou buscando a figura dela... Acho que esse é o jeito que eu olho, porque quando você vai olhar fotos para investigar a memória registrada de uma pessoa específica você está olhando para a pessoa. Você não está olhando para o contexto, quer dizer, você está olhando pra tudo, mas a pessoa é o personagem principal. Porque é uma busca, ir atrás dessas fotos foi uma busca, uma busca de entender uma coisa que ninguém falava, mas todo mundo pensava... De descobrir a história de alguém na família que tem a ver comigo... Têm várias coisas pra descobrir olhando, em torno dela.

Tanto as fotografias como as histórias orais, os relatos orais, são duas formas muito comuns de memória quando falamos de memórias familiares. Onde você sente que essas duas coisas, as fotografias e os relatos orais, se tocam? Mas também, onde você sente que eles seguem caminhos diferentes quando você olha para as memórias da tia Isis?

Parece que olhar para as fotos é um pouco sem relatos, olhar para essas fotos é um pouco mudo. É sobre ir em silêncio atrás dessa caixa de fotos pra ver se eu encontrava alguma coisa sobre a qual ninguém falava. Para mim "olha aqui o primeiro caso da tia Isis" é um relato que se cruza com a foto, que eu nem sei que foto é. Eu lembro que a minha tia pegou uma foto pequenininha, que eu não sei quem é, nunca mais vi e não olhei direito daquela vez, faz muito tempo... Então é como encontrar uma coisa, sobre a qual você sabe que existe, todo mundo sabe e ninguém fala, e você vai olhar e não tem História Oral que acompanhe aquilo. Pelo menos até hoje, na minha experiência olhando essas fotos. Agora eu tenho uma ou outra, eu juntei com a minha tia dizendo que ela desconfiava, mas ninguém nunca falava disso, que ela era muito discreta, que não era uma questão pra ela, meio moral até, como: "Ela não ficava defendendo isso como uma bandeira", as pessoas vão pra esses lados às vezes pra falar dessa questão da discriminação. Então vêm comentários soltos ou comentários em resposta a algum questionamento que eu fiz. Eu descobri, por exemplo, que quando a Vera entrou na vida da tia Isis, ela deu presentes para minha tia e pro meu pai, ela levava cadernos... Então ela era uma tia legal. Vem essa noção de que elas eram lésbicas e era velado, mas elas também se configuraram de um jeito, em uma família mais normativa, não eram um casal, mas eram, conviviam-se, levava-se presente, como qualquer sobrinho. Veio essa história de antes da Vera também, minha tia falou: "Antes da Vera, a tia Isis tinha outra pessoa, que era a Cururu, aí depois... A gente nunca falava disso, né Carlos? Depois que a Vera morreu eu fui entender melhor...", porque era tão velado e minha família é tão tímida... Então essas coisas que são tabus assustam, eles não falam, não olham. Acho que essas fotos não vêm com relatos do que aconteceu: "Ah, essa foto foi assim...", até porque ninguém estava, quase ninguém estava lá nessas fotos, ninguém que eu convivo. Eram pessoas do círculo da tia Isis, amigos, a Vera, outras mulheres que eu não sei quem são.... E eu posso perguntar coisas sobre a vida dela que são paralelas a essas fotos, que tem a ver com o casamento dela principalmente, porque foi uma coisa mais presente na vida de todo mundo da minha família. Eu tenho essas poucas junções das fotos com a História Oral, são muito mais fotos silenciosas. O silêncio e as fotos. Ir olhar as fotos em silêncio, sobre uma história silenciosa. E eu acho que isso é muito legal também, porque você descobre coisas... É meio misterioso, e ela sempre foi meio misteriosa mesmo.

O tempo age sobre as memórias, acho que boa parte do que você falou na nossa conversa conta disso, do tempo agindo sobre as memórias, sobre as suas memórias. Eu queria te pedir para você falar sobre isso, sobre a ação do tempo sobre as memórias.

A primeira coisa que me vem à cabeça quando uma pessoa me fala que o tempo age sobre as memórias é aquele quadro do Salvador Dalí, sabe? A persistência da memória, acho que esse é o nome. É o quadro dos relógios derretidos. Acho que eu fiz algum trabalho sobre esse quadro na escola e lembro que isso me marcou muito, porque eu gostava muito do Salvador Dalí, eu adorava essas coisas surreais... Hoje em dia eu sei que ele era uma pessoa péssima, mas enfim... Eu lembro de refletir bastante sobre o nome. Isso do relógio derretendo e se chamar Persistência da memória. É justamente sobre essa ação do tempo na memória. Você viveu uma coisa ontem, aí hoje quando você vai lembrar já está colocando sua visão de hoje em cima do passado, e a cada dia que passa você vai olhar de outra forma, não só porque você mudou, mas porque a gente inventa, a gente esquece coisa... A gente olha para o que foi de um jeito diferente, mas a gente também tira e põe coisa, baseado no que somos agora, e nós criamos ficções. Viver é sobre isso também, sobre criar ficções em cima das coisas. Falando sobre isso, de quando a gente olha para uma coisa do passado com o olhar de hoje, depois com o olhar da semana que vem e assim vai, acho que eu não consigo não pensar sobre aquilo que eu falei, como a gente significa o que estamos vendo. Eu concordo com o que você falou, as memórias mudam com o tempo. Isso é um pouco perigoso às vezes, tenho um pouco de medo disso, tomo muito cuidado para pensar nas memórias da tia Isis, no olhar que eu tenho. Depois que eu me fortaleci enquanto lésbica e descobri que ela era um caso de lésbica na família, eu olhei de uma forma para ela que era diferente da que eu sempre tinha olhado, que era antes de medo, e passou a ser com orgulho, admiração e com carinho. E com curiosidade, muita curiosidade de ver o que é que tinha ali, o que é que eu posso encontrar nessas fotos que ninguém sabe ou ninguém contou, que só as fotos podem mostrar, em silêncio... E aí agora, olhando essas fotos para falar delas pra você eu estou olhando com um outro olhar, um olhar de orgulho, de vontade de compartilhar mais essa história, essa memória, esse carinho. E com um medo e um cuidado de não expor ela. Eu tenho plena consciência e vontade de passar isso pra frente de uma maneira que não seja sobre mim, eu posso contar como eu olho pra isso, mas acho incrível poder compartilhar testemunhos em silêncio de um casal, em fotos de família, que eram lésbicas. E um pouquinho do meu olhar de carinho, a história de como era antes e o que virou depois, e o que ela significou para mim. Tem uma coisa que me pega muito, que eu acho muito especial, lembrei agora e não posso deixar de falar. Quando eu olhava para ela com medo de ser

igual a ela, lembro que falava pra minha amiga: "Nossa, eu não quero ser tia avó", porque eu pensava nela e achava que era uma figura triste e sozinha. Isso não era eu olhando para o que estava na minha frente, mas sim um medo que eu tinha de outras coisas e que eu colocava nela, porque ela era aquela referência. Eu tinha uma questão com o esquecimento. Quando eu era criança eu pensava muito nessa questão de descendência, não deixar uma família para lembrar de você... Uma das fotos que ela está com a Vera a gente colocou em um porta retrato em casa, a gente deixa na sala. Por que qual é o lugar da foto da família dentro de uma família? Têm as caixas, têm os álbuns e têm os porta-retratos também. Gosto de coisas em caixas, na minha família a maioria das coisas estão em caixas. Mas o porta-retratos é aquela foto que você escolhe pra ficar ali, pra você ver, uma memória que está presente e quando você passa você vê. Eu tinha essa vontade de ressignificar o que eu sentia quando eu era criança, mas também como uma homenagem a ela. Não é porque você é lésbica e não teve filhos que você não pode ter a sua memória preservada em um lugar de muito carinho dentro da família. Porque a gente sempre tem carinho pela nossa mãe, pela nossa avó, pela nossa bisavó, mas quem lembra da sua tia avó, do seu tio avô? Sua tia avó tem os netos dela... Tios avós ficam um pouco mais distantes. Mas aí depende de quem é a sua tia avó. A tia Isis não foi uma presença cotidiana, mas ela deixou uma enorme presença na minha vida, então eu vou ressignificar isso deixando as fotos no porta-retratos, falando delas... Para perpetuar a memória também, eu tenho essa vontade, acho que isso eu não podia deixar de falar. Porque isso tem a ver com toda a história de olhar pra ela, como uma pessoa sozinha e sem memória, e que agora tem memória! Alguém está falando dela. É um olhar de família mesmo, de alguém que um dia eu pensei: "Ninguém vai lembrar", sabe?

Eu lembro de uma coisa que você comentou comigo em uma outra conversa e que me marcou bastante. Você estava falando justamente disso, desse temor que você tinha de não ter filhos... Então quem é que vai lembrar de mim? E você disse: "Ela não teve filhos, mas eu estou aqui lembrando dela!". Não existe um caminho único, né? Quando você sai da lógica tradicional de família você entende que existem muitas outras formas de contar uma história, de lembrar de uma história.

Tudo isso é um movimento de carinho para preservar uma memória, uma coisa que eu faço da minha parte como uma questão especial e pessoal, ter esse porta-retratos em casa para perpetuar essa memória. Infelizmente ela não sabe. Eu sempre penso nisso, tenho vários cadernos em que desenho e escrevo e fico pensando: quem é que vai achar esses cadernos um

dia? Acho que é bom deixar memórias para trás, porque alguém vai achar. E aí que façam o que quiserem, essa é a minha visão. Você não precisa ter filhos... Você também não precisa deixar nada, mas se você quiser deixar. A tia Isis deixou umas fotos e eu peguei.

Trajetória de mulheres negras nos campos da educação e no artesanato

Mirella Malagrine Basti

Durante o primeiro semestre de 2021 tive a oportunidade de cursar a disciplina *História do Ensino de Arte no Brasil: trajetória política, conceitual e questões contemporâneas*, oferecida pela professora Sumaya Mattar, e de entender um pouco sobre o conceito de História Oral. No decorrer do semestre, além de acompanhar os trabalhos realizados pelos meus colegas de sala, pude também ter uma primeira experiência com essa prática, realizando uma entrevista⁹ com as convidadas Elvira Rodrigues de Brito e Marisa Rodrigues Brito, que são irmãs, mulheres pretas, militantes, educadoras, artesãs e artistas. Realizar este trabalho foi muito especial para mim, pois além de propor reflexões acerca de diversos assuntos, pude me aprofundar nas experiências dessas mulheres empreendedoras. No decorrer da entrevista algumas reflexões ficaram na minha mente, ao longo deste artigo irei introduzi-las e aprofundá-las.

Elvira e Marisa nasceram e cresceram na região da Freguesia do Ó, Zona Norte de São Paulo, e lembram com carinho da infância e adolescência que passaram em uma vila portuguesa e posteriormente em um prédio da região. Receberam em casa desde sempre uma educação voltada à autonomia, na qual o estudo era valorizado e priorizado. Elvira é a irmã mais velha, nasceu em 17 de novembro de 1961, seguida do irmão do meio, Olímpio, três anos mais novo, e a caçula Marisa, que nasceu em 11 de março de 1967.

A vida profissional dos irmãos iniciou logo cedo, todos na área da educação. Após Elvira concluir o magistério e ter alguma experiência de trabalho, abriu sua própria escola no ano de 1989. O colégio levava o nome de Mahatma Gandhi e seguia a filosofia da não violência na educação. Junto com seus irmãos mais novos, administraram este empreendimento localizado na Freguesia do Ó, ambiente em que nasceram e cresceram, até o ano de 2010, totalizando quase trinta anos de atuação no meio escolar.

A escola funcionava seguindo princípios da ética, direitos humanos e repúdio veemente à toda forma de discriminação e violência. Os métodos utilizados na alfabetização das crianças eram individualizados, visando auxiliar o desenvolvimento e respeitando as dificuldades e tempo de cada um. O crescimento da escola veio aos poucos, conforme o aprimoramento delas e da instituição em si, e foi tomando uma forma mais estruturada. Depois de quinze anos focando na Educação Infantil, iniciaram a abertura do Ensino Fundamental I, com todo o cuidado para conseguirem manter a prática humanista que sempre prezavam. As reflexões acerca de ética e cidadania se mantiveram presentes apesar dos conteúdos engessados que

9. A entrevista foi realizada no dia 12 de junho de 2021, na casa de Elvira Rodrigues de Brito, em Diadema-SP. Teve duração de três horas e foi registrada em vídeo. A gravação e a transcrição estão disponíveis no Portal do GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/trajetoria-de-mulheres-negras-nos-campos-da-educacao-e-artesanato/>

este novo ciclo exigia. Já nos anos 2000, conseguiram mais uma realização: abrir o Ensino Fundamental II.

Em toda sua atuação dedicaram-se completamente à comunidade em que estavam inseridas e o contato com a população do entorno da escola se fazia tão essencial quanto com os próprios alunos. Ao longo dos vinte e oito anos em que o colégio ficou com as portas abertas, prezaram pela qualidade do aprendizado, buscando abranger o maior número possível de bolsistas e garantir assim, um ensino crítico e realmente acessível naquele local.

Na realidade, qual era o nosso mote: se eu tivesse um filho, como que eu gostaria que o meu filho fosse tratado numa escola (...) era isso, a minha régua era essa, então nós tínhamos sobrinhos, nós tínhamos filhos daqueles primeiros alunos daquela primeira escola.

Concomitantemente com a escola, desenvolveram durante vinte e cinco anos, um projeto em Santana de Parnaíba. Se tratava de uma escola dominical para crianças em situação de risco, vindas de uma comunidade vulnerável que tinha um lixão como a principal fonte de renda. O trabalho realizado naquele local aos fins de semana visava contribuir criticamente no enfrentamento de algumas questões que assolavam meninos e meninas, como por exemplo a gravidez prematura, o uso de drogas e a violência. Através das aulas discutiam sobre contraceptivos, questões éticas, políticas e morais, ajudando-os a lidar com a situação em que se encontravam e estimulando o apreço pela educação. Assim como na escola, acreditavam que a educação seria a ferramenta mais importante para uma transformação ampla, seguindo a filosofia da maior referência delas, Mahatma Gandhi.





Figura 1: Marisa Rodrigues Brito e Elvira Rodrigues de Brito
Fonte: a autora.

No ano de 2010 houve o encerramento das atividades escolares, e após algumas outras experiências profissionais Elvira mudou-se para Diadema em 2013, assim como Marisa, pouco tempo depois. Foi uma transição radical, pois sempre habitaram a zona Norte de São Paulo e se mudaram para a nova cidade sem conhecer ninguém. Porém, este deslocamento foi essencial para que entrassem em contato com a área artística e artesanal e pudessem desenvolver estas práticas.

Logo que chegaram procuraram por Diadema locais para realizarem trabalhos voluntários, foi assim que conheceram a Rede Cultural Beija Flor, uma Organização da sociedade civil, localizada no bairro Eldorado. Lá entraram em contato com diversos artistas e educadores da região, incluindo Ordalina Candido, que as amadrinou e incentivou-as a seguirem no meio artístico/artesanal.

Ambas relatam que durante a vida toda mantiveram contato com o fazer manual, mas que nunca haviam se atentado à possibilidade de realizarem algum projeto relacionado a isso.

Elvira: Aqui em Diadema finalmente nos descobrimos artistas, porque as pessoas falavam assim: “Porque vocês não fazem isso pra vender?” A gente olhava assim, porque sempre fizemos tricô, crochê, e a escola é cheia de artesanato, a escola já propicia isso, com colagem, tesoura, e nós sempre tivemos muita habilidade manual, muita. Meu pai tinha, minha mãe tinha, meu irmão tem, mas era tão

natural em casa. Marisa: ... que a gente pensava que todo mundo tinha habilidade, com tinta, com cola, com madeira, e a gente mexia com tudo, com tecido, pra gente era normal

Além do incentivo que receberam neste novo local, o contato com uma peça de pano fez com que elas encontrassem sentido para mover sua produção artesanal. Mais ou menos neste período Marisa conta que foram à uma missa afro na Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, localizada no centro de São Paulo, e que em uma feirinha ali perto se depararam com uma bonequinha de pano sem costura, olhos ou boca, feita apenas com nós, que levava o nome de Abayomi. A história popular sobre essas bonecas conta que nos navios negreiros as mães que seriam escravizadas rasgavam suas roupas e através de nós, produziam essas peças para acalantar as crianças, pois sabiam que seriam separadas ao chegarem no continente.

Porém, apesar desta ser a versão mais comumente ouvida, ela não pode ser confirmada, pois não há embasamento histórico suficiente para tal afirmação. Lena Martins, maranhense e integrante do Movimento de Mulheres Negras, foi quem idealizou a peça nos anos de 1987 e 1988, num momento de efervescência política no Rio de Janeiro. Naquele período estavam em pauta várias discussões, dentre elas: os cem anos da abolição da escravidão, a ECO 92¹⁰ e também a redemocratização do Brasil.

A boneca Abayomi é confeccionada a partir de retalhos, representando um novo começo, já que este material é visto pela indústria como lixo, ou seja, algo que não tem mais utilidade. Além da preocupação ambiental, Lena visava trazer uma maior representatividade de corpos negros no meio artesanal. As peças não tinham olhos, boca ou nariz para abranger as diferentes etnias e fenótipos do povo negro, para que assim todos pudessem se enxergar nelas.

Por mais que o surgimento das bonecas não date mais de quarenta anos, a artesã enxerga esses diferentes mitos de origem como um sinal de que a confecção das Abayomis traz um sentimento forte aos que as veem, produzindo memórias, mesmo que estas remetam ao tempo marcado pela diáspora Africana, violência e escravidão.

Atualmente, Lena continua explorando as possibilidades de produção que as Abayomis oferecem, já tendo executado diversas oficinas. A artesã relata que a sua favorita de vivenciar é: a Oficina do bebê Abayomi, ocasião na qual os participantes confeccionam com tecidos, ervas e malhas, a figu-

10. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, e tinha o propósito de retomar discussões acerca do desmatamento, efeito estufa, contaminação de águas, entre outros, que já haviam sido abordados na Conferência de Estocolmo de 1972, considerada a primeira conferência mundial sobre meio ambiente.

ra de um bebê. Para ela, este é o momento mais emocionante, em que as pessoas refletem sobre a sociedade e o racismo, promovendo também um exercício da autoestima, reconhecimento afro e sensibilização.

Tendo as bonecas Abayomis como elemento político, as irmãs iniciaram suas produções e aprofundaram seus estudos a respeito de diversos movimentos sociais, principalmente nas causas raciais. Atualmente Elvira tem 59 anos e Marisa 54, juntas trabalham como artistas/artesãs no Ateliê Las Hermanas, que teve início no ano de 2018. Mesmo atuando há pouco tempo neste universo, elas já constituíram o mote para seus trabalhos, a valorização do corpo negro, proporcionando reflexões e identificação a partir das peças que confeccionam. Também tiveram a oportunidade de realizar suas primeiras exposições no shopping Praça da Moça em Diadema: "Nós ficamos 80 dias com a exposição no Shopping, que é uma coisa inédita de ficar em shopping, fizemos sarau, roda de conversa e oficina de turbante. Levamos um monte de artistas que não tinham projeção pra se apresentar lá e as pessoas que faziam compra paravam, viam".

Hoje, confeccionam peças em MDF¹¹ com o mesmo princípio das bonecas Abayomi, sem delimitação de olhos, boca e nariz, para abranger todas as características étnicas do povo negro, e seu foco é voltado principalmente para mulheres pretas. Durante a entrevista contaram um pouco sobre a motivação de seu trabalho:

Marisa: E as nossas peças são todas voltadas pra esse tema...

Elvira: Mulher negra, não o mundo negro.

Marisa: Na hora de desenhar uma peça eu não desenho homem, meu traço é feminino, eu faço mulher, bonequinha, boneca, tudo.

Elvira: A nossa produção era pra despertar nas meninas, que a gente se perguntava: "que profissão que pode ter essa?" (...) Aí, as com mais cabeça aberta, no máximo falava: "Professora...". A gente falava assim: "Que profissão que pode ter?", "Ah pode ser uma médica, uma blogueira, uma youtuber, uma engenheira", (...) a gente não pode direcionar, "Não pode ser uma modelo?", você não pode falar isso. Acabou teu experimento. Mas muitas crianças, a gente tem umas peças que é luxo de moda, anos 70, luxo, festa... Enfim, então às vezes tinha uma peça como para receber o Oscar. E tinha meni-

11. A sigla significa Medium Density Fiberboard, em português, placa de fibra de média densidade. Trata-se de um painel de madeira reconstituída, produzido por meio da aglutinação de fibras de madeira com resinas sintéticas e aditivos

ninhos que falavam: "Uma faxineira", entendeu? Aí as meninas: "mas com essa roupa?" As meninas são mais nervosas. Ele tava vendo a cor da pele. Então nisso a gente tem um trabalho com as crianças que a gente faz um esquete que nós estamos na África pré sequestro. Aí, um vai levar o filho pra escola, o outro tinha médico no outro dia. De repente o filho some, ou a mãe, e a gente pergunta o que acontece quando alguém some. Até que alguém fala: "sequestro". E aí a gente faz o barco, mas não aquela coisa dramática não, porque pra criança você tem que dosar, aí faz o barco, com idiomas diferentes, até isso é proposital pra eles não se comunicarem, eram várias etnias, com vários idiomas e tal e vieram pro Brasil, tinha pai que deixou mãe e filhos (...).

A partir deste trecho podemos refletir um pouco sobre algumas questões. Ao apresentarem suas peças para crianças, essas refletem sobre as possibilidades de profissão que um corpo negro pode ter. Não é de se espantar quando uma criança responde que essa pessoa ocuparia um lugar de faxineira, afinal se formos analisar nosso passado histórico escravocrata e seu lastro nos dias de hoje, percebemos que a maioria das pessoas que ocupam essas funções de servir são negras.





Figura 2: Peça anos 70 e peça de Luxo
Fonte: autora, 2021.

No continente americano, o Brasil foi o local que mais traficou africanos escravizados no período colonial e foi o último a decretar a abolição da escravidão no ano de 1888. Após isso, não houve nenhuma política pública para a inserção desta comunidade recém liberta à sociedade, pelo contrário, a elite no poder as isolava e discriminava ainda mais, deixando-os à margem da sociedade.

"Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação desta ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca, então, novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social. "Os brancos isolavam certos aspectos do compromisso dos negros das condições que os produzira passando a encará-los como atributos invariáveis da "natureza humana dos negros". (SOUZA, 1990, p 20)

Hoje em dia observamos os efeitos destas práticas na nossa sociedade: estatisticamente falando, o número de homicídios contra população negra teve um aumento grave nos últimos dez anos, segundo o Atlas da Violência de 2020. (Ipea, 2020, p 47)

Segundo Silvio Almeida (2018, p27), o racismo se configura por uma forma sistemática de discriminação que ocorre de forma consciente e inconsciente, e que determina desvantagens para certo grupo social. O racismo estrutural, por sua vez, se refere a uma discriminação racial enraizada na sociedade, e não diz respeito a atos isolados como xingamentos, mas sim um processo histórico em que um certo grupo recebe privilégios em diversos setores da sociedade, enquanto outro fica em desvantagem. Mais especificamente no contexto nacional, a população negra se encontra em desvantagem e sofre com esta estrutura, enquanto a parcela branca da população está em posição de privilégio.

A história da escravidão permeia a humanidade, vamos dizer assim, mas esse capítulo da história do Brasil que é intrínseco, que até hoje que esse racismo velado, que de velado não tem nada... Que nem nós, que pros brancos a gente é preta e pros preto a gente é branca. A miscigenação...

Após o fim da escravidão, esteve em vigor o plano de eugeniação no país, uma estratégia higienista que tinha como objetivo embranquecer a população e se livrar dessa "mancha negra" no Brasil. Segundo os cientistas da época, o país não teria futuro devido a composição de sua nação, sendo em sua maioria não branca. A solução para tal "problema" era o país ter uma

composição maior de arianos, e assim, com o passar dos anos, ocorreria a miscigenação sucessiva, que removeria a quantidade "exorbitante" de sangue preto. Houve políticas que fomentaram a imigração europeia neste período, e estes recém chegados tinham predileção para assumir trabalhos e ocuparem espaços, para que nossa sociedade se aproximasse deste modelo racial.

A elite 'pensante' do país tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado e, por outro lado, garantir o comando do país ao segmento branco, evitando a sua 'haitinização' (MUNANGA, 1999, p. 78).

Além deste projeto, havia perseguições a quaisquer práticas que fizessem referência à cultura negra, um exemplo são suas expressões religiosas. Tudo servia como motivo para que os negros brasileiros fossem presos e repreendidos. Um exemplo é o decreto número 847 de 11 de outubro de 1880, que proibia a prática da capoeira no país, qualquer atividade deste gênero poderia resultar em seis meses de cadeia. Isto porque essa luta é de criação dos negros escravizados, e o objetivo da elite dominante era realizar não apenas a marginalização e o silenciamento destes, mas também a aculturação: eles teriam que se submeter à cultura dos que estavam no poder. Todo este processo imprimiu marcas na população negra no Brasil:

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (SOUZA, 1990, p. 5).

Através dessa reflexão, percebemos a dificuldade de se enxergar em um corpo negro, o qual está sujeito a diversas formas de violência. Deste modo, há uma constante negação e tentativa de afastamento dessa estéti-

ca, e a busca incessante de se aproximar do elemento branco.

Quando Elvira e Marisa colocam: "Que nem nós, que pros brancos a gente é preta e pros preto a gente é branca.", elas estão introduzindo o colorismo. Este termo foi cunhado por Alice Walker, em 1982, para representar uma situação nos EUA, mas que pode se refletir no Brasil também: a ideia de que a tonalidade da sua pele irá definir a maneira como você será tratado, ou seja, quanto mais pigmentado o tom da pele negra, mais preconceito a pessoa irá sofrer, e quanto mais próximo a tonalidade de negro for da pele branca melhor aceita ela será na sociedade. Deste modo, a miscigenação seria um fator determinante para a sociedade no quesito tratamento e oportunidades. Segundo Abdias Nascimento:

Porém a despeito de qualquer vantagem de status social como ponte étnica destinada à salvação da raça ariana, a oposição do mulato essencialmente se equivale àquela do negro: ambas vítimas de igual desprezo, idêntico preconceito e discriminação, cercado pelo mesmo desdém da sociedade brasileira institucionalmente branca. (NASCIMENTO, 1978, p. 69).

Assim, a resistência negra deve ir além daqueles que possuem a tonalidade de pele mais escura, já que a maneira como o preconceito se estabeleceu em nossa sociedade foi de tal magnitude que a cor não mais será o único determinante para que alguém seja alvo de discriminação. Apesar do embranquecimento, quaisquer traços que tenham ligação com essa origem negra farão com que, ao invés de modelo, a pessoa se torne alvo.

Conforme defende Cestari (2015), na enunciação de si, mulheres negras constroem sua luta contra o silenciamento a que foram impostas por serem negras e mulheres, contando suas experiências em primeira pessoa. No caso de mulheres negras de pele clara, contar suas experiências de enfrentamento ao racismo é uma forma de reivindicar não só a voz, mas também a identidade negra, a possibilidade de reconhecerem-se parte deste grupo racial. É o modo pelo qual se constitui um lugar de enunciação que legitima uma identidade racial, atravessada por sentidos de resistência aos discursos dominantes que marginalizam e depreciam os sentidos acerca de se dizer negra, pois, mesmo não se enunciando negras e "transitando no espectro racial" (para citar nosso corpus), como veremos nas análises, essas mulheres são expostas a situações de

racismo. (FONTANA, 2020, p. 54-55).

Assim sendo, a identificação de si mesmas como mulheres pretas, reconhecendo sua posição na sociedade, é de extrema importância política e, principalmente, de luta contra o apagamento histórico de suas origens. A partir do momento em que esse reconhecimento é feito já há um grande avanço, pois a identidade da população do país foi construída com base na negação, e a autodeclaração é o primeiro passo para a construção de um amor-próprio baseado em seus traços e origem.

É na enunciação de si, no identificar, nomear e narrar as vivências, que se possibilita a identificação com os discursos de resistência e que se constroem outros lugares de enunciação para tensionar os sentidos dominantes que negam o orgulho de ser negro, que estabelecem disputas internas que dificultam uma identidade coletiva e que se reorganizam constantemente de forma a manter os corpos negros marginalizados(...) É o ato de tomar a palavra para si e sobre si que coloca a adequação das pseudo classificações no passado: se as experiências são marcadas pela violência simbólica e física do racismo, a língua exige, é preciso se dizer negra. (FONTANA, 2020, p. 65).

A partir da enunciação vinda dessas mulheres foi possível o desenvolvimento das peças de Elvira e Marisa, que muito além de decorativas promovem um movimento de aceitação e admiração desses corpos que tiveram sua cultura apagada e desvalorizada por séculos. Apesar de estarem há pouco tempo neste meio, as duas contam que já passaram por situações bem desagradáveis durante as exposições:

Marisa: E a gente na exposição fez muitos amigos, mas tinha muita gente arrogante, branca que fala assim: "Adoro essas neguinhas, eu queria comprar pra pôr na minha decoração, eu tenho até uma amiga com um cabelo igual o seu", a gente viu muita coisa assim.

Elvira: Que nós éramos as empregadas: "Quem que é o artista?"

Marisa: Teve uma que chegou lá e eu: "Boa tarde, fica à vontade, qualquer dúvida pode perguntar". Ai ela perguntou: "Você conhece os artistas que fazem isso?", "Conheço, sou eu e minha irmã". Ai ela olhou com uma cara..."

Mesmo com questões negativas como esta, elas mantêm o foco nas peças. É visível a relação forte delas com este fazer e a responsabilidade que suas produções têm, principalmente pela longa jornada que tiveram anteriormente na área da educação, pois o pensamento crítico vem em tudo que elas se dispõem a fazer. Dessa forma podemos enxergar a coerência em suas práticas, desde a atuação pedagógica na escola, até o dia a dia no ateliê. Com delicadeza, seus trabalhos abordam assuntos importantíssimos de ancestralidade e aceitação do povo negro. Analisando suas trajetórias enquanto mulheres pretas, compreendem as questões difíceis de se lidar em relação ao racismo, e histórico do nosso país, chegando a assuntos complexos como colorismo e miscigenação no Brasil.



Figura 3: Biombo com as peças do Ateliê Las Hermanas.

Fonte: autora, 2021.

Para mim, a realização deste texto foi muito importante; refletindo sobre meu papel também como mulher não branca, vejo que esta prática libertadora e antirracista deve sempre estar atrelada ao meu desenvolvimento como artista, educadora e pessoa. Tenho apenas a agradecer a oportunidade de reflexão proposta.

Referências

ALMEIDA, Silvio, **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

BRITO, Elvira Rodrigues, **A constituição da profissionalidade ética como instrumento de não-violência na educação: relato de uma experiência.** 2010. Monografia para receber título de Especialista em Fundamentos de uma educação para o pensar. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CANDIDO, Ordalina em: **Eu sou o povo** (2019). Direção Isabelli Gonçalves e Diaulas Ullysses, Brasil

CESTARI, Mariana Jafet. **Vozes-mulheres negras ou feministas e antirracistas graças às Yabás.** 2015. [s. n.]. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

CULTNE NA TV. **Programa Lena Martins.** Youtube, 13 de abril de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8SSuiP48dYg>> . Acesso em : 29 de agosto de 2021.

GOMES E C, BIZARRIA J, COLLET C, SALES M V. **Iluminuras. A BONECA ABAYOMI: ENTRE RETALHOS, SABERES E MEMÓRIAS.** Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251-264, jan/jul, 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020, violência contra pessoas negras.** Brasil, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Terceira Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do Negro Brasileiro Processo de um Racismo Mascarado.** Primeira Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

SILVA, Larissa da Fontana. **Uma mistura que transita no espectro racial: efeitos do colorismo no processo de identificação de mulheres negras no Brasil.** Raça, Gênero e Sexualidade Em Perspectivas Discursivas: Efeitos e Práticas Da/Na Violência - Volume 2., 2020. Disponível em:

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65713784/c6b165_01518ab-fc7a84f07a1405bf9299d91e6_paginas_50_68-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1632690225&Signature=QQ8cGNnbyk9MsGHnoNoLX-6M3CvbU2c~xtrtCPjrzztuzKN~bF05iSwKa1uoeoxYkrpQOm~LwV6U4g-dOVBwp43Eb2l1lq9v1AcUtgW08YxWW7ZJ1j73TAQz8jIMaSlIPTovCXm42p-C~gnmQhRAPbXYfpmLWn-Mt4-0NemtQHaQLJehfUNQdTCtnaJwmdg-a-GzKFXthlQbhX4TPqd70UCLgsEXDDFKSNAXOrh7ACNQ23kGQfjIIVXAT-Qwy-1ggvvbFkWzSKJlk~IGveRx0U7L5E2N0u2QSDQgSC6sabKDOm2W-1gbBJP1o2lYtjFtUalxMi6RC9TlSHfre7hOOfdTGg_&Key-Pair-Id=APKA-JLOHF5GGSLRBV4ZA> Acesso em: 04/09/2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Segunda Edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1990.

WALKER, Alice. **In Search of our Mothers' Gardens: Womanist Prose**. Nova York Harcourt Inc, 1983.

Um pé aqui, o coração lá - experiências de uma mulher indígena no contexto urbano

Naomi Akimoto Iria

Da aldeia para a cidade¹²

Na aldeia, o ensinamento dos pais é algo muito sagrado para nós. Sentar em volta da fogueira é um momento de ensinamento dos pais, por isso carrego suas palavras na alma, eu carrego os ensinamentos deles enquanto eu existir, foi isso que me fortaleceu no contexto urbano. Meu pai sempre falava “Você é o que você é, você não é o que as pessoas querem que você seja”.

Vivo no contexto urbano há algum tempo, e a gente, no contexto urbano, é muito questionado. Sou educadora, militante e autora do projeto “Respeita a Nossa História”. Nasci na aldeia Porto Lindo, Japorã no Mato Grosso do Sul e vivo em Valinhos, São Paulo. Devido à morte de meus pais, com dez anos, saí da aldeia e então fui doada para um casal aqui de Valinhos. Quando eles me trouxeram, disseram: “Daqui pra frente você não é Nikita, você não é Hortência, você não é indígena”.

Uma das maiores dificuldades que tive na cidade foi não poder ter direitos por conta da documentação indígena, quando se nasce na aldeia, a FUNAI¹³ te entrega o RANI¹⁴, uma carteira de identidade indígena, e por conta de não ter o documento civil, não pude frequentar a escola, nem trabalhar registrada. Hoje, faz 10 anos que eu tenho documento civil. É como se há 10 anos eu fizesse parte da sociedade.

Lembro-me de sentar na calçada após a terceira tentativa de fazer o RG e pensar “puxa vida, como é difícil ser indígena na cidade”. As pessoas têm que ter conhecimento sobre nós, sobre a lei, para sermos ajudados. Por isso, levo a necessidade de buscar saber e conhecer o nosso povo. Porque quando se depara com o indígena não sabe o que fazer. Queremos ajuda de leis e direitos. Aos 13 anos, trabalhei em uma empresa durante quatro anos, porém, sem registro; depois de muito tempo, prestei serviço em uma outra empresa por quinze anos. Como não aceitavam os meus documentos, quando fui demitida, iria perder todos os meus direitos, fiquei meses correndo entre FUNAI e ministério do trabalho. Aqui no mundo ocidental, o papel é mais importante que a vida do ser humano, isso é muito estranho para nós. Eu vim de um povo que o ser humano é mais importante, que a

12. O texto apresenta fragmentos da entrevista realizada com Nikita Guarani Nhandeva, mulher indígena, ativista e educadora, realizada em ambiente online em 15 de junho de 2021, com duração aproximada duas horas e meia. Optou-se por colocar a própria entrevistada como narradora, de modo que o leitor possa ter contato com o seu universo sem intermediários. A gravação e a transcrição da entrevista estão disponibilizadas no Portal GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/um-pe-aqui-o-coracao-la-experiencias-de-uma-mulher-indigena-no-contexto-urbano/>

13. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

14. O Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI)

palavra é como uma assinatura. Eu não preciso de papel para provar a minha palavra. E aqui isso é muito diferente pra mim, até hoje não consigo me acostumar. Tenho 45 anos e não consigo me acostumar.

Em sala de aula

Com 10 anos, eu nunca conheci cidade, não falava português. Lembro que quando eu ia para a escola, tudo era muito difícil, mas consegui aprender muito. Tive que ficar separada das pessoas, por não ser igual. Mexeu muito com o meu psicológico, mas sempre lembrava dos ensinamentos do meu pai. Ele dizia que eu ia conseguir aquilo que meu coração desejava.

Em 2015, comecei a dar aulas na escola e, em todas, eu me emociono. Sempre amei estar em sala de aula. Meu sonho era ser professora de português, ensinar na minha comunidade. Hoje, em sala, trabalho com material direto da minha aldeia. Conheço o contexto urbano e a realidade de quem vive na comunidade. Quando eu vou pra sala de aula, independentemente da idade, eu falo das ervas medicinais, grafismo, como é feita a tinta, quais são os significados. É muito gratificante estar nesse ambiente, eu mais aprendo do que ensino. Fiz muitas palestras na Unicamp, PUC, outras escolas particulares e escolas públicas. Constantemente, levo a lei 11.645¹⁵ para sala de aula.

Observo que muitas pessoas, por mais que tenham boas intenções, quando abordam a cultura indígena na sala de aula, se enchem de palavras que muitas vezes não são coisas reais, ou leram num livro de história, ouviram num filme. É importante um indígena falando em sala de aula. Sempre gosto de falar com adolescentes porque é uma fase no mundo ocidental muito interessante.

Ouçõ muita coisa. E ver a curiosidade é muito bom! Uma criança falou para mim "Ai Nikita, eu sempre tive medo de índio, meus pais falavam que eles matam, são bravos, são ruins"; eu perguntei por que eles falaram isso, mas já sabia a resposta, é porque eles não sabem a nossa história. A curiosidade das crianças na sala de aula é muito gostosa de presenciar.

Na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, fiz uma palestra para 200 professores, pessoas estudadas, sabe? E logo pensei – "Que que eu sou? Não sou estudada". Uma pessoa estudada numa universidade tão chique me falou: "O que você fala a gente nunca parou pra pensar, algo que daqui pra frente a gente vai pensar diferente". Aí eu vejo a importância de levar isso em todos os espaços.

15. Lei Federal nº 11.645/2008, que altera a de nº 9.394/1996. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Entre a cidade e a aldeia

Nosso povo, a maioria, se relaciona com a arte. Há cinco anos sou professora de corte e costura dentro de uma empresa, onde até hoje trabalho; estou com alguns trabalhos em andamento com essas vendas nas palestras, que me ajudam com passagem para a aldeia. Geralmente, eu vou quatro vezes por ano. Esse ano eu fui para a aldeia em dezembro (2020) e cheguei muito mal, como é época de pandemia, não fiquei muito tempo, fiquei só dois dias. Tive muita febre e fiquei com medo de ficar lá, a aldeia estava fechada. Não segui adiante.

A Aldeia Porto Lindo é uma das primeiras aldeias que tem uma faculdade dentro da comunidade. Além disso, as escolas de lá são ótimas.

Grafismo

O grafismo é muito sagrado para nós. Quando enxergam o grafismo acham que é uma tatuagem ou só uma pintura. A tatuagem foi tirada da própria pintura corporal, ela tem uma tinta química, e no grafismo não tem produto químico. O grafismo para nós é feito com a tinta natural do jenipapo. Cada um tem um significado. Eu gosto muito de fazer o mapa guarani, acho que ele tem um significado muito forte pra mim. O mapa diz que todo espaço tem indígena.

Eu vou numa festa, eu uso um tipo de grafismo. Se eu vou numa festa e sou solteira, uso uma pintura de solteira, se eu sou casada, uso outro tipo de pintura. Tem grafismo para festa de casamento, de ir à luta, de grávida. Meus preferidos são o grafismo de guerreira e do mapa.

Meu povo usa o preto e o vermelho, que é o jenipapo e o urucum, mas têm etnia que usa branco, amarelo - depende de povo para povo - cada povo têm o seu cocar, um é maior, outro é menor. Meu povo, por exemplo, os homens usam cocar e as mulheres usam tiara.

Luta e resistência

As acadêmicas (mulheres indígenas universitárias) que eu encontro, vem aqui estudar e nunca saíram da aldeia, mexe muito com o psicológico. Quantas vezes eu fui de madrugada pra conversar com elas! Em Campinas, são mais de 1.043 indígenas, segundo o IBGE, mas têm muito mais com a chegada dos acadêmicos. Eu encontrei uma acadêmica na Unicamp que tinha medo do viaduto. Eu muitas vezes sai da minha casa pra ir à Unicamp porque ela não estava se sentindo bem, era muita coisa na cabeça dela,

muito barulho, muita gente pra lá, muita gente pra cá. Nós fomos pra São Paulo e ela desmaiou no metrô, isso era muito diferente para ela. Como eu já passei por tudo isso, é importante ajudar. Tudo isso é uma cicatriz de algo que me machucou e não dói mais. É como você se cortar com algo, dói na hora, sangra, mas depois sara. Quando você olha para a cicatriz, você sabe o que te machucou, mas não dói mais.

Quando o governo bota a PEC 215¹⁶, do marco temporal, querem nos fazer engolir que a nossa história começa em 1988. Mais uma vez a nossa história não foi respeitada. A constituição existe no papel, mas não é colocada em prática quando falam em demarcação de terras para indígenas.

Eu passei na pele o que é viver num espaço onde você é ameaçado o tempo todo, por causa de árvore e natureza. Eu via na aldeia o meu pai sendo ameaçado, ameaçavam matar seus filhos, se eles não tirassem uma madeira que eles queriam... Destroem o que é nosso e nos enxergam como se fossemos invasores de terras. É nosso espaço. E todo espaço que tem um indígena, ele é ligado à natureza. Ninguém consegue explicar o que a natureza significa para nós. É algo que cura e ninguém nunca vai entender essa relação nossa com a natureza. Sempre falo que é o lugar que me cura e me traz paz. As pessoas não enxergam. Quando enxergam terra, enxergam sujeira. A Terra é uma escola para o nosso povo, e assim a gente enxerga a terra. Da terra você vive, sua casa está em cima de uma terra. Tem cimento, tem blocos, mas tem terra. E quando você morre, a terra te acolhe.

Eles só enxergam a terra como lucro e não como algo para cuidar, não enxergam como natureza. Para nós, ver a destruição da natureza dói a alma, a gente não consegue nem explicar qual é a importância dela, só sente, e aquilo que eu sinto eu não consigo explicar.

A experiência na disciplina

A experiência de entrevistar Nikita foi algo incrível, ela cativou todos com a sua consciência emancipadora como indígena que vive em meio ao contexto urbano. Num contexto em que é quase nulo o número de pessoas que conhecem sobre sua cultura e seu povo. Em muitos momentos da entrevista, Nikita citou frases que são ditas a ela frequentemente, como, "Lugar de indígena é na aldeia"; "Nossa, mas eu nunca vi índio na cidade" entre outras que prolongaram demais este texto. Segundo Nikita, "Lugar de indígena é onde ele quiser estar".

A disciplina "História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas" desenvolveu um olhar crítico para

16. PEC 215/2000 inclui, dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional, a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei.

o próprio papel e estrutura da universidade e instituição escolar. O processo construiu-se a partir de um ótimo programa e de orientações atentas, sendo que a participação dos alunos foi fundamental. Conseguimos criar um espaço de troca incrível, que superou as barreiras do período online.

Tomar consciência crítica é sempre doloroso, pois aquilo que estava invisível, emerge. A disciplina foi um espaço onde iniciei meu processo de aprender a escutar e duvidar. Percebo, agora, que ser educadora da arte é ser agente de um programa de luta e resistência por uma educação democrática. Poder desenvolver o projeto com a Nikita ao longo do semestre foi uma experiência rica e que nenhuma outra disciplina me propusera tamanha oportunidade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda (palestra). **O perigo de uma história única**. Conferência anual – TED GLOBAL de julho de 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 28 set. 2019.

CARDOSO, Silmara de Fatima. **O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico**. In: Revista Moitará. Edição especial V. 1, no 1, nov-dez, 2014, p. 44-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GUARANI NHANDEVA, Nikita. Entrevista concedida a Naomi Akimoto Iria. São Paulo, 15 jun. 2021.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. In: Revista Novos Rumos, ano 17, nº 37. São Paulo: Revista Novos Rumos, 2002, p. 1–25. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF> 2002: Acesso em: 20 jun. 2015.

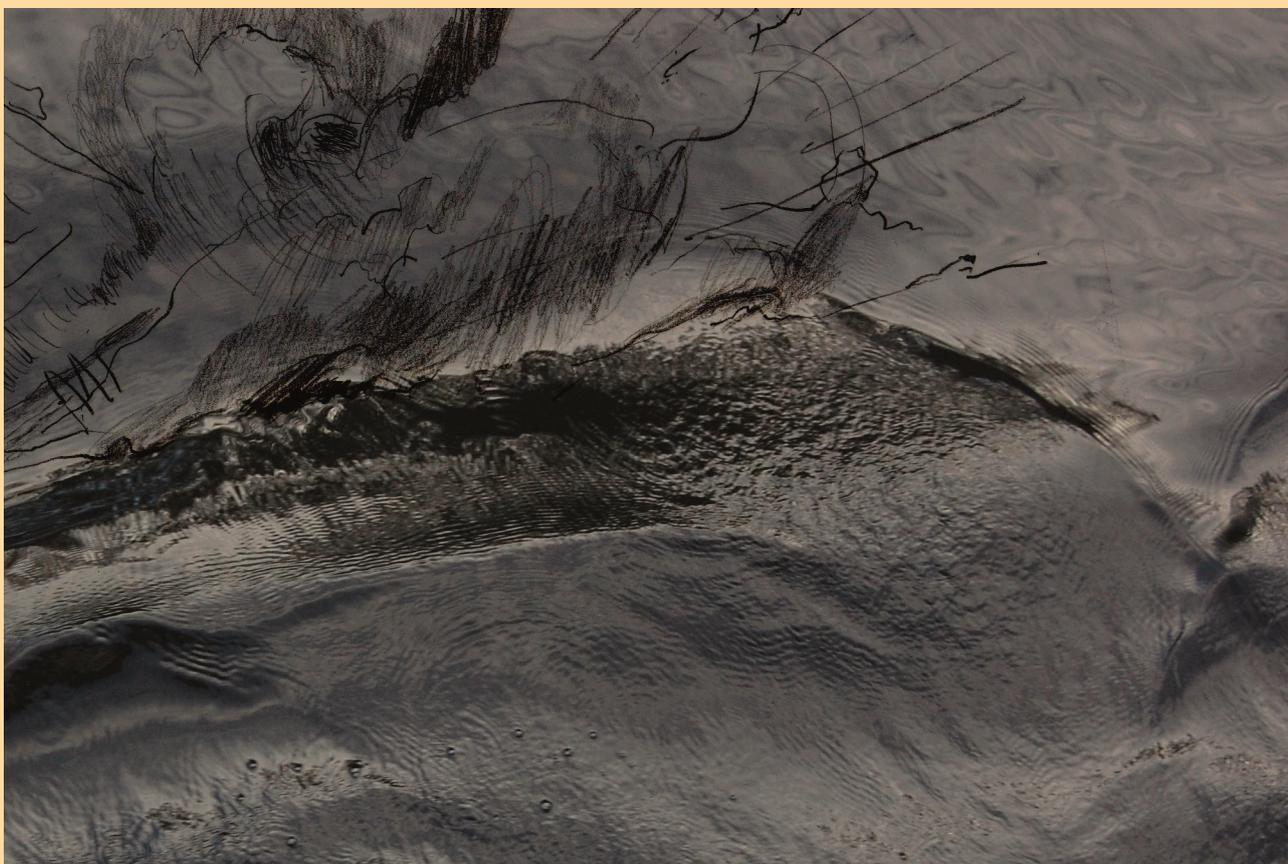
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Como ser um rio e uma dinamite?

*Guilherme Ferreira de Oliveira, Helena Castelo Zilbersztein
e Luana Lorena Sato*

Há um sentido muito próprio na palavra *diálogo* quando tratamos de histórias orais. A captação de uma história oral é, muitas vezes, uma conversa. Essa conversa tem de um lado o sujeito que conta, o entrevistado, e do outro o sujeito que escuta, o entrevistador. *Dialogar* é o encontro de sujeitos que pronunciam o mundo e, por isso, é um ato de criação compartilhado. Pronunciar o mundo não implica apenas a palavra honesta, mas também, em igual medida, a escuta honesta. E se o diálogo é troca, não há *educação* se ela não for dialógica.



Sobreposição digital feita por Luana Lorena, com fotografia de Helene Zilberstejn e desenho de Guilherme Ferreira.

No início de nossa conversa¹⁷ com Ludmila, perguntamos a ela sobre sua relação com comida. Ludmila nasceu em Havana, em 30 de julho de 1968, e há sete anos está no Brasil como refugiada. Quando pensamos no roteiro da entrevista, seu escopo era a questão migratória. Mas a entrevista é um diálogo, e sendo o diálogo um fenômeno humano, certas coisas surgem metonimicamente. Quero dizer, a parte pode falar pelo todo.

Perguntamos para Ludmila sobre sua relação com comida, tendo em consideração que, nos processos migratórios, muitas vezes, a alimentação – pensando-a em termos afetivos, sociais e políticos – é uma das poucas coisas que pode ser preservada em meio à reconstrução do cotidiano em outro lugar.

Ludmila nos contou que sua família paterna é coreana, e que antes de migrarem para Cuba, também haviam morado no México. Em sua família materna, cubana, seu avô era espanhol, nascido nas Ilhas Canárias. Assim, sua mãe fazia comida cubana e, na casa de seus avós, havia comida espanhola, mas quando estava com seu pai, ou com sua família paterna, comia comida coreana e mexicana.

A questão da comida é muito interessante, porque eu consegui comer muita variedade de comida sempre, sobretudo em minha infância e juventude, porque minha mãe fazia comida cubana, e na casa de meus vovôs [maternos], além de comida cubana, se fazia comida espanhola. Mas quando estava com meus vovôs [paternos] ou com meu pai, então eu comia muita comida coreana e mexicana. Quando eles vieram de México para Cuba, trouxeram, minha vovó trouxe, alguns tipos de panela que se usa para cozinhar lá, como para fazer as tortillas mexicanas, né? E eu via todos esses processos, de comida coreana, muito! Ajudava também, comia muito (...). É na cozinha onde nós vamos educando nossos filhos. Cozinha, patriarcalmente falando, é mais das mulheres, como (está) generalizado isso, então são as mulheres pra mim, as mães, que transmitem desde o afeto à educação através da cozinha. E a cozinha é uma coisa simples. Como descascar uma banana, né?

17. O texto tem como base a entrevista realizada com Ludmila Lee Castillo, no dia 10 de junho de 2021, com duração de 1h49min, através da plataforma Google Meet. A gravação e a transcrição estão disponíveis no Portal do GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/como-ser-um-rio-e-uma-dinamite/>

A diversidade na alimentação aparece enquanto uma experiência enriquecedora, que a ensinou a não ter resistência ao que é novo ou diferente. Ela nos contou que seu café da manhã poderia ser pão, mas também poderia ser sopa de peixe. É nesse momento que ela usa pela primeira vez uma imagem que acompanhará toda a nossa conversa – assim como um *rio*, que se adapta a forma que o contém, Ludmila nos contou que foi através da comida que aprendeu a ser adaptável e a acolher a diversidade.

Ela vê na comida uma forma de *transmissão oral* e a cozinha como um espaço de *educação*. Se podemos entender a transmissão oral enquanto uma práxis dialógica, a comida – e por comida entende-se não apenas aquilo que se come, mas a relação com os alimentos e com seus preparos, bem como a realidade alimentar em que se está inserido – é uma forma de educar. E assim a cozinha, esse lugar onde se transmite um conhecimento cotidiano e muitas vezes familiar, se coloca como um espaço de educação e, por isso, de pronúncia do mundo. “A educação que chega através da comida nos prepara para a vida”, nos disse Ludmila.

“Nós guardamos até o último grão de arroz, eu não poderia deixar comida no meu prato”, disse ao falar do quanto se espanta frente ao desperdício de comida que encontrou quando chegou no Brasil. A escassez de alimentos em Cuba criou um grave cenário de insegurança alimentar, relatado por Ludmila na experiência de seus avós paternos, que passaram fome ao chegar à ilha. A educação que recebeu foi severa no sentido de aproveitar tudo o que se tem e compartilhar, ainda que seja pouco: “Se eu costume não compartilhar comida, eu costume não compartilhar muitas coisas”.

Maiores são os sentidos atribuídos à comida quanto mais largas forem as margens que a compreendem enquanto um lugar de partilha. Assim, a comida, lugar fértil ao *diálogo*, aparece enquanto uma ponte para o mundo, isto é, por meio dela podemos pronúncia-lo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronúncia-lo, é modificá-lo. O mundo pronúncia-lo, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronúncia-lo, a exigir deles novo pronúncia-lo. (FREIRE, 1994, p. 44)

Em dado momento da entrevista, perguntamos à Ludmila como ela se sente estando no Brasil e quais foram suas primeiras impressões desde a chegada. Para nos responder, antes de mais nada, Ludmila escolheu nos contar uma história:

Eu sempre faço essa história: quando eu cheguei o primeiro dia, fui dar um passeio com meu filho em uma trilha que tinha, onde eu morava neste momento, unas árvores, né. E... eu escutei uns disparos de arma de fogo. Eu estava num condomínio. Então, eu peguei meu filho e tiramos... jogamos no chão, jogamos no chão. Não eram armas de fogo, era foguete, né. Era fogo de artifício. Só que em Cuba não existem esses barulhos. Então pra mim eram armas de fogo, uma coisa muito grande. Aí nós tiramos no chão, nos jogamos no chão e depois nós rimos muito porque não era nada disto. Era tipo uma guerra [risos], pra ver uma guerra. Então, é muita coisa, né.

A transcrição desse momento de nossa conversa revela indícios de que talvez essa passagem seja uma metonímia do que tem sido sua experiência por aqui. Afirmando que sempre a reconta, Ludmila introduz com a anedota uma série de reflexões e outras histórias sobre sua vida no Brasil. A situação nos fala sobre um descolamento, onde duas pessoas reagem a algo corriqueiro do cotidiano brasileiro, que são os fogos de artifício, de maneira incompatível com o esperado. São muitas as novidades a que nos deparamos quando chegamos num lugar novo, ainda mais quando o lugar de origem é um país de sistema socialista. Decerto, Ludmila se deparou também com novidades que muitas vezes se mostraram incompatíveis com suas expectativas.

A cena é irônica: uma grande tensão que é resolvida de maneira tão esdrúxula quanto a ideia de um rojão. Esse parece ser o Brasil descrito em seguida pela entrevistada. Um lugar em que a violência convive estranhamente com uma explosão jocosa. No entanto, ao longo de sua fala, Ludmila parece resolver essa contradição a partir de suas convicções e experiências sociais, sugerindo que a violência possa ser preponderante, ainda que velada. Apesar da fala serena, Ludmila discorre com muita seriedade e sinceridade sobre situações com as quais se defrontou, numa perspectiva elucidativa do que para nós, em meio a situação, às vezes é turvo.

Questões sobre racismo, LGBTfobia e outros tipos de violência são

apontadas na fala da entrevistada, sobrepondo-se à ideia positiva que havia construído do Brasil antes de deixar seu país. Seu destino de refúgio foi uma escolha consciente, que visava uma aproximação com suas referências teóricas e de trabalho, como Paulo Freire e Augusto Boal. Em Cuba, havia grande pressão em relação ao exercício dos trabalhos comunitários que desenvolvia. Seu projeto coletivo, *Arteducando: O jogo da transformação*, mobilizava diversas comunidades a participar de um processo formador revolucionário. No entanto, Ludmila ressalta que no discurso oficial, a única revolução possível em Cuba é a que houve em 1968, de modo que há forte repressão governamental ao exercício de trabalhos comunitários e formadores de pensamento crítico. Assim, o Brasil imaginado por Ludmila era um Brasil libertador e por meio dos estudos do mestrado, encontrou uma possibilidade de saída de Cuba e uma oportunidade de colocar sua experiência em perspectiva com mais liberdade de crítica e expressão.

(...) Em geral, eu acho que as pessoas não percebem. Você tem que se colocar em um momento em que possa estudar isto. As pessoas vivem essas reações, cotidianamente. E eu fico muito assustada com como se repetem essas estruturas muito dependentes e muito escravizantes: na fala, nos atos e no agir corporal. Isso é assustador. Eu não tô criticando o Brasil, né. Mas é... durante este tempo eu tenho aprendido isso que nunca tinha conseguido experienciar. Pra mim é muito duro... Quer dizer, é muito triste. Então, aquele país tão libertário que eu via, em que mulheres e mulheres beijavam-se na rua, homem com homem... Quando você entra nesse tecido mais profundo, nada disto! É muito estranho. É muito triste. Acho que é como se eu vivesse em um país que por fora fosse muito liberal e, por dentro, muito arcaico. É muito estranho. Mas continua sendo o país de Paulo Freire, né, e de gente que percebe isso.

A quebra de expectativas e o entendimento crescente da entrevistada em relação ao que estava experienciando revela um cenário muito complexo. A ideia positiva e colorida que se tinha causou um impacto violento ao estourar-se. Frente a isso, no entanto, Ludmila sugere que sejamos nós esse explosivo, que sejamos dinamitadores dos sistemas opressores e segregadores que internalizamos. A migração gerou a conclusão da inexistência de um lugar ideal e da necessidade de se travar uma revolução interior constante em prol de uma existência livre.

Não existe, para mim, o lugar ideal. Esse lugar ideal só seria construído por nós mesmos no nosso coração, tentando enxergar... fazendo só uma revolução dentro. Interior. Que consiga mudar o olhar que nós temos desde que nascemos e que colocam em nós. E nós assumimos que as coisas são assim mesmo. E depois já não saímos daí, achamos que essa é a verdade. E eu acho que somente uma revolução interior profunda de nós mesmos poderia ser uma boa coisa pra ser vivida. Para além de qualquer um dos dois sistemas: socialista ou capitalista. Então, acho que o lugar ideal temos que criar em nós. E vem de dentro de nós (...).

Como ser um *rio* e uma *dinamite*?

Estas duas imagens, à primeira vista inconciliáveis, se conjugaram de uma maneira bastante única ao longo da entrevista.

Ser um rio. Vinda de uma família de diferentes ascendências (e filha também de revoluções, como ela diz!), Ludmila esteve sempre imersa em um ambiente onde diferentes identidades e aspectos culturais de diversas regiões do mundo se entrelaçaram. Como disse, lembra-se de ter sido sempre *adaptável*. Como um rio que recebe as águas das mais distintas proveniências e as acolhe sem resistência. Que se alarga, que se molda à medida das circunstâncias, que se configura a partir do encontro com o que está ao redor.

Entretanto, Ludmila nos mostra como esta atitude receptiva, que acomoda o que chega até si, não deixa de implicar uma postura atenta e crítica frente à realidade, questionadora e inconformista.

Ser uma dinamite. Ao longo da conversa vimos sua preocupação em contar como suas ações nos campos da arte e da educação visavam uma reflexão aprofundada sobre as estruturas de poder que configuram a sociedade, em especial a sociedade cubana que lhe diz respeito diretamente. Estruturas de poder complexas dadas as peculiaridades históricas, sociais, políticas e econômicas da ilha. E que estavam mais ou menos perceptíveis, mais ou menos ofuscadas aos olhos de todos.

Seu contato com arte se deu desde pequena. Estudou em uma escola de "Belas-Artes", e por isso o envolvimento com diversas linguagens parece ter acontecido de forma natural. Em seguida houve uma mudança abrupta, em virtude de mudanças na vida dos pais, levando-a a estudar em um internato. Conta que foi um momento difícil, porque recebeu uma educação muito divergente da qual estava acostumada. Já na universidade, ingressou em Direito, mas não se adequou ao curso em nenhum momento. Foi se inclinando aos poucos para os estudos em Ciências Sociais, Antropologia, pesquisou a migração asiática e as religiões de matriz africana presentes em Cuba. Trilhou este caminho até se encontrar com a arte de novo.

Ludmila começou a participar de grupos que desenvolviam atividades artísticas em uma comunidade pobre próxima ao Teatro Nacional de Cuba, em Havana, onde trabalhou por um período. A criação de vínculos comunitários por meio do *Arteducando: O jogo da transformação* era uma ação que caminhava no sentido da compreensão geral, por parte dos participantes, dos jogos de força em uma sociedade. Este projeto, também chamado em seu interior de "Pensar Cuba", foi desenvolvido durante um longo período de tempo, na década de 90, em pequenas comunidades e

localidades periféricas do país. Ele visava a discussão de problemas locais com seus moradores para desvelar aspectos da vida cotidiana. As problematizações tomavam a forma artística, como exercício da liberdade, como meio de contextualização e ressignificação da realidade, e planejamento de ações possíveis à uma dada situação.

Quando nos contava sobre as atividades desenvolvidas com as crianças através de problematizações, ela sinalizou, como referência, Paulo Freire:

Ah... nesta época começamos estudar muito Paulo Freire. Então queríamos ter esta empatia de se colocar no lugar do outro também, né, e não partir de nós. Enfim, nós éramos formados, todos, então eu podia ter uma pretensão que era minha, da minha experiência de vida, queríamos... não era da [experiência de vida] deles. Então partíamos sempre deles, das crianças, das suas problemáticas, do que eles queriam, como mudar isto, das suas ideias. E a partir desse trabalho todo, muito lúdico, muito da educação, muito social, digamos, começava a ter um processo artístico.

As referências eram o *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal e, como é de se esperar, *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. O intuito era instituir um ambiente favorável à discussão da realidade vivida de maneira que todos pudessem colaborar e compartilhar conhecimentos, além de *criar novos conhecimentos*. A maior parte das atividades eram teatrais e a encenação foi um procedimento utilizado de forma recorrente.

(...) Podíamos construir uma história, reconstruíam eles. Eu trabalhava na área da escrita criativa, podia dar uns conectores, né? Mas eles construíam as histórias que eles queriam contar, como eles queriam contar. Essa história depois podia ser desenhada, e essa história podia também ser atuada. Ou por exemplo... porque foram várias, né? Ou construíamos marionetas de papel, títeres, marionetas planas, né? Hacíamos pequenos teatrinhos, né, assim, muito simples. Um tecido [gestos], com luzes, assim pra... E eles trabalhavam, eles desenhavam as próprias marionetas planas e neste caso, nos tornamos, criávamos histórias. E lembro que tinha uma história, uma vez, de uns peixinhos, de uns peixes e uma lagoa e tinha um peixe que era rejeitado por todos... e que era a história deles, só que,

ressignificada, né, através da arte. E... trabalhava muito o aspecto emocional deles e de atitude deles. Tínhamos uma psicóloga que era música. Eles faziam as músicas das peças. Eles mesmos faziam as músicas, escreviam as músicas. Quer dizer, não escreviam nada de partitura, né, como tinha que ser a música... e instrumentos não tínhamos, né, instrumentos eram criados também. Uma latinha com grãos de "chicharo", de sementes, era um instrumento, não é? O corpo, porque ampliávamos muito a visão deles também, o corpo era também um instrumento. E esses foram... durante vários anos foi assim. E no fim convidávamos os pais, os mestres escolas, os professores, e eles avançavam... Crianças que não sabiam ler, ou que era muito dificultoso pra elas, nessas peças de teatro às vezes tinha narradores, né, essas crianças... pegávamos as crianças que não sabiam quase ler, e elas liam perfeitamente ali [risos].

O projeto era gerido por um grupo pequeno de pessoas e contava com o aporte financeiro de ONGs e associações internacionais, sobretudo europeias, que financiavam iniciativas de cunho artístico-cultural. Foram abertas também convocatórias para que jovens artistas conhecessem e se envolvessem com o projeto. O caráter coletivo era primordial para que a comunidade, em conjunto, tivesse o protagonismo da expressão de suas próprias vivências. Neste sentido, a atividade artística deveria extrapolar o âmbito individual de criação e se dar na conexão entre os partícipes de uma grande rede, formada pela articulação de diversas pessoas ao redor do país.

As discussões tinham como princípio a liberdade primordial de expressão, sendo, assim, totalmente avessas à censura. Censura esta corrente em Cuba: interrogatórios, banimento de atividades e perseguição de seus proponentes. O impulso criador surgia, então, atrelado à uma postura crítica vis-à-vis a realidade.

Uma crítica precisa feita por Ludmila foi a respeito do discurso homogêneo estabelecido em torno da Revolução Cubana. O estabelecimento de uma voz uníssona para lidar com as investidas dos países capitalistas contra o governo cubano teve como contrapartida o ofuscamento de discursos divergentes. Ainda que consciente da necessidade de uma adesão ao discurso revolucionário em voga no país naquele momento, ela salienta que o *custo é muito caro*. Não se reconhecem as múltiplas vozes que compõem uma sociedade, os múltiplos posicionamentos e visões frente a uma dada conjuntura social e política.

Quando chegou ao Brasil, fez o mestrado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), cuja dissertação é intitulada *Práticas*

Arteeducativas com jovens em Cuba. Leituras contemporâneas do político e do ético em uma experiência moderna. Ludmila nos contou que o mestrado partiu da vontade de discutir retrospectivamente as experiências com arte e educação em Cuba. A pesquisa procurava fazer um balanço das experiências, levando-se em conta principalmente em que o projeto *Arteeducando* foi “falho”, o que não funcionou, ou onde seus organizadores se “enganaram”, como ela mesmo diz. Era um exame de todo o período no qual o projeto existiu e seu envolvimento com ele. O fato de estar morando atualmente no Brasil talvez tenha sido uma oportunidade favorável, pois propiciou o olhar mais distanciado que ela buscava. Além disso, almejou o acesso direto às suas fontes de inspiração na educação e nas artes.

A maneira como Ludmila concebeu o mestrado foi por meio de uma autoavaliação, a maturação de um percurso feito. Ela frisou que os estudos não visavam uma progressão na carreira acadêmica e que também não eram direcionados à uma profissionalização como fim. Nos diz que esta noção de sucessão em nível acadêmico e profissional se adequa às demandas das sociedades capitalistas e é normalizada, de modo geral, por nós mesmos.

A imagem da dinamite evocada em alguns momentos na fala da Ludmila ecoa dois aspectos diametralmente opostos. O primeiro aspecto seria o de *ser uma dinamite* para romper com o poder exercido pelas estruturas opressivas que configuram uma sociedade, que limitam a liberdade de seus cidadãos. O segundo aspecto seria o que Ludmila chama de “uma revolução interior”: *ser uma dinamite* para dinamitar em nós tudo o que nos é incutido mesmo que a despeito de nossas consciências, tudo que seja opressivo e que atravessa *nossos corpos e nossos pensamentos*. Ou seja, uma dinamite que opera no interior dos sujeitos, em âmbito individual.

Esse opressor que a gente tem dentro e essas estruturas que nós levamos, que nós reproduzimos em nosso corpo, em nosso pensamento, estabelecida pelos discursos de poder, quanto depois que enxergamos isso vamos dinamitar essas estruturas em nós e em nosso agir? Quanto de dinamitadores desses discursos de poder temos em nós? E o que pudermos dinamitar, acho que seria bom. Eu sou a favor disso. Este é um grande aprendizado no mestrado e para a minha vida. Eu já agia mais ou menos assim, como veem, mas estou melhor na clara consciência de como fazer com que a minha vida... Que eu seja uma bomba, uma dinamite para muitas coisas que estão e que eu deixo passar e seguem funcionando igual. Eu não estou nem falando de fora de mim, dentro de mim também, né. Principalmente.

Como sermos uma bomba para explodirmos, antes em nós, aquilo que queremos explodir de opressivo e que está em nossa frente, diante de nossos olhos, ao redor de nossos corpos? Mantendo, ainda assim, largas as margens do nosso olhar para o mundo? Ludmila nos propõe que conciliemos esse inconciliável – na pronúncia do mundo, ser a um só tempo rio e dinamite.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994. 17^a ed. pg. 44.

Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 14/09/2021.

Escutando Moisés Patrício

Estefano Fideles da Rocha

Exu é o gênio trocista dos caminhos e encruzilhadas do Universo; mensageiro, intérprete das línguas humanas e divinas, Exu incorpora a contradição, dialetiza a existência humana, ritualiza o movimento perpétuo do cosmos, da história dos homens e das mulheres.

(Abdias do Nascimento, 1978, p. 183)

Em junho deste ano, em minha primeira experiência com a História Oral¹⁸, tive a satisfação de poder escutar Moisés Patrício¹⁹, a quem agradeço imensamente pela generosidade em aceitar o convite para esta conversa.

Artista visual e arte-educador paulistano, Moisés é o criador de projetos fundamentais para a compreensão das questões que atravessam a produção artística e intelectual afro-brasileira atual e das conexões contemporâneas entre África e Brasil, como as conhecidas séries “Aceita?” e “Amarra-Ação”.

Moisés Patrício já teve seus trabalhos expostos em eventos importantes que buscam dar visibilidade à produção visual afrodiáspórica no Brasil e no exterior, como a exposição *Histórias Afro-Atlânticas*, uma colaboração entre o MASP e o Instituto Tomie Ohtake em 2018, na 12ª Bienal de Dakar, que aconteceu no Museum Of African Arts no Senegal em 2016, e na exposição *A Nova Mão Afro Brasileira*, no Museu Afro Brasil de São Paulo, em 2014.²⁰

Através deste encontro precioso, tive a oportunidade de obter um registro²¹ denso e profundo de suas reflexões sobre os inúmeros aspectos passados e presentes que vêm entrelaçando-se na elaboração contínua do complexo tecido chamado de *arte afro-brasileira*²², cujo legado abarca uma multiplicidade de sentidos acerca da existência (e resistência) da população afrodiáspórica brasileira e de sua poderosa contribuição cultural, desde o degredo até os dias atuais.

Seguindo este percurso, Moisés fala sobre a importância de sua vi-

18. Utilizo aqui “Tradição Oral” e “História Oral” em suas acepções para as quais Cruikshank (2006, p. 151) chama a atenção em seu ensaio sobre estes conceitos: “As expressões “tradição oral” e “história oral” continuam ambíguas, porque suas definições mudam no uso popular. Às vezes, a expressão “tradição oral” identifica um conjunto de bens materiais preservados do passado. Outras vezes, a usamos para falar do processo pelo qual a informação é transmitida de uma geração à seguinte. “História Oral” é uma expressão mais especializada, que em geral se refere a um método de pesquisa, no qual se faz uma gravação sonora de uma entrevista sobre experiências diretas ocorridas durante a vida de uma testemunha ocular.”

19. Moisés Patrício vive e trabalha em São Paulo, cidade em que nasceu, no ano de 1984.

20. A gravação e a transcrição da entrevista estão disponíveis no Portal do GMEPAE: <https://gmepae.com.br/acervo/escutando-mois-es-patricio/>

21. A entrevista foi realizada em duas sessões: 11/06/2021 e 17/06/2021. Sendo que ambos os encontros foram realizados à distância, via Google Meet (seguindo os protocolos informados para este momento pandêmico no qual estamos). O registro foi obtido a partir das gravações de tela das reuniões e sua transcrição adaptada se encontra na sequência desta introdução.

22. O termo *afro-brasileiro*, assim como outros termos que aparecem na literatura em torno das temáticas étnico-raciais, apresenta problemáticas de diversos tipos e constantemente suscitam debates acerca de seus usos. Como coloca Nilma Gomes (2005, p. 248): “Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais.”

vência no terreiro e de sua família espiritual, de sua herança ancestral compartilhada e da essência unificadora que ela abarca. Fala também da importância dos terreiros para o mundo, a respeito de um cosmos de saberes que segue resistindo apesar de séculos enfrentando constantes ataques. Pondera sobre sua relação com a cidade e sobre as interdições e trocas humanas que se dão em seus espaços. E, finalmente, sobre como todos estes aspectos de sua vida se interligam, não raras vezes transpassados pelo racismo, com suas múltiplas exteriorizações e gradações de violência.

Nesta lógica, devemos nos perguntar: o quanto as universidades ocidentalizadas e fundadas a partir de uma concepção europeia iluminista/racionalista são responsáveis pela reprodução do imaginário moderno/colonial²³ que preconiza o desprezo aos conhecimentos dos povos outrora colonizados?

Neste momento, está sendo oferecida a nós uma chave de compreensão para estas questões que nos revela uma outra perspectiva para a prática e o ensino das artes. Redesenhando antigos trajetos, suas reflexões nos apontam um caminho para a arte-educação que rejeita os lugares-comuns dos julgamentos colonizados e possibilitam o início de uma transformação. De que forma podemos reconfigurar os nossos sentidos adulterados por conceitos etnocêntricos e forjados para funcionarem como instrumentos de opressão? A resposta passa, sem dúvida, por uma mudança de atitude dentro das academias que permita o resgate destes sentidos historicamente deturpados ou omitidos pelo racismo estrutural. Em outras palavras, que torne estes ambientes mais disponíveis às trocas e mais permeáveis a outras dinâmicas de construção do conhecimento.

Um exemplo dos efeitos nefastos da disseminação e manutenção de um ideário colonial recaiu sobre a oralidade e, por extensão, sobre a tradição oral²⁴, aspectos primordiais para a preservação da poderosa memória das civilizações africanas e afrodiáspóricas. Fundamental para a transmissão de uma profusão de saberes, experiências e práticas no decurso do tempo (através das gerações) e do espaço (após a violenta dispersão de parte destes povos a partir do século XVI), a oralidade foi reduzida a um marcador de menosprezo que reduz a complexidade dos modos de pensar das sociedades orais por meio de comparações esdrúxulas com as culturas nas quais há uma prevalência da escrita.

Em sua lógica dominante, a colonialidade estendeu os seus tentá-

23. Maldonado-Torres (2018, p. 37) explica o conceito modernidade/colonialidade: "(...) ao invés de conceber o colonialismo como algo que acontece na modernidade em conjunto com outros períodos históricos, é mais sensato afirmar que a modernidade por si só, como uma grande revolução imbricada com o paradigma da 'descoberta', tornou-se colonial desde seu nascedouro. Isso leva a uma mudança no modo de se referir à modernidade ocidental: de modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade."

24. A respeito da *tradição oral* nas civilizações orais africanas e sobre as metodologias de pesquisa em História Oral da África consultar VANSINA (2010) e HAMPÂTÉ BÂ (2010).

culos aos tempos contemporâneos, impondo sua lógica de funcionamento aos povos invadidos. Com a intenção estratégica de um epistemicídio²⁵, concebeu-se um imaginário moderno/colonial baseado no domínio da escrita como marcador de civilidade – em uma “subalternização do conhecimento” –, como aponta Mignolo (2003): “No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e a civilidade dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética.”

Este critério, na passagem do século XVIII para o XIX, passou a ser a história: “‘Os povos sem história’ situavam-se em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’. Os povos ‘com história’ sabiam escrever a dos povos que não a tinham.”

Seguindo este raciocínio, a respeito de como estes falsos e enrijecidos juízos podem afetar as nossas interpretações, Vansina (2010) alerta para um erro comum entre os jovens historiadores que começam a trabalhar com documentos orais antes de acessarem os “modos de pensar” das sociedades orais que os produziram. Ignorando o funcionamento singular destas sociedades orais, estruturam suas reflexões segundo as sociedades que registram a sua história por meio da escrita, o que os leva a sustentar uma narrativa equivocada que hierarquiza o modo como as sociedades preservam e disseminam o conhecimento, e acabando por contribuir com a maneira seletiva como as culturas baseadas na escrita e na oralidade são absorvidas.

Quando filtradas por esta lente hierarquizante, as culturas orais passam a ser percebidas com base em um ideário racista²⁶, que determina que os povos excluídos deste eixo de poder sejam considerados como “os outros”, como um dado exótico no mundo e concebíveis apenas através de uma perspectiva reducionista e desqualificante, como “incivilizados”, “selvagens”, “desalmados”, “sem Deus” ou “primitivos”. É importante que não nos esqueçamos de que ideias como essas justificaram, em muitas ocasiões, a sujeição destes povos à invasão e à pilhagem de seus territórios, além da

25. No artigo em que discute a estrutura epistêmica moderno-colonial, que impõe sua dominância a partir de epistemicídios, Ramón Grosfoguel (2016, p. 43) afirma: “As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas es

truturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial.”

26. Madonado-Torres (2018, p. 48-49), retomando os “eixos fundamentais da colonialidade no mundo moderno: saber, poder e ser”, um conceito-chave para os teóricos decoloniais, explica: “A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/ colonialidade.”

apropriação e deturpação de suas culturas.

Quando removidas as lentes etnocêntricas, constata-se que, como ressalta Vansina (2010, p. 140), "A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade", assim, é necessário que nos atentemos à dimensão única que o discurso oral tem para estas sociedades - "não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais."

Nesta direção e, ignorando os julgamentos liminares, Amadou Hampâté Bâ (2010, p. 169) descreve o caráter unificador e medular que a tradição oral tem para grande parte das culturas africanas:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial.

Sabemos que estas distorções produzidas pela colonialidade também recaíram sobre a arte produzida no continente africano, a partir das interpretações que começaram a proliferar, em meados do século XIX, após a fundação dos primeiros museus etnográficos europeus - "todos agentes de estudos africanos a serviço do colonialismo e suas teorias racistas", como denuncia Abdias do Nascimento (1978, p. 174), que continua:

Com a ligeireza dos que se sabem impunes, rotularam de documentos etnográficos ou folclóricos a produção artística africana e na opinião dos julgadores da época, aquelas máscaras, esculturas e outros objetos estavam aquém do nível da arte. Aqueles representantes do eurocentrismo autoproclamaram sua incapacidade de entender a verdadeira natureza do trabalho africano como um fenômeno artístico.

Julgadas como *exóticas*, as produções de muitas épocas, lugares e

povos do continente africano foram descontextualizadas e tiveram o seu sentido cultural intrínseco invisibilizado, como explica Balogun (1977, p. 43):

Um dos principais traços comuns a todo o conjunto da África negra, no domínio da escultura, reside no facto de as máscaras esculpidas não serem concebidas para ser contempladas como obras de arte, mas sim para serem utilizadas por ocasião de cerimónias rituais, sociais ou religiosas. O seu carácter estético reside aqui na forma e não no fim ou no conteúdo, que são de ordem religiosa ou ritual. Mas estes dois aspectos não podem ser separados, e de cada vez que se tentou ir buscar à arte africana a sua técnica de representação das formas (como, pelo menos em parte, o fizeram os cubistas), separando-a do corpo de crenças que torna tais formas admissíveis num dado contexto social, daí não resultou mais do que uma arte perfeitamente abstracta e intelectual, desprovida, ao fim e ao cabo, da vitalidade e da continuidade que caracterizam a escultura africana tradicional.

Temos muitas referências de que as coisas não aconteceram de forma muito diferente aqui no Brasil. Apenas no início do século XX irá surgir um interesse histórico e estético pelos objetos produzidos pelos africanos escravizados e seus descendentes (como os objetos de culto utilizados no candomblé). Porém, os estudos decorrentes deste interesse inicial irão quase sempre adotar uma perspectiva fortemente etnocêntrica e pseudo-científica e não raras vezes serão inspirados por seus congêneres europeus (NASCIMENTO, 1978). Desde então, pouco mais de um século depois do surgimento deste campo de estudos em torno da produção afro-brasileira, a população negra brasileira esteve quase sempre à deriva de suas próprias questões.

A pergunta que se coloca aqui é: o que opera para que estas controvérsias não sejam enfrentadas e superadas nas universidades? E de que forma podemos desarmar estas estratégias, possibilitando que *descendamos* nossas percepções e ampliemos nossas perspectivas de compreensão? Quando estas questões irão tornar-se suficientemente relevantes socio culturalmente, para que sejam incluídas nos currículos acadêmicos, efetivamente?

Dezoito anos se passaram desde que as primeiras ações afirmativas étnico-raciais surgiram em uma universidade pública brasileira. Estas iniciativas, acompanhadas de uma crescente pressão dos coletivos e comunidades negras resultou, nove anos depois, na aprovação da lei federal n.º

12.711 de 2012, que instituiu, para estudantes negros e indígenas, a reserva de uma parcela das vagas em universidades federais destinadas a alunos do ensino público (CARVALHO, 2018).

Pensada como uma forma de combater as desigualdades sociais e étnico-raciais provocadas por um projeto político nacional excludente e racializado, ainda que a lei de cotas tenha possibilitado um ingresso crescente de estudantes negros nos cursos de graduação do país, ela, por si só, não foi capaz de alterar o papel da universidade brasileira como colonizadora de saberes. Apenas a inserção de jovens negros e indígenas nas universidades não se mostrou suficiente, pois não houve nenhuma mudança significativa no *modus operandi* elitista das academias que, mantendo-se atadas, desde a sua criação, à lógica colonial, seguem reproduzindo as desigualdades sociais e culturais no interior de suas comunidades e, indiretamente, contribuem para o aprofundamento das injustiças sociais e do racismo dentro e fora de seus muros.

A persistência de um modelo de academia baseado na hegemonia de um conhecimento eurocêntrico opera ativamente ou no apagamento sistemático de outras matrizes de saberes dos debates e dos currículos acadêmicos, ou na sujeição desta produção a julgamentos etnocentristas. A ausência destes saberes (e de seus portadores) das discussões que "merecem" espaço nas universidades, certamente tem reflexos na formação dos estudantes, na medida em que, um saber que se recusa à troca, que se recusa ao atravessamento, não abarca a multiplicidade étnica e cultural que compõem as sociedades humanas²⁷.

Através desta prática, a universidade, ao mesmo tempo em que nega aos estudantes negros e indígenas um acesso genuíno à sua herança epistêmica – e não como dados folclorizados e exóticos, mas como saberes legítimos –, também nega aos alunos não-negros, através do contato com estas produções contra hegemônicas, a possibilidade de reformularem os conceitos enrijecidos que carregam, oriundos da contínua reprodução dos padrões colonizados de existência a que são submetidos dentro e fora das instituições de ensino, e de refletirem sobre como suas ações colaboram para o funcionamento de uma estrutura que se sustenta na diferenciação do racismo.

Nesta perspectiva, também podemos nos perguntar o quanto que estas lacunas curriculares dificultam a plena efetivação das leis nº 10.639 e nº 11.645, que incluem no currículo oficial o ensino das culturas afro-brasi-

27. No artigo em que propõe organizar a produção científica do Movimento Negro e da intelectualidade negra brasileira, Nilma Lino Gomes (2018, p. 248) ressalta: "Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento."

leira e indígena nas instituições de ensino fundamental e médio. O fato de os estudantes deixarem as licenciaturas sem a oportunidade de terem um contato consistente com esses saberes diversos que representam a pluralidade da sociedade brasileira, certamente tem um impacto negativo no que se refere à inserção desses saberes nos níveis mais básicos do ensino escolar. O cenário político atual e o permanente genocídio a que foi submetida a população negra no Brasil só aumentam a urgência da inclusão destas epistemes no contexto universitário como ferramentas para uma atividade acadêmica que esteja alinhada a um projeto educativo verdadeiramente emancipatório e em um processo contínuo de descolonização de suas práticas, pois, como afirma Gomes (2018, p. 249): "(...) o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro, é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras."

Assim, este projeto surge como uma forma de colaborar para o acesso e a preservação destes saberes, como um gesto de recusa a este apagamento sistemático. Foi concebido como parte dos trabalhos desenvolvidos na disciplina *História do Ensino de Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, do curso de Licenciatura em Artes Visuais da ECA-USP, ministrada pela Prof^a. Dra. Sumaya Mattar, que também idealizou e desenvolve o projeto Acervo de Múltiplas Vozes, uma biblioteca oral que permite que essas narrativas oriundas de experiências plurais com arte-educação tornem-se acessíveis e colaborem para a diversificação do deserto epistêmico universitário no qual vivemos hoje. Suas aulas, em conjunto com os debates e trabalhos desenvolvidos junto aos colegas, foram fundamentais na descoberta das possibilidades do trabalho com a História Oral. A materialização destas narrativas em registros audiovisuais e documentos transcritos permite que estes conhecimentos oralizados sejam acessados, provoquem reflexões e auxiliem pesquisas. E também que despertemos nosso olhar para estes conhecimentos sistematicamente ocultados, para estes saberes que procedem de outras cosmovisões e epistemes. A subjetividade inerente ao relato oral nos dá acesso a estes mundos particulares e propicia um ponto de vista mais prismático do que o encontrado nos registros escritos acerca da história dos indivíduos que compõem a sociedade na qual estamos inseridos.

Todo o projeto leva às múltiplas possibilidades que se abrem para nós a partir do compartilhamento desses saberes únicos: sobre outras maneiras de pensarmos a arte e a educação e de conectarmos estes universos. Estes conhecimentos coexistem ao pensamento dominante e colonizador e podem dar sentido para muitas questões sobre as quais uma perspectiva uni-epistêmica como única ferramenta de reflexão se torna insuficiente, quando não equivocada, no que tange aos outros territórios culturais. Precisamos refletir sobre o quanto estamos preparados para o reconheci-

mento e a inclusão, no ambiente acadêmico, de mestres, professores e arte-educadores pertencentes a outras tradições e sobre o quanto estamos dispostos a assumir, dentro das universidades, uma atitude de desierarquização epistêmica que propicie o fluxo dos múltiplos conhecimentos concebidos por uma sociedade complexa e plural, sob o risco de seguirmos chamando de *inclusão* à mera inserção dos corpos negros nesses espaços.

Transcrição Adaptada²⁸

Primeira Sessão - 11 de junho de 2021

[Estefano]: Moisés, para darmos início, não estava no meu roteiro, mas acabou me vindo essa ideia justamente por você estar no interior de Minas. Então, se você pudesse falar mais sobre onde estão fincadas suas raízes familiares, maternas, paternas...

[Moisés Patrício]: Minha família, a minha raiz, está fincada na Bahia. A minha bisavó, meu bisavô, nasceram na Bahia e trouxeram os meus avós pra Minas e hoje eu vivo em São Paulo. O meu avô tem noventa e cinco anos. Boa parte da vida dele, ele viveu em Minas, mas os pais dele nasceram na Bahia. Eu tô aqui no norte de Minas que é quase perto da Bahia, bem no Norte. E é isso. A minha família é dessa região.

[Estefano]: Eu conheço bem. Minha família é do sul da Bahia. Então nas viagens de ônibus, sempre a gente passava por Minas toda, inclusive pelo norte de Minas. Você é de São Paulo né Moisés? Você nasceu aqui em São Paulo na zona sul né?

[Moisés Patrício]: Sim, nasci e vivo em São Paulo, tenho 37 anos.

[Estefano]: Foi aqui que começou sua trajetória? Eu queria que você falasse um pouco, eu imagino que você já tenha contado muitas vezes essa história, mas seria bom para a gente entender seu percurso até chegar nas artes. Na verdade, eu queria entender como se deu sua escolha pelas artes.

[Moisés Patrício]: Eu sou fruto de um projeto social, de uma iniciativa de um professor chamado Juan José Balzi, um argentino que faleceu há quatro

28. Para esta transcrição, no sentido de tornar a leitura mais fluida, optei por fazer algumas adaptações gramaticais pontuais, além de suprimir repetições e reformulações, que são características da oralidade. Todas as intervenções. Porém, com atenção voltada para que estas modificações não interferissem no ritmo da fala do entrevistado e nos sentidos da narrativa, preservando-as o máximo possível.

anos, com 84 anos de idade. O Balzi era professor de artes com pós-graduação na FAAP e em algum momento da vida, ele resolveu desenvolver uma metodologia de ensino de arte para jovens periféricos, para jovens negros periféricos e para jovens em conflito com a lei também. Porque o projeto nasce com esse desejo dele de ensinar artes para jovens em situação de rua, para jovens em situação de presídio que depois se desdobra em um projeto para jovens periféricos. Eu nasci na zona sul de São Paulo, mas fui para a Zona Leste num certo momento. Ali no Jardim Elba, quase divisa com Santo André. Nesse bairro tem um centro comunitário que é do lado do terreiro em que eu sempre vivi, nasci e cresci. E o Balzi apareceu lá falando: "Olha, eu vou oferecer aulas de desenho e pintura para quem tiver interesse." Abriu o capô do carro, disponibilizou as tintas, papel, o tempo dele. Depois ele incluiu o grafite nas práticas de ensino. Aos nove anos de idade, eu tive acesso ao Balzi e, desde então, até o falecimento dele, eu continuei com ele. Durante dez anos eu participei das oficinas, das visitas, de todo o processo que ele desenvolveu. Depois virei oficinairo, como eram chamados os alunos que chegavam num determinado nível do processo. Ele tinha essa preocupação de formar multiplicadores da metodologia. Então, eu fui um dos primeiros alunos dele a replicar essa metodologia junto com ele nas aulas, nas oficinas. Depois virei assistente do Balzi por um período. E meu caminho é esse. Ele que me orientou, enfim, que me deu toda a base conceitual, filosófica e artística para que eu me consolidasse nesse universo das artes. Essa foi um pouco a minha trajetória.

[Estefano]: A respeito deste assunto, sabemos que o ensino de artes nas escolas é sempre algo muito eurocentrado e quase não temos contato com a arte com a qual nos identificamos, com a arte afro-brasileira. O que eu quero entender é: Como você chegou nessa identificação? Porque muitas vezes a gente bate a cabeça para conseguir chegar nesse lugar. Porque esse lugar não é oferecido para a gente nesse percurso que fazemos até as artes. Então é uma identificação que vai acontecendo ao longo do caminho, muitas vezes por um esforço próprio, pois ainda hoje nas escolas, mesmo com a lei 10.639 de 2003 que instituiu o ensino de cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, isso é negligenciado né? Ainda não acontece na prática. E na própria universidade isso ainda é muito negligenciado. Então eu queria entender como foi esse processo para você, de chegar nessa identificação, nesse universo da arte afro-brasileira.

[Moisés Patrício]: Foi um longo processo. Eu fui educado a minha vida inteira num terreiro de candomblé. Eu sou filho de um orixá que é Exu. Exu é um orixá que está ligado à comunicação. É uma divindade que está ligada ao trânsito, ao movimento. Eu fui iniciado muito jovem, com três anos de idade. E toda a comunidade sabia: "O Moisés é de Exu, ele tem essa habili-

dade com a comunicação, é a pessoa que fará as pontes do terreiro com o mundo." Era todo um processo que, já meio que me colocava nesse lugar. Então, sempre fui estimulado a escrever, a desenhar, a pintar e a desenvolver esse lado da comunicação. Mas isso do terreiro para dentro. Da porta para dentro né? [pausa reflexiva] Quando eu tive acesso às oficinas "Meninos de Arte", que era o nome das oficinas que o Balzi desenvolveu, ele me apresentou todo um universo ocidental. Todo esse universo eurocêntrico. E, num primeiro momento, eu passei por um lugar de negação mesmo. Assim: "Eu vou ocultar o máximo possível desse universo do candomblé, porque existe todo um preconceito, não sei como as pessoas vão reagir..." E eu tinha um interesse enorme de entender esse outro lado. Então, passei um período gigante me educando a ocultar um lugar e a evidenciar o outro nas artes. Eu tive um contato muito profundo com o expressionismo alemão, o Balzi me trouxe muitas referências desse universo e eu me identifiquei muito. Até hoje eu tenho uma carga expressionista nas minhas práticas. Mas teve um momento do meu processo em que eu caí numa crise existencial, porque as pessoas começaram a ter acesso ao meu trabalho e muitas delas me perguntavam: "Mas Moisés, o que é que tem de negro, o que é que tem de afrodescendente aí no teu processo?" Duas, três, quatro, um monte de pessoas começaram a me perguntar sobre isso, a me questionar e eu não entendia muito bem o porquê dessa questão né? Então eu sempre fazia uma piada: "Olha gente, eu sou preto!" Por que mais uma vez eu tenho que ser marginalizado nesse contexto? Mas depois de um certo momento, eu me dei conta do problema estrutural que a gente vive. Eu me dei conta do racismo mesmo. E aí voltei a minha atenção para o lugar onde eu nasci, cresci e vivo, que é o terreiro. Eu fui me dando conta de que todas as práticas que eu fui desenvolvendo durante a minha vida artística, também se davam no terreiro. Com o adendo que, no terreiro, tinha também esse lugar do imaterial, do espiritual, do religioso, que nas artes, de um modo geral, está num contexto muito segregado, sabe? "Arte e religiosidade, arte e..." São umas caixinhas que, quando a gente pensa o terreiro, não fazem muito sentido. No terreiro tá tudo muito junto: a estética, a poética, a espiritualidade. Tudo é uma coisa só. Então, tudo dá a mão, faz uma grande roda. E quando eu me dei conta, que no terreiro, essas práticas desenvolvidas, também envolviam sensibilidade, também envolviam seus próprios critérios poéticos, estéticos, éticos, aí eu retomo, eu trago para esse universo oficial das artes como um posicionamento político. Eu me dei conta do quanto que a gente está atrasado nessa discussão e do quanto que é importante se afirmar nesse lugar enquanto artista. E quando eu me dou conta disso, eu deixo um pouco esse universo da pintura formal, das questões que estão ligadas à história da arte e faço um caminho de volta para casa. Tento fazer essa ponte dessa cosmovisão iorubá, que a minha família herdou, com essa cosmovisão europeia, como aproximar esses universos para apresentar a minha

existência. Aí eu começo a desenvolver uma série de trabalhos voltados para esse lugar. De qualquer forma, eu volto minha atenção para esse universo tentando colaborar. Abdias Nascimento, tantos artistas, Rubem Valentim, Emanuel Araújo, Maria Auxiliadora, vários artistas, várias pessoas já vinham se esforçando para colaborar nessa discussão. Eu falei: "Nossa, que incrível! Por que isso não me foi apresentado em algum momento?" E o quanto isso é importante para essa construção desse imaginário coletivo. Aí eu retomo de novo, falo: "Bom, é isso." Não faz muito sentido separar as coisas em caixinhas e existir nelas de forma fragmentada. Quando estou no museu sou uma pessoa, quando estou no terreiro sou outra. Eu me dei conta que é mais uma das violências, inclusive epistemológica.

Fim da primeira sessão.

Segunda Sessão - 17 de junho de 2021

[Estefano]: Eu não sei se você se lembra, já faz um tempo, falávamos sobre aquela questão da busca... Que na verdade você colocou muito bem, não se trata de uma busca, mas de um retorno né? Foi isso que você falou. A identidade já é sua, mas a gente se desvia no caminho por esse apagamento da cultura afro-brasileira que existe como uma das estratégias do racismo, acho que podemos colocar assim. E você contou como foi sua trajetória até entender isso e fazer esse retorno, esse resgate da experiência que você já tinha no terreiro e de como depois, após transitar por essa visão europeia da arte, você reuniu essas duas coisas ao invés de separar isso em caixas. Você na verdade foi entendendo como interseccionar essas visões de mundo no seu fazer, na sua poética. A partir daí, se você quiser falar mais. Eu não me lembro se você continuaria a partir desse raciocínio...

[Moisés Patrício]: Sim. Eu acrescentaria que, de um modo geral, a dificuldade maior nunca partiu da gente mesmo, de juntar, de se aproximar, de se deixar atravessar. Porque parece que, de muitas formas, isso é um problema: "Ai, mas você se deixava colonizar, ai mas você... né?". Tem sempre uma tentativa de criminalizar os afetados por uma violência assim. E na verdade, a grande sabedoria, a grande herança cultural que a gente carrega são justamente esses valores comunitários, essas tecnologias sociais que permitem a você cultivar, inclusive, uma comunidade, a entender melhor o entorno, com uma ética própria, com uma estética própria. E aproximar esses dois universos para mim foi muito mais fácil do que colocá-los em caixinhas em algum momento. Você fala: "Agora estou no terreiro. Agora estou produzindo arte". Não, desculpa, vai tudo acontecendo ao mesmo tempo. Enquanto eu rezo, eu pinto. Enquanto eu cozinho, eu também peço,

eu elaboro, eu me relaciono. E, na verdade, tem sido – trazendo para agora, para esse momento – essa alquimia que eu venho experimentando, venho intencionando. Visões, cosmo-sentidos diferentes. E não são só as cosmo-visões, são todos os sentidos que eu percebo de um lugar que não anula e nem deslegitima o outro. E aí eu exijo também, que esse outro lugar aconteça assim, que não anule e deslegitime o meu processo de aprendizado, os meus processos de elaboração, de criação, de imaginação, de afeto.

[Estefano]: Nessa perspectiva, também falávamos sobre – na verdade, acho que surgiu disso – sobre justamente esse apagamento, que dificulta essa identificação do seu fazer, eu acho que se a gente tivesse contato com essa cultura, como deveria ser, que é parte de nossa constituição como povo..., Mas ela é invisibilizada de várias formas ainda hoje. Então, eu gostaria que você contasse sobre a sua experiência universitária nessa ótica.

[Moisés Patrício]: De um modo geral, existe um conflito, inclusive de ordem bibliográfica, de entender, de reconhecer os pensadores e os intelectuais africanos, por exemplo, ou afro-brasileiros. E na universidade não é diferente. Quando você pergunta para um professor: "Ah, mas olha, não tem uma referência mais próxima desse universo?". E muitas vezes, a maior parte das vezes, a grande dificuldade do professor é justamente ter acesso a uma bibliografia diversa, ele acaba recorrendo a uma deslegitimação da questão mais do que um interesse em buscar novas referências. Agora, cada vez menos. Mas no meu período da universidade, isso foi muito recorrente. Todas as questões levantadas caíam num lugar assim: "Ah, mas o professor sou eu. Eu não sei, mas o problema não sou eu." Mas, poxa, não tem nem um pensador assim, que se alinhe? Isso é menos importante, você já passou por isso, por isso, por aquilo. E a minha experiência não foi muito diferente. Eu tive um processo ultra-traumático muitas vezes, que é o de você se encolher, entrar nessa regra conteudista e aceitar sem muito questionamento. E a minha experiência não foi muito diferente, sabe? Com meu processo de aprendizado da vida, hoje eu entendo que meu cosmo-sentido é outro. Eu aprendo dançando, eu aprendo comendo, aprendo em transe, aprendo lendo também. Mas quando você é colocado numa prática que só mensura um tipo de aprendizado e que, muitas vezes, esse tipo de aprendizado é totalmente dicotômico das suas percepções, do sensorial inclusive, reforça uma violência racial que é de colocar você como um incapaz e muitas vezes como o menos inteligente, o ignorante. Não, desculpa, os meus canais são outros, meu repertório é outro. E eu tive ótimos professores, mas também tive muitos pontos baixos, de estar o tempo inteiro me sentindo diminuído ou reduzido, menos importante, de muitas vezes ter que mudar temas de pesquisa, assuntos, porque o outro não tinha o repertório necessário para lidar. E isso, de muitas formas, sufocava, alienava, diminuía, deslegitimava e

essa foi a parte mais difícil. Claro que você vai adquirindo ferramentas para poder desbravar e brigar com mais eficiência. No terreiro sempre foi uma preocupação a consciência racial, porque a intolerância religiosa, filosófica e epistemológica sempre foi muito evidente. Meu babalorixá é meu professor, é um intelectual. O pai do terreiro é um professor, é o que orienta. Só que ele vai te orientar a vida inteira. Vai estar com você de mão dada. Tem uma ética, um compromisso que, muitas vezes, o professor universitário não carrega. Ele está lá preocupado com quantidade, com massa, com números. Mas foi um período de muita ambiguidade. Foi muito importante porque eu tive acesso a muitas portas e ferramentas que me possibilitaram inclusive ter mais autonomia para brigar pelas coisas que eu acredito. Mas é um período traumático. Se você não tem uma cabeça cuidada, você passa por um processo de depressão, por um processo profundo de negação. Isso é violento, isso mata. Já vi colegas, dos poucos colegas negros universitários, que entraram em um processo de profunda negação. Adoecem e não se recuperam. E isso em nome de uma formação, de uma possibilidade de oportunidade. É um lugar que precisa ser elaborado. Por isso que eu fico feliz que tenha cada vez mais pais de santo formados, doutores, como Babá Sidnei de Xangô, Pai Rodney de Oxóssi. Tem um grupo agora superinteressante de pessoas que estão desbravando, para que consigam – que eu acho que é o meu lugar também – trazer mais repertório para os novos jovens que chegam e que tenham essa afinidade. Por que nossa comunidade também é diversa né? A gente fala da cultura negra para as pessoas, elas pensam que é um bloco, mas é uma diversidade absurda. A parte que eu me reconheço, me identifico, é a parte candomblecista, iorubá, que é uma parte pequena. Mas que também tem interesse nessa construção ou nesse retorno a essa matriz que é tão generosa.

[Estefano]: Pensando sobre isso que você falou, eu me lembrei do que você contou sobre suas experiências nas oficinas do Balzi. De como, nessas oficinas, experimentando e aprendendo, você também virou oficineiro, né? Então eu queria saber sobre sua experiência como arte-educador, que eu imagino que tenha começado aí né? Mas não sei, eu quero ouvi-lo, saber como isso se deu...

[Moisés Patrício]: O Balzi, esse professor universitário, ficou uma parte da vida dele no curso de pós-graduação de artes na FAAP, formou muita gente e ele mesmo chegou num consenso que esse universo erudito tá fadado a uma homogeneização que é nociva pra todo mundo né? Então, quando ele conseguiu elaborar, a partir da experiência dele, esse lugar, ele resolveu produzir, como eu falei, uma metodologia de ensino que flexionasse os universos. É isso. Como que você promove um encontro? Como que você oxigena um lugar que se diz tão autossuficiente, mas que tá fadado a um su-

focamento do próprio grupo? E parte da metodologia dele era justamente formar multiplicadores dessa problemática, dessa preocupação. Então, aos nove anos quando eu tive acesso a ele, uma das primeiras coisas que eu aprendi foi: "Tô te repassando isso. Como que você interage com seu colega a partir disso e absorve também o que ele traz?" E para mim, essa é uma das premissas da arte-educação, da educação. Como que você aprende junto. Não é só como colonizar o outro. Você pode pensar numa educação como uma estratégia de perpetuar essa colonização ou como um processo de aprendizado mútuo. O Balzi sempre teve essa preocupação: "Eu tô aqui com você, mas eu tô aprendendo com você. Me traga informação também, elabore coisas pra mim. Vamos sentar, vamos conversar. Me leva para as festas. Me apresente as pessoas mais velhas que você conhece. Me conte mais deste mundo. Deixa eu tomar um café com você." Não só como um professor. E eu carrego isso para a minha vida. Eu fiquei por cinco anos dando aula na Fundação Casa. Depois desse processo de oficinheiro, da minha formação consolidada, eu fui dar aula na Fundação Casa, que é essa estrutura pensada justamente para a manutenção do genocídio do jovem negro. Porque você entra lá e noventa e oito por cento são de jovens negros que estão sendo, o tempo inteiro, violentados e convencidos de que não são potências, de que não têm talento, de que são criminosos e de que os problemas da sociedade, que se originam no racismo, na escravidão, é responsabilidade deles. Como eu posso ir ali, nesse lugar, e também aprender sabe? E também trocar com eles? E todo meu processo parte da arte-educação. Inclusive o meu trabalho artístico, a minha pesquisa. Eu carrego essa preocupação de trazer novos repertórios para um imaginário empobrecido. Porque inclusive a maior parte da população é negra, é parda. Como que a gente troca com esse universo e colabora com as potências e também aprenda as formas de resiliência, de manutenção dos valores culturais que estão entranhados, que estão adormecidos muitas vezes ou que estão em desenvolvimento de uma forma marginalizada nos terreiros, nos quilombos, nas periferias, mas é um organismo que tá vivo ainda, pulsando? Como que você interage com isso? E meu interesse na arte-educação está nesse lugar. Eu reconheço um espelho. Eu olho para mim, eu olho para os jovens da Fundação Casa, eles parecem primos, irmãos. Eu falo: "Uau!" São pessoas cujas subjetividades estão alinhadas com a minha. Nas oficinas, as aulas mais bem-sucedidas eram as que eram tocadas com atabaque. Eu começava a tocar o atabaque, todos eles automaticamente se conectavam: "Uau, chegou! Chegou! Vamos lá!" Eles se aproximavam e durante todo o processo já rolava o aprendizado, rolavam as trocas. Toda vez em que eu empregava uma aula mais técnica, falava: "Olha, vamos lá aprender a desenhar com a simetria x, aula de observação, desenho de observação." Nossa, era um tédio! Eles ficavam três segundos, já entravam nos conflitos mentais, nos conflitos de grupo. Pois é. Nossos ancestrais, nossos professores,

já tiveram essa preocupação, eles já desenvolveram toda uma metodologia que é apagada, que é diminuída por um sistema falido, como o nosso, que só vai gerando precariedade. Se for olhar, tudo o que a gente tem como modelo são fábricas de precariedades, são fábricas de miséria, fábricas de violência. E a minha preocupação quanto a educador é de manutenção de outras práticas. Tem uma ação que eu adoro, que eu entendo que é meu lado professor: É uma ação chamada "Presença Negra", em que eu convido todos os meus amigos de diferentes áreas e que por acaso são pessoas negras também – porque a gente está num Brasil em que a maior parte somos nós mesmos – e que vão lá ver exposição. E é impressionante como só a nossa presença já educa. Você não precisa falar absolutamente nada. Você estar nos lugares que são simbolicamente interditados tem também uma função pedagógica. As pessoas pensam que a gente é um "Black Google" né? Que nem falam por aí. Que temos uma certa obrigação de educar. E existe uma desonestidade nessa expectativa. Mas quando você carrega essa alma educadora – e é nesse lugar que eu me sinto – todo movimento acaba educando porque temos uma ética que é colaborativa, comunitária, que parte dos mais velhos. A gente respeita a senioridade. A ancestralidade nada mais é do que o respeito às pessoas mais velhas. E eu tento um pouco perpetuar essa herança, que é nossa e é coletiva, também na educação formal.

[Estefano]: Você falando da presença negra, da questão das galerias, me fez lembrar de algo que eu ouvi na universidade, de que as galerias seriam um dos espaços mais democráticos da cidade por serem gratuitas. Eu queria que você falasse o que pensa a respeito disso, pois para mim, essa é uma ideia equivocada, já que essa gratuidade por si só, não torna esses espaços realmente democráticos. Sabemos que não é bem assim, pois o racismo se manifesta, muitas vezes, de forma sutil e nem sempre é abertamente demonstrado.

[Moisés Patrício]: Olha, qualquer discurso que fale de gratuidade para a gente é uma falácia, porque o quanto que a gente já trabalhou né? O que foi produzido e construído com os nossos antepassados, e com o nosso presente mesmo, o que é tirado da gente diariamente. Dá para garantir o acesso – ou pelo menos deveria – para as próximas dez, infinitas gerações, sabe? Quando eu penso nisso, eu penso na reparação histórica, no quanto que esse lugar ainda é subentendido e continua sendo desonesto com a gente, exigindo um reconhecimento que na verdade não cabe. Pagamos, e pagamos muito caro e continuamos pagando ainda essa conta. E estamos aqui. A gente percebe que, com toda a violência reproduzida, por todos os furtos – até hoje nos roubam emocionalmente muitas coisas – estamos o tempo inteiro sendo roubados em vários contextos. É impressionante. Nos-

sa, é um assunto tão delicado né? Do quanto que a gente ainda tem que se esforçar para que a coisa continue acontecendo. Por exemplo, com toda a história da violência, da escravidão, todo esse crime, esse genocídio – todo esse absurdo que a gente vivenciou e continua vivenciando – a gente vai lá e dá o samba como herança. O afro-americanos dão o jazz. O quanto a gente tem uma capacidade, uma habilidade, de gerir melhor a qualquer coisa. O que a gente está vivendo hoje? A gente está testemunhando uma falta de capacidade de gestão. Quem são as pessoas responsáveis por gerir esse sistema capitalista? Eles são os verdadeiros falidos. Eu gosto muito da ideia de: “Temos que mudar de mão essa gestão.” Porque quem se demonstrou capaz e competente a gerir e a produzir somos nós, inclusive num cenário totalmente desfavorável que continua até hoje, a gente acaba dando um presente para o mundo. O presente é o quê? É uma solução. Se não tiver sensibilidade, se não tiver afeto, se não tiver essa capacidade de amar, que a gente tem, de empatia, de atravessamento, a coisa não anda muito né? E também é esse o meu movimento no mundo. Não consigo pensar nesse lugar, tanto da educação, quanto da própria produção artística, acadêmica, intelectual, sem trazer esses dados: “Olha, desculpa! Vamos passar a bola! Vamos alternar a coisa!” Não dá mais esse sub-lugar, com tanta demanda, com tanta exigência, porque para a gente sempre é o dobro né? Tem esse clássico. Para você ter, é sempre duas vezes. Vai se repetindo sabe?

[Estefano]: É por aí mesmo a questão... Assim, a gente sabe que hoje os artistas negros e as artistas negras, estão chegando nesses lugares privilegiados com base em muita luta né? Ainda que a população negra seja maioria no Brasil, esses espaços ainda são ocupados por uma minoria privilegiada racialmente e financeiramente. Então, ainda falta, mesmo que pareça muito?

[Moisés Patrício]: Os modelos que estão dados, eu volto a falar, são ineficientes, não cabem, foram feitos para segregar mesmo. Toda a estrutura foi pensada para separar, para diluir. E quando esses corpos são corpos que carregam outras tecnologias existenciais, outras questões, outros valores, se torna insuficiente por natureza, né? Por isso que é importante ter outros tipos, outros modelos de interação. Por isso que eu acho que é importante que um espaço como o Aparelha Luzia aconteça em São Paulo. Por isso que eu acho importante os terreiros, que já pensaram e que vivem elaborando diariamente essas possibilidades de socialização, de fruição, de trocas de ideias, de sensibilidades. Para mim, o estar na galeria é o estar lá pra desconstruir essa estrutura. É para dizer: “Olha, esse lugar não é suficiente. Eu tô aqui denunciando o meu tempo. Eu não tô aqui me adaptando ou compactuando. Pelo contrário. A minha existência aqui, ela é um portal.” Eu abro a porta para que a coisa se transforme mesmo; na estrutura. Você tem

que estar lá. Se quer que as mudanças aconteçam, estruturais, tem que estar lá, interagindo com a estrutura. E a dificuldade de interação não é minha. Nunca tive essa dificuldade de interagir. Quem tem essa dificuldade é essa elite tosca, tacanha, essa burguesia que é a mais estúpida do planeta. A gente tem esse azar de ter um grupo de burgueses estúpidos, que não sabem o que fazer com o que tem na mão. Que acumula, acumula, compra um carro e dá para o filho se matar. Enquanto isso tem um grupo gigante de jovens talentos de infinitas habilidades, dispostos inclusive a colaborar, e que é lido como um problema. Tem um grupo gigante de pessoas produzindo a maior festa, a maior arte, a maior performance do planeta, que é o carnaval. Os melhores encontros, as melhores exposições estão espalhadas pelo país, nos Bumba Meu Boi, enfim, em todas as manifestações, que são elaborações ultrassofisticadas, que pouquíssimas pessoas, inclusive, têm habilidade para fazer. Então, como que se amplia, como possibilitar a expansão dessas práticas ancestrais, dessas formas de pensamento – forma-pensamento de existir que já tá dada! Não estamos inventando a roda. Só que o racismo emburrece as pessoas, limita o pensamento delas. As pessoas olham para o carnaval; pensam que é só uma festa. Mas produzir aquela verdadeira manifestação é um processo super-sofisticado. São muitas mãos pretas elaborando todo esse patrimônio incrível. Toda essa possibilidade de cura, de libertação de nós, de reciclagem. O oposto do que o sistema vai nos colocando, de toda essa merda que vão nos impondo. A gente tá elaborando o tempo inteiro. Elaborando, sabe? É tudo tão rico, né? Aí o mundo todo consegue perceber. Aí tem um grupo tacanho né – que é isso só, que são tão pobres, só tem o dinheiro – que não conseguem elaborar o mínimo com o que tem na mão. E para mim, estar nesse lugar... estamos em muitas frentes. Talvez eles ainda não tenham se dado conta de que somos diversos e que estaremos em muitas frentes. E todas as frentes são muito importantes porque, no final, a gente está tentando o tempo inteiro equilibrar esse jogo com a nossa habilidade que é intelectual, é espiritual, é material, é imaterial. Isso é mais bonito. Eu falo: "Porra, somos diversos. O que nos une é a humanidade, é o bom-senso." É o amor, né? Parece que é uma palavra tão antiquada, mas é uma tecnologia tão incrível essa capacidade de amar, de trocar afeto, de sorrir, de confiar, de se entregar. É saúde. E para mim, estar no circuito de arte hoje, por exemplo, é estar lá falando: "Olha, estou aqui também nessa forma, mas vindo dessa matriz. Essa matriz é um útero, ela é fértil. A dificuldade não está em mim. Eu estou aqui buscando colaborar também. O terreiro está resistindo, resistiu à travessia. Resistiu a quinhentos anos, a muito tempo de tentativas de apagamento. Então existe uma eficiência aqui amigo, vamos lá aprender um pouco! Porque eu estou aqui, aprendendo a tua linguagem. Estou me esforçando, estou aprendendo, dominando essa linguagem da pintura, da fotografia. Todas essas linguagens impostas pela colonização, eu dominei. E não deixei a mi-

nha própria linguagem. Que é desenvolvida no terreiro, que é desenvolvida em comunidades de quilombolas. E não me sinto menos por ter dominado a sua linguagem, ao contrário, estou aqui, disposto." E a minha presença é sempre essa afirmação. Sempre que eu posso conversar com a galerista, conversar com os colecionadores, com os museus, com as instituições, estou sempre dando esse indicativo: "Olha, estou aqui. Era isso o que vocês queriam? Que eu aprendesse a pintar. Tô aqui desenvolvendo com toda a minha dedicação, com a minha prática, com a minha ética, com a minha poética, para que vocês também se esforcem um pouco para tentar entender mais um pouco desse outro universo que tanto tem colaborado e se demonstrado eficiente." Com toda a marginalização imposta, com todas as violências, os terreiros continuam terreiros, a gente continua estudando e desenvolvendo as preocupações e as problemáticas que os ancestrais lá no passado sempre tiveram. Como ampliar sua humanidade, como se humanizar, como não perder o encanto da vida e seguir. Como existir com qualidade, como ter longevidade, como testemunhar de uma forma ética a sua existência, como contar isso. Tem sido essas questões que tem me guiado também nesse lugar.

[Estefano]: Me chamou a atenção que você falou da questão da mão, das mãos negras que vêm produzindo toda uma arte sofisticada. Me veio à cabeça inclusive o seu trabalho *Aceita?* em que a mão é o grande foco, e que tem muitos sentidos essa mão, não só da mão preta que produz coisas sofisticadas, mas a mão preta que foi muito explorada durante muito tempo e ainda é explorada. Também pensei na mão do artista como o instrumento do seu fazer. A mão assume muitos significados em diferentes contextos. Você poderia falar sobre essa questão e sobre esse seu trabalho?

[Moisés Patrício]: A série "*Aceita?*" começou no finalzinho de 2012, início de 2013. É uma série de foto-performance que está ainda em andamento. Esse trabalho consiste no meu trânsito – retomando um pouco isso que eu já tinha falado com você – mas, basicamente, ele me põe em movimento, numa busca, ao encontro do mundo a partir de um longo período de reclusão, de prisão dos meus ancestrais, dessa impossibilidade de encontros. E vou fotografando minha mão uma vez por dia e nessas fotos eu vou escrevendo notas sobre o que eu estou testemunhando nesse momento, no agora. Eu vou também identificando o que as pessoas vão descartando para buscar um paralelo dessa dificuldade que as pessoas têm de absorver todo o conteúdo produzido pelos intelectuais negros, pelos artistas negros – pela gente, de um modo geral. Vou ofertando essas coisas para entender os gatilhos das pessoas, o que elas aceitam ou não aceitam e como essa *aceitação/não aceitação* indica onde que estão estruturadas algumas questões dentro delas mesmas. A gente já sabe que na história do Brasil,

não dá para pensar a história da arte sem pensar na mão negra. Porque, quem é que produziu todo o Barroco? Com certeza não foi a mão francesa, delicadinha, né? Toda a história do Barroco, a gente já começa assim. Desde sempre, do Barroco para frente, essa presença é muito determinante. Até os dias de hoje. O que eu tento denunciar é que esse fazer ainda é roubado. Porque no final a autoria vai para o outro. No meu processo de criação – eu sou pintor e toda minha formação é em pintura – eu percebo que essa autoria começa também a ser roubada quando as pessoas começam a questionar: “Mas o que é que tem de preto na sua pintura?” E eu percebo que tem uma desonestidade nessa pergunta, sabe? Porque daí começam a vir as referências internacionais: “Nossa, você lembra de tal artista? Você conhece tal artista?” Que nem o Picasso: “Você conhece o Picasso?” Eu falo: “Conheço, famoso por se apropriar do que temos de melhor no continente africano inclusive, e que depois virou autor”. Está acontecendo de novo, stop! [risos] Vou começar a fotografar minha própria mão. Já que estão familiarizados com a mão preta, familiarizados com esse fazer, mas não estão familiarizados com a autoria dela, então, porque não ela ser a porta-voz do meu pensamento, a porta-voz das minhas elaborações, e volto a falar, das minhas conclusões ou das minhas dúvidas, das minhas críticas. Já que as pessoas só conseguem entender ou respeitar a partir de um interesse intrínseco de uma apropriação, então por que não pegar elas por aí? E a série “Aceita?” é esse exercício de entender que a limitação está no outro mesmo e que a gente pode se comunicar de muitas formas. A imaginação é uma energia motora muito poderosa. Você se permitir imaginar é se permitir ter o poder. E é isso que muitas vezes é roubado da gente: essa capacidade de imaginar, de se permitir essa viagem. Porque a imaginação, ela permite, né? Tudo o que está aqui foi imaginado em algum momento. Se está estruturado é porque alguém imaginou. Como que você pega essa força da imaginação, que é nossa também, e faz as transformações? Então, a série “Aceita?” é esse exercício de falar: “Vou dar asas para a minha imaginação a partir da minha própria mão, já que é o lugar que eles entendem, mas não compreendem a dimensão dela.” E aí o projeto já tem mil e duzentas fotos, foto-performances. É um projeto também de vida, porque eu quero ver a minha mão envelhecer contra essa necropolítica. É um processo aberto, que eu não pretendo fechar nunca até que eu exista. É o meu compromisso contra o genocídio do jovem negro. Eu sou o alvo. Envelhecer nesse país, a gente sabe que é um privilégio, né? Porque vão tentar me matar de todos os jeitos. Se não é fisicamente, é emocionalmente, é socialmente, vão tentar tirar de todas as formas nossa existência no mundo. Ou virtualmente. A gente está começando a existir virtualmente agora. É chocante que poucos artistas negros tenham site, entendeu? Você vai procurar as pessoas, elas não existem na internet. Eu falo: “Bom, projeto genocida atualizado com sucesso.” Já que existe uma importância na rede, por que não existimos na

rede também? Por que não existe este estímulo, se é um lugar de poder? Porque, estar na rede, é um lugar de poder. O que a gente está fazendo é muito poderoso, produzindo memória, produzindo conteúdo, compartilhando ideias. E como existir? Então eu pensei na série e a minha plataforma para que isso aconteça é o *Instagram*, é a rede social, que é um lugar de poder né? Então como levar essa mão para lá também? Então eu faço, uma vez por dia, uma foto – fiz até pouco tempo. Depois da pandemia ficou mais uma vez interditado, agora nesse contexto coletivo, mas não é nada de novo para a gente essa interdição, esse isolamento social. Para a gente, sempre foi uma realidade. Mas até um ano e meio atrás eu tinha uma certa preocupação de me colocar em trânsito, de me expor para produzir esse trabalho, para me manter vivo e pensando. Vivo e ativo intelectualmente. E continua, né? Continuamos colaborando e produzindo, mas existe uma dificuldade absurda de aceitar as autorias. Por isso que eu acho que é importante quando falo nesse momento de atraso, que o termo “arte negra”, “arte afro-brasileira” ainda cabe porque, embora com as contradições, é um lugar que é tirado mesmo o tempo inteiro. As pessoas vão colocar muitas vezes “arte popular”: “Arte popular brasileira. Ai meu deus do céu [risos]. Você tem que voltar dez casinhas para trás.” Porque estamos aqui elaborando com toda a nossa tecnologia que é incrível.

[Estefanol]: Tanto “*Aceita?*” quanto “*Amarra-Ação*”, ao menos parece para mim, têm uma relação muito forte com a cidade. Se eu não me engano, “*Amarra-Ação*” são peças que foram feitas durante andanças suas. Você poderia falar sobre essa relação?

[Moisés Patrício]: A cidade de São Paulo sempre foi um desafio para mim. Porque é uma cidade que é preparada, estruturada para segregar. Um exemplo: As linhas de ônibus. As linhas que partem da periferia para o centro, de muitas formas foram pensadas para manter a periferia distante do centro. Então, é um absurdo a distância, o percurso que se faz para chegar ao centro. O quanto que eles vão enrolando e desestimulando as pessoas a usufruírem da cidade de uma forma mais plena. E para mim, sair do bairro, da Zona Leste, foi um grande desafio. Porque eu tive muita sorte de ter acesso a uma pessoa que era politizada como o Balzi. Que teve essa preocupação de se deslocar do centro, do dito “centro da cidade” – quer dizer, do centro da burguesia para a periferia – para criar uma ponte, um campo de diálogo. E eu percebi muito rápido a importância de se ter acesso aos equipamentos culturais, de se ter acesso a todos os códigos sociais determinados, para poder me fortalecer internamente, para poder consolidar valores políticos. E para mim, não dá para pensar uma negritude sem pensar na cidade. Eu sou uma pessoa que nasceu num terreiro urbano inclusive. Um terreiro que acontece dentro da cidade. É muito louco porque todo o

movimento que a gente faz para acessar esses equipamentos é quase de-sumano. Para você ter tempo de ir visitar um museu, para ir numa abertura de exposição, você tem que estar disposto a abrir mão de muitas coisas que são fundamentais para a gente que é da periferia. Então eu falei: "Bom, porque não unir as questões?" Já é uma dificuldade ser respeitado pela subjetividade, pelas elaborações, pelos processos criativos. Como pensar essa existência e colocar essa questão junto? Então, a "*Amarra-Ação*" é uma série que se deu numa residência que eu fiz em Nova Iorque, que foi minha primeira experiência fora do Brasil. Quase no mesmo período em que eu visitei o continente africano, eu engatei três, quatro residências..., mas foi das primeiras vezes que eu consegui pular essa cerca dessa grande fazenda que é o Brasil. Dessa fazendona colonial que ainda é operante. Aí falo: "Nos-sa, depois de tanto tempo, meus bisavós não conseguiram sair da Bahia. Meu avô não conseguiu sair de Minas. Minha mãe veio para São Paulo e não consegue sair de São Paulo." Sabe, tem uma série de prisões, né? Situações que vão te aprisionando e você acaba não conhecendo nada! Esse direito ao trânsito, ao ir e vir acaba sendo comprometido. Você só vai ao trabalho e volta para casa. Trabalha, fica lá preso atrás de um balcão ou limpando – essa realidade que impõem para muitos da gente – e volta para casa. E o direito ao lazer? O direito à cultura? A fruição cultural é tomada, mais uma vez, surrupiada da gente. Então, eu coloquei essa questão como um desafio de trabalho porque assim, eu garantia que o trabalho acontecesse e que eu também tivesse acesso aos equipamentos culturais. Então, quando eu fui à Nova Iorque falei: "Bom, vamos lá, tenho que me pôr para movimentar, tenho que acessar lugares que eu não acessaria normalmente. Como que faço isso? Como que eu me aproximo desses universos?" Aí, tem toda uma tecnologia que é nossa, do terreiro, que é de, enquanto vai produzindo, você vai pedindo. Você vai unindo a sua prática mental com a prática manual, que é uma das sofisticações que a gente carrega. Essa habilidade de unir o material com o imaterial. De dar a mão para as coisas de um modo geral, de uma forma mais completa. Tem uma prática que a gente chama de *amarração* aqui no candomblé, que é quando a gente trabalha essa possibilidade de atração, como você atrair o que é importante para você. A gente precisa de saúde, a gente precisa prosperar. Como que você atrai isso? Isso a gente chama de *amarração*, essa capacidade de você mudar o seu próprio comportamento para você atrair as coisas que te interessam. Chegando em Nova Iorque, eu primeiro fiquei chocado. Porque é a origem do capitalismo, né? Então, lá o descarté é de uma ordem absurda. Chega uma hora do dia em que as calçadas estão lotadas de descartes. São infinitas embalagens, infinitas caixas de papelão, infinitos eletrodomésticos descartados. Tudo é muito descartável, muito superficial. Principalmente a caixa de embalagem. Eu falei: "Bom, vou partir um pouco desse lugar da cultura de massa." Porque a caixa, para mim, representa muito essa coisa.

O próprio processo do papelão é de uma eterna mistura, de um eterno reciclar. E aí aquela cor vai surgindo dessa coisa, desse encontro/desencontro, dessa fusão. E sempre com essa função de embalar, de transportar, de moldar. E a série nasce um pouco disso. Eu pego essa caixa e desmonto ela. Eu picoto ela toda durante meu trajeto. Pego uma... Porque é uma loucura. Para mim, como era uma experiência muito nova, tudo na cidade parece meio que intocável, né? Nossa, vou pegar um papel no chão e fico... [faz um gesto de apreensão] Você vê, é um corpo tão violentado nesse sentido da restrição que as coisas parecem todas muito proibidas. Pelo menos essa foi a minha sensação. Então, até eu pegar a minha primeira caixa, achada, jogada no lixo, descartada, foi uma negociação interna absurda: "Aí, pego ou não pego, chego ou não chego... As pessoas vão vir atrás de mim? Será que tem alguma câmera me filmando? Vão achar que eu estou roubando?" Aí eu falo: "Bom, é uma caixa no lixo." Já está descartada! [risos]. Bom, consigo pegar minha primeira caixa e aí vou desmontando essa caixa numa tentativa de também desarmar essa rigidez interna né? E depois dessas caixas desmontadas, que me exigiam caminhadas também, eu fui enrolando elas com linhas que eu encontrei nessas lojas de pulgas, sabe? Nessas lojas de quinquilharias... Eu descobri que tem muitos judeus que revendem coisas, compram coisas da própria família para revender, como pratos, linhas, objetos velhos. Aí encontrei numa dessas lojas um monte de linha de costura e fui meio que ensaiando: "Ah, eu quero chegar no MoMA, esse lugar de poder." Fazia um pedido, enrolava, enrolava, enrolava, enrolava... para internalizar, porque no final é uma estratégia de convencimento. E de imaginação, de me dar esse direito de desejar. Porque até o desejo, para a gente, é interdito muitas vezes. A gente nem consegue chegar ao ponto do desejo muitas vezes. Assim: "Eu quero isso, me imagino estando nesse lugar, produzindo e pensando junto." E fui indo, mapeando os lugares que eu tinha interesse. Aí esses processos me faziam ir no Google Maps, olhar lá os lugares da cidade, entender as linhas de metrô. Na verdade, eu vou sendo guiado por isso. A consequência de toda essa minha elaboração acabam sendo os objetos. Mas, no final, são todas estratégias para eu ser conduzido de uma forma mais saudável e para os lugares que eu entendo que são importantes. Para não cair nesse lugar da branquitude que é o caminho mais fácil muitas vezes: "Vou ligar pro meu amigo artista que tem ingresso do MoMa." Aí vou lá e ligo para o meu amigo, ele liga para a galeria, a galeria liga para... Não. Como que eu elaboro isso a partir da minha subjetividade e vou me aproximando, amarrando as coisas, reconstruindo elas. A "*Amarra-Ação*" é esse exercício. No final, o que fica é um resquício desse passeio. Como se fosse um ex-voto. É o final da minha oração.

[Estefano]: Falando desse tempo pesado que a gente tá vivendo, de isolamento, como está sua produção? Como que você está lidando com isso, na

vida, no trabalho?

[Moisés Patrício]: Olha, você sabe que a gente sempre esteve no olho do furacão, do caos, né? Ser negro no país não é para o fraco não, sabe? Sempre estive no caos e descobri que no caos a gente também tem mais oportunidades. Quando a gente elabora no caos individualmente é uma coisa. Agora, quando tá todo mundo no caos, algumas pessoas se levantam da cadeira. Então, eu estou, nesse momento, tentando aproveitar essa oportunidade de caos para poder avançar um pouquinho mais. Porque está todo mundo meio confuso, eu digo, nesse contexto estrutural mesmo. Eu tenho produzido, tentado introduzir e construir memórias que foram negadas. Eu estou produzindo uma série de álbuns de família que são documentos, registros das pessoas que estão ligadas ao meu terreiro, essa família eletiva que é o candomblé. Eu tenho pensado nesse lugar do retrato na história da arte. O quanto esse lugar legitimou os piores criminosos como os bandeirantes, como tudo o que a gente já conhece da história do país. Como realocar e colocar nesse lugar, de centralidade, a minha família, a olhar para os mais velhos – já que eles estão correndo mais risco –, como sensibilizar o entorno para a importância desses saberes. As pessoas mais velhas do candomblé são as verdadeiras bibliotecas vivas, carregam questões e preocupações ancestrais. Essa pandemia fodeu todo mundo mentalmente. Como é que essas pessoas, que estão lidando com essa questão há muito tempo, estão reagindo, sabe? Eu vou lá e faço o retrato delas como estratégia de aproximação, de produção de registros e de depoimentos, para que ela conte. Embora com toda a adversidade, elas continuam sorrindo, elas continuam empáticas, elas continuam solidárias. Hoje com essa crise aí da pandemia, por exemplo, o índice de suicídio é absurdo. As pessoas não contam porque não é interessante para o sistema, que educou as pessoas a negar. Mas o índice de depressão na terceira idade é chocante, sabe? As pessoas adoecendo mentalmente, não se põe na conta. Todas surtando. De fato, surtando. Entrando num adoecimento mental e falando: “Nossa, eu não sou isso.” E aí, eu tenho aproveitado esse momento de pandemia para fazer esse álbum de família que é essa tentativa de acessar essas pessoas, para aprender com elas também, porque são verdadeiras orientadoras, e também para trazer referência para as pessoas: “Olha, vai visitar o terreiro!” A terapia é muito importante. Mas a terapia coletiva é muito mais eficiente. Você pode ir lá sentar tua bundinha no sofá do terapeuta e conversar. Você vai ficar lá anos conversando. Quando você vai numa gira, quando você vai numa festa de candomblé, quando você vai numa festa de caboclo, quando você vai numa gira de umbanda, você consegue elaborar questões que você demoraria anos. E é sobre isso, sabe? Quando você vai num lugar sério, como lá, que está desenvolvendo e pensando coletivamente, pensando de forma comunitária, a tecnologia está muito mais avançada. Aí eu vou

trazendo essas referências: "Olha, essa é a *Iá*, essa é a ialorixá 'x', essa é a irmã mais velha 'assado'." São pessoas que já tiveram problemas, perderam filho para a polícia, são pessoas cuja produção intelectual não foi reconhecida, só que elas continuam lá, fazendo para quem reconhece, acredita e testemunha as benesses. E eu tenho tentado produzir esse tipo de memória. Minhas últimas pinturas são uma tentativa de criar esse álbum para a posteridade.

[Estefano]: Bom Moisés, não sei se eu deixei alguma coisa pra trás... Eu não sei se você falou... Você falou da sua viagem pra Nova Iorque, eu tinha aqui umas anotações de que você também chegou a visitar o Benim, a Nigéria...

[Moisés Patrício]: Sim! Foi um grande retorno. [risos] É... O Senegal. Foi muito curativo. Toda essa possibilidade de trânsito, de viagens, de encontro, de novos paradigmas né? Eu consegui ter acesso ao continente africano com a série "*Aceita?*". Esse lugar de me pôr em trânsito, me levou de volta para o continente africano. Eu fui convidado para participar de uma bienal, a *Bienal de Dacar*, no Senegal, que é a bienal de arte mais antiga do continente – e o Brasil tem uma tradição lá, né? Desde a década de sessenta, a gente participa, desde o início do processo. E eu recebi um convite para participar com a série "*Aceita?*", com cem imagens – e produzi outras lá. E a partir daí, eu fui transitar, fui para o Senegal, depois fui para o Benim – que dá origem à minha tradição filosófica, de vida, no terreiro. Depois fui para a Nigéria, que é um território iorubá também. Com a divisão da Europa, essas coisas ficaram um pouco mais delimitadas. Mas, enfim, eu tive a oportunidade de ver o quanto que a cultura iorubá é complexa, riquíssima. Que é atravessada pelo Islã. Sabe, o atravessamento sempre foi uma das nossas condições de manutenção de humanidade. Nunca acreditamos no purismo, nessa ideia do sangue-azul. A tradição, para a gente, não está ligada a esses valores distorcidos que se carrega aqui. E foi muito importante, eu pretendo voltar em breve inclusive, para dar continuidade aos estudos espirituais e filosóficos. E reiniciar, encontrar a minha família espiritual. Já tenho a minha aqui no Brasil, mas a gente entende que descende de uma família maior. A minha meta, agora, é ampliar o álbum de família, inclusive encontrando essa família eletiva lá no continente, lá no Benim. Entendendo de onde vem essa minha origem energética, quais são as minhas questões ancestrais, meu projeto político ancestral, de onde que ele parte. Porque eu sou movido por ideias e pensamentos, sou estruturado por essas ideias. Esses princípios, muitas vezes, não são meus. E eu acho muito bonito isso: De estar aqui dando continuidade a uma questão que é maior, que não é só minha. E eu tive essa alegria de acessar e aí por mais um passo, ótimo, vamos lá, né? Tem mais um desafio gigante que é encontrar toda essa matriz, já que tem toda uma estrutura pensada para desestimular, apagar e aniquilar essa matriz.

Mas ela ainda continua pulsando. Como eu encontro ela? Eu estou nesse momento agora. Começando de dentro para fora. Comecei dentro do meu terreiro e vou terminar lá... enfim, a próxima etapa é no Benim mesmo e me iniciando na minha família de lá também.

Fim da segunda sessão.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (coord.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BALOGUN, O. Forma e expressão nas artes africanas. *In*: ALPHA, Sow I. *et al.* **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARVALHO, José J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GROSGOQUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemiocídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 03 set. 2021.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (coord.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes**

subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? *In*: PEDROSA, A.; CARNEIRO, A.; MESQUITA, A. (org.). **Histórias afro-atlânticas: vol. 2, antologia.** São Paulo: MASP, 2018.

NASCIMENTO, A. do. Arte afro-brasileira: um espírito libertador. *In*: **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In*: KI-ZERBO, J. (coord.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

Chão periférico: reconhecimento e pertencimento do/ao território através das artes²⁹

Larissa da Cruz Varizi, Nicolle Clara Firmino Nascimento, Raissa Silva Costa, Terenah Penhas de Lima Stefani, Thais Yukari Suguiyama

29. O presente artigo reflete sobre a entrevista com os artistas e educadores Eder Souza dos Anjos (1988, São Paulo) e César Riello Santos (1985, São Paulo) conhecido e referido aqui como César Kcha, realizada no dia 5 de junho de 2021 pelo *Google Meets*, com duração de aproximadamente 3 horas e 15 minutos. As citações utilizadas das falas dos entrevistados foram preservadas em sua integridade, não sofrendo alterações gramaticais ou de qualquer outra natureza.

A escolha do grupo pelo tema *arte, cultura e educação em periferia* se deu pelo interesse em acessar outros discursos sobre a nossa área de formação que pudessem sugerir práticas e diálogos não hegemônicos. Partindo do entendimento de que as comunidades periféricas são um lugar de criação, já que desde o início se inventam a partir de uma necessidade de habitação para fora do centro e, portanto, independente do mesmo, olhar para o trabalho de César Kcha, de Eder dos Anjos e do Coletivo dos Anjos visa a afirmação de uma constatação: a periferia não é carente de cultura, de educação e de arte, mas sim, como diz Jhonny Salaberg, dramaturgo de Guaianazes, ela é a própria semente³⁰.

Em um país que propaga uma visão deturpada da periferia, inclusive com políticas estatais de combate a esses grupos sob um guarda-chuva de combate à violência, o sujeito periférico é, em si, contra hegemônico. Nesse sentido, o trabalho de coletivos que atuam dentro de suas comunidades a partir de uma lógica do pertencimento a esses territórios, visando abrir um espaço de partilha e autoafirmação desses sujeitos, é essencial para o entendimento da cultura e, portanto, essencial para a formação de arte/educadores.

Com isso em mente, o grupo elaborou uma série de perguntas a serem destrinchadas pelos entrevistados que abarcaram desde suas trajetórias de formação e consciência política à atuação profissional e a relação com a comunidade e o território. No dia da entrevista, porém, esse roteiro se alargou, configurando uma conversa entusiasmada que, para nós, estudantes da licenciatura de artes visuais, foi um divisor de águas no modo de pensar a arte/educação e suas potencialidades.

Periferia e cidade de Jandira

César Kcha e Eder dos Anjos se conheceram em Jandira, município da região metropolitana de São Paulo, no final de 2009, e já começaram a trabalhar juntos no ano seguinte. Os dois fazem parte dos mais de 120 mil habitantes³¹ que ocupam essa microrregião de Osasco, com 17 km² e, como eles descrevem, menos de 20 quarteirões. Seus trabalhos, tanto na atuação como artista visual de César, como dos projetos em teatro de Eder, crescem e se configuram dentro do território de Jandira, em uma lógica de pertenci-

30. "Buraquinhos ou o vento é inimigo do picumã" é denúncia de racismo e violência policial. vídeo disponível no Youtube.

31 Jandira - SP. Caravela Dados e Estatísticas, 2021. (<https://www.caravela.info/regional/jandira---sp>)

mento a partir da arte e da educação:

O sentido de... pertencimento né, porque o nosso trampo é... a, a raiz dele, a base do nosso trampo é quando a gente fala assim, quando a gente aproxima o cidadão, ou morador, da quebrada do seu próprio bairro e aí a gente fala assim, aí a gente busca [...], todo nosso movimento artístico pra fazer essa aproximação e esse pertencimento de território. (EDER DOS ANJOS, 2021, informação verbal).

Ambos abordam esse assunto por entenderem o histórico do território em que vivem, e a sua necessidade de afirmação. Jandira se configura como uma cidade dormitório, onde os moradores saem de suas casas de manhã para trabalhar e retornam apenas à noite para o descanso. Como ressaltam os entrevistados, no sentido de um processo cultural que passa, inclusive, a própria trajetória dos dois, os artistas costumam buscar sua formação e atuação no mercado em São Paulo, se diluindo como agentes do seu próprio território – e por isso essa retomada para a atuação local foi tão importante.

Jandira, como Eder e César descrevem, é um laboratório de diversos processos, urbanos, culturais e educacionais. A Vila da Amizade, onde o primeiro mora, é resultado de uma ocupação de diversas lideranças no começo dos anos 90, por exemplo. Essa é uma lógica que aparece no diálogo com os entrevistados, do próprio movimento dos moradores pelo local em que vivem. A primeira comuna urbana do Brasil nasce em Jandira – a Dom Helder Câmara, a partir do processo de assentamento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) –, assim como o primeiro cursinho popular do país financiado pelo poder público. Outros exemplos são citados durante a entrevista, que parecem influenciar a própria atuação dos artistas dentro do seu território há mais de uma década.

Esse processo se insere dentro de uma realidade periférica, constituída historicamente pela própria configuração de urbanização brasileira. No texto *Periferia e resistência: rastros de uma potência política dos sujeitos e dos territórios* (NUNES et al 2020, p. 40, 46) os autores afirmam que a favela é o lugar da cidade que não atende aos modelos hegemônicos, sejam eles estéticos, sociais ou econômicos, e, por isso mesmo, é exatamente nesse território que pulsam movimentos potentes de ruptura da ordem e do poder. Tanto Eder como César reiteram a falta de investimento público na educação e na cultura em Jandira, evidenciando como a própria ação dos dois e de seus companheiros de trabalho – e de luta – se faz necessária em uma cidade em que o único prédio público é a escola.

É o único prédio público que tem na quebrada. Só que a escola, ela

é murada, tipo, é... parece um presídio, e de fato assim, é a única quadra que tem, por exemplo. A gente tá falando de pertencimento, a área de lazer né, lazer e educação. [...] é o único lugar que tem uma quadra, único lugar que tem um laboratório de informática [...] pra qualquer, qualquer tipo de aglomeração coletiva, é o único espaço público que permite que a gente junte muita gente. E ele vive fechado, fechado e não é fechado assim, pras aulas, os alunos só vão lá gente... A molecada só vai lá fazer hora e vai embora. A escola não dialoga com, com o entorno, não dialoga com o território. (EDER DOS ANJOS, 2021, informação verbal).

Formação

A ideia de formação tem um sentido mais ampliado para Eder e César, não se restringindo a diplomas, cursos ou a programas específicos. Ela não está separada de suas trajetórias de vida e da relação com a cidade de Jandira. Na entrevista, eles contam que desde a adolescência iam constantemente para São Paulo a fim de frequentar peças de teatro e exposições, uma programação cultural e artística não disponível na cidade de Jandira. Apesar das dificuldades envolvidas em ir para São Paulo, eles contam com animação sobre esse período em que “pegavam o trenzão” e tinham que pular a estação, pois não tinham dinheiro para pagar a passagem. Essa vontade pela arte e cultura de Eder e César, e também de vários outros amigos que os acompanhavam, criavam um “campo de aculturação” que alimentava e se retroalimentava de iniciativas que corriam em paralelo na cidade de Jandira.

Eder conta que uma das poucas iniciativas de teatro que existiam na cidade na sua adolescência eram as encenações anuais de *A Paixão de Cristo*. Para encenar este espetáculo de grandes proporções – apresentado para 15 mil pessoas – formavam-se grupos que ensaiavam e competiam entre si pelos papéis da peça, de forma que todos os envolvidos de alguma forma eram estimulados a fazer teatro.

Outra iniciativa importante eram os festivais estudantis organizados pelos grêmios das escolas públicas. No entanto, como se preparar para participar destes eventos se não havia na cidade materiais para estudar, estrutura para ensaiar e professores que os ajudassem? Nesse sentido, o aprendizado inicial do teatro teve que ser em grande parte autodidata, com o auxílio de algumas poucas iniciativas, como as oficinas públicas de iniciação artística. O aprendizado teve de partir de uma vontade que aos poucos arranhou seus meios para amadurecer mesmo em terreno infértil. Como Eder resume: “aprender a correr descalço”. A frase parece caber em muitas situações que eles descrevem, desde a iniciação no teatro até os projetos

mais complexos que desenvolveram com o Coletivo dos Anjos³².

Contudo, eles não deixam de ressaltar a importância que tiveram alguns professores nessa fase da vida. César lembra de um professor de geografia com quem tinha a possibilidade de conversar fora da sala de aula, em um bar da cidade, por exemplo. Eder lembra de *Luiz Carlos Laranjeiras*³³, professor de teatro que trouxe livros responsáveis por ampliar o seu leque de referências e com quem tem contato até os dias de hoje. A relação dos dois com estes professores não se restringia à sala de aula, mas extravasava os muros da escola, estando a formação presente na vida. A forma como os dois contam sobre esta relação mais horizontal parece se refletir no entendimento que têm acerca da prática educativa.

A vontade de se aprofundar cada vez mais nas artes fez com que Eder e César procurassem formações mais especializadas em teatro e artes plásticas em um período posterior. Eder conta que trabalhou como metalúrgico na fábrica para pagar seus estudos, não conseguindo vaga nos cursos gratuitos como o da EAD da (Escola de Arte Dramática) ou o da Fundação das Artes em São Caetano em função da grande concorrência. Conciliar o trabalho com os estudos lhe impunha uma rotina desgastante, tendo que estar às seis da manhã na fábrica e frequentar as aulas de teatro à noite. Lembrando de ir para a fábrica com uma camiseta do Brecht, ele conta seus pensamentos sobre como a rotina não somente altera o processo de aprendizado, mas a própria subjetividade:

O processo de estudo de cada uma é diferente, a situação da vida... Isso molda mais do que a própria faculdade. Então, falo assim, mano, a gente tá aqui estudando a história do teatro, só que eu tô pensando que é dez e meia preciso pegar o busão às onze horas que eu vou chegar em casa à uma da manhã e eu acordo às quatro, porque cinco horas da manhã eu tenho que pegar o busão de novo pra ir pra fábrica. Então, meu tempo de leitura, de apreciação

32. Coletivo dos Anjos é um coletivo de teatro fundado em 2014 na cidade de Jandira, tendo como dois de seus fundadores Eder e Kcha. O grupo desenvolve um trabalho centrado em sua cidade de origem, e vem trabalhando a partir de duas vertentes de pesquisa: a busca por dar voz à personagens e histórias que de alguma forma representam figuras que estão à margem de algo – assim como a própria cidade de Jandira está à margem da capital –, e levar à população textos baseados em obras de grandes autores da literatura e dramaturgia clássica universal. Tais textos são adaptados em formato teatral a partir de uma visão profissional de teatro de grupo, promovendo um diálogo direto com artistas locais e com a população em geral, trazendo também novas referências, vindas de diretores conhecidos do cenário teatral nacional. (Disponível em: <https://www.todocantoepalco.com/coletivo-dos-anjos>)

33. Luiz Carlos Laranjeiras é ator, diretor teatral, autor/dramaturgo, diretor musical, compositor, cenógrafo, artista plástico, arte-educador, doutor em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, mestre em Filosofia, professor do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – UNB e pesquisador do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação da ECA USP.

altera a sua subjetividade. O período que você tá ali adquirindo conhecimento, você tá ali propenso a estudar. [...] Depois você vai ver, nossa, mas eu não entendi nada disso naquela época, óbvio que não, você não ia entender mesmo. Sua realidade não te permitia naquele momento absorver isso [...] (EDER DOS ANJOS, 2021, informação verbal).

Já César foi fazer graduação em artes na cidade de Guarulhos. Tendo que cruzar a cidade de São Paulo para frequentar as aulas, ele também foi submetido à experiência da sua cidade enquanto cidade dormitório.

Dando aula nas oficinas públicas de iniciação artística, Eder conta que ele não educa ninguém. Ele não entende a sua prática como um ensinar, mas sim como trocar experiências a fim de um entendimento acerca da realidade. Ele não quer ensinar, mas sim entender, e nesta prática da troca do entendimento é que seria possível alterar a realidade. Um exemplo bastante concreto é a experiência que ele conta sobre as suas aulas. Nelas, ele propõe aos alunos a leitura de um texto por semana. Quem não lê, não pode escolher o papel que gostaria de interpretar e, portanto, fica com o papel que lhe sobra. A partir disso, ele consegue fazer com que adolescentes da periferia que normalmente não leem passem a ler quatro livros por mês e participem de conversas e discussões sobre os textos.

César conta sobre as várias experiências que teve com projetos de educação e produção cultural como o projeto *Artes na Rua*, que era promovido pela prefeitura de Jandira e ensinava grafite para para adolescentes; e o projeto *Integra Jandira*, no qual participou quando já era funcionário da prefeitura. Para ele, estar dentro do aparelho estatal fez com que tivesse uma noção sobre o seu funcionamento de uma outra perspectiva, além de possibilitar um contato mais amplo com grupos e artistas. Ele diz: "a aproximação do Estado é muito importante, porque você passa a enxergar a cidade". Com o poder desta posição, ele conseguia propor um calendário intenso de ações do *Integra Jandira* que pudessem se realizar na cidade, ocupando o espaço público, abertas para todas as pessoas.

Mas o desafio de ocupar a cidade não se restringe somente à promoção das ações. Como César conta, eles também tinham que criar o público para elas, pois a princípio não havia um grande interesse. Para ele, esse trabalho de chamar, convidar e mobilizar as pessoas para participarem é também um trabalho educativo, no sentido de que ocupando o espaço público elas participam de um processo de aprendizado ao se reconhecerem no território. Prestigiar artistas – normalmente locais – da cidade de Jandira faz com que se crie um sentimento de pertencimento ao território, reconhecendo o potencial de artistas que muitas vezes vivem no bairro, que estão muito próximos. Cria-se uma identificação com a cidade a despeito

da desvalorização usual de uma cidade periférica. É sobre esse trabalho de reconhecimento que Eder e César falam constantemente.

Foi a partir do acúmulo de experiências em projetos no Estado que César e Eder pensaram um importante passo para a permanência e expansão da arte e da cultura na cidade de Jandira. Em 2012, a partir de uma mobilização que contou com o envolvimento de muitas pessoas, foi criado o Fundo Municipal de Incentivo à Cultura da cidade de Jandira, uma das poucas leis municipais voltadas à cultura no Estado de São Paulo. Eder e César contam que no momento inicial, eles não tinham ideia como se fazia uma lei, mas durante o processo houve muita pressão da população para que os vereadores entrassem em um diálogo. Graças a esta mobilização, a lei foi criada e permanece até os dias de hoje, dando relativas condições financeiras para a realização de vários projetos culturais e artísticos na cidade. Este episódio é mais um exemplo que corrobora com o que eles falam sobre como na periferia nada está dado, só restando a possibilidade de se criar a partir da necessidade, necessidade de alterar a realidade.

Por fim, a prática educativa para Eder e César não parece ser entendida como algo que se fecha em si mesma nas aulas, mas se expande para outras atuações como a produção cultural, o ativismo político e o fazer artístico. Ao darem vislumbres sobre as suas histórias na longa entrevista, é possível entender o que eles falam sobre a periferia criar o seu método de trabalho que é tão válido quanto qualquer outro, como os da academia, mas que, talvez diferente de muitos destes, se trata de um método voltado ao reconhecimento pela população periférica de seu território com vistas à autonomia e não à subjugação.



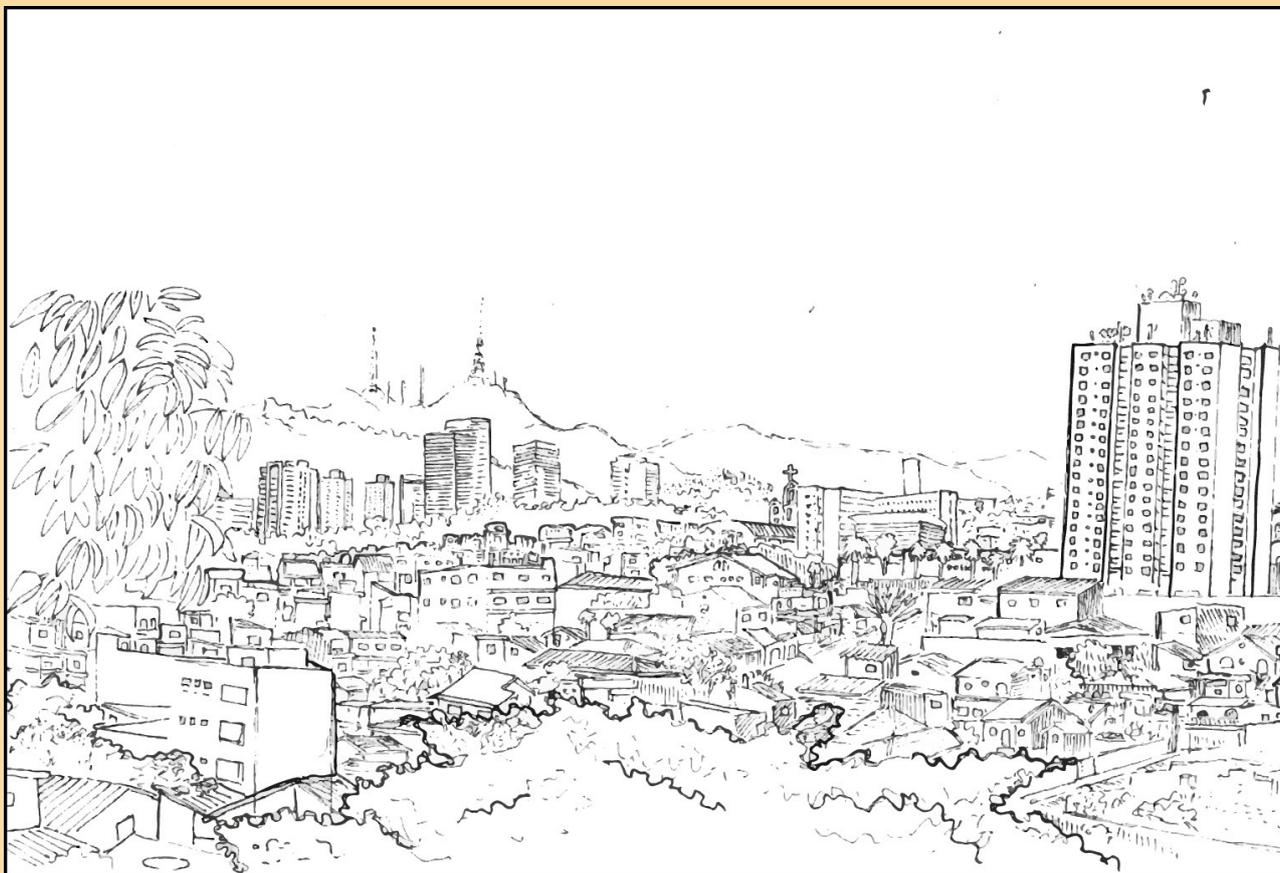


Figura 1: Desenho *Pico do Jaraguá Visto de Jandira*, da série *Desenhos Periféricos para Colorir*.
Fonte: César Kcha, 2020.

Coletivo dos Anjos e Desenhos Periféricos para Colorir

Em relação aos trabalhos artísticos realizados na cidade por Eder e César, os artistas desenvolveram e desenvolvem atualmente uma série de ações que se baseiam no território de Jandira, seja geograficamente e/ou tematicamente. Os trabalhos de arte parecem nascer de forma bastante natural no sentido de emergirem de diversos aspectos da vivência dos autores, incorporando e entrelaçando narrativa pessoal, visões políticas, objetivos educacionais e interesses estéticos.

O projeto *Grandes Autores em Pequenas Cidades* propõe o trabalho com obras de autores frequentemente consagrados – e em momentos referidos como “universais” – para o território da periferia na forma de teatro. Porém, a ideia não é trazer esses trabalhos na íntegra, mas sim os deslocar de um contexto central a um contexto periférico, transformando-os completamente. Para tal, as peças não são encenadas a regra de seu roteiro ou no mesmo conteúdo original, mas interpretadas e verdadeiramente desmontadas pelos artistas para construir algo novo, trazendo dessas narrativas o que interessa para eles e para o público em uma obra nova que conversa com a realidade do local onde é apresentada. Obras como *A Gaivota* de

Tchekhov, *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry e *Aquele que diz sim, Aquele que diz não* de Bertolt Brecht são apropriadas pelos artistas como materiais criativos para a construção de novas peças teatrais.



Figura 2: Registro da peça *Sobre Meninos e Pipas* do Coletivos dos Anjos.
Fonte: Amanda Barreto, 2017.

Eder explica que a intenção era trabalhar textos que são o cânone, que dizem ser uma experiência universal, mas que não é universal, para então a partir disso discutir a si mesmos - incluindo nisso sua comunidade e sua história. Por exemplo, a ideia presente em *A Gaivota* de que arte só se produz nos grandes centros é ressignificada em *Jandira* quando ao montarem o espetáculo os artistas induzem o público a incitar essa discussão por si mesmos, ao invés dos atores encenarem a narrativa presente na obra de Tchekhov. A peça se inicia sem a plateia saber, pois o elenco começa uma conversa previamente planejada sobre ter que atrasar o espetáculo por estarem esperando alguns espectadores de São Paulo, que são na verdade atores da peça também. Após os convidados de São Paulo chegarem, a peça se inicia - porém, já estava em andamento esse tempo inteiro - e os visitantes propositalmente tecem comentários negativos ao longo do espetáculo, desvalorizando o trabalho. Assim, os atores levantam sutilmen-

te a questão da comparação entre a produção artística de São Paulo e a produção de Jandira, realizando uma falsa desistência da peça com a afirmação de que eles daquele território não sabem fazer arte, afirmando em contraponto que só as pessoas de São Paulo saberiam. Isso faz com que a plateia entre ativamente na discussão em discordância, sendo isso exatamente o que os artistas pretendiam. Para Eder, esse movimento de inspirar uma discussão que parta do público e na qual eles participem ativamente é um processo educacional e político.

Então, quando a gente fala que tá atrelado [...] o processo de cidadania e educação de mobilizar a cidade, que seja a classe artística ou a população da sociedade civil, tá sempre junto, porque a gente quer mobilizar as pessoas em torno de pertencimento, de consciência de território, de falar: mano, o que a gente faz aqui é foda. Então foi assim, como que eu vou fazer eles entenderem? Vou fazer um espetáculo, vai vir uma galera de fora falar que é uma bosta, que é terrível, e aí eles vão defender. (EDER DOS ANJOS, 2021, informação verbal).

Seguindo uma linha semelhante, outros textos clássicos também são utilizados para carregar uma mensagem e reflexão que seja relevante para os artistas e para o público. Não se trata, portanto, de um teatro que reproduz espetáculos por apenas reproduzir, nem de apresentar estas obras à comunidade de forma leviana por serem textos famosos que frequentemente são “enfiados goela abaixo” da população sem fazer nada ressoar. O objetivo é trazer essas obras para a periferia de uma maneira que faça sentido para quem produz e quem assiste. “Então, tem um processo que é verdadeiro, que é genuíno, assim”, diz Eder. “A gente não tá querendo montar um espetáculo de teatro pra ser chique, [...] não, a gente quer fazer uma peça de teatro que discute a cidade, pra apresentar na cidade e vocês vão ver, a gente tá discutindo *a cidade*.”

O processo é tão enraizado no território que é exatamente naquele espaço em que o espetáculo tem sua maior força. Apesar de poder ser deslocado para outros lugares, como para dentro de instituições, por exemplo, não é à vista disso que os trabalhos são criados. A produção existe primeira e prioritariamente na periferia, na maior proximidade com as pessoas quanto for possível, abraçando as ruas, as famílias e as casas, pois é nisso que se constrói seu significado e seu impacto.

A gente tá apresentando um espetáculo que diz o que a gente quer dizer. Que diz aquilo que a gente quer falar. E a gente fechar a favela, fechar a favela. Favela tá lá com a gente assistindo o espetáculo [...]. A gente fecha a rua pra fazer o teatro. A gente usa o banheiro das pessoas. A casa das pessoas (EDER DOS ANJOS, 2021, informação verbal).

“Quando você quer que alguém se envolva, as pessoas têm que estar envolvidas mesmo”, completa César.



Figura 3: Registro da peça *Sobre Meninos e Pipas* do Coletivos dos Anjos.
Fonte: Thais Cristine, 2017.

Como comentado, para esses artistas, o ato criativo, o ato político e o ato educacional são indissociáveis. Em seus trabalhos, observa-se com frequência o viés político presente nas produções estéticas e narrativas, trazendo questões como a dicotomia de centro e periferia, racismo, identidade, entre muitas outras. Da mesma forma, o ato educacional também está embebido dos outros aspectos. Além das produções artísticas, os artistas são responsáveis também por oficinas que atendem o território.

Esse projeto e as apresentações teatrais no geral fazem parte de uma movimentação cultural maior que envolve também outras práticas de produção de arte e entretenimento na cidade, como a realização de saraus e

desfiles de Carnaval. A presença constante dessas atividades é percebida como altamente transformadora, pois isso alimenta constantemente o engajamento da população com a arte. Sem esse engajamento, as pessoas não interagiriam da mesma forma com a arte que experienciam dentro ou fora de Jandira. Isso é explicitado pela presença de cerca de 350 pessoas para as apresentações feitas pelos alunos das oficinas de teatro ministradas por Eder. Essa participação é possível devido ao hábito desenvolvido naquele local. É enfatizado em diversos momentos da entrevista como as pessoas gostam de consumir cultura. Eder cita uma metáfora: dizem que cachorro gosta de osso, mas se lhe for dado um bife ele vai gostar mais, ou seja, cachorro come osso porque é o que tem disponível. Assim, não falta à população vontade de ver teatro ou gosto pela arte, mas é preciso disponibilizar oportunidades para incentivar esse fazer.

Tratando-se dos trabalhos de César, o artista parece apresentar uma proximidade muito forte com o desenho. As oficinas ministradas por ele têm como foco professores, nas quais ele enfatiza a importância de um processo completo do trabalho artístico. O pensar, o produzir e o expor aparecem como três etapas essenciais e interdependentes. Segundo o artista, fazer sem pensar é ruim, mas sem expor também não é o mais adequado. Assim, os trabalhos dos professores participantes eram vistos em uma exposição montada nas escolas.



Figura 5: Registro de oficina de xilogravura ministrada por César.
Fonte: Autor desconhecido, sem data.

O projeto *Desenhos Periféricos Para Colorir*, de César, é um trabalho de desenhos que constituiu um livro para colorir repleto de ilustrações feitas pelo artista, retratando a cidade de Jandira. Contando com patrocínio do Fundo Municipal de Incentivo à Cultura do Município de Jandira, o livro foi distribuído em escolas para uma grande quantidade de estudantes da região. Mais do que apenas uma homenagem visual ao território, a obra transforma o tempo que um cidadão dedica ao livro em um ato simbólico e político de apoderar-se do espaço onde vive. "Pra mim, a ideia do colorir é a ideia de ocupar", diz César. Assim como o ato de ocupação física do espaço foi essencial para o estabelecimento da configuração da cidade, a ocupação simbólica realizada no ato de pintar também reflete o apropriar-se, o pertencer e o significar.

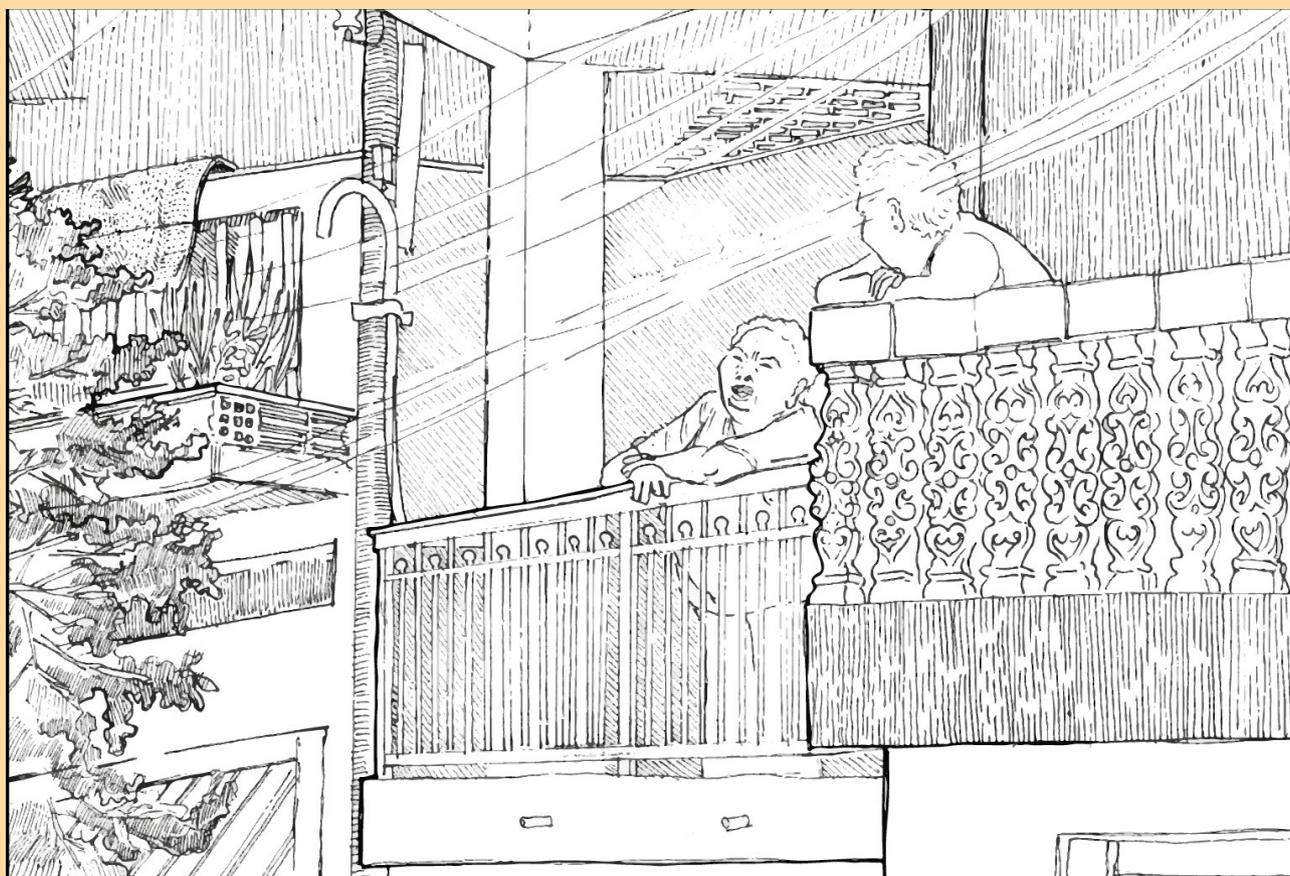


Figura 6: Desenho *Conversa de Sacada*, da série *Desenhos Periféricos para Colorir*.

Fonte: César Kcha, 2020

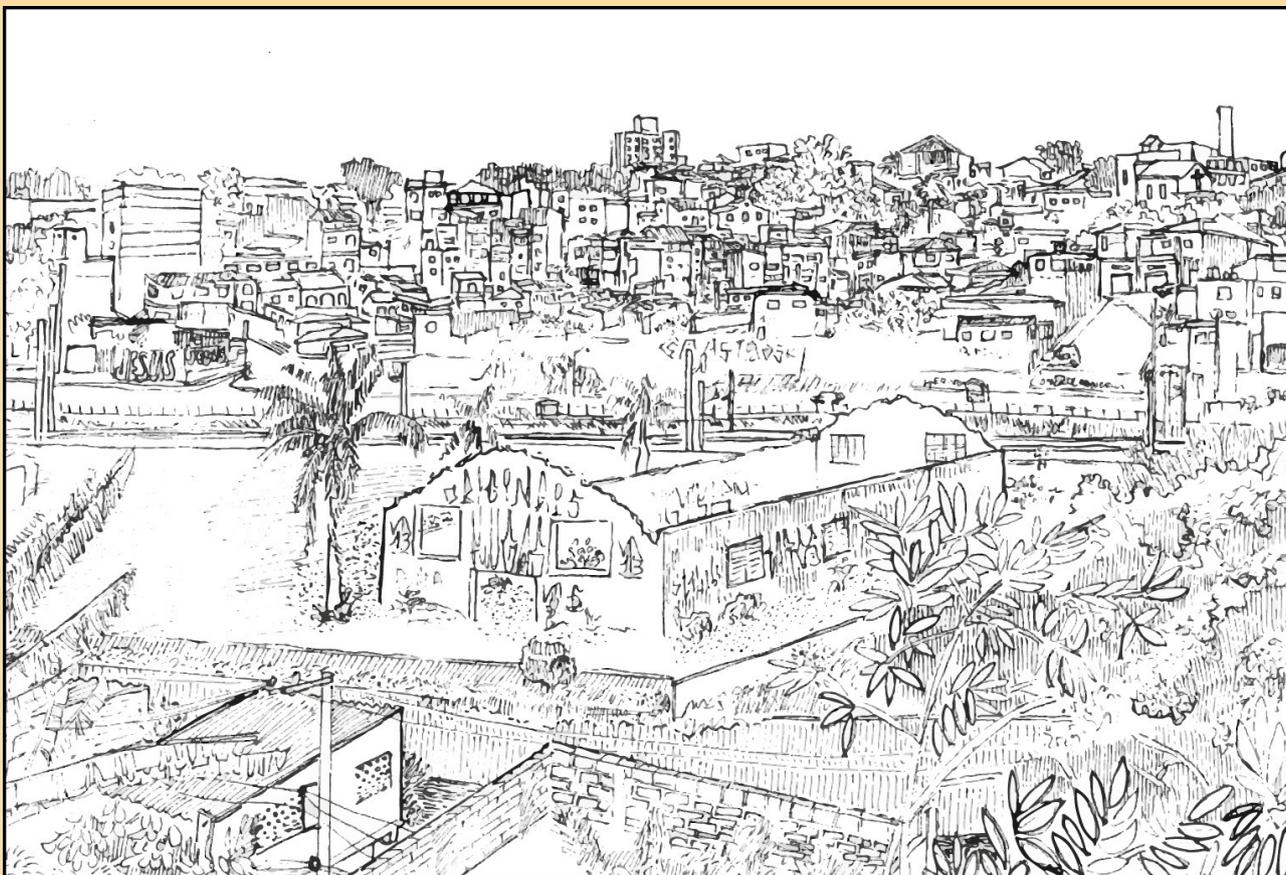


Figura 7: Desenho *Futuro Parque Linear*, da série *Desenhos Periféricos para Colorir*.
Fonte: César Kcha, 2020.

Institucionalização

Eder define a relação entre os trabalhos produzidos por eles e a cidade de Jandira como “chão”. Apesar de estar se referindo, em seu caso, ao chão físico que encontra seus pés, à localização geográfica em que vive, o artista esclarece que não é apenas isso, mas que entende o chão como o aspecto que dá sustentação a alguém, ou seja, sua razão de ser e fazer o que faz. Para eles o chão se encontra literalmente e simbolicamente nas ruas de seu território.

A escola de Jandira é o maior prédio que se pode ver ao olhar a vista e a única construção pública do território, no entanto, suas portas estão constantemente fechadas. Rodeada por muros, os entrevistados dizem que lhes remetem a um presídio. Os portões trancados guardam a única quadra da comunidade, e estes não permanecem fechados apenas durante o período pandêmico: “sempre foi assim”, relata Éder. As portas abrem para as aulas e apenas isso. “Pra qualquer, qualquer tipo de aglomeração coletiva, é o único espaço público que permite que a gente junte muita gente”.

A problemática posta no discurso dos andreenses tem a ver com questões muito sérias acerca da escola enquanto construção sócio-histó-

rica, uma instituição, como tantas outras, que deveria estar a serviço da comunidade, mas que serve à manutenção do estado de coisas, perpetuando preconceitos e restringindo a noção de conhecimento e educação aos ideais daqueles que detém o poder. Na fala dos entrevistados é presente o descontentamento com esses moldes institucionais que não abrem diálogo para com a comunidade, que se fecham para a população e para seu entorno.

O descontentamento de ambos não é esvaziado de ação, é perceptível em suas falas, uma ânsia por mudanças, uma ânsia para que a arte/educação sirva à comunidade na qual ela nasce. Isso se faz claro nas diversas ações por eles realizadas em Jandira. Se as instituições não fazem, não dão o retorno a comunidade, em contrapartida o Coletivo dos Anjos se apropria das ruas e mostram para essa comunidade que o território a eles pertence, que a quebrada é fértil e não árida como sugerem as portas trancadas da escola.

Esse movimento se dá, quando eles próprios em suas carreiras, decidem voltar para o território em que cresceram em busca do que, como mencionado anteriormente, caracterizam como chão, algo que, de fato, sustenta o trabalho. Está relacionado com o pertencimento ao território, algo que dá substância estética e sentido à produção pessoal. Nasce o desejo de criar um coletivo em Jandira.

Passam, então, a ocupar as ruas, a promover festas, encontros, apresentações pelas ruas de Jandira, ocupando o espaço público na tentativa de subverter a lógica da migração pendular, de que a cultura só está em São Paulo, a ideia de que em Jandira não há produção artística e conhecimento. Utilizam, com prudência, a palavra educar, educar o público e os artistas para que se apropriem do que sempre foi deles, no intuito de que fruam a arte e que por meio dela lutem pelo direito de que as instituições funcionem a seu favor.

[...] a gente faz sarau na rua, e aí a partir do sarau a população começa a, primeiro, ocupar o espaço público, a rua de uma outra forma. [...] Pô, poesia, música, não sei o que, daora. Então, a galera começa a entender um outro sentido de ocupar o espaço público. E aí, através dele também de conhecer o cara que mora na rua de cima, e o cara toca muito. Os meninos que moram ali no outro bairro, tem um grupo que falam, mano, tem uns muleque ali que toca jazz... "Ah mentira, Jandira não tem um grupo que toca jazz". Tem, vocês vão ver. E os muleque é foda. E a galera fica de queixo caído [...] A gente tá ouvindo jazz na favela. Os caras que toca jazz não é os cara de fora, é os cara daqui. E a gente tá aqui, ocupando a rua, ocupando o

espaço público. Rua, no meio da rua, não tem palco, não tem nada...
(EDER DOS ANJOS, 2021, informação verbal).

Juntos, Éder, César e o coletivo buscam promover o acesso à cultura em Jandira e, mais do que isso, promover a ideia de que existe sim produção cultural em peso em Jandira! A vontade de subverter o que eles chamam de síndrome de vira-lata. Pode não ter museu ou anfiteatro (prédios institucionais), mas isso não significa que não tem teatro e não tem produção plástica em Jandira.

Por outro lado, eles descrevem duas situações em que se envolveram formalmente com instituições. Em um dos casos Éder foi convidado pelo diretor da EAD na ECA (Escola de Comunicações e Artes), Zé Fernando, para formular um grupo de pesquisa de teatro negro. Infelizmente não houve adesão dos estudantes, apesar do reconhecimento institucional do método aplicado por eles em Jandira, que se baseia na troca de conhecimento entre os participantes, e que difere do método acadêmico ao qual os estudantes estavam habituados. Isso representa em diversos níveis as dificuldades que a instituição tem em acessar os conhecimentos não propagados pela classe dominante, os conhecimentos não eurocentrados.

O outro caso contado por eles explicitou suas intenções. Sete anos após a inauguração do coletivo, o SESC (Serviço Social do Comércio) os convidou para sua programação. Foi a primeira apresentação fora de Jandira. Mas, mesmo para além das fronteiras do território, o foco não mudou, eles afirmam que pensam os espetáculos para Jandira e que as instituições não os pautam, segundo Éder:

[...] toda a nossa formação foi construída fora... se tudo que a gente construiu é fora, não faz sentido a gente ser pautado pra estar dentro. [...] Então agora vocês convidem a gente sabendo das nossas condições, o SESC, vocês querem que a gente vá, a gente vai, mas é o nosso espetáculo, a gente não vai fazer um espetáculo porque o SESC vai gostar e vai vender pro SESC, a gente não tá preocupado com isso, a gente tá preocupado se a gente vai conseguir discutir o autor e apresentar na quebrada, né. [...] Então, é sempre de dentro pra fora. Não é de fora pra dentro; pra ser inserido dentro do sistema, seja ele qual for: da escola, do SESC, ou contrário, é invertido e agora tá lá, na oficina, é para pensar fora e a gente já tá, a gente se moldou pra estar fora, porque não faz sentido se a instituição é igual a gente falou, que o prédio público se isola da comunidade, não faz sentido nenhum a gente tá lá dentro preso. (EDER DOS AN-

A vontade deles é “descolonizar o conhecimento”, mostrando com suas ações e espetáculos que ocupar instituições, assim como a escola, não se trata apenas de ocupar o prédio, mas pautar o que irá acontecer lá dentro, estabelecendo o diálogo com a comunidade, criando coisas mais humanas, parafraseando César, ao redor dessas instituições.

Conclusões

Foram muitas as histórias e experiências de vida compartilhadas por Eder e César em pouco mais de três horas de entrevista – que poderia se estender por muito mais tempo dada a animação e a bagagem dos entrevistados. Contudo, o que eles compartilharam conosco de maneira generosa e emocionada foram somente fragmentos de suas trajetórias de vida e de luta que se estendem no tempo, daquele que eles viveram e daquele das lutas históricas que os antecedem. Eles nos contaram sobre as transformações sofridas pela cidade de Jandira que acabaram afetando suas trajetórias de vida, e também sobre as transformações que, junto à comunidade, impulsionaram, nos mostrando como a partir da vontade coletiva, artística e política é possível alterar a realidade. E que a despeito do reconhecimento institucional, acadêmico, ou qualquer outro pautado por um centro hegemônico, a periferia cria método.

A conversa com eles foi um divisor de águas no modo de pensar a arte/educação e suas potencialidades, de modo que esperamos que ela seja levada adiante, entre em contato com mais pessoas de outros territórios e de outras realidades. Para que consigamos refletir sobre o chão que nos constitui, sem o qual nenhuma transformação é possível.

Referências

“**Buraquinhos ou o vento é inimigo do picumã**” é uma denúncia de racismo e violência policial. YouTube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PrStjeHrKSo>>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

NUNES, Claiton de Barros; CANUTO, Alice; OLIVEIRA, João; FABIOLA, Layane; CANUTO, Lírio. Periferia e resistência: rastros de uma potência política dos sujeitos e dos territórios. In: SOUZA, Cleber Ribeiro de; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; NUNES, Claiton de Barros; GUALBERTO, Ana; VIANNA, Cintia Camargo; GOMES, Gleidson; PINTO, Andressa de Oliveira. **Potências das Periferias**. Rio de Janeiro: EDUNlperiferias, 2020, pp. 34-61.

Para conhecer mais do trabalho do Eder e do César:

Blogspot: cesarriello.blogspot.com/

Youtube: Cesar KCHA

Desenhos Periféricos para Colorir: desenhosperifericos.myportfolio.com/

Coletivo dos Anjos: www.instagram.com/coletivodosanjos/
www.facebook.com/coletivodosanjos1/

A Escola por Olhares Dissidentes: a experiência LGBTQIA+ no ensino institucional

*Anna Carolina Nogueira de Araújo, Beatriz Camargo Martins, Elio Buo-
so Cones e Lívia Pace Liu*

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser.

(FREIRE, 2021, p. 59)

Junho, o mês do Orgulho LGBTQIA+, é marcado como momento de discussão sobre as desigualdades e violências que estão presentes no cotidiano dessa comunidade silenciada. Marco importante para a tomada de consciência sobre a discriminação sistêmica que nos nega o acesso e permanência a lugares formais de educação, mercado de trabalho e tantos outros espaços. É nesse contexto em que se deu a entrevista com a coordenadora e educadora T. Angel³⁴ para conversar sobre suas vivências na escola como um corpo dissidente, em mais de um momento de sua vida. Esta entrevista foi desenvolvida no curso de Licenciatura do Departamento de Artes Visuais da Universidade de São Paulo (ECA-USP), na disciplina ministrada pela Prof^a. Dra. Sumaya Mattar, *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, que segue um programa investigativo de histórias contra hegemônicas e decolonialidades do ensino. Partindo do pensamento de Walter Mignolo (2017, p. 1-18) e a necessidade de estudo das relações inseridas em uma Matriz Colonial de Poder (MCP), a entrevista surge como proposição de desvio da apropriação capitalista da celebração do orgulho, retomando e ressignificando nossas lutas e expressões para além de datas comerciais.³⁵

T. Angel, 39 anos, trabalha na área da educação pública como Professora Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual Doutor Américo Marco Antônio, na periferia de Osasco (SP), onde também estudou entre os anos de 1988 e 1999. Graduada em História (Bacharelado e Licenciatura) pelo Centro Universitário FIEO - UNIFEO (2012), Angel desenvolve projetos nas áreas da performance e arte corporal, como resultado de processos *deformativos*³⁶, que se iniciam antes mesmo de sua pesquisa acadêmica, durante sua juventude dentro da cena alternativa noturna paulistana. Esses meios se expandiram e se tornaram seu objeto de estudo, encontrando morada posteriormente numa série de trabalhos desenvolvidos por ela.

Angel é criadora e administradora da plataforma eletrônica FRRRK-guys (2006), que trata de assuntos relacionados aos usos e significações do corpo na contemporaneidade, passando pelo movimento *body arte* e por toda a cultura de modificação corporal. Sua intencionalidade é a criação de um ambiente para diálogo e reflexão que motive políticas de resistência. Neste sentido, também fundou e coordena o Grupo de Estudos Sobre

34. T. Angel, Osasco, n. 17/01/1982. Entrevista com duração de 1h30 realizada no dia 9 de junho de 2021 através da plataforma Google Meet.

35. A gravação e a transcrição da entrevista estão disponíveis no Portal do GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/a-experiencia-lgbtqia-no-ensino-institucional/>

36. O termo *deformativos*, colocado por T. Angel durante a entrevista, é empregado no sentido de uma formação que se afasta da normatividade, que implica na apropriação e modificação do próprio corpo, e na tomada de consciência sobre si e o mundo.

Modificações Corporais – GESMC (2014), e é coidealizadora do Grupo de Estudos de Piercing – GEP (2016). Desde 2016, também produz conteúdos audiovisuais que se relacionam com a temática, destacando a websérie Sauntering (2016-20), que em um de seus episódios chega a discutir o corpo *freak* no ambiente escolar. Em 2015, Angel publicou o livro *A história da modificação corporal no Brasil 1980-1990*, que aborda os diferentes meios e motivações da manipulação do corpo, partindo do pressuposto de que ele é culturalmente construído e que varia historicamente de acordo com o lugar em que se insere.

A nível de seu trabalho direto no meio da educação, Angel tem especialização em Educação Inclusiva e intitula seu trabalho dentro do que chama “Pedagogia do Esquisito”, mesclando as reflexões do mundo da modificação corporal com os corpos e a pluralidade no ambiente escolar. Seu coletivo ERER+, formado principalmente por estudantes, tem enfoque na construção de uma educação que seja crítica e aborde a pluralidade em diálogo íntimo com os direitos humanos. A ativista enxerga a educação institucional formalizada como um meio que precisa ser repensado, readequado ou até mesmo destruído para que, assim, se torne acolhedor e acessível a todas as pessoas que têm seus corpos e existências reprimidas na sociedade atual.

Em 2017, T. Angel retornou à sua antiga escola do Ensino Básico para atuar como professora, e nesse retorno deu início a um processo de análise, para além de sua experiência pessoal, das mudanças que ocorreram nesse espaço. Angel recorda que em seus anos de estudante havia um diretor, simpatizante à Ditadura Militar, que andava armado na escola e relata que “com essa figura autoritária, os corpos ali viviam reprimidos (...) Era controle o tempo inteiro”. Essa opressão vivenciada no ambiente escolar vai além desse recorte histórico da ditadura e perdura até hoje, fazendo com que as vivências de pessoas LGBTQIA+ nesse lugar sejam frequentemente perpassadas por violência, repressão e exclusão. Tais vivências, compartilhadas por grande parte dessa população, afetam diversas camadas da vida dessas pessoas, prejudicando sua saúde mental e sendo muitas vezes motivadores de abandono e evasão escolar. Sobre essas experiências e histórias que se repetem, T. Angel comenta:

(...) quando eu visitava isso da adolescência, essas memórias, eu pensava: “Putz! É super individual assim é minha experiência só”. E conforme você vai conversando com pessoas que estão na mesma situação, situação parecida, é uma história que se repete. Então, é curioso porque agora mais recentemente, eu fui ler um pouco Pre-

ciado. Aí tem um texto, “Quem protege a criança queer?”³⁷, e nesse texto ele vai falar de uma experiência muito parecida com a minha aqui na periferia de Osasco e o Paul tá lá na Espanha, sabe? E você percebe que essas vidas, que esses corpos, essas subjetividades, eles têm um esquema que é estrutural de violência, que é muito parecida e que afeta de maneiras também parecidas.

É possível entender esse esquema estrutural de violência e de modelos de opressão por meio de diferentes correntes da teoria política. Para obter um material mais rico de análise acerca do papel da escola na manutenção dessas estruturas de poder, torna-se interessante apresentar diferentes perspectivas sobre esse mesmo problema concreto que afeta diariamente a vida de pessoas LGBTQIA+. Essas questões começaram a ser discutidas e sistematizadas, partindo principalmente de formulações feitas em países do norte global, e sua utilização é importante para entender como essas questões foram analisadas historicamente. É preciso ter em mente que não é possível pensar nas experiências escolares de pessoas LGBTQIA+ no Brasil sem considerar questões de raça e classe, que acabam por agravar as violências vividas nesse ambiente.

O teórico queer Paul Preciado traz, em seu texto *Uma escola para Alan*, a discussão de que a escola é “o primeiro espaço de aprendizagem da violência de gênero e sexualidade” Alan, um menino trans de 17 anos, se suicidou por conta da perseguição e intimidação que sofria por parte de seus colegas nas instituições escolares que frequentou. Esse espaço não só falhou em proteger e acolher Alan, como também foi responsável por criar as “condições para seu assassinato social”. (PRECIADO, 2016, p.1)³⁸.

Os mecanismos disciplinares presentes na escola moderna funcionam como instrumentos de dominação e controle dos corpos, identificando, punindo e domesticando toda e qualquer forma de dissidência. Foucault (1926-1984) circunscreve a escola em uma cadeia de instituições onde o poder disciplinar se manifesta de forma a moldar as condutas do indivíduo, criando “corpos dóceis”. A teoria queer, que se consolidou por volta da década de 1990 nos Estados Unidos, foi fortemente influenciada pela obra pós-estruturalista foucaultiana, que entende a opressão como algo desvinculado do sistema de exploração capitalista. O poder seria um fenômeno abstrato que atravessa o corpo do indivíduo em diversas esferas de sua vida (LEWIS, 2021). A escola é entendida nesta perspectiva como uma instituição que possui papel significativo na manutenção de um sistema tecnológico

37. Aqui, ela troca uma palavra do título, porém se refere ao texto *Quem defende a criança queer?* (PRECIADO, 2019, p. 411-419)

38. Tradução livre

que, com o intuito de controlar os corpos e de legitimar a sujeição de certos corpos a outros, gera a opressão e o silenciamento de minorias sociais. O sistema cis-heteronormativo e binário pretenderia formar corpos-mulher e corpos-homem, encarregando-se a escola de grande parte desse trabalho de normatização. Um corpo que “borra a normatividade”³⁹ é visto pela sociedade como algo a ser sufocado no local da educação institucionalizada:

(...) Eu era uma criança dócil, fácil, fazia questionamentos, mas eles eram muito pontuais... cirúrgicos e que não geravam grandes problemas. Conforme esse corpo vai desenvolvendo, alguns sinais vão ficando mais evidentes e essa conformação e essa docilidade que existia ela acaba acabando também.

T. Angel narra que em sua adolescência muitas pessoas não sabiam identificar seu gênero por conta de sua aparência mais andrógina⁴⁰. Essas categorias que enquadram os corpos de modo binário são uma invenção do sistema colonial. Segundo Walter Mignolo (2017, p. 2), a colonialidade “nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje”. Nessa lógica de dominação foram instauradas diversas hierarquias nos âmbitos de gênero, raça e classe, negando que houvesse outros modos de existência e linguagem:

(...) o sistema colonial inventou as categorias “homossexual” e “heterossexual” (...) assim como inventou as categorias “homem” e “mulher”. Essa invenção faz com que a “homofobia” seja irrelevante para descrever as civilizações Maia, Asteca ou Inca, pois nessas civilizações as organizações de gênero/sexo eram moldadas em categorias diferentes, que os espanhóis (e os europeus, em geral, sejam cristãos ou seculares) foram ou incapazes de ver ou indispostos a aceitar. (SIGAL, 2002, apud MIGNOLO, 2017, p. 11)

As instituições modernas e, portanto, coloniais - uma vez que a “colonialidade é constitutiva da modernidade”⁴¹ - tem a função de dominação

39. T. Angel comenta na entrevista realizada: “Quando um corpo vai ficando mais esquisito, ele vai borrando a normatividade, ele vai sendo um corpo estranho que tem que ser reprimido pelo sistema nessa fase da educação (...)”

40. T. Angel comenta: “Eu era uma adolescente mais andrógina (...) Eles não conseguiam identificar se era menino ou menina. Na época, a gente não tinha uma discussão sobre não binariedade”.

e domesticação de corpos dissidentes, fortalecendo a manutenção de violências e o controle no ambiente escolar. Os processos de heterossexualização compulsória e cisnormatividade, assim como de racialização, interpenetram-se e reconstróem-se mutuamente, estabelecendo, mediante relações de poder, a anúnciação da diferença. O corpo que reivindica explicitamente o direito de existir para além da linearidade sexo-gênero-prática sexual-desejo e seus fundamentos biológicos representa, nesse espaço, um problema que precisa ser reprimido e sufocado. Assim, ocupar esses espaços institucionais, seja como membro do corpo discente ou docente, seria um modo de resistir a esse sistema. Porém, esse modelo de analisar a opressão acaba individualizando o problema e relega ao corpo individual a função de combater algo que, na realidade, é estrutural.

Já na teoria marxista, a escola é o lugar de qualificação da força de trabalho, onde são ensinados os saberes práticos utilizados em diversas instâncias da cadeia de produção e as "regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho estabelecidas pela dominação de classe" (ALTHUSSER, 1980, p. 21). Assim, esses saberes são ensinados em moldes que assegurariam a sujeição à ideologia dominante, baseada na exploração da classe trabalhadora e intensificada por meio das opressões de raça, gênero e sexualidade. O racismo, o machismo e a LGBTQIA+fobia servem à dominação, pois se apoiam na suposta inferioridade desses grupos, justificando uma maior exploração de sua força de trabalho. Althusser (1980, p. 31) identifica a escola como um Aparelho Ideológico de Estado⁴² exatamente por reproduzir as relações de exploração capitalista, as quais são essenciais para a manutenção da classe dominante no poder. Na sociedade capitalista, seria possível identificar:

(...) uma ideologia burguesa (...) que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que laico), em que os mestres, respeitosos da «consciência» e da «liberdade» das crianças (...) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes «libertadoras». (ALTHUSSER, 1980, p. 67)

Porém, a realidade concreta aponta que, na verdade, a escola é lugar

41. Ibid., 2017, p. 2.

42. Segundo a tradição marxista, o Estado aqui é entendido como "uma máquina de repressão, que permite às classes dominantes (...) assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo (...) da exploração capitalista."

de disputa constante. A volta de T. Angel a esse ambiente, agora como professora, será marcado por essa disputa cotidiana, uma vez que seu corpo “sempre sinaliza que é um corpo estranho”. Ela relata que a escola ainda não conseguiu superar completamente o autoritarismo, mesmo que hoje se tenha um trabalho humanizador e preocupado com os direitos humanos. O corpo de T. Angel ainda causa estranhamento tanto para as crianças como para outros membros do corpo docente, já que não é de costume ver um corpo desses ocupando espaços institucionais. Por conta desse reconhecimento e do trabalho pedagógico desenvolvido por ela nesse ambiente, pode se dizer que ela se opõe à ideologia dominante cis-heteronormativa.

A partir do momento em que corpos dissidentes subvertem a ideia de neutralidade do espaço escolar, surgem forças na sociedade que tentam reafirmá-la, sobretudo em relação às questões de gênero e sexualidade. O termo “ideologia de gênero” – surgido em meados da década de 1990 e início dos anos 2000, no âmbito do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé (GONÇALVES; MATARAZZO, 2021) – tem sido amplamente usado em setores conservadores da sociedade, os quais se declaram contrários aos estudos iniciados na década de 1970 nos Estados Unidos e na Europa, que teorizam sobre a diferença entre o sexo biológico e o gênero. Estes estudos enxergam que categorias como “homem” e “mulher” vão além de uma questão biológica e dependem de uma construção cultural, social e histórica. No Brasil, esse termo ficou popular em 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) buscou incluir no Plano Nacional de Educação (PNE) a educação sexual, a promoção da diversidade de gênero e sexual e o combate ao preconceito (MORAIS, 2004). Protestos liderados por grupos religiosos e pelo movimento Escola sem Partido (EsP)⁴³, que consideravam estas questões inapropriadas para o ambiente escolar, resultaram na aprovação do PNE sem menção à questão de gênero e sexualidade.

Parte significativa da população teme que abordar essas questões com as crianças e jovens irá “transformá-los em sapatão, travesti, viado...”⁴⁴.

43. O movimento Escola sem Partido foi criado pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, em 2004.

44. Trecho da entrevista com T. Angel: “A monstra quer vir aqui falar pra transformar todo mundo em sapatão, travesti, veado... Eu espirro, viram três travestis. Acho que é isso que eles pensam, é assim que funciona.”

T. Angel narra um episódio marcante que ocorreu em 2019, quando o Governo do Estado de São Paulo, gerido pelo governador João Dória (PSDB), mandou recolher uma apostila que foi entregue para alunos do 8º ano das escolas da rede pública:

(...) tinha uma página, *uma página numa apostila*, que falava sobre identidade de gênero. Esses materiais todos foram recolhidos das escolas. Eles foram censurados por conta de uma página. A desculpa oficial que foi divulgada é que se tratava de "ideologia de gênero". Esse material saiu da escola em sacos pretos, eu acho isso muito simbólico (...) no sentido da morte mesmo, da necropolítica.

O desejo desses grupos conservadores de censurar e combater a "ideologia de gênero" no ambiente escolar ampara-se na suposta ideia de que a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras estariam "instrumentalizando o ensino para fins ideológicos, políticos e partidários"⁴⁵. Abordar esses conteúdos na escola é visto por esses movimentos como um desrespeito à liberdade de consciência e de crença do educando, além de afrontar o direito da família sobre a educação religiosa e moral de seus filhos. Porém, isso é meramente sintomático de uma outra disputa colocada por Althusser em seu texto. Antigamente, a Igreja e a família eram responsáveis pela educação do sujeito, mas essa função educativa da Igreja será transferida para a escola na modernidade. Desse modo, é possível identificar um complexo jogo de forças disputando a função desta instituição na sociedade, visto que a fim de deter o poder do Estado é preciso que a classe dominante "exerça simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado." (ALTHUSSER, 1980, p. 49)

A luta desses grupos por essa liberdade de consciência, além de ser mera expressão da ideologia burguesa da escola neutra, não é possível de ser alcançada, uma vez que distorce a própria ideia de liberdade. Para Paulo Freire, a educação como prática libertadora só é possível através da práxis autêntica, ou seja, por meio da ação e da reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. A realidade opressora, que é produto histórico da ação dos homens, implica na existência de opressores e oprimidos. Os primeiros, quando são negados de seu antigo direito de oprimir, entendem isso como uma situação de opressão e "lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa" (FREIRE, 2021, p. 62). Isto acontece porque não

45. ESCOLA SEM PARTIDO. Objetivos. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 18 set. 2021.

enxergam o oprimido como outra pessoa igual. Assim, a generosidade do opressor com o oprimido se mostra falsa, uma vez que os oprimidos são vistos como pessoas a serem controladas e exploradas.

Em julho de 2021, o governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite (PSDB), se assumiu gay publicamente, levantando diversos debates acerca desta questão (BULGARELLI, 2021). Para alguns, esse ato significaria um grande avanço para a comunidade LGBTQIA+, uma vez que ainda é muito raro ver membros desta comunidade fazendo parte do meio político institucional. Porém, o governador não promove uma agenda de políticas públicas voltadas para essa população e durante as eleições de 2018, declarou seu apoio ao atual presidente Jair Bolsonaro (sem Partido), que sempre possuiu um discurso abertamente fascista, racista, machista e homofóbico. Assim, não basta que sujeitos dissidentes ocupem um espaço institucional, trazendo visibilidade para sua existência, é preciso que estes se comprometam a uma práxis libertadora, porque somente os oprimidos podem "libertar-se a si e aos opressores" (FREIRE, 2021, p. 41).

Ao longo da infância e da adolescência, corpos dissidentes passam por processos dolorosos que pretendem internalizar opressões. Segundo Preciado (2013, p. 97), "(...) a criança é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar." Contudo, teria o adulto o direito reconhecido de governar seu corpo? Na vida adulta, esses corpos continuam a conviver em espaços que tentam constantemente excluí-los e silenciá-los, uma vez que nenhuma fase da vida está isenta da estrutura de opressão instaurada pelo sistema de produção capitalista. No entanto, estes corpos resistem e lutam pelo direito de existir. Corpos dissidentes carregam consigo uma imensa potência. Juntos, tornam-se uma multidão capaz de intervir nas estruturas inicialmente criadas para oprimi-los. Tornam-se uma multidão que-er.

O corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação pró-tética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se queer. (PRECIADO, 2019, p. 424)

Nesse sentido, a escola tem o potencial de, ao se dedicar à quebra de estruturas opressoras, reerguer-se como um ambiente de construção de redes de solidariedade e afeto, bem como de espaços de escuta, a fim

de que os corpos dissidentes não estejam solitários. T. Angel acredita que a educação institucional formalizada precisa ser repensada e readequada. É fundamental a criação de um ambiente capaz de fornecer suporte, pertencimento e identificação, restaurando uma identidade deteriorada ao fornecer elementos para a construção de uma autoimagem saudável. Torna-se necessário avançar e ampliar essas redes, entre lutas, negociações, desconstruções e aprendizagens em torno das questões de gênero e sexualidade. Um dos caminhos para isso é a criação de coletivos, como T. Angel testemunha na entrevista realizada:

Na escola, por exemplo, eu ouço muito das pessoas dissidentes o quanto esses encontros vão fortalecendo, vão apaziguando os conflitos internos, tal. E isso para além das pessoas que não são heterossexuais e não são cis. Mesmo as pessoas hétero e cis também vão sendo apaziguadas, porque elas vão entendendo que as pessoas são diferentes, né. Então no trabalho com o coletivo eu consigo ter mais escuta e maior acompanhamento *nesse recorte*. E eu faço isso constantemente, não pra amaciar ego, mas para entender como isso tá acontecendo na cabecinha dessas pessoas que estão em formação e deformação. E aí elas sempre vão trazer, né, o quanto o trabalho com o coletivo melhorou a vida delas no sentido de olhar pro mundo.

Além desse trabalho com o coletivo, T. Angel também atuou nesse sentido dentro da sala de aula. Ela faz questão de explicar o significado de cada letra da sigla LGBTQIA+ e trazer dados históricos sobre as opressões vividas pela comunidade, como, por exemplo, a perseguição sofrida por esses indivíduos durante o período da Alemanha nazista. Agora, como coordenadora, desenvolveu um projeto para desburocratizar o uso do nome social para pessoas trans na escola, uma vez que esse é um direito garantido por lei aos estudantes e que muitas vezes não é efetivado. Por meio desses trabalhos, a educadora tem transformado positivamente o ambiente escolar e a comunidade ao seu entorno, algo que não seria possível sem o apoio da atual direção.

Esses esforços são fundamentais para garantir a permanência na escola de estudantes LGBTQIA+, que vivem diariamente sob a imposição de condições de subalternidade e de silenciamento da própria história, em uma sociedade que os querem inexistentes da lógica do mundo. As identidades são diversas e os métodos que buscam interpretá-las são complexos, uma vez que estão todas profundamente mediadas pelas dinâmicas do capi-

talismo colonialista e patriarcal. Então, construir programas de apoio mais extensos, como a criação de coletivos, de cursos de formação adequados para docentes e discentes e a reformulação de currículos, são alguns dos caminhos para a superação dessa lógica da escola.

Desse modo, é possível refletir sobre a pluralidade de experiências vivenciadas pelos sujeitos dissidentes, bem como destacar o importante papel político da resistência e da organização desses indivíduos, rejeitando-se padrões excludentes impostos por um padrão moral baseado no modelo binário, cristão e político hegemônico, dentro de uma lógica de exploração e subordinação. A proposta de conduzir e mudar o olhar de discentes e docentes também diz respeito ao desejo de que a "moral e os bons costumes" não voltem a ter o mesmo peso que tiveram, sobretudo dada a conjuntura política brasileira atual. Ainda que o percurso apresente obstáculos, é preciso agir no sentido de assegurar que pessoas LGBTQIA+ tenham condições de terminar suas vidas com dignidade. Como T. Angel reforça em sua fala:

Na realidade, é muito difícil, porque você toca em feridas históricas que as pessoas não querem que sejam tocadas, elas querem que sejam cicatrizadas. Que doa pra quem tiver que doer mais, que sangue pra quem tiver que sangrar mais, mas que em você esteja ali vedada. E a gente fala "nãnnão" [gesto de negação com a mão direita], a gente vai enfiar o dedo nessa ferida e jogar sal, porque tem que doer pra vocês entenderem o que tá acontecendo.

À vista disso, o presente artigo propõe-se a evidenciar como o ensino institucional possui importante papel na construção de espaços e estratégias políticas para pessoas LGBTQIA+. No processo do grupo com a entrevista e a pesquisa, pudemos encontrar alguns caminhos para atuar no ambiente escolar e torná-lo um lugar acolhedor e confortável, fortalecendo redes de apoio tanto em relação aos alunos quanto aos professores. T. Angel, a partir de sua experiência, mostrou-nos alternativas de conciliação e luta. Espera-se que sua voz possa alcançar muitos outros horizontes.

Os corpos resistem e mostram como estão submetidos a ações políticas, econômicas e sociais. É fundamental criar campos discursivos de ação, engajar-se politicamente e imaginar realidades e modos de habitar o mundo, fazendo emergir novas formas de experimentos com a vida. Para termos consciência de quem somos, necessitamos da memória, da mudança. Precisamos gritar, ocupando alguns espaços e destruindo outros. Nossa história ainda está por ser escrita, e somos nós que a escreveremos.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ANGEL, T. **Entrevista com T. Angel**. Entrevista concedida a Anna Carolina Nogueira de Araújo, Beatriz Camargo Martins, Elio Buoso Cones e Lívia Liu. São Paulo, 9 jun. 2021.
- BULGARELLI, Lucas. Saída do armário de Eduardo Leite é tão política quanto homofobia de Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 10 jul. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2021/07/sai-da-do-armario-de-eduardo-leite-e-tao-politica-quanto-homofobia-de-bolsonaro.shtml?origin=folha>> Acesso em: 10 nov. 2021.
- ESCOLA SEM PARTIDO. Objetivos. <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Objetivos. Acesso em: 18 set. 2021.
- FERNANDES, Estevão R. **"Existe índio gay?": a colonização das sexualidades indígenas no Brasil**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2021.
- GONÇALVES, Gabriela; MATARAZZO, Renata. Saiba como o termo 'ideologia de gênero' surgiu e é debatido. **G1 SP**, São Paulo, 03 set 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/saiba-como-o-termo-ideologia-de-genero-surgiu-e-e-debatido.ghtml>>. Acesso em: 18. set. 2021.
- GREEN, James N. et. al. **História do Movimento LGBT no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Alameda Editorial, 2018.
- LEWIS, Holly. A Política do Todo: Feminismo, Teoria Queer e Marxismo na Intersecção. **Lavrapalavra**. 2 set. 2021. Disponível em: <<https://lavrapalavra.com/2021/09/02/por-uma-critica-marxista-a-interseccionalidade/>> Acesso em: 10 nov. 2021.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.32,

n.94, p.1-18, jun. 2017.

MORAIS, Pâmela. Ideologia de gênero: o que é e qual a polêmica por trás dela?. **Politize!**, 23 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>>. Acesso em: 18 set. 2021.

PICQ, Manuela L; TIKUNA, Josi. Sexual Modernity in Amazonia. **E-International Relations**, 2 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.e-ir.info/2015/07/02/sexual-modernity-in-amazonia/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. Tradução de Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira. *In*: HOLLANDA, Heloisa B. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p.421-430.

PRECIADO, Paul B. O que é a contrassexualidade? Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. *In*: HOLLANDA, Heloisa B. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 411-419.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? Tradução de Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira. **Revista Jangada**, Viçosa - MG, n.1, p.96-99, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17>>. Acesso em: 18 set. 2021.

PRECIADO, Paul B. Uma escola para Alan. Texto original: Une école pour Alan. **Liberté**, 22 jan. 2016. Disponível em: <https://www.liberation.fr/chroniques/2016/01/22/une-ecole-pour-alan_1428369>. Tradução livre de Luan Cassal e revisão de Maria Clara Carneiro. Disponível em: <https://www.academia.edu/24753140/Uma_escola_para_Alان_Paul_B_Preciado_>. Acesso em: 20 set. 2021.

TREVISAN, João S. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Educação especial: práticas pedagógicas junto a uma estudante com surdocegueira

Leticia Brasil Freitas

Para o desenvolvimento das discussões do seguinte texto, toma-se como principal referência o relato⁴⁶ compartilhado pela Professora Gláucia Adriana Simões Almeida⁴⁷, professora de arte e com especialização em educação especial com ênfase em surdez e em guia-interpretação para pessoas com surdocegueira. Atualmente, ela atua como guia-intérprete de uma estudante surdocega na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Helen Keller, localizada no bairro da Aclimação do município de São Paulo.

A entrevista foi realizada no contexto da disciplina *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, ministrada pela professora pela Prof^a. Dra. Sumaya Mattar, no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em que se trabalhou o processo de pesquisa integrado à História Oral, de modo a dar vozes às experiências de pessoas que fazem parte de um momento da história e que são fonte de informações muitas vezes não representadas nos meios mais formais da história. Esses relatos trazem uma concretude ao assunto estudado, segundo Ecléa Bosí (2003, p.14) "A memória oral é um instrumento precioso se desejarmos constituir a crônica do cotidiano" e, a partir desta, "camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra."⁴⁸

Desse modo, para abordar a prática e os processos da educação junto a estudantes com surdocegueira, parte-se dos conhecimentos e do relato de uma pessoa agente nesse contexto, uma professora da área de educação especial, que partilha informações da sua vivência cotidiana no trabalho com uma estudante surdocega. Busca-se, portanto, articular esses saberes da formação e da experiência individual e concreta da entrevistada, junto a outros materiais relativos à pesquisa no que tange à educação especial, à concepção de deficiência e às características da surdocegueira.

Contextualizando o espaço em que as práticas pedagógicas a serem representadas aqui são realizadas, a EMEBS Helen Keller é uma escola voltada a estudantes com surdez e surdocegueira. Ela realiza uma educação bilíngue, por se utilizar a Libras (Língua Brasileira de Sinais) para a comunicação sinalizada, trabalhada como primeira língua de alunos surdos, e o

46. O relato foi compartilhado a partir de entrevista realizada em 10 de junho de 2021, via videoconferência através da plataforma Zoom, com 1 hora e 20 minutos de duração. Os trechos de fala utilizado ao longo do texto foram alterados quanto a correções gramaticais, sem alteração de significado e ordem de palavras, e na omissão de nomes de pessoas citadas na entrevista, mas que não se tem autorização para tal uso, substituídos pela referência a esses no contexto da entrevista, com descrição correspondente entre colchetes, como por exemplo: "[estudante]".

47. Nascida no município de São Paulo, em 23/09/1976.

48. A gravação e a transcrição da entrevista estão disponibilizadas no Portal do GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/arte-na-educacao-especial/>

português para a escrita, como segunda língua desses. Em função das especificidades dos processos pedagógicos da escola para atender estudantes com surdez, esses processos são constituintes da educação especial. A educação especial tem como alvo estudantes com deficiência, seja visual, auditiva, física ou motora, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (CAMARGO, 2017), sendo:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.7).

A educação especial não é um sinônimo de educação inclusiva. Ainda que a última se estenda ao público-alvo da primeira, o foco da educação inclusiva são todos, com enfoque em grupos historicamente excluídos do processo educacional, buscando incluir educandos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais (CAMARGO, 2017). Quando trabalhada com o objetivo de assegurar a inclusão de seus estudantes público-alvo, a educação especial constitui-se como proposta pedagógica dentro da perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p.15), compondo uma modalidade mais específica dessa, em que se difere do ensino regular para melhor atender às particularidades dos estudantes aos quais é voltada (CAMARGO, 2017).

Dentre o público ao qual a educação especial destina-se, estão as pessoas com deficiência. O conceito de deficiência teve diferentes definições ao longo da história, o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006 reconhece que:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2014, p.16)

As pessoas com deficiência "são aquelas que têm impedimentos de

longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial", cuja participação no ambiente social pode ser prejudicada pelas barreiras de uma sociedade não inclusiva às características dessas, as quais são consideradas como "parte da diversidade humana e da humanidade". (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2014, p. 22-24)

Tal concepção de deficiência está inscrita na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência de 2015 (Lei nº 13.146), que voga os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, dentre os quais estão as definições quanto ao direito à educação. A lei pauta-se no modelo biopsicossocial de deficiência, em que há uma percepção de que "a deficiência é causada também pelo ambiente em que a pessoa está inserida", diferindo do modelo biomédico, que entende a deficiência como "restrita ao indivíduo e limitada a patologia corporal, [...] como doença, uma anormalidade, sendo necessário a busca de meios de reabilitação como forma de integrar as pessoas ao padrão de normalidade" (KLAZURA e FOGAÇA, 2021, p.10). O modelo biopsicossocial, portanto, desloca a deficiência de algo referente apenas à pessoa e estende-a ao meio social.

Seguindo a discussão desse texto, indivíduos surdocegos são considerados pessoas com deficiência e, portanto, público-alvo da educação especial. A surdocegueira consiste no "comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos da audição e visão, os quais são considerados receptores de informação à distância" (CADER-NASCIMENTO e COSTA, p.86, 2003) e é uma condição com suas próprias especificidades, não se tratando da soma da surdez e da cegueira (CADER-NASCIMENTO e MAIA, 2006, p.11).

O modo de interação, comunicação, percepção e comportamento de cada indivíduo surdocego é específico em função do grau de surdez, tipo de deficiência visual e período de ocorrência da surdocegueira, antes ou após aquisição linguística, assim, o trabalho para com esses necessita considerar sua singularidade (CADER-NASCIMENTO e COSTA, p.86, 2003).

A partir dessa introdução de conceitos, inicia-se a seguir, com base no relato da Professora Gláucia Simões, a apresentação de possibilidades pedagógicas para a educação de estudantes surdocegos, considerando-se suas particularidades e o contexto educativo. As informações compartilhadas englobam majoritariamente o trabalho da Professora Gláucia durante o período do primeiro semestre de 2021 na EMEBS Helen Keller, junto a uma estudante de 17 anos do primeiro ano do Ensino Médio que, além da surdocegueira, possui deficiência intelectual.

É importante salientar que a Professora Gláucia atua como guia-intérprete, profissional que age como "canal de comunicação e visão entre a pessoa com surdocegueira e o meio no qual ela está interagindo" (LOURENÇO, 2012). Isso significa que seu papel consiste em passar as informações apresentadas pelos professores em aulas à estudante que acompanha: "não sou eu que tenho que ensinar pra [estudante], na verdade o que

eu tenho que fazer é acompanhar nas aulas, então eu sou os olhos e os ouvidos dela, eu só preciso passar pra elas as informações que o professor passou" (ALMEIDA, Entrevista, 10/06/2021). Porém, em função do período de pandemia de Covid-19 e devido ao fato de não conseguir utilizar máscara, a estudante só recebe atendimento em uma sala isolada, apenas com a Professora Gláucia, que tem trabalhado atividades e processos pedagógicos com ela, concebidos com o auxílio de professores de disciplinas específicas: "Em tempos de pandemia, a [estudante] não fica com a máscara no rosto, então eu fico isolada com ela, e eu vou criando as atividades com ela, e eu peço ajuda dos professores dela".

Um dos princípios fundamentais para o trabalho pedagógico com estudantes surdocegos é a singularidade de cada aluno. Essa estudante, como comentado, além de surdocega, possui a Síndrome de Charge, que entre seus sintomas acarreta a deficiência intelectual. Ela é considerada, portanto, uma pessoa com múltipla deficiência sensorial:

[...] aquela que apresenta deficiência visual e auditiva associadas a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem. (CADER-NASCIMENTO e MAIA, 2006, p.11)

Dessa forma, a Professora Gláucia explica que é necessário pensar em atividades que ela consiga realizar, considerando-se que a estudante está em um processo de aquisição linguística. O foco das atividades realizadas com essa aluna está, portanto, no desenvolvimento da comunicação, voltadas para a compreensão de processos, na qual se possa inserir sinais em Libras Tátil. Ela exemplifica uma experiência realizada durante a Páscoa, quando enviou uma barra de chocolate e uma forma para ela, que não estava tendo aulas presenciais no período, a fim de que pudesse fazer seu próprio ovo de Páscoa com o auxílio de sua mãe para entender o processo que o resulta:

[...] pensando em surdocegueira, a gente tem que pensar que cada aluno é único, por exemplo, a [estudante], ela tem a Síndrome de Charge, o que leva à deficiência intelectual, então com ela, a gente tem que pensar coisas para que ela consiga realizar [...] por exemplo, eu não posso exigir que ela faça uma avaliação reflexiva, porque ela não vai fazer, ela responde a poucos comandos, [...] ela ainda tá nessa aquisição linguística, então o meu trabalho com a [estudante]

hoje é comunicação, então eu estou tentando inserir sinais, tentando estabelecer comunicação com a [estudante], então o que é que eu desenvolvo com ela? São atividades funcionais, onde a gente começa a atividade [...] voltada para que ela possa compreender certos processos, então eu vou dar alguns exemplos: na Páscoa, ao invés de eu mandar pra ela um ovo de Páscoa de presente, que que eu fiz? Eu mandei uma barra de chocolate e uma forma de chocolate. Pra que? Pra ela entender que ela pode derreter o chocolate e fazer o chocolate dela da Páscoa né, então ela faz essa atividade junto com a mãe, para ela compreender certos processos.

As formas de comunicação de pessoas surdocegas variam em função do grau de comprometimento dos sentidos da audição e da visão e do momento de sua aquisição linguística, em que o recurso principal de comunicação e percepção do ambiente é o sentido do tato. Dentre os diversos modos de comunicação utilizados por indivíduos com surdocegueira, pode-se citar: Libras Táteis⁴⁹, Alfabeto Datilológico⁵⁰, Letras Maiúsculas⁵¹, Tadoma⁵², Braille⁵³, Tablitas Alfabéticas⁵⁴ e Fala Ampliada⁵⁵ (GARCIA, c2007). A estudante possui um resíduo auditivo e visual, desse modo, a comunicação principal se dá por Libras Tátil e a Professora Gláucia também utiliza a Fala Ampliada:

[...] no caso da [estudante], eu uso diversos tipos de comunicação, porque ela tem um resíduo auditivo e ela tem um resíduo visual. Então, primeiro, a comunicação principal é a Libras Tátil, eu pego na

49. Quando a pessoa surdocega segura a mão da pessoa que realiza os sinais em Libras para reconhecê-los pelo tato e movimento.

50. Alfabeto Manual adaptado à versão tátil, cada letra do alfabeto corresponde à uma posição de dedos da mão.

51. Ou Letra de Forma, desenho de letras do alfabeto, uma sobre a outra, com o dedo sobre a mão ou outra parte do corpo da pessoa surdocega ou do interlocutor.

52. Interpretação da emissão de através do movimento dos lábios e da vibração das cordas vocais com a(s) mão(s) na face na pessoa que está falando.

53. Pontos em relevo que formam letras, símbolos matemáticos e pontuações quando combinados.

54. Ou Tablitas de Comunicação, prancha com relevo de letras e números ordinários, e caracteres do sistema Braille, superpostos. A pessoa surdocega comunica-se direcionando o dedo aos caracteres sequencialmente.

55. Ou Língua Oral Amplificada, consiste em fala próximo ao ouvido da pessoa e em tom de voz mais elevado.

mãozinha dela e faço os sinais na mãozinha, mas para haver um estímulo auditivo eu também falo bastante com ela né, [...] eu uso [...] a Libras Tátil e Fala Ampliada [...], quando a gente fala bem próximo da pessoa com surdocegueira, se chama Fala Ampliada.

A Professora Gláucia aponta que uma questão importante para o trabalho com estudantes com surdocegueira é a construção de uma rotina, que atua como forma de organização e referencial para o estudante situar-se quanto ao espaço, tempo e às atividades. Assim, o estudante frequenta uma sala fixa de acolhimento, onde pode acessar um calendário com informações táteis relativas aos dias de aula e às atividades a serem realizadas neles. As atividades são indicadas a partir de *cards* que, ao serem retirados do calendário, marcam seu término:

Com a [estudante], é extremamente importante trabalhar as questões da rotina, [...] então apesar da escola trabalhar em sistema de rodízio de salas, esse aluno surdocego, ele tem uma sala fixa que é para o acolhimento, [...] ele tem que saber que aquela sala é a sala que ele vai se sentar, que ele vai descansar, que ele vai se organizar. Na sala de aula, nós temos uma rotina que a gente chama de calendário. É chamado de calendário pelos estudiosos da surdocegueira, nesse calendário a gente organiza os dias da semana. Ali eu tenho *cards*, onde eu coloco tudo o que vai ser feito naquele dia, então ela tem o *card* do estudar, que é o momento que ela sabe que ela tem que sentar e fazer alguma atividade, tem o *card* do café, que a gente chama de café o intervalo, *card* do passear, que a gente dá uma andada pela escola para ela poder relaxar um pouco, e o *card* do comer [...], aí ela sabe que na hora de comer, depois ela vai embora pra casa. Então, conforme a gente vai realizando as atividades, a gente vai tirando o *card* e colocando em um outro local, então ela tira o *card* porque ela já encerrou a atividade. Então, ela fica já esperando por isso, [...] primeiro ela olha tudo que ela vai fazer no dia e depois ela vai tirando pra ela saber qual é a próxima atividade.

Com o distanciamento social e a quebra da rotina trabalhada, a Professora Gláucia relata a dificuldade de retomar as atividades, sendo este um processo gradual. Assim, no período da entrevista, dentro da conside-

ração do ritmo e das necessidades dessa estudante, o tempo médio de realização das atividades era de cerca de 10 minutos:

Agora no retorno [...] foi bastante complicado, porque nesse retorno, ela voltou sem a rotina, sem o costume de escola, [...] até agora eu ainda estou [...] tentando trabalhar essa rotina dela, [...], mas sem muita rigidez, então é aos poucos, a gente vai trabalhando. Então, assim, uma atividade mesmo, eu demoro 10 minutos para realizar, [...] é o tempo limite que ela aguenta, uns 10 minutinhos fazendo atividade.

Nesse processo de rotina e interação com estudante surdocego, é essencial a criação e o desenvolvimento de um vínculo. Van Dijk (*apud* CARDER-NASCIMENTO e MAIA, 2006) descreve esse desenvolvimento de um vínculo afetivo entre criança e adulto como um momento em que se busca desenvolver uma relação de segurança, para que o estudante se sinta confortável, destacando que o vínculo é importante na manutenção das primeiras interações da criança com o ambiente, já que é um pré-requisito para o desenvolvimento de comunicação e linguagem. Dessa forma, a Professora Gláucia relata quanto o distanciamento social prejudicou essa questão, uma vez que impossibilita uma comunicação tátil:

[...] como você vai manter esse vínculo com um aluno surdocego que você não consegue tocar? Você não consegue se comunicar com ele de maneira adequada, porque ela enxerga um pouquinho, mas não é o suficiente para que ela compreenda tudo o que eu estou falando, então é bem complicado.

Sendo o tato o principal sentido para a comunicação com pessoas surdocegas, os materiais utilizados nas práticas pedagógicas são principalmente focados nos aspectos táteis e, uma vez que as atividades buscam trabalhar a compreensão de processos, é muito importante que esses materiais sejam produzidos junto aos estudantes:

[...] todo material é produzido pelos professores junto com os alunos, para que ele se aproprie daquele material. Então os *cards* da rotina, eu fiz junto com ela, ela tem também um calendário onde marca os dias que ela vai ter aula e os dias que ela vai ficar em casa,

que isso pra ela também é muito importante, porque ela fica em casa esperando o dia da escola.

Esses materiais são essenciais para o trabalho das atividades, porém, em função da falta de incentivo e recursos, a Professora Gláucia comenta dificuldades na produção deles, geralmente confeccionados com sucata: “[...] a maioria do material de surdocegueira é à base de sucata, porque muitas vezes a gente não tem realmente [...] esse recurso financeiro para poder trabalhar o material adequado” (ALMEIDA, Entrevista, 10/06/2021). Nesse sentido, ela descreve um exemplo de trabalho de um conteúdo de matemática junto à estudante, em que traz os conceitos de numerais e quantidades a partir de materiais táteis:

Então, o que a gente começou a trabalhar em matemática foi quantidade, então a gente tem umas pastas [...] onde a gente cola (materiais) com velcro. Então, de um lado tem a quantidade em termos de [...] moedinhas [gesticula com mão esquerda], e aqui tem um numeral [gesticula com mão direita], então ela tira com velcro e vai procurar o número de acordo com a quantidade.

Uma experiência pedagógica descrita pela Professora Gláucia, sendo um expressivo exemplo de prática que realiza a apresentação de conceitos e o desenvolvimento linguístico a partir de materiais táteis e a compreensão de processos, foi o trabalho sobre a Lenda da Mandioca. Nesse período, que se encerrou com uma contação de história com a lenda, conceitos como mandioca e indígena foram apresentados com o uso dos materiais confeccionados junto à estudante, sendo associados a seus respectivos sinais durante as atividades desenvolvidas.

O processo iniciou-se com a apresentação da mandioca. Para isso, ainda em ensino remoto, a Professora Gláucia enviou uma mandioca e alimentos derivados para a aluna, orientando que a mãe trabalhasse o produto com ela de formas multissensoriais, com a realização de receitas culinárias, a partir das quais ela entrou em contato com características da mandioca pelo tato, olfato e paladar. Nesse processo, foi introduzido o sinal de mandioca em Libras Tátil.

[...] a gente começou a trabalhar a Lenda da Mandioca com a própria mandioca, então eu enviei uma mandioca, fiz um kit, enviei pra casa

dela, porque ela ainda estava no ensino à distância, e nesse kit foi mandioca, farinha de mandioca, farinha de tapioca granulada, por quê? Porque eu orientei a mãe a pedir pra ela tocar, ensinar o sinal de mandioca, e cozinhar aquela mandioca. Então, segundo a mãe, a mãe cozinhou a mandioca e fez um pão de mandioca com ela. [...] então, ela teve esse momento de tocar, de conhecer o sinal, que eu orientei a mãe como era o sinal, e de comer a mandioca, de sentir o sabor da mandioca, o aroma, [...] para ela identificar a personagem [...], digamos assim, na história.

A seguir, foi apresentada a concepção de indígena. A Professora Gláucia explica a importância da associação a elementos concretos, uma vez que explicações abstratas não seriam efetivas para o processo dessa estudante. Assim, características materiais da cultura indígena, como cocar, penas, colares de palha, são apresentadas de forma tátil. Um dos materiais produzidos foi a fotografia em relevo de uma indígena, em que os elementos materiais comentados foram colados em seus respectivos locais de uso no corpo representado na foto. Nessa fotografia, a indígena estava sobre um fundo amarelo em função do contraste cromático resultante, considerando-se que ela possui um resquício visual. Dessa maneira, foi introduzido o sinal de indígena.

[...] gente foi desenvolvendo o indígena, o que que é um indígena? Tem como eu explicar pra ela o que é o indígena? Não tenho como explicar pra ela: [demonstra suposta fala] "Olha, os indígenas são os povos originários...", [...] então você tem que trabalhar como? Com as características. Então, eu trabalhei usando as penas do cocar, palhas no colar, eu fiz a foto de uma indígena. [...] trabalhar a foto da indígena, seria aqui [aponta na foto] uma palha, o cocar e [...] é um fundo amarelo, que faz um contraste bacana, [...] você tem que pensar no contraste, no relevo, então aqui [aproxima celular da câmera pra mostrar detalhe de fotografia], [...] a figura, ela está num relevo, para que ela possa perceber melhor o contorno. Então eu trabalhei primeiro a figura da indígena para trabalhar o sinal de indígena, e eu fui desenvolvendo todo o processo.



Figura 1: Gláucia Almeida, foto tátil produzida para projeto da Lenda da Mandioca, 2021
Fonte: Imagem concedida pela Professora Gláucia Adriana Simões Almeida.

Com o retorno presencial, foi possível fazer a confecção de bonecos para representar as personagens da Lenda da Mandioca com essa estudante, que acompanhou todo o processo para entender o que resultou aquele produto final. No momento de costurar as partes dos bonecos de tecido, ele sentiu a vibração da máquina com o toque, ajudou a preenchê-los com espuma e a finalizá-los com a colagem dos elementos de acabamento, como as penas do cocar e palhas da roupa.

[...] ela voltou pro presencial e [...] eu tive a oportunidade, até que foi bom, de produzir os personagens com ela [...]. Então, a gente, ela costurou, ela usou a máquina de costura, [...] ela sentiu a vibração da máquina, então ela colocava a mão, ela sentia a vibração, [...] ela enchia os bonequinhos, ela encheu com a espuminha tudo, e ela ajudou a confeccionar, daquele jeitinho dela, eu passava a cola: [demonstra fala para aluna] "Cola!", mas ela ajudou a confeccionar e a decorar os bonequinhos da história.



Figura 2: bonecos⁵⁶ produzidos para projeto da Lenda da Mandioca,
Fonte: Imagem concedida pela Professora Gláucia Adriana Simões Almeida, 2021

56. Bonecos de tecido e materiais variados, aprox. 30 x 40 cm



Figura 3: bonecos de Mani e mandioca produzidos para projeto da Lenda da Mandioca,
Fonte: Imagem concedida pela Professora Gláucia Adriana Simões Almeida, 2021

Finalizados os bonecos, realizou-se a contação de história da Lenda da Mandioca. Por ser um processo que envolvia outras pessoas, como o intérprete de Libras da escola e a professora de leitura, que contaria a história enquanto a Professora Gláucia fazia a interpretação para a estudante, a Professora Gláucia enfatiza a importância da antecipação de informações relativas ao que está a ocorrer, uma vez que, não tendo sido avisada de que a professora de leitura também participaria, a aluna acabou se desequilibrando.

[...] eu fiz a antecipação com a Bia, primeiro eu preparei: [demonstra fala com estudante] "Oh, olha! Você vai ter a hora de estudar, a hora do café, a hora da medicação, e depois da medicação eu vou chamar o [intérprete de Libras].", que é o instrutor de libras da escola, [segue com demonstração de fala] "Pra gente fazer história!, e eu não falei que a [professora de leitura] ia também, [...] e quando a [professora de leitura] chegou na sala, ela se desequilibrou, porque ela não estava esperando a [professora de leitura], porque a gente decidiu de última hora.

Dessa forma, a atividade não saiu como planejada e, dentro dessas circunstâncias, os papéis da Professora Gláucia e da professora de leitura acabaram se invertendo. Ainda assim, foi realizado o objetivo de contar a história da Lenda da Mandioca com o auxílio dos bonecos confeccionados. A Professora Gláucia explica que a atividade seria realizada novamente, pois a repetição faz parte do processo de aprendizagem e de assimilação dos elementos apresentados a seus respectivos sinais.

[...] Então, a [professora de leitura] ia contar a história, mostrar os bonecos, e eu ia fazer a interpretação, ela sentada no meu colo e eu ia fazendo a interpretação pra ela, e saiu tudo fora dos planos. No fim [...] eu tive que ficar mostrando o boneco e a [professora de leitura] fazendo a interpretação pra ela, mas ela prestou atenção direitinho, e a gente conseguiu cumprir com o objetivo, que era contar a história da Lenda da Mandioca pra ela usando os bonequinhos, mas a gente vai repetir. Porque é sempre assim, a gente só vai repetindo, repetindo, repetindo, até a hora que fica bonitinho, direitinho, e até a hora que ela, de repente, faça um sinal, da mandioca, do indígena. Que a minha vontade é essa, que ela pegue o bonequinho e já faça o sinal, associe o sinal com o personagem.

Dentre as experiências descritas, observa-se o envolvimento de processos de arte para sua realização, ainda que não sejam atividades de arte. As práticas, em geral, implicam em muita produção material, com a confecção de materiais por procedimentos como a costura, colagem, trabalho de relevos, e outras atividades artísticas, como a contação de histórias. A Professora Gláucia comenta que o fato de ser professora de arte tem relação com os resultados dos materiais e processos, sendo que a maior parte das

atividades desenvolvidas com essa estudante foram de arte.

[...] os trabalhos dela são feitos agora por uma professora formada em arte, e eu tenho aquela coisa do capricho, eu tenho aquele senso estético mais apurado [...], é visível a diferença nas atividades, na produção do material. Então, eu tento colocar elementos como a costura, a própria costura, eu levo a minha máquina de costura, coloco lá à disposição dela, eu procuro fazer atividades que tenha [...] essa coisa artística. [...] então, eu procuro, eu penso, [...] são histórias, é cultura. [...] fiz atividade de matemática, fiz atividade de português, mas o que eu mais trabalhei com a Bia foi atividades de arte.

Os processos pedagógicos apresentados pela Professora Gláucia foram pensados para serem trabalhados junto à aluna, considerando-se suas necessidades e sua singularidade. Em seu relato, ela ainda comenta sobre outro estudante surdocego que conheceu ao começar a trabalhar na EMEBS Helen Keller e que foi importante para seu trabalho com a surdocegueira. É um exemplo importante para se observar a diversidade entre indivíduos com surdocegueira, uma vez que, em função de suas características, este estudante é diferente da primeira estudante apresentada em suas respostas, ritmo e modo de interação.

[...] quando eu comecei a trabalhar na EMEBS Helen Keller, eu conheci um aluno surdocego chamado [estudante], [...] eu acho que ele me mostrou o caminho para surdocegueira. Ele era um menino incrível, ele nunca tinha enxergado nada e nunca tinha escutado nada, e ele fazia assim, exatamente tudo o que você pedia pra ele. Se você desse uma massinha de modelar na mão dele e falasse assim: [demonstra fala com aluno] "Olha, modela pra mim um passarinho?". Ele ia lá, e modelava um passarinho, e eu não sei de onde que ele tirava o exemplo do passarinho.

Ela descreve uma situação em que o estudante realizou uma representação visual de um cavalo a partir de informações que obteve pelo contato tátil com o animal durante um passeio da escola. Esse vínculo entre o tocar e a representação pelo desenho é evidenciado uma vez que ele não pode tocar todo o cavalo, desenhando apenas as partes às quais teve acesso.

[...] uma vez me falaram que levaram o [estudante] para um passeio, e era uma espécie de uma fazendinha, e ele tocou um cavalo, ele foi tocando o cavalo pra conhecer o cavalo, e quando chegou na parte traseira do cavalo, a pessoa que cuidava do cavalo, falou assim: [demonstra fala da pessoa] "Olha, é bom ele não tocar na parte traseira, que senão ele pode levar um coice". E aí pararam, falaram assim: [demonstra fala] "Agora não pode mais, que você pode se machucar". Aí quando ele voltou pra escola, ele foi desenhar o cavalo, ele desenhou até a metade, ele não conseguia desenhar o resto, mas ele desenhou até a metade, o cavalo.

Outra experiência importante relatada pela Professora Gláucia foi a realização da abertura de um stop motion para um projeto sobre a Lenda da Iara. Para a abertura, o estudante modelou mãos com os sinais do alfabeto manual das letras de "Helen Kellen", havendo uma relação com a comunicação, associação de conceitos e representação a partir da percepção espacial.

[...] ele fez essa abertura do stop motion com as letrinhas, com o alfabeto manual. Então, a gente pedia pra ele fazer o H [faz sinal de H em Libras], ele sabia o que ia acontecer, ele sabia que ele ia fazer as letrinhas, que ia escrever o nome da escola [...], ele fazia o H, ele ficava testando na mão dele [demonstra toque na mão para tatear sinal de H] assim, e ele fazia todas as letras do mesmo tamanho, ele media a letra anterior, para que ele pudesse fazer a letra do mesmo tamanho [...]. A gente foi colocando a letrinha, então foram aparecendo as letrinhas que o [estudante] fez.





Figura 4 : Alfabeto manual⁵⁷ tátil produzido por estudante para abertura de *stop-motion* sobre a Lenda da lara

Fonte: Imagem concedida pela Professora Gláucia Adriana Simões Almeida.

A partir dos casos apresentados, observa-se que, apesar da principal via de comunicação se dar pelo sentido do tato e dos materiais trabalhados junto a estudantes com surdocegueira enfatizarem aspectos táteis, a associação a outros sentidos também pode ser exercitada. A Professora Gláucia cita o trabalho de associação com informações visuais, como a cor, e ressalta como estas percepções são importantes. Assim, as cores podem ser associadas a elementos do ambiente em uma relação multissensorial, a partir de características como aroma, temperatura, forma e textura.

[...] é importante você trabalhar a cor, ele tem que saber que cor que é aquela, por mais que ele não enxergue, mas ele tem que saber que está usando verde, e você pode associar o verde com

57. Produzido com massa de modelar, aprox. 40 x 30 cm.

um aroma, você pode colher a grama e: [simula fala a estudante] “Olha! Cheira! Pega!” ou “Toca a grama! Olha como é fresquinho. É o verde!”. O amarelo, a gente pode associar com a questão do Sol, leva lá fora no Sol: [simula fala a estudante] “Olha aqui ó, olha lá pra cima né, você vai sentir que vai ter um brilho né, um calor”, e a gente pode ir associando as cores às coisas que estão à nossa volta, para que ele pelo menos tenha essas sensações.

A importância do contato pelo tato ainda faz com que as práticas precisem ser realizadas de forma conjunta e de forma presencial. O distanciamento social necessário durante a pandemia de Covid-19 provocou grandes dificuldades à educação de estudantes surdocegos, uma vez que o toque e a proximidade são restritos. A Professora Gláucia explica que enviava atividades e instruía à mãe da estudante como realizá-las com ela. Aqui, enfatiza a importância do suporte dela.

[...] imagina você trabalhar com um surdocego à distância? Então, eu preciso do apoio total da mãe, eu mando as atividades, na verdade quem faz é a mãe, quem faz o sinal com ela é a mãe. Então assim, eu ainda tenho que agradecer pelo fato de que essa mãe é uma mãe consciente, é uma mãe que estuda Libras, é uma mãe que se dedica, porque do contrário, eu não conseguiria fazer trabalho nenhum com a Bia.

Além disso, quanto ao retorno para o ensino presencial, ela comenta a falta de preparação para a determinação de procedimentos, considerando-se as especificidades da surdocegueira por parte da prefeitura, para que fosse possível realizar as práticas e a comunicação de forma efetiva. Observa-se um caso de falta de atenção e conhecimento do poder público para com esse grupo de indivíduos, pouco considerados nas medidas de prevenção durante a pandemia.

[...] agora mesmo com a pandemia, a Bia voltou pra sala de aula, e ninguém pensou num protocolo de atendimento pra ela, então não temos um protocolo da prefeitura específico para surdocegueira. Temos sim, um protocolo dizendo que é aconselhável usar máscara e evitar tocar o rosto para atender o surdocego. E você olha a realidade e você fala: [demonstra fala] “Tá, como que eu vou usar luvas, né? Usar luvas e evitar tocar o rosto com uma aluna como a

minha.". Então, falta conhecimento, inclusive da própria rede.

Diante das vivências relatadas, a Professora Gláucia finaliza com alguns elementos essenciais para a educação com estudantes surdocegos. Rotina e antecipação são fatores fundamentais para o planejamento pedagógico, pois favorecem a organização do estudante, a compreensão de processos e o trabalho da autonomia:

Sobre a surdocegueira, gostaria de deixar bem claro que rotina é importante, antecipação de tudo que o aluno vai fazer é importante, você tem que descrever tudo que vai acontecer no dia. Outra coisa também, as coisas não devem aparecer magicamente na frente deles, então por exemplo, [simula uma fala em aula]: "Olha nós vamos trabalhar hoje, a gente vai pintar uma atividade" e o lápis de cor aparece. Não, ele tem, você tem que caminhar até o local onde esse lápis está guardado, pegar o lápis, explicar: [demonstra fala a aluno] "Oh, aqui é o lugar do lápis". Então, voltar pra carteira, [...] a palavra-chave é autonomia. Então, quando a gente vai trabalhando essas coisas, a gente vai trabalhando a autonomia de cada um deles, até que um dia esse aluno consiga levantar, se locomover pelo espaço, pegar o seu próprio lápis e se sentar [...]. Não, a gente não deve fazer por ele, a gente tem que além de orientar todo o processo, tem que explicar tudo o que eles vão fazer e explicar onde estão as coisas, o que que é, qual é a cor.

Ademais, ela enfatiza que nesses processos é preciso ter muita paciência, sem criar expectativas quanto à percepção de um retorno imediato do estudante. O trabalho é um processo demorado e os resultados podem levar muito tempo até poderem ser observados.

[...] você tem que ter assim, muita paciência, calma, expectativa nenhuma, e assim, a gente tem objetivos com aluno? Sim, temos objetivos, mas nem sempre os objetivos vão ser alcançados no mesmo dia ou no mesmo ano, talvez a gente perceba os resultados daqui uns dois, três anos, de tudo do que a gente trabalhou, no dia de hoje, é um processo bem lento, bem demorado.

Desse modo, a experiência da entrevista proporcionou um valioso

contato com informações acerca de uma questão coletiva a partir da esfera do cotidiano. Foi uma forma de pesquisa que trouxe conhecimentos em uma escala de concretude e singularidade que não seriam obtidos da mesma forma por fontes mais tradicionais e acadêmicas. Nesse texto, foram utilizados os dois tipos de fontes citadas, sendo ambos fundamentais, cada um a seu modo e conforme o objetivo da pesquisa que mais favoreceu. As fontes acadêmicas possibilitaram o acesso a informações mais objetivas e impessoais, por vezes apresentadas a partir de sistematizações. O relato, por sua vez, trouxe uma visão prática e singular.

No que diz respeito à singularidade, esta escala mostrou-se muito importante no relato da Professora Gláucia, pois na educação de forma geral e, nesse caso mais específico, na educação especial, a consideração da singularidade de cada estudante e a atenção a ela é uma das bases para o planejamento e para a prática de processos pedagógicos.

Quando a Professora Gláucia fala de paciência e expectativa, pode-se associar a noções de tempo e de formas de aprendizagem que têm como referência uma concepção de normalidade. Essa concepção estabelece objetivos homogêneos e métricas sobre o tempo que um estudante deve levar para aprender algo, como deve responder, quais resultados devem ser apresentados. E o que se observa é que a base da educação especial está no olhar sobre a especificidade, no respeito às características de cada estudante, no reconhecimento de que os objetivos e seus tempos são diversos.

Segundo o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Todos os seres humanos têm direito à educação" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), o que é uma condição de igualdade, mas a efetivação dessa educação está em uma conformação heterogênea. Como comentado acerca do modelo de deficiência adotado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, diversidade faz parte da humanidade e as barreiras para uma participação plena de pessoas com deficiência com iguais oportunidades também estão no ambiente e na sociedade.

Conclui-se que a igualdade de tratamento de diferentes pessoas pode favorecer a desigualdade. Indivíduos distintos em realidades diversas precisam de diferentes tratamentos para alcançar um mesmo lugar, e esse tratamento consiste na equidade. A educação especial trabalha nesse contexto, partindo das especificidades e das diferenças, ainda desconsideradas em muitas esferas da sociedade, como forma de garantir o acesso efetivo à educação de seu público-alvo e o alcance de outros espaços. Assim, finaliza-se com uma fala do professor Boaventura de Sousa Santos (2003, p.56) acerca das interações entre igualdade e diversidade, aplicável ao contexto da educação especial: "as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza."

Referências

ALMEIDA, Gláucia Adriana Simões. Entrevista concedida a Letícia Brasil Freitas. São Paulo, 10 jun. 2021.

BOSI, Ecléa. A Substância Social da Memória. *In: O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 13-35.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 13 set. 2021.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, pp. 1-6, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>>. Acesso em: 12 set. 2021.

CARDER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade da. Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, 2003, p. 85- 96. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a02.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2021.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

GARCIA, Alex. **Comunicar é preciso**: Os Meios de Comunicação do Surdocego. AGAPASM, c2007. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/artigo003.asp>>. Acesso em 19 set. 2021.

LOURENÇO, Silvia Estrela. Guia-Intérprete para pessoa com surdocegueira:

Reflexão sobre as tendências e perspectivas de sua formação. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres Santiago (organizadoras). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012, p.109-139.

KLAZURA, Marcos Antonio; FOGAÇA, Vitor Hugo Bueno. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa (Person with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: conceptions in dispute). **Emancipação**, v. 21, p. 1-18, mar. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006>>. Acesso em: 13 set. 2021.

MAIA, Shirley Rodrigues. **Educação infantil; saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf> >. Acesso em: 14 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 19 set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Adultocentrismo: um olhar sobre a infância

Marcelo Ricci

Introdução

Pensar a infância, não sendo uma criança, já é, em si, adultocêntrico. Ainda mais se essa reflexão for tomada a partir da perspectiva do pesquisador encastelado na universidade, o *Homo academicus*, esse “classificador entre os classificadores” (BOURDIEU, 2011, p. 297). No entanto, a infância e o modo como seus atores se relacionam com o mundo carece flagrantemente de ser pensado, de alguma maneira.

Negligenciar essa empreitada coloca em risco não só a infância, mas talvez ameace a própria possibilidade de existência da infância. Ao contrário do que pode parecer ao senso comum, a infância nem sempre se manteve como noção estabelecida. Na maioria das civilizações arcaicas, como a europeia até o século XII ou XIII, é comum a recusa em aceitar na arte a morfologia infantil. Ali as crianças eram representadas como uma redução do adulto, onde apenas a escala menor as distinguia, o que significa que, àquele tempo, não somente na transposição estética, mas no domínio da vida real, “a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era também logo perdida.” (ARIÈS, 1986, p. 52).

Note-se que isso ocorreu depois que a arte grega já havia representado realisticamente a criança, idealizada em sua graça específica e redondeza de formas. A infância foi banida da iconografia – e da história – pela mesma máquina social que suplantou a civilização helênica.

A ameaça que se repete hoje é enxergar a criança como um adulto incompleto e inacabado – é medi-la pela régua do ser humano adulto, a ela atribuir um trabalho e dela exigir produtividade. Esse retrocesso ontológico, todavia, não parece casual, mas sim um projeto, denunciado por Freire (2018, *passim*) no conceito de educação bancária e que teria evoluído, a partir de seus próprios paradigmas empresariais, ao que João Migliari Branco chamou de “pedagogia corporativa” (apud NEVES, 2020).

Não-ser

O adultocentrismo, como conceito, pode ser definido por

relações de domínio entre classes de idade que se vêm gestando através da história, com raízes, mutações e atualizações econômicas, culturais e políticas, e que se instalaram nos imaginários sociais, incidindo em sua reprodução material e simbólica. (MAGISTRIS, 2020, p. 24)

Trata-se, portanto, de uma estrutura sociopolítica e econômica em que os adultos assumem e exercem o controle, ao passo que a infância é submetida a um lugar subordinado e de opressão. E a justificativa para a negação da criança como sujeito de pensamento e co-construtora de sua própria história fundamenta-se nas diferenças biológicas entre crianças e adultos. A criança é, então, vista como o outro, como o não-adulto, o não-ser. Dessa visão polarizada se depreende, a partir do binômio devir (criança) – ser (adulto), muitos outros pares, como natural – social, selvagem – civilizado, irracional – racional, dependente – independente, brincadeira – trabalho.

Cordero (2015) chama de *infância hegemônica* a infância consagrada no discurso hegemônico dos direitos da infância, direitos elaborados e definidos integralmente por adultos, sem participação alguma das novas gerações, que é o que se poderia esperar de uma sociedade adultocêntrica. O educador chileno alega que a infância hegemônica se define por “devir, tábula rasa, preparação, *ainda-não*, inexperiência, imaturidade, inocência, brinquedo e natureza” (Id., p. 128-129, tradução nossa), fazendo da infância uma alteridade subordinada total e literalmente à vida adulta, relacionada ao “ser, desenvolvimento, já-sim, experiência, maturidade, consciência, trabalho (e ausência de brincadeira), social (não mais ‘expressão pura’ da natureza), independência, responsabilidade e – muito especialmente – racionalidade” (MAGISTRIS, 2020, p. 27, tradução nossa).

E, em última instância, o próprio uso da palavra infância à fase da vida que compreende a meninez traz já em seu bojo uma carga semântica alinhada com uma das características fundamentais do conceito europeu moderno de infância, que é compreendê-la como estado imperfeito prévio à vida adulta que requer ser desenvolvido. Do latim *infantia* (NASCENTES, 1955), composta pelo prefixo *in-* (“não”, “o oposto de”), *fari* (“falar”) e o sufixo *-ia* (“qualidade de”). No entanto, esse verbo, “falar”, (da raiz indo-europeia *bha) difere de *loqui* (capacidade de emitir uma fala articulada) ou de *dicere* (capacidade indicativa da linguagem). *Fari* remete especialmente à possibilidade da recepção da mensagem pelo público. Etimologicamente, infância denota a qualidade daquele que é incapaz de expressar-se de maneira inteligível para outros.

Investigando essa mesma seara da negação, o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, em ensaio de 1993, buscando localizar e atualizar o conceito, questiona qual seria a posição da infância na estrutura social contemporânea. Conclui que não é suficiente realizar análises sobre a infância como mera questão interna da família, nem analisar a infância em termos das classes tradicionais ou de parâmetros de estratificação. De modo a trazer perspectivas estruturais para suas análises, elabora suas *Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”* (QVORTRUP, 2011), cinco das quais têm maior relevância no contexto deste trabalho.

A sua Tese 2 diz que “a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico” (Id., p. 204). Do ponto de vista do sociólogo, a infância persiste – como uma classe social, por exemplo – independentemente de quantas crianças entrem e saiam dela a cada ano. A infância não seria, assim, um advento da experiência individual, limitado a uma fase da vida, mas uma categoria estruturada de parâmetros sociais.

Na Tese 4, Qvortrup afirma que “Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho” (Id., p. 205) contradizendo a escola do conhecimento psicológico, que pretende as crianças apartadas até que sejam finalmente incluídas na sociedade. Seu argumento é que a infância interage estruturalmente com setores da sociedade e que, então, as crianças já são participantes ativas dessa sociedade porque realmente influenciam e são influenciadas por todo o rol de adultos com quem mantém contato. Elas já teriam papel na divisão do trabalho, primeiramente por demandarem serviços, sobremaneira em termos de trabalho escolar, e também porque a infância influencia não somente os planos e projetos dos pais e cuidadores, mas também do mundo social e econômico.

A Tese 5 afirma que “as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade” (Id., p. 206). Pode parecer singelo e até soar retórico, porque a mentalidade excludente em relação à infância impede de pensar que “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, loc. cit.). É evidente que as crianças não aprendem somente o que lhes é ensinado, uma vez que são criadoras e inventivas, dado que se envolvem em ações propositivas.

A Tese 6 postula que “a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”. (Id., p. 207). A sociedade é um terreno comum para todas as faixas etárias. Assim, ninguém, sobretudo as crianças, pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo, como as forças econômicas, os eventos ligados ao meio ambiente, o planejamento físico e decisões políticas.

Por fim, a Tese 9 fecha o ensaio afirmando que “a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (Id., p. 210). Esse grupo minoritário, a criança, é definido em função do grupo dominante, o adulto, de *status* social mais alto e maiores privilégios. O *status* de minoria carrega com ele a exclusão da participação plena na vida da sociedade sob a justificativa da tutela exercida pelo grupo dominante, ação paternalista que se pauta por estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação às (equivocadamente compreendidas) capacidades infantis e marginalização.

Se o ser humano é um ser social e histórico que varia de acordo com os tempos, lugares e circunstâncias em que habita, a infância é – por consequência – uma construção social e histórica. Isso significa que é possível ser criança de um modo diferente àquele imposto pelo modelo de infância hegemônico.

De alguma maneira

A partir da provocação lançada no primeiro parágrafo da introdução deste ensaio e agora com uma mínima ciência do estado-da-arte da questão, é hora de abordar o tema *de alguma maneira* que seja menos paternalista, excludente, hierarquizada, reducionista, adultista.

Para o filósofo francês Merleau-Ponty, o grande erro das pesquisas com crianças seria partir do ponto de vista do adulto – o pesquisador – e não do ponto de vista da criança pesquisada. Como introduz a facunda Doutora em Psicologia da Educação Marina Marcondes Machado, para o fenomenólogo

[...] o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico (nas palavras do adulto) e polimorfo – e, portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. (MACHADO, 2010, p. 119).

Merleau-Ponty arrisca uma pista sobre o caminho a tomar, que seria o de positivar a experiência da criança em sua manifestação mesma, seu ponto de vista e a relação de significados que ela própria estabelece. Ademais, ao reconhecer que no ser humano tudo é contingência, no sentido em que a maneira de existir humana não é garantida a toda criança por meio de alguma essência que ela teria recebido ao nascer, uma vez que “o homem é uma idéia histórica e não uma espécie natural” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 236), Merleau-Ponty indica que o ponto originário de onde concorrem as interpretações equivocadas que polarizam a criança ao adulto pode ser o ponto para onde a visão do pesquisador deva se dirigir e enfatizar, uma vez que é ali, em cada ponto onde *surja* uma criança no mundo, que sua existência passa a dele fazer parte, apreendê-lo e já modificá-lo. Nas palavras do filósofo:

Na casa onde nasce uma criança, todos os objetos mudam de sentido, eles se põem a esperar dela um tratamento ainda indeterminado, alguém diferente e alguém a mais está ali, uma nova história, breve ou longa, acaba de ser fundada, um novo registro está aberto. (Id., p. 545-546).

Tonucci (2005) aumenta a escala e vai da casa a “A cidade das crianças”. De seu projeto – que o pedagogo italiano logrou efetivamente pôr em prática em duas cidades, Rosário (Argentina) e Pontevedra (Espanha) – podem-se tomar alguns princípios norteadores, uma vez que tem “a criança como parâmetro” (Id., p. 19, tradução nossa).

Ele começa por afirmar “não ser verdade que a criança não sabe nada, que é uma tábula rasa na qual tudo deve ser escrito e que será da escola a responsabilidade e o mérito dos primeiros e fundamentais aprendizados” (Id., p. 21, tradução nossa). Pelo contrário, continua, será nos anos iniciais da vida da criança, anteriores à escola, que os ensinamentos mais fundamentais, basilares para toda a vida daquele ser, serão aprendidos sem que sejam ensinados, sem o uso de materiais didáticos e sem que haja um programa. A que, então, se poderia atribuir o mérito de um crescimento tão importante? Ele mesmo responde:

[...] não temos alternativa a não ser ter que atribuí-lo à mais significativa atividade desses primeiros anos: a brincadeira. Por que essa atividade infantil tem um poder assim tão grande? A criança vive na brincadeira uma experiência rara na vida do ser humano, o confrontar-se sozinho com a complexidade do mundo. Ela, com toda sua curiosidade, com tudo aquilo que sabe e que sabe fazer, e com tudo aquilo que não sabe e que deseja saber, frente ao mundo com todos os seus estímulos, sua novidade, seu fascínio. (Id., p. 22.).

Tonucci infere então que a brincadeira, em toda sua completude, é o motor da autopoiese infantil, simultaneamente seu meio e seu fim, pela criança criada, aprendida e recriada.

Ora, se configura erro metodológico não partir da perspectiva infantil, se a criança, desde as primícias de sua existência, é cocriadora da história e da cultura e se a brincadeira é a linguagem pela qual se pode *acessar* a criança, nenhuma conclusão seria mais lógica que ouvir as crianças, entrevistá-las a fim de saber, em primeira mão, suas leituras de mundo, seus universos de valores e suas opiniões críticas acerca da administração que os adultos têm feito em seu nome e a sua revelia.

Quis o *acaso objetivo* que o programa da Profa. Dra. Sumaya Mattar

para o curso de História do Ensino da Arte no Brasil, ministrado no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo, contemplasse uma atividade de entrevista com o objetivo de, a partir de sua determinação decolonizante no ensino da arte e da fundamentação nos conceitos de memória social e História Oral fornecidos por Ecléa Bosi, construir uma cartografia da história das sensibilidades.

Deste modo, é mister desenhar um questionário, um roteiro que permita a comunicação não prejudicada entre o pesquisador e a criança. Tonucci mais uma vez fornece suporte metodológico ao afirmar que ninguém pode representar as crianças sem se preocupar em consultá-las, e que “fazer falar as crianças não significa deixar que elas resolvam os problemas da cidade, criada por nós, mas sim aprender a ter em conta suas ideias e suas propostas” (Id., p. 41).

O questionário

Com a munição fornecida por Merleau-Ponty, Qvortrup e Tonucci passou-se à elaboração de um questionário:

- a) que dialogasse com o grupo de crianças entrevistadas;
- b) que fosse justo com seu papel na história;
- c) que estivesse aberto às suas críticas;
- d) que considerasse a invenção, a criação e a fantasia matérias-primas do mundo e da infância;
- e) que as ouvisse em sua lógica, sem discriminá-las ou inferiorizá-las;
- f) que escutasse também as entrelinhas subjacentes em seu discurso;
- g) que tomasse a brincadeira como método e forma;
- h) que pudesse ser aplicado tendo em conta o contexto de insegurança sanitária do momento.

Mais duas contribuições se somaram ao projeto. Vasconcelos (1991) chama a atenção para o posicionamento diante da terminologia referente a jogo, brincar, brinquedo e brincadeira. Devem ser, de fato, motivo de investigação, ainda mais porque, na obra de Tonucci, aquilo que foi traduzido por *brincadeira*, *brincar* vinha no original italiano *gioco*, *giocare*, que naquela língua pode significar, ao verter para o Português, além do já utilizado, tam-

bém *jogo, jogar* ou ainda *brinquedo, brincar*.

Certamente atento ao trabalho de Piaget (1978), Oliveira (1982) diz que o brinquedo é nitidamente distinto do jogo e da brincadeira por constituir-se em um objeto material, enquanto aqueles se manifestam com muito mais intensidade através de uma ação. Como Piaget reporta-se à expressão *jogo* para tudo, a primeira pergunta organicamente surgida é:

1) Existe diferença entre brinquedo e brincadeira?

Duas perguntas mais introdutórias foram adicionadas, reorganizando o questionário assim:

1) Como você se chama?

2) E como você gosta que te chamem?

3) Existe diferença entre brinquedo e brincadeira?

Após a inquirição ferrenhamente conceitual, envereda-se por uma senda de aspirações mais subjetivas:

4) Qual é o brinquedo que você mais gosta?

5) Qual é a brincadeira que você mais gosta?

A intenção claramente é aferir se a definição por contraste dos conceitos verifica-se no campo da práxis, ou ainda dirimir inoportunas inquietações advindas da eventual impossibilidade de solução por parte dos entrevistados. A seguir, volta-se à carga:

6) Você prefere jogos ou brincadeiras individuais ou em dupla?
Presenciais ou virtuais?

Até aqui as questões se ativeram a um universo concreto, talvez até a um universo dado. Mas a próxima questão indaga exatamente sobre a interferência da criança no mundo:

7) Você já criou um brinquedo ou inventou uma brincadeira? Cite/descreva.

As duas próximas questões fazem referência a um mundo de rotinas impostas pelos adultos às crianças:

8) Como você mais gasta seu tempo?

9) Por que você vai à escola?

Segue-se agora pelo campo do fazer, do saber fazer e do saber que sabe fazer:

- 10) Quais das seguintes atividades você sabe fazer: desenhar, pintar, construir coisas, contar histórias.

Albano (1991), ao debruçar-se sobre a qualidade da produção na escola, comparada à produção feita em casa, levanta uma interessante questão sobre a preferência das crianças sobre o local onde produzir seus objetos/brinquedos/brincadeiras:

- 11) Onde é melhor realizar essa(s) atividade(s): na escola ou em casa?

O questionário foi idealizado em duas partes distintas, complementares e antagônicas. Para o fim da primeira parte, mais duas questões. Uma de cunho projetivo:

- 12) O que você ainda não sabe e gostaria de saber?

A última encerra uma atividade prática de invenção e leitura de mundo:

- 13) Desenhe uma casa e mostre para a câmera.

Na segunda parte do questionário o entrevistado é convidado a projetar algo que não se verifica no mundo dado; uma possibilidade teórica de criação, supostamente livre, de um papel e relações da criança com esse mundo:

- 14) Se você pudesse ser qualquer pessoa ou coisa, o que ou quem seria?

Então repetem-se as perguntas já feitas, mas exigindo da criança uma interpretação sob a perspectiva da escolha anterior (doravante denominada "AVATAR"):

- 15) Qual é o brinquedo que o AVATAR mais gosta?
- 16) Qual é a brincadeira que o AVATAR mais gosta?
- 17) O AVATAR prefere jogos ou brincadeiras individuais ou em dupla? Presenciais ou virtuais?

18) Como o AVATAR mais gasta seu tempo?

19) Quais das seguintes atividades o AVATAR sabe fazer: desenhar, pintar, construir coisas, contar histórias.

E a última pergunta faz menção, coroando as demais, ao universo da fantasia, da possibilidade; ao onírico:

20) Fale a coisa mais legal que o AVATAR sabe fazer.

A elaboração desta etapa contou com a orientação metodológica de Guilherme Nakashato e Leandro de Oliva Costa Penha, ambos integrantes do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação da ECA/USP, que diligentemente removeram as farpas e arestas cortantes até que o questionário se mostrasse seguro para ser aplicado.

As entrevistas

As entrevistas foram realizadas individualmente através de uma plataforma de videoconferência e gravadas para posterior transcrição. Os entrevistados, crianças entre 9 e 12 anos de duas escolas públicas do município de São Paulo, se voluntariaram mediante convite. Os responsáveis legais pelas crianças assinaram termos de anuência e autorização para uso da imagem e da voz.⁵⁸

Quatro foram as crianças entrevistadas: Helena⁵⁹, Fabiano⁶⁰, Lucas⁶¹ e Camille⁶². A entrevista padrão teria em média 15 minutos de duração; no

58. As gravações e transcrições das entrevistas estão publicadas no Portal GMEPAE. <https://gmepae.com.br/acervo/adultocentrismo-um-olhar-sobre-as-infancias%ef%bf%bc/>

59. Helena (pseudônimo), 11 anos, natural de São Paulo - SP, aluna da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Entrevista concedida em 25 de junho de 2021 através do Google Meet, com duração de 45 minutos.

60. Fabiano (pseudônimo), 9 anos, natural de São Paulo - SP, aluno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Entrevista concedida em 23 de junho de 2021 através do Google Meet com duração de 27 minutos.

61. Lucas (pseudônimo), 11 anos, natural de São Paulo - SP, aluno da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Entrevista concedida em 25 de junho de 2021 através do Google Meet com duração de 16 minutos.

62. Camille (pseudônimo), 12 anos, natural de São Paulo - SP, aluna da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Entrevista concedida em 24 de junho de 2021 através do Google Meet, com duração de 16 minutos.

entanto, duas das crianças excederam esse tempo em duas ou três vezes, dada a naturalidade e o conforto que demonstraram, presume-se.

Afora as contingências técnicas necessárias para que se garantisse a segurança sanitária⁶³ e também as exigências burocráticas envolvidas, principalmente por tratar-se de menores de idade, manifestaram-se características muito particulares do fato material de se entrevistar crianças. Fabiano, por exemplo, movimentou-se vigorosamente durante todo o transcurso da entrevista, ora andando de um lado ao outro, ora subindo na cadeira, ora se deitando (ou pulando) no sofá. Não é de se crer que, se a entrevista fosse presencial, em uma sóbria sala da Universidade ou em um banco da escola pública, ele estaria tão à vontade, ou à vontade dessa forma que esteve em casa. É provável que, sob a perspectiva da assustadiça História Oral, a entrevista tenha ocorrido da forma ideal, em seu *habitat*.

Paradoxalmente, as devolutivas de Helena pareceram, muitas vezes, responder também à expectativa de pessoas de seu núcleo familiar que estavam presentes durante quase toda a entrevista; no caso dela, o ambiente doméstico talvez tenha sido o lugar menos ideal.

Por exemplo, em resposta à questão 5 (Qual a brincadeira que você mais gosta?) ela reagiu assim: "A brincadeira que eu mais gosto, tipo, neste momento, eu acho que não é considerado [risos] uma brincadeira, mas eu gosto demais de jogar [...] esses jogos que mais... que ajudam a mente. Então, [...] eu gosto de jogos pensativos, que ajudam pensar mesmo." Baseando-se no comportamento físico dela naquele momento, seus olhares e discurso buscavam, de certa forma, aprovação daquele cuidador onipresente. Mais adiante ela prossegue, em resposta à pergunta de número 8 (Como você mais gasta seu tempo?):

eu também passo algum tempo raciocinando a minha mente. [...] Então eu acho que, na maioria das vezes, eu passo meu tempo raciocinando. [...] meu pai sempre fala que eu tenho que mais estimular meu cérebro, então é o que eu mais gosto de... o que eu estou fazendo mais aqui é estimulando ele.

Essa recorrência no discurso temperou a conversa toda, entremeada por declarações mais pertinentes ao universo infantil e menos utilitaristas, estas últimas como se fossem *recaídas*. Fica patente o sequestro da forma e função da brincadeira no seu processo de construção de saberes, naturalmente difuso, diverso e espontâneo, pela ideologia da máquina social de

63. Como pôde-se ver, as entrevistas foram realizadas no ano de 2021 no Brasil, durante período em que a pandemia da Covid-19 ainda era bastante severa e não eram recomendados encontros presenciais, estando àquele momento terminantemente proibidos quando cancelados oficialmente pela Universidade de São Paulo.

produção, artificialmente focal, especializada e compulsória.

Nesse sentido, uma das falas de Fabiano aponta muito bem a contradição que um jovem coração de 9 anos de idade pode viver quando se vive entre dois polos. À pergunta de número 9 (Por que você vai à escola?) ele confidencia:

Deixa eu te contar porque eu prefiro, porque eu sou tão viciado em Youtube que às vezes, às vezes eu tipo tiro o som e começo a olhar o Youtube. Aí eu tento disfarçar, eu aprendi um botão que vai pra aula. Então eu prefiro ir [inaudível] na escola, que eu costumo prestar mais atenção. Prestar atenção na aula, porque às vezes eu desconc... eu vejo Youtube. Às vezes não: eu estou começando a ver toda aula.

Não menos desconcertante que as respostas de Lucas, que já aos 11 anos parece estar resignado ao destino vulgar da espécie humana. Acompanhe o trecho:

ENTREVISTADOR: Se você pudesse ser qualquer pessoa ou coisa, o que ou quem seria?

LUCAS: Eu acho que um super-herói.

ENTREVISTADOR: Ele tem nome, esse super-herói, ou não?

LUCAS: Acho que o Homem-Aranha

ENTREVISTADOR: Como o Homem-Aranha mais gasta seu tempo?

LUCAS: Salvando pessoas e a cidade.

ENTREVISTADOR: Fale a coisa mais legal que o Homem-Aranha sabe fazer.

LUCAS: Salvar pessoas e pular de prédio em prédio.

ENTREVISTADOR: Entre salvar pessoas e pular de prédio em prédio, qual você acha que é a coisa mais legal?

LUCAS: Acho que salvar pessoas.

O Homem-Aranha dá expediente nesses prédios, provavelmente na Faria Lima⁶⁴, e quando não está salvando pessoas ele colabora com um jornal sob o pseudônimo de Rudyard Kipling.

Adultos em miniatura

São incontáveis as descobertas e confissões que estão registradas no material transcrito. Cada criança demonstrou um universo particular, extremamente autoral, com respeito às suas relações de contato com o mundo *dos adultos*. Todavia, aquilo que os adultos lhes imprimiram também ficou evidente, em diversos momentos, com todos os entrevistados. A noção de que eles, como crianças, *não são ainda*, mas estariam em formação para o que *um dia serão*, pôde ser verificada na fala de todas elas. Precocemente, o adulto do futuro já convive com elas e as estica à noite na cama para que cresçam, como um cavalete medieval.

A relação com o trabalho, que se pretende atividade exclusivamente adulta, manifesta-se nas declarações das crianças que, não só estão sendo preparadas para tornarem-se força de trabalho como já trabalham, uma vez que essa suposta preparação envolve o aprendizado de, segundo elas próprias, saberes que serão úteis no futuro, em nada guardando relação com sua condição de crianças e sua presença no mundo e no tempo presente.

O Estado, a escola e a família, juntos, são as “encarregadas de produzir e reproduzir a ‘futura’ (nos termos destes sistemas de domínio) força de trabalho” (MAGISTRIS, 2020, p. 26, tradução nossa).

À pergunta “Por que você vai à escola” seguiram-se justificativas como “ser alguém no futuro” (Helena), “ter um futuro bom” (Camille) e “arranjar um emprego” (Lucas). Apenas uma resposta dissonante, “pra ver os amigos *também*” (Helena, grifo nosso), com o requinte de “amigos” ter vindo acompanhado do termo “também”, o que qualifica a ação não apenas como secundária, mas em função da primeira, dependente dela.

Aquela primeira pergunta, surgida da generalização publicada por Piaget, em que confunde jogo com brincadeira e com brinquedo, a mais nova das crianças define de maneira inequívoca:

Brinquedo às vezes é brincadeira com algum brinquedo, mas às vezes brincadeira não utiliza brinquedo nenhum. Às vezes utiliza o corpo físico... Brincadeira é tipo uma coisa que você brinca com alguma coisa. Brinca com seu amigo de pega-pega: uma brincadeira. Você pode fazer uma brincadeira com um brinquedo, tipo jogo de

64. A Avenida Brigadeiro Faria Lima é um logradouro na cidade de São Paulo e concentra em suas adjacências o maior centro financeiro da América do Sul.

tabuleiro, um exemplo. Brinquedo é uma coisa que você normalmente faz brincadeira com ele ou brinca com ele, tipo, desde sendo uma tábua de madeira ou um robô que, tipo, sabe falar. É um brinquedo. (Fabiano).

LAISSEZ-FAIRE, LAISSEZ-JOUER

Não é tarefa deste estudo oferecer respostas, senão apresentar caminhos por onde seguir ou dirigir a atenção. Ao ouvir as crianças, ao permitir-se dar-lhes voz, vê-se emergir do fundo de sua pouca experiência toda a complexidade que o mundo encerra. De fato, a organização social e econômica criada pelos adultos se imprime e manifesta nas almas das crianças, que desde já são obrigadas a conviver com o adulto que serão no futuro, uma espécie de *doppelgänger* fantasmagórico.

No centro dessa organização adulta para crianças situa-se a escola, por sua natureza insuficiente, alienante e hegemônica, fundamentada em uma lógica adultista de produtividade e finalidade. A despeito disso, "as propostas educacionais, embora necessárias, dirigem-se a um nível mais baixo, menos estimulante e, portanto, menos produtivo" (TONUCCI, 2005, p. 23). A educação bancária se mantém intacta, porque "é o adulto que propõe ao aluno uma parte desse mundo complexo, de forma que a atividade exigida produza o aprendizado desejado com segurança e dentro do prazo." (TONUCCI, loc. cit.).

A organização do trabalho exigida para responder à crise sanitária de 2020 deu carta branca para que a pedagogia corporativa atuasse eficientemente dentro do campo do ensino de crianças, fazendo por tornar o ambiente e momento mais estéril, reducionista, adultocentrado e liberal. "A escola, com esta simplificação, com a segurança da sua programação, perdeu totalmente a relação com o prazer e tem que recorrer a um motor muito menos potente e eficaz, o do dever." (Id., p. 23-24).

A fantasia, a imaginação e a brincadeira, motores estes potentíssimos, são descartados como se fossem menos eficientes, o que quer que essa eficiência almeje. A infância não só é anulada como categoria política dentro de sua própria arena, como as crianças, seus atores, são subestimadas. Walter Benjamin reconheceu em 1928 que as crianças

estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre

em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que nela é requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2009, p. 104).

A tese das crianças como participantes na construção do mundo é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social, a qual talvez deva esforçar-se para tratar as crianças como “máquinas triviais”, reflete Jens Qvortrup (2011, p. 207). As crianças deveriam ter o “direito ao brincar” garantido em lei, como fixa Francesco Tonucci no Artigo 31 (2005, p. 206) de sua versão da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU reescrita para crianças.

Responder ao liberalismo hegemônico e tonitruante com sua própria gramática; tomando por base o axioma liberal por excelência, registre-se aqui a proposta que este humilimo educador dá à pergunta que resta sobre como agir a fim de garantir às crianças o direito à infância: *laissez-faire, laissez-jouer*⁶⁵. Que a mão invisível da imaginação regule seu próprio mundo e corrija seus problemas.

65. Do francês “deixe fazer, deixe brincar”.

Referências

ALBANO, Ana Angélica M. O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991, p. 159-165.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

CORDERO Arce, Matías. **Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños**. Lima: IFEJANT, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, mai./ago. 2010.

MAGISTRIS, Gabriela Paula; MORALES, Santiago (org.). **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955.

NEVES, Lucas. Pandemia coroou pedagogia corporativa, diz pesquisador da USP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 set. 2020. Disponível em: <<https://folha.com/gpdazloy>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedos artesanais e expressividade cultural**. São Paulo: SESC, 1982.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho**,

imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

TONUCCI, Francesco. **La città dei bambini**. Un modo nuovo di pensare la città. Roma: Laterza, 2005.

VASCONCELOS, Paulo Alexandre de Cordeiro. O jogo, o brincar: criação. In: PACHECO, Elza Dias (org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 1991, p. 129-142.

Reflexões sobre a história do ensino da arte na formação do arte/educador ou Do tecido vivo de nossas histórias narradas

Guilherme Nakashato⁶⁶

66. Doutor em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Professor de Arte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Campus São Paulo). E-mail: nakashato@ifsp.edu.br.

O intuito do texto é lançar reflexões sobre a pertinência da história do ensino da arte na formação do arte/educador, sobretudo ao entender a necessidade de que essa história seja posta em diálogo com a história singular de cada pessoa em formação. Em outras palavras, o estudo histórico integrado ao tecido vivo de nossas histórias narradas. Seria o arte/educador formado da mesma trama que se constitui os tempos, espaços e ações do ensino da arte? Se há pertinência neste pensamento, então, como nos enxergamos por dentro dessa história?

Tais reflexões tomaram corpo ao longo da experiência formativa pessoal integrada ao processo de pesquisa que resultou na tese "Das estradas e dos desvios: o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de Arte" (2017), dialogando com as ideias de Ana Mae Barbosa (história da arte/educação), John Dewey (experiência estética), Walter Benjamin (experiência compartilhada), Regina Machado (imaginação criadora) e Paul Ricoeur (composição histórico-narrativa). As ideias dos autores foram essenciais na tese e trarei alguns desses pensamentos para propor a presente reflexão que se refrata em três incidências, iluminando porções que associei a um olhar temporal histórico: excertos de passado, de presente e de futuro.

PARTE I – Excertos de passado

Ao levantar as fontes necessárias para fundamentar uma análise histórica sobre o desenvolvimento da arte/educação no país, foi possível perceber o aumento de estudos e publicações sobre o tema, o que proporciona condições de reflexão sobre a grande e complexa rede de relações da arte na educação de outrora, assim como dos dias atuais. A necessidade de aquisição de consciência histórica tem sido defendida principalmente pelos estudos de Ana Mae Barbosa, contribuindo para a formação de gerações de educadores pesquisadores das mais diversas áreas do ensino e da aprendizagem da arte. Nas obras de Ana Mae percebemos a importância estratégica dada pela autora aos estudos sobre a história da arte/educação, essenciais para a formação crítica de professores de arte no país. Tais ideias já se atrelavam a suas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior nas décadas de 1960/70 e ganharam fôlego ao fundamentarem grandes eventos promovidos por Ana Mae e outros arte/educadores, voltados especialmente para os professores de arte nos anos de 1980, como a Semana de Arte e Ensino na USP, os Simpósios de História do Ensino da Arte, ou ainda, o 14º Festival de Inverno de Campos do Jordão. Em suas publicações e

em seus discursos, pudemos divisar três argumentos capitais utilizados por Ana Mae ao defender calorosamente o desenvolvimento da consciência histórica:

- a) investigar o passado para compreender o presente da arte/educação no país;
- b) legitimar a arte/educação como área de conhecimento e campo de pesquisa; e
- c) catalisar a conscientização sobre a dependência sistêmica que paira sobre os modelos de ensino e aprendizagem da arte.

O primeiro argumento diz respeito aos estudos de história de qualquer natureza, os quais “podem aprimorar o conhecimento do presente levando à clarificação e à interpretação do mundo de símbolos cuja significação torna concreta a análise do problema atual” (BARBOSA, 1983, p. 2). Sem o conhecimento histórico, as reflexões do presente correm o risco de serem apresentadas como valores definitivos, em direção oposta à dialética que os estudos sobre o passado necessitam. Analisando a interconexão dos fluxos do passado-presente, evitamos a fragmentação das compreensões e, por consequência, a reinvenção da roda a cada geração (BOSI apud BARBOSA e CUNHA, 2010, p. 22). O filósofo francês Paul Ricoeur, ao propor um modelo teórico em que a narrativa tem papel fundamental para a compreensão existencial do homem, incluindo a construção de sua própria história, entende que a relação entre o passado e o presente não é tão linear, pois a construção da história é um processo de configuração de uma complexa trama que demanda uma múltipla ligação entre o sujeito e o mundo, a fim de subsidiá-lo nessa operação de configuração e, por conseguinte, ser acessado pelo outro, que irá reconfigurá-lo, de acordo com suas próprias construções pessoais. Seguimos seu pensamento de que nada garante que consigamos apreender o passado como ele o foi (sob que ponto de vista?), mas podemos analisá-lo repensando que “o passado separado da dialética entre futuro, passado e presente é uma abstração”, e é por isso que a reflexão sobre reconhecimentos, distanciamentos e analogias do passado é “apenas uma tentativa de pensar melhor o que continua *enigmático* na preteridade do passado como tal”, “o caráter misterioso da *dívida* que faz do mestre em intrigas, um servidor da memória dos homens do passado” (RICOEUR, 2010, v.3, p. 265-266, grifos do autor) – a relação passado-presente ainda enriquece nossa concepção do presente.

Sobre o segundo argumento, podemos identificar um caráter afirmativo e político de Ana Mae ao apontar que os estudos históricos são indis-

pensáveis para a consolidação da arte na educação como uma área de conhecimento que durante muito tempo teve limitado espaço nas pesquisas sobre a educação no Brasil. Nesse caso, ela revela que, ao vivenciar ambientes de pesquisa no exterior, percebeu a valorização dos estudos históricos para fortalecer o ímpeto pela legitimação da arte na educação, justificando sua necessidade e sistematização.

Só depois de viver um ano na Inglaterra, onde a História é a superestrutura dos estudos humanísticos e, portanto, disciplina mais importante das humanidades, entendi que meus estudos de história visam principalmente uma busca de *status* cultural para a Arte-Educação. É uma espécie de modo de me confirmar, me justificar culturalmente. Uma espécie de álibi ou legítima defesa da Arte-Educação. Começou há dez anos atrás com a necessidade de provar que Arte é importante na Educação. Se eu conseguisse provar historicamente esta importância estaria justificada, legitimada atual e contextualmente.

[...]

Talvez eu tenha me socorrido na História como argumento para mostrar que Arte-Educação não é estudo de segunda categoria. (BARBOSA, 1983, p. 2).

O terceiro argumento, já tangenciando questões sociológicas, reflete sobre a necessidade de despertarmos da condição de dependência ou ignorância com relação aos princípios motivadores de nossas práticas como educadores. Essas práticas, já enraizadas historicamente na formação dos professores, paradoxalmente nem sempre são assim estudadas, levando a incertezas ou ideias condicionadas, formatadas como uma espécie de "amnésia crítica" (BARBOSA, 2002, p. 37).

A realidade é que a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora. Ainda assim, toda escola particular no Brasil e a maioria dos professores de arte, mesmo no sistema público, procuram mostrar ansiosamente que estão usando métodos criados por eles próprios, ou pelo menos modificados por eles. As modificações nunca são estruturais, mas sempre insignificativamente periféricas e algumas vezes meras reduções de modelos estrangeiros. No último semestre tive uma aluna que ensinou arte durante oito anos numa escola experimental de São Paulo, e nunca se dera conta que nela se seguia o modelo da escola de Sèvres, na França. Pensava que a experiência era de origem exclusivamente brasileira.

O primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência. [...] Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir uma análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger,

"necessariamente tem que ser histórica", porque apenas a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional, detectando os agentes controladores e desvendando os caminhos da "invasão cultural". (BARBOSA, 2002, p. 39).

O terceiro argumento, já tangenciando questões sociológicas, reflete sobre a necessidade de despertarmos da condição de dependência ou ignorância com relação aos princípios motivadores de nossas práticas como educadores. Essas práticas, já enraizadas historicamente na formação dos professores, paradoxalmente nem sempre são assim estudadas, levando a incertezas ou ideias condicionadas, formatadas como uma espécie de "amnésia crítica" (BARBOSA, 2002, p. 37).

A realidade é que a educação brasileira tornou-se uma colagem de experiências vindas de fora. Ainda assim, toda escola particular no Brasil e a maioria dos professores de arte, mesmo no sistema público, procuram mostrar ansiosamente que estão usando métodos criados por eles próprios, ou pelo menos modificados por eles. As modificações nunca são estruturais, mas sempre insignificativamente periféricas e algumas vezes meras reduções de modelos estrangeiros. No último semestre tive uma aluna que ensinou arte durante oito anos numa escola experimental de São Paulo, e nunca se dera conta que nela se seguia o modelo da escola de Sèvres, na França. Pensava que a experiência era de origem exclusivamente brasileira.

O primeiro passo em direção à independência é a conscientização da dependência. [...] Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir uma análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger, "necessariamente tem que ser histórica", porque apenas a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional, detectando os agentes controladores e desvendando os caminhos da "invasão cultural". (BARBOSA, 2002, p. 39).

Os estudos históricos, portanto, possibilitam a reflexão sobre os múltiplos contextos da arte na educação da contemporaneidade, potencializando os educadores conscientes de suas origens epistemológicas e ontológicas. Dessa forma, deseja-se o educador desperto, livre de amnésias, que se apossa e adquira controle sobre as influências de sua formação para que trabalhe de forma autoral, minimizando ou anulando os efeitos da "invasão

cultural" que surgem nas dinâmicas das relações políticas, culturais e econômicas mundiais. Sobre esse despertar, Ana Mae recorre a Paulo Freire que afirma que "aqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação' deviam adotar um conceito dos homens 'como corpos conscientes' e da 'consciência como consciência intencionada do mundo'" (FREIRE apud BARBOSA, 2002, p. 39).

PARTE II – Excertos de presente

Diante da provocação tríptica de Ana Mae, chegamos a um nó quando pensamos a formação do arte/educador: como ensinar essa história? A preocupação não é apenas metodológica, mas também ontológica: Como podemos compreender o impacto da história da arte/educação e construir sentidos para nossa vida de professores? Apesar da interação imediata proporcionada por "estarmos vivendo" um determinado contexto no presente, a consciência histórica deve permanecer em funcionamento, ou seja, pensar história não é pensar com a chave ligada no passado, mas na atualidade. Eu havia planejado contar a história da minha vivência com o Curso de Especialização, que foi tema da pesquisa de doutorado, mas durante a preparação para o colóquio, outra visão me instigou. Contarei outra história.

Entrei para a graduação em 1995 e formei-me em 1998, no IA/UNESP. Inadvertidamente, entrei num curso que estava em plena ebulição com os debates entorno da LDB, em 1996. Lembro-me de ter participado de alguns encontros naqueles anos de estudante, e de ter compreendido com mais profundidade, finalmente, sobre a gravidade das mudanças na arte/educação em um evento, creio que na FFLCH/ USP. Foi a primeira vez que ouvi Ana Mae falar. E fiquei arrepiado com que presenciei: uma massa de professores debatendo os rumos de seu futuro ameaçado. Não sem luta. Nunca. E eu ali, no meio de tudo... Realmente eu senti que fazia parte de algo importante, muito importante, ao qual valia a pena lutar.

Naquele dia era para termos um dia de aula comum, da professora Miriam Celeste Martins, no IA. Contudo, no dia anterior, a professora pediu licença da aula que estávamos assistindo na classe e avisou-nos: "Amanhã não teremos aula, iremos para a USP. Vai haver um debate importantíssimo sobre os rumos do ensino da arte e vamos todos participar". E fomos. E, realmente, foi essencial para o meu "despertar" para a arte/educação. Entretanto, não pensava historicamente. A experiência permaneceu marcante, mas difusa por muito tempo, em minha memória. Foi somente com o aprofundamento de pesquisas e estudos sobre a história da arte/educação que percebi que, de alguma forma, ali na FFLCH, eu fiz parte daquele fragmento de história. E, que hoje estamos todos fazendo, neste exato momento.

Essa reflexão tem se ampliado desde a minha pesquisa, em que aprendi com Ricoeur que história e narrativa tem contornos praticamente indivisíveis: ele se intriga como uma dupla compreensão da narrativa (histórica e ficcional) exerce sua força no mundo, e constrói uma de suas mais importantes conclusões: o conceito de "identidade narrativa". A identidade narrativa pode ser conferida a um indivíduo ou até mesmo a uma comunidade, de acordo com o âmbito da narrativa e, essencialmente, é o que faz de um indivíduo/comunidade ser discernível em relação a um/uma e outro/outra. Considerando o círculo espiralar ricoueriano da configuração histórica na própria construção ininterrupta da identidade narrativa, percebemos que tanto o sujeito como seu corpo coletivo são formados pelas inúmeras voltas desse processo: somos leitores e escritores de nós mesmos – isso faz da nossa existência um tecido vivo de nossas histórias narradas. Nossa narrativa no processo formativo como arte/educador é história da arte/educação. É nossa identidade narrativa.

Se com Ricoeur compreendi a narrativa histórica pelo viés dos densos meandros da filosofia, com Regina Machado pude vislumbrar o encantamento da narrativa e da imaginação criadora como instrumentos refinadíssimos de transformação do sujeito, assim como as outras linguagens artísticas mais conhecidas dos currículos escolares. Assim, chegamos aos próximos excertos.

PARTE III – Excertos de Futuro

Ítalo Calvino, escritor italiano, nascido em Cuba, escreveu uma belíssima obra, "As Cidades Invisíveis". Entre Despinas, Zoés, Ipásias, Eudóxias, e uma infinidade de misteriosas cidades, Calvino constrói um mundo cuja arquitetura é o permanente diálogo entre a urbanidade e a inquietante existência humana. Em sua fantástica narrativa, o grande Khan, Kublai Khan, desejoso de compreender a vastidão de seu próprio reino (ou da alma humana), incumbe um talentoso viajante, o veneziano Marco Polo a se aventurar por terra e mar para cumprir tão nobre tarefa.

Neste ponto, retomo os três argumentos da importância dos estudos históricos para a formação do arte/educador, no início deste texto: investigar o passado para compreender o presente; legitimar a área de arte/educação como conhecimento fundamental para a pesquisa e conscientizar para a dependência de modelos que impedem a ação viva do educador. Pois bem, chego a um quarto argumento, que também pode ser consequência dos três anteriores: os estudos históricos são essenciais para se consolidar **a luta pela educação e pela arte/educação, de forma permanente, renovada e construída coletivamente**. É a necessidade de preservação do

ensino da arte nas escolas que, de tempos em tempos, tem suas conquistas ameaçadas por modelos curriculares controversos que ignoram a contribuição da arte na formação integral da pessoa e da sociedade.

Penso que, em Educação, também temos de nos manter permanentemente sensíveis às experiências ao nosso redor, percebendo o mundo pessoalmente, coletivamente, explicitamente e tacitamente, tal qual Marco Polo se abre para ver, sentir e compreender o fabuloso reino de Kublai Khan. Ao final de seu apaixonante relato, o regente questiona seu emissário sobre o futuro, confiando em sua habilidade de explorador e de decifrador de signos.

Marco Polo, então, nos provoca com sua experiência de navegador, mediador, tecelão, cartógrafo, fabulador (no fundo, de um educador), a pensarmos, no fundo de nossa alma, sobre o nosso papel como educadores, ou antes, como seres sociais. Educamos em nome de quê?

O grande Khan, acreditando que seja impossível que seu reino se desvie do caos vindouro, conforma-se sobre a inevitabilidade do destino. Sabiamente, responde o veneziano:

(...) Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagens contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço.
(CALVINO, 1990, p. 149)

A escolha é livre, mas convido as educadoras e os educadores para que optemos pela segunda, refletindo sobre os compromissos imbricados nas três ações apontadas por Marco Polo: reconhecer/compreender, preservar/perseverar e abrir espaço/lutar.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Para que história? In: **Revista AR'TE**. n. 6. São Paulo: Max Limonad, 1983.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. 3 volumes. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

NAKASHATO, Guilherme. **Das estradas e dos desvios: o Curso de Especialização da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de arte**. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Estágio em História do Ensino de Arte no Brasil: caminhos para uma universidade aberta e plural

*Leandro de Oliva Costa Penha*⁶⁷

67. Leandro de Oliva Costa Penha é pesquisador de doutorado, com bolsa CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP, sob a orientação da Profa. Dra. Sumaya Mattar. Especialista em Arte na Educação pela mesma instituição (2017). Integra, como pesquisador, o Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE/CAP/ECA/USP). Tem experiência como gestor e arte/educador de projetos culturais e sociais desde 1997 <<http://lattes.cnpq.br/2645606448629936>>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo 43, apresenta as finalidades do Ensino Superior, como “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais” (BRASIL, 1996). Em tempos de incerteza e de pandemia, como pensar no papel da universidade?

Em relação à história do ensino universitário brasileiro, muitos são os avanços e os retrocessos. Há muito a ser realizado em termos práticos quando nos debruçamos sobre as possibilidades previstas em lei e sobre a realidade do ensino superior no país. Há relações de reciprocidade entre universidades e comunidades periféricas vizinhas aos campi, por exemplo? É comum presenciarmos mestres de culturas tradicionais populares nas salas de aulas? Há espaço para as histórias de vida em diálogo com o ensino e aprendizagem de arte? Historicamente, a universidade se distanciou da comunidade. A impermeabilidade entre os saberes da vida e os saberes acadêmicos continua sendo alargada.

Ao debruçar-nos sobre outro ponto da lei: de que formas a universidade tem atuado em favor da universalização? Além de disponibilizar maior número de vagas a estudantes de escolas públicas e realizar outras ações afirmativas, tem investido em formação de docentes ou em práticas que promovam ou fortaleçam a equidade? Segundo Paulo Freire (2000, p.103), “o professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas”. Quais são as circunstâncias e espaços garantidos a esta classe de profissionais para estabelecerem tal atmosfera dentro de uma lógica produtivista? Os desafios são muitos ao refletirmos sobre cada ponto da lei relacionada ao ensino superior e à educação como direito. Em decorrência de mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas, cada vez de forma mais acelerada quando comparadas a décadas anteriores, de um cenário repleto de interrogações, de um tempo em que a evolução tecnológica ocorre vertiginosamente, urge a reflexão sobre práticas que se repetem desde os primórdios da formação superior. Torna-se fundamental uma mudança que se efetive em uma forma de pensar e se comportar que possa ser, não apenas ensinada, mas praticada em sala de aula, como relatou Joe Sheppard - no vídeo *What Does Inclusive Teaching Mean to You? (Columbia Learn, 2016)*⁶⁸ - da Universidade de Columbia ao ser questionado sobre educação inclusiva.

68. Tal vídeo foi recomendado pelos professores Agnaldo Arroio e Mônica Cristina Garbin durante o curso Preparação Pedagógica PAE: mediação pedagógica remota (disciplina que cursei na FEUSP, no segundo semestre de 2020).

Em tempos de incerteza, as relações e as práticas da universidade com as outras instituições da sociedade, entre as diversas universidades e dentro de sua própria estrutura precisam ser refletidas, repensadas e atualizadas. O conceito de sala de aula demanda ressignificação, assim como os encontros estabelecidos, presencial ou remotamente, entre professores, estudantes e seus pares em prol da universalização da educação, da formação e capacitação de profissionais, da produção e divulgação de conhecimento em relação aos problemas, desafios e contextos no Brasil e no mundo.

Movido por tais inquietações, no final de 2020, me candidatei à uma vaga de estágio em docência do *Programa de Aperfeiçoamento de Ensino* da Universidade de São Paulo, que busca refinar a formação de estudantes de pós-graduação para a atividade didática de graduação. Após cursar uma disciplina voltada para a preparação pedagógica, é possível realizar um estágio supervisionado.

Além da experiência com professoras, professores e pesquisadores nos cursos de pós-graduação em Artes, Educação, Psicologia, Antropologia e Sociologia, com os colóquios e com o curso de extensão *Arte e Educação para professores*, realizados pelo Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (GMEPAE/CAP/ECA/USP)⁶⁹, com projetos de pesquisa em outras unidades da universidade, como o *Projeto Democracia, Artes e Saberes Plurais*⁷⁰, realizado pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA USP), acompanhar e participar da disciplina *História do Ensino de Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas* como estagiário, em plena pandemia, foi, extremamente, importante em relação à minha formação como educador, como educando, como pesquisador e como cidadão.

A disciplina foi ministrada pela professora Sumaya Mattar, com a participação do professor Guilherme Nakashato, no primeiro semestre do ano letivo de 2021 como crédito obrigatório para todos⁷¹ estudantes de Artes

69. "O Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação – GMEPAE, criado em 2010, é vinculado ao Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP. De sua composição fazem parte docentes do ensino superior, estudantes de graduação e de pós-graduação, professores da Educação Básica, pesquisadores e artistas. O principal objetivo do grupo é a condução de pesquisas teóricas e experimentais relacionadas aos conteúdos, metodologias e princípios que fundamentam o ensino das artes na instituição escolar, no ensino superior e nas demais instituições como museus, organizações da sociedade civil, projetos sociais e centros culturais, em uma perspectiva decolonial e multidisciplinar, bem como desenvolver projetos de extensão e pesquisas sobre os processos conceptivos e construtivos da práxis educativa criadora, tendo como objetivo estimular a reflexão acerca da aprendizagem artística e os processos por meio dos quais o conhecimento da arte é construído por crianças, adolescentes e adultos". Disponível em: <<https://www.gmepae.com.br>>. Acesso em 23 de março de 2022.

70. Disponível em: <<https://conexoesperiferias.iea.usp.br/>>. Acesso em 23 de março de 2022.

71. O uso da linguagem neutra ou não binária, assim como de uma linguagem inclusiva, foi o primeiro aprendizado que tive nesta experiência com estudantes de graduação.

Visuais. Tem como objetivo principal “situar historicamente e problematizar as diversas concepções e práticas do ensino e da aprendizagem da arte no Brasil, refletindo sobre suas principais transformações e estabelecendo relações com as políticas educacionais e os panoramas artístico, cultural e político de cada época”⁷².

As funções principais de apoio do estagiário envolviam planejamento, avaliação e replanejamento contínuos das propostas formativas voltadas aos estudantes e o acompanhamento de seus percursos formativos de forma individualizada, em suas atividades de estudo, pesquisa, experimentação e criação, além de dar suporte prático à docente. Além de organizar os materiais teóricos, documentos importantes para o desenvolvimento das aulas e dos trabalhos realizados pelos grupos, pude desenvolver comunicação direta com o corpo discente, por meios virtuais, como *e-mail* e *whatsapp*, em diferentes dias da semana, não apenas durante a aula, considerando as diferentes demandas que surgiram durante o processo. O intuito de um apoio individualizado integrou o conjunto de práticas desenvolvidas pela professora para possibilitar a cada estudante um amplo aproveitamento dos conteúdos abordados e tornar cada encontro uma experiência repleta de significados.

De março a julho de 2021 - considerando março como período de planejamento das aulas que foram iniciadas em abril - o plano pedagógico foi integralmente executado com o envolvimento e participação de estudantes. Estive envolvido, com orientação da professora Sumaya Mattar, em reuniões de planejamento pedagógico, debrucei-me sobre referências bibliográficas acerca da memória, do panorama histórico do ensino de arte sistematizado no país de 1920 a 2001, da metodologia da história oral, das perspectivas decoloniais, de temáticas não hegemônicas que envolvem e ampliam o panorama sobre o conceito de arte, sobre ensino e aprendizagem, sobre possibilidades múltiplas de trajetórias, narrativas e atuação como professor de arte.

Durante a maior parte do curso, as aulas aconteciam a partir das pesquisas realizadas por grupos de estudantes que se organizaram por temas de interesse relacionados à arte/educação contemporânea que não estão nos livros e nos currículos tradicionais e histórias de vida que impactam e transformam nossas visões de mundo. No segundo mês de realização da disciplina, alunas, alunos e alunes foram convidadas a escolher as temáticas das entrevistas que realizariam, com base na metodologia da história oral, considerando vozes silenciadas ou sequer consideradas em cursos centrados em uma historicidade eurocêntrica e norte-americana que influenciou a história do ensino de arte no Brasil. Deste modo, o conteúdo da

72. Conforme programa apresentado no Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo – JANUS. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CAP0322&verdis=1>>. Acesso em 22 de março de 2022.

disciplina não é o mesmo a cada edição, está sempre em contato com o interesse de discentes e com a realidade do país.

As temáticas escolhidas pelos grupos foram: arte, cultura e educação nas periferias, indígenas em contexto urbano, histórias de família, gênero e diversidade, o futuro da sensibilidade a partir das crianças, artistas contemporâneos afrodescendentes, Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos, migração e universo artesanal. Em contato com o grupo, pude colaborar com a pesquisa sobre artistas, professoras e pesquisadores que poderiam ser entrevistados. Ao escutar cada jovem e cada grupo, pude aprender sobre as lacunas presentes na graduação, sobre os anseios pessoais e profissionais de artistas e professores em início de carreira e, sobretudo, em relação a um mundo apagado e silenciado nos currículos das escolas e das universidades.

Na última aula do curso, realizada em 20 de julho de 2021, ao realizarmos uma avaliação de forma coletiva, foi gratificante e importante escutar de, praticamente, toda a turma, que a disciplina foi marcante em seus processos de formação, de que se lembrarão sempre de aprendizados que obtiveram a partir dela e que se difere, positivamente, em termos metodológicos, ao estabelecer conexões diretas com suas vidas e suas aspirações profissionais.

Ao acompanhar cada uma das aulas e escutar as reflexões de estudantes ao final do curso, ficou evidenciada a proposta de construção e realização de uma disciplina a partir de princípios freirianos (tema central de minha pesquisa de doutoramento), com destaque para a dialogicidade problematizadora e a construção do conhecimento “em comunhão, mediados pelo mundo” (Freire, 2019, p.96), a partir da troca e valorização de saberes mútuos entre professores, estudantes e estagiário e entre a própria turma, em oposição à uma educação “bancária”, ainda hoje praticada nas mais diversas instâncias educativas. Para Paulo Freire:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (...) Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 2019, p. 83)

Uma das conclusões a que cheguei foi que as unidades de aprendizagem, que integram a matriz didática de uma disciplina com intencionalidades pedagógicas definidas, podem ser construídas e planejadas com o

envolvimento e participação das alunas, dos alunos e alunas. Cada unidade, como aprendido no processo de preparação pedagógica, está ligada a um ou mais temas, com objetivos claros e, sobretudo no formato do ensino remoto, com uso de uma diversidade de recursos educacionais abertos – ou REAs, que Sales Jacques (2017, p. 17) descreveu como sendo recursos disponíveis na *internet*, com formato livre e aberto, sob domínio público ou com licença permissiva de mixagem – como textos, vídeos, documentários, notícias, animações e outros recursos. Estes materiais foram compartilhados não só no momento dos encontros síncronos, mas também de forma assíncrona por meio de plataforma virtual, como em um grupo de *whatsapp*, e com o envio semanal de roteiros de trabalho, com diferentes orientações de estudo e de preparação dos trabalhos, com o cuidado de não causar sobrecarga cognitiva aos jovens.

Apesar dos inúmeros desafios impostos pela pandemia para o campo da educação, ficam aprendizados relevantes para meu desenvolvimento pessoal e de minha pesquisa. A experiência de aulas dentro de um ambiente virtual de aprendizagem reforça a compreensão da tecnologia como meio, em que a aula não é centrada, exclusivamente, no docente, requer organização de diversos recursos didáticos, curadoria e elaboração de materiais e gestão da comunicação (falada e escrita, em interações síncronas e assíncronas).

Muitas janelas se abrem após participar como estagiário da disciplina que busca fazer frente às questões hegemônicas de arte/educação, não nega a história que está registrada em inúmeros livros, teses e dissertações, ao contrário, parte dela para olharmos juntas, docentes e discentes, para a história que está sendo construída a cada dia, com vozes e narrativas plurais. Segundo Paulo Freire (2000, p.103), “o professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas” – uma reflexão que integrava um campo teórico para mim adentrou o campo prático a partir da experiência no estágio de docência com a professora Sumaya Mattar, com o professor Guilherme Nakashato e com cada estudante, com quem pude aprender e ter aulas significativas, admiravelmente planejadas e realizadas, acerca de diferentes temas inseridos no campo da arte/educação no Brasil atual.

Se, historicamente, na academia, os diversos saberes foram hierarquizados, reconheço o quanto a disciplina *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, da forma como é planejada e acontece de mão dadas com estudantes, com seus familiares, com artesãs, artistas residentes das periferias da cidade, participantes de movimentos sociais, mestres populares, ativistas e outros que não integram os cânones, abre caminhos para uma universidade aberta e plural. Há espaço para construção conjunta considerando os saberes da vida, convidando

estudantes a estabelecerem conexões, ampliarem repertório intelectual, a pesquisarem o que não está nas estantes das bibliotecas, a formarem-se a partir do que faz sentido e do que agrega ao propósito dentro de uma perspectiva de vida e de uma escolha profissional. Em *Pedagogia do Oprimido* (2019, p.12), Freire nos lembra: “aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.

Ademais é expressiva a forma como as alunas, alunos e alunes são convidadas a terem uma postura ativa durante e depois da conclusão da disciplina, uma vez que, além dos trabalhos realizados durante as aulas, elaboraram os artigos e relatos de experiência que integram esta publicação em formato digital de acesso gratuito ao público. O aprendizado é exponencial. O que é apreendido, criado e desenvolvido, individual e coletivamente, é compartilhado para inspirar e contribuir com outros processos de pesquisa, aprendizagem e formação. É inspirador constatar uma disciplina de história colaborando e fazendo história em diálogo com seu tempo.

A vocês, estudantes que foram mestres para mim, minha gratidão e admiração. À Sumaya e ao Guilherme, professores que tanto me inspiram, meus cumprimentos, agradecimentos e votos de vida longa à disciplina. Que a história do ensino de arte no Brasil continue a ser contada também por quem a realiza em todos os cantos e nos mais diversos cenários e contextos.

Referências:

BRASIL. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

Acesso em 22 de março de 2022.

COLUMBIA LEARN. **What Does Inclusive Teaching Mean to You?** Disponível em: <<https://youtu.be/-akUss3uj0M>>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SALES JACQUES, J. Potencialidades dos REA no ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede. **EaD em Foco**, v. 7, n. 1, 31 maio 2017. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/551>>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

