

Educação sem retrocesso

Organizadoras: Mônica do Amaral e Rosa Iavelberg

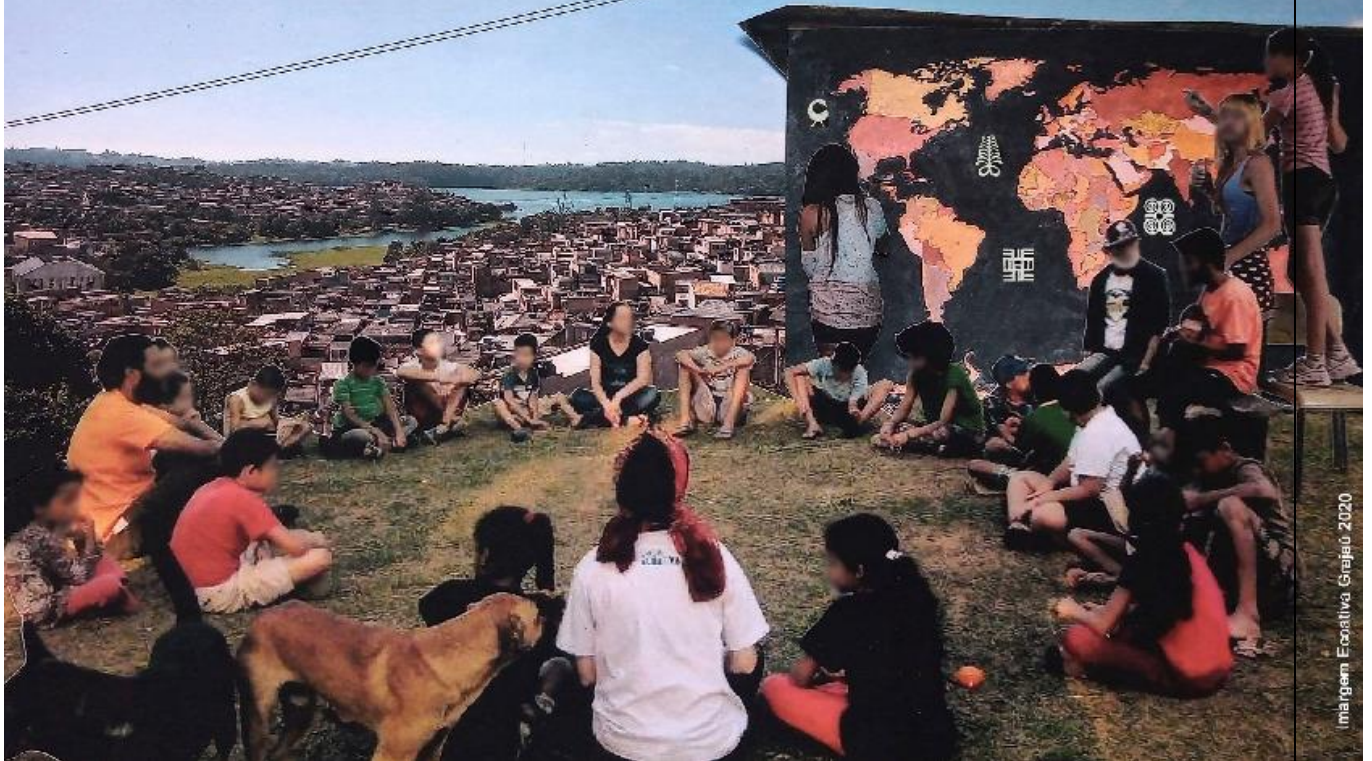


Imagem: Escotiva, Grajau 2020

FEUSP
São Paulo, 2020

Educação sem retrocesso

Organizadoras: Mônica do Amaral e Rosa Iavelberg



Imagem Ecoativa - 2020 Grajaú SP.

Educação sem retrocesso / Organização: Mônica do Amaral, Rosa Iavelberg. 1. ed.

DOI: 10.11606/9786587047058

FEUSP

São Paulo 2020

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

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hrnandes

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: spdf@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E24 Educação sem retrocesso. / Mônica do Amaral, Rosa Iavelberg.
(Organizadoras). São Paulo: FEUSP, 2020.
140 p.

ISBN: 978-65-87047-05-8 (Ebook)

DOI: 10.11606/9786587047058

1. Educação decolonial. 2. Interseccionalidade. 3. Gênero e raça. I.
Amaral, Mônica do. II. Iavelberg, Rosa. III. III. Título.

CDD 22^a ed. 371.98

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8^a: 7532

Agradecimentos

Queremos agradecer à Faculdade de Educação, particularmente ao Diretor da FEUSP, o professor Marcos Neira, que nos deu todo o apoio necessário para a publicação desta coletânea.

E a todos aqueles que colaboraram para a construção deste livro, em especial à Aleksandra Matias e à Uriel Barbosa Lira Cunha pela revisão dos artigos e ao José Aguinaldo da Silva, da Biblioteca da FEUSP, que foi responsável pela revisão final da aplicação das normas da ABNT e pela orientação quanto à diagramação.

Ao professor Rosenilton Silva de Oliveira (FEUSP), que gentilmente se dispôs a traduzir o artigo de Christian Béthune.

E ao artista do graffiti, Wellington Neri da Silva (Tim), do Imagem Ecoativa- 2020- Grajaú (SP), responsável pela arte da capa.

Sumário

Prefácio	Mônica do Amaral e Rosa Iavelberg	06
1ª parte: Os fundamentos de uma educação decolonial: por uma epistemologia do Sul, Afro-diaspórica e Feminista.		
Cap. 1. <i>A interculturalidade na educação: Brasil, África e Portugal</i>	José Carlos de Paiva	14
Cap. 2. <i>Educar pela arte: desconstruindo o pensamento hegemônico</i>	Sergio Luis Audi e Rosa Iavelberg	29
Cap. 3. <i>Onde está a subalterna? Subalternidade, marginalidade e domesticidade: notas para uma reflexão sobre educação na perspectiva decolonial</i>	Marina Pereira de Almeida Mello	41
Cap.4. <i>Os novos cínicos?</i>	Christian Béthune	52
2ª parte: Por uma escola pública insurgente: a interseccionalidade de gênero e raça nas pesquisas educacionais		
Cap.5. <i>Sobre a poesia e a crise da arte de narrar no mundo contemporâneo: reflexões sobre a vida danificada e a formação da “resistência” da juventude negra na periferia de São Paulo</i>	Mônica do Amaral	63
Cap. 6. <i>Buscando trilhas antirracistas: por que incluir gênero, raça/etnia, classe e sexualidade em pesquisas educacionais?</i>	Mighian Danae Ferreira Nunes	82
Cap. 7. <i>Desafios da escola para uma educação decolonial</i>	Iracema Santos do Nascimento	108
Cap. 8. <i>Pedagogia Hip-Hop: um medicamento sublime destinado a aliviar o mal-estar na educação</i>	Cristiane Correia Dias e Anderson Ferreira Santana	117

Prefácio

Renovar as bases da teoria crítica, como sugere Boaventura de S. Santos (2017)¹, parece-nos fundamental nos tempos atuais de retrocesso e de intensificação generalizada da intolerância. Sobretudo quando sugere que se deva tensioná-la a partir de uma “objetividade engajada”, de uma “subjetividade rebelde” e de “ações rebeldes” que venham a expandir a experiência do presente e contrair a do futuro, para deste cuidar com atenção e adequá-los – tanto o presente, quanto o futuro - às necessidades e aos modos de viver e de pensar dos países situados no hemisfério sul, ou mesmo dos grupos sociais que embora pertençam a países do hemisfério norte, encontram-se igualmente subalternizados. Ora, para tanto, o autor propõe uma Epistemologia do Sul que rompa com os cinco sentidos do monoculturalismo ocidental: do saber e do rigor científicos, do tempo linear, da naturalização das diferenças², da escala dominante e do produtivismo capitalista.

Este livro pretende aprofundar estas questões e conferir novos contornos à produção multifacetada ensejada por Boaventura e toda sua equipe de pesquisadores do Sul-Sul, em torno do projeto intitulado “*Reinventar a emancipação social a partir do Sul*”, que reúne 60 pesquisadores de seis países: Portugal, Colômbia, Brasil, África do Sul, Índia e Moçambique. Um projeto ambicioso que dialoga com realidades socioculturais, econômicas e ambientais distintas da América Latina, da África e de Portugal, que têm sido muito pouco contempladas no campo da produção acadêmica hegemônica, daí considerarmos este esforço coletivo de produção fundamental para o avanço do conhecimento cultural e politicamente implicado com os interesses e saberes de povos que têm sido sistematicamente negligenciados.

Nesta coletânea, a ideia é justamente dar continuidade a estas investigações, com ênfase no debate afrocêntrico e decolonial no campo da educação, considerando que as proposições feitas no âmbito da produção filosófica e científica ocidental (eurocêntrica) devam ser repensadas de acordo com uma Epistemologia do Sul em construção. As reflexões apresentadas particularmente na obra **Crítica da razão negra** (2017)³, de Achille Mbembe, parecem-nos fundamentais, uma vez que aprofundam as discussões ensejadas por Boaventura acerca da epistemologia do sul, em uma perspectiva afrocêntrica. Neste livro, Mbembe defende a descolonização do modo de pensar europeu baseada no

¹ SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2017.

² Consideramos que o problema aqui é quando as diferenças são convertidas em desigualdades.

³ MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

respeito ao outro e em uma ampla concepção de justiça e de responsabilidade social, para cuja efetivação haveria que se promover a reparação do racismo infligido aos povos negros, cujo “legado” seria o racismo institucional.

Esta coletânea reúne textos de autores de diferentes cantos do mundo - do Brasil, de Portugal e da França, que discorrem sobre pesquisas realizadas nos territórios - brasileiro, africano e afrodiáspóricos - com uma preocupação comum: provocar uma reversão epistêmica no campo da produção artística, cultural e educacional. Nossa ideia, neste trabalho, é tensionar conceitos e epistemologias eurocêntricas, sugerindo algumas possibilidades para um novo olhar sobre a formação propiciada a alunos e professores da escola pública.

Desse modo, acreditamos ser possível lançar as bases de uma epistemologia sul-americana inspirada nas culturas afro-brasileiras, que apontem para um devir renovado para a humanidade, não mais centrado em hierarquizações e/ou quaisquer tentativas de subalternização entre os povos e culturas. Lançando, nesse sentido, os fundamentos de uma formação voltada à tolerância e à alteridade, em direção ao outro não idêntico, o diferenciado, como sustentara o filósofo Theodor W. Adorno, em seu livro **Educação e emancipação** (1995)⁴.

A primeira parte da coletânea, **Os fundamentos de uma educação decolonial: por uma epistemologia do Sul, afro-diaspórica e feminista**, reúne quatro artigos que propõem novos fundamentos para se pensar uma educação intercultural, decolonial e feminista, a partir de saberes construídos nas lutas africanas e afrodiáspóricas por emancipação - envolvidas, tanto na libertação do jugo colonial em África, quanto contra as opressões, racial e de gênero, das populações negras nas Américas.

O capítulo **A interculturalidade na educação: Brasil, África e Portugal**, do autor Dr. José Carlos de Paiva, Professor na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) e investigador no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, parte do pressuposto de que é no terreno das “pressões da colonialidade” e das “ofensivas neoliberais”, que se forjam as lutas pela construção de epistemologias descoloniais. O autor discorre sobre as proposições neoliberais como políticas discriminatórias e hegemônicas a serem combatidas e as analisa de modo

⁴ ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

profundamente crítico e implicado enquanto autor europeu, reconhecendo as atrocidades cometidas pelo poder colonial e cujos resquícios ainda persistem e devem ser denunciados. Situa as políticas neoliberais da atualidade como fatores de desigualdade social e de discriminação que perpetuam e ampliam o arco das populações de “condenados da terra.” A reflexão analítica de Paiva a respeito dos contextos políticos e sociais onde ações colonizadoras deixaram raízes, dará substrato às ideias que elabora, na sequência, sobre o papel da educação artística na contemporaneidade. Com base em sua experiência como professor em Cabo Verde, onde teve a oportunidade de apreender o sentido profundo da resistência a qualquer tipo de retrocesso, propõe uma reflexão epistemológica para se pensar a Educação Artística em novas bases, não como realidade una, mas diversa, capaz de contemplar a complexidade que envolve as manifestações humanas. Ao invés de reiterar a genialidade, a criatividade e a expressividade dos que se destacam, segundo o autor, nossos alunos se beneficiariam muito mais de outra proposição de educação artística, em que o saber pensar/saber se desse em contraposição ao simples saber fazer. Em outras palavras, uma educação artística em que a complexidade da arte e seus modos de resistência possam ganhar espaço nas aprendizagens, para que tenha liberdade de ir ao encontro de novas formas de representação de si e do mundo.

O capítulo **Educar pela arte: desconstruindo o pensamento hegemônico**, de autoria de Sergio Luis Audi e Rosa Iavelberg, respectivamente, doutorando e Profa. Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, distingue a arte como forma de manifestação e construção, cujo alcance crítico e inventivo detém a potência de promover a emancipação dos corpos e dos indivíduos em suas interações com os poderes estabelecidos que regulam, de forma não democrática, os direitos dos cidadãos e seus desejos de liberdade e individualidade. Os pesquisadores percorrem autores alinhados com a tendência do pensamento decolonial, pinçando os princípios básicos do debate recente sobre os vestígios da colonização e as perspectivas críticas indicadas por este debate no campo da atividade epistemológica. Perante os referidos poderes, que deformam e impedem o exercício do que é inerente e vital às culturas, os autores destacam o papel emancipatório das atividades artísticas como área de conhecimento na Educação que dá acesso às produções sociais e históricas de diferentes tempos e lugares para estudantes e educadores. Os autores reiteram, ainda, a função da memória da história como fator primordial para a conquista da equidade social e cultural, cujo valor político e social é imprescindível à arte/educação na

atualidade, atribuindo à memória e ao conhecimento histórico a capacidade de ampliar os horizontes da criação, da imaginação e da emancipação humana.

O capítulo **Onde está a subalterna? Subalternidade, marginalidade e domesticidade: notas para uma reflexão sobre educação na perspectiva decolonial**, de Marina Pereira de Almeida Mello, Professora Adjunta da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), ao iniciar o artigo com citações de Frantz Fanon, propõe um questionamento importante à própria definição de cultura, quando concebida de modo estereotipado, pois, ao lhe conferir o estatuto de universalidade, finda por anular a diversidade de experiências dos povos subalternizados e, como bem salientado pela autora, racializados. Nessa mesma linha de argumentação, denuncia como as concepções do feminino e da luta feminista apresentaram, do mesmo modo, representações deturpadas e racistas das mulheres negras desde o longo período de escravização e dos abusos a que foram submetidas até os tempos atuais. Retoma o famoso discurso de *Soujourner Truth* em uma convenção pelos direitos das mulheres em 1850, nos EUA, para ressaltar a importância do feminismo negro, a partir do qual se passou a pensar as opressões de gênero, raça, classe, sexualidade etc., que atravessam as diversas formas de dominação, as quais são evidenciadas na e pela história de mulheres negras, como fora bem explicitado pela escritora Carolina Maria de Jesus. Salienta a importância dos conceitos de *subalternidade*, *marginalidade* e *domesticidade*, para se pensar sobre o modo como se deu a racialização das relações estabelecidas pelo mundo ocidental europeu com os povos que pretendeu dominar e explorar, criando assim toda uma hierarquização entre humanidades, como dirá Mbembe (2017). Com base em um debate bastante atual, recorrendo a autores - como Spivak e Boaventura Santos, além de escritoras feministas do campo negro, como Audre Lorde e Maria Lugones - repensa não apenas os conceitos acima mencionados, como as equivalências entre os mesmos, deixando claro que uma educação emancipatória passa necessariamente por “potencializar os processos de enunciação de sujeitos”, que justamente tiveram suas vozes e falas silenciadas pelas opressões de raça, gênero e classe, dentre outras. Com isso, propõe que se avance no debate da teoria crítica racial, substituindo o conceito de interseccionalidade por colonialidade para que, desse modo, seja possível proceder à crítica decolonial do patriarcalismo, do machismo e do racismo vigentes.

O capítulo **Os novos cínicos?**, de Christian Béthune, Pesquisador Associado do *Centre Interdisciplinaire d'Études et de Recherches sur L'Expression Contemporaine*

(CIEREC - Université St. Etienne et de Lyon), nos propõe uma provocação: serão os rappers dos dois lados do Atlântico – da América do Norte e da França – os novos cínicos na atualidade? O autor - um estudioso do Jazz e do Rap - propõe um caminho de reflexão filosófica, inspirado na própria linguagem do rap, ao promover uma espécie de “telescopagem histórica” das ideias professadas pela Escola do Cinismo da antiguidade, representada por Antístenes e Diógenes, dos quais os rappers parecem mais se aproximar. Há entre eles o mesmo gosto pela provocação, o mesmo desprezo pelas prescrições das regras de conduta, a denúncia da hipocrisia contida nos conceitos e valores impostos por uma sociedade desigual. Sem pretender estabelecer analogias arbitrárias, considera que cada uma destas correntes de pensamento – representadas pelos rappers e pelos cínicos – interpelam a seu modo a sociedade de seu tempo. E, com o mesmo tom de transgressão e provocação, propõem novas bases para uma filosofia inquietante, uma filosofia de rua e não de gabinete.

A 2ª parte da coletânea, **Por uma escola pública insurgente: a interseccionalidade de gênero e raça nas pesquisas educacionais**, pretende propiciar reflexões sobre a pesquisa em educação, bem como sobre as práticas pedagógicas, com base em um campo epistêmico emancipatório, transdisciplinar e interseccional, que tome em consideração os saberes acumulados por nossos povos historicamente prejudicados – os quais, em nosso país, há que se reconhecer, foram e continuam sendo os povos afro-brasileiros e indígenas. E que seja capaz de se abrir para um diálogo verdadeiramente respeitoso e igualitário, voltado para a diversidade étnico-racial, de gênero e cultural brasileira e, desse modo, procurar romper com os cinco sentidos do monoculturalismo ocidental mencionados por Boaventura Santos (2017).

O capítulo **Sobre a poesia e a crise da arte de narrar no mundo contemporâneo: reflexões sobre a vida danificada e a formação de “resistência” da juventude negra na periferia de São Paulo**, de Mônica do Amaral, Professora Livre-Docente e Pesquisadora Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, propõe-se a realizar uma leitura contemporânea da narrativa poética e cinematográfica dos cliques e canções dos Racionais MC’s, inspirada nas ideias de Stuart Hall (2000) a propósito da identidade do negro e no debate emancipatório pós-colonial que emerge com Frantz Fanon (2008) e Paul Gilroy (2012), procurando articulá-los ainda com a psicologia social do “racismo à brasileira”. As ideias de emancipação estética e reversão dialética dos filósofos frankfurtianos Theodor W. Adorno e Walter

Benjamin a propósito da linguagem fílmica serão atualizadas a partir desse debate, sem perder de vista a produção poética e musical desse grupo de rappers. Envolve, pois, toda uma discussão estética e política que poderá inspirar práticas insurgentes em sala de aula, envolvendo o exercício da crítica e o engajamento social.

O capítulo **Buscando trilhas antirracistas: por que incluir gênero, raça/etnia, classe e sexualidade em pesquisas educacionais?**, de Mighian Danae Ferreira Nunes, Professora Titular da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, IHL-Campus dos Malês, apresenta-nos o percurso da autora como pesquisadora e professora do curso de Pedagogia, desde a graduação até seu doutorado, e depois como docente de metodologia de pesquisa, cujo relato pauta-se em uma série de questionamentos importantes em relação ao predomínio da orientação positivista em ciência e seus reflexos tanto no campo das pesquisas educacionais, quanto nas práticas educativas. A autora acrescenta ainda ao debate sobre raça e gênero, alinhados por uma perspectiva interseccional, a perspectiva *queer of colour*, fundamental, a seu ver, para aproximar a pesquisa e a educação como um todo da vida e história dos povos e grupos sociais que constituem nosso tecido social, fazendo jus ao que ela denomina de pesquisa implicada, não neutra.

O capítulo **Desafios da escola para uma educação decolonial**, de Iracema Santos do Nascimento, Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, destaca que até os dias atuais as classes populares enfrentam os fortes resíduos da gênese da implantação da instituição escolar no Brasil, como parte constitutiva do projeto de dominação material e simbólica do colonizador. No entanto, a entrada na escola (e na universidade) das camadas sociais marginalizadas e excluídas introduziu novos ideais e projetos, cujas contradições, a autora acredita ser fundamental explorar, ao se promover uma educação decolonial e descolonizadora. Outra contribuição importante deste artigo foi elencar as diversas medidas adotadas pelos governos, estadual e federal, na atualidade, que implicaram um verdadeiro retrocesso em relação a todas as conquistas obtidas pelos movimentos sociais e em ampla medida garantidas pela Constituição de 1988. Defende a ideia de que seja necessário repensar a própria noção de Estado e de bem público para que se possa redefinir a lógica que orienta as políticas públicas. Condições indispensáveis para se repensar a escola em seu “papel reprodutor e colonizador”, cuja crítica poderá constituí-la enquanto espaço “de gestação, de criação e resistência para a decolonialidade”, como defende a autora.

Por fim, o capítulo **Pedagogia Hip-Hop: um medicamento sublime destinado a aliviar o mal-estar na educação**, de autoria de Cristiane Correia Dias, Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São e ativista do movimento HIP-HOP e Anderson Ferreira Santana, ativista da cultura *Hip-Hop* e dançarino de *breaking*, com base em suas experiências no interior do movimento e em pesquisas realizadas em escolas públicas de São Paulo, propõem uma discussão interessante sobre a relação opressor/oprimido. Tomando o relato do autor defunto, Brás Cubas, personagem do conhecido romance de Machado de Assis e de um jovem periférico, narrador da música dos Racionais MC's, *To ouvindo alguém me chamar*, analisam as contradições de uma sociedade como a nossa, cujo projeto de modernidade jamais se livrou de seu substrato bárbaro e do caráter efêmero de políticas públicas adotadas em determinados períodos da democracia brasileira. Ao longo do ensaio/testemunho propõem uma pedagogia hip-hop - ou uma pedagogia da encruzilhada - em que o passado e o presente são tensionados, como estratégia de combate ao “racismo à brasileira” e de afirmação étnico-racial, considerada essencial para uma educação emancipatória.

Acreditamos assim contribuir para uma reorientação das pesquisas educacionais e para um olhar renovado sobre o trabalho em sala de aula, com base em uma epistemologia do sul afro-brasileira e feminista que seja capaz de fazer frente aos retrocessos impostos à educação e à cultura.

Mônica do Amaral

Rosa Iavelberg

1ª parte - Os fundamentos de uma educação decolonial: por uma epistemologia do Sul, Afro-diaspórica e Feminista.

Capítulo 1: A interculturalidade na educação: Brasil, África e Portugal⁵

José Carlos de Paiva⁶

1. Sobre o que se passa neste tempo que nos inunda

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos, ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (BONDÍA, 2014, p. 8).

Acentuo, neste primeiro ponto, a inscrição no político que alimenta a minha prática na Educação Artística, mergulhada nos contextos precisos e diferenciados onde me movo, em terrenos interculturais que reconhecem a pressão da colonialidade sobre os esforços de construção de epistemologias descoloniais e de práticas a serviço das lutas contra as ofensivas neoliberais, profundamente discriminatórias, resultantes de uma ganância sem limites dos beneficiadores das políticas hegemónicas que nos inundam.

Da Europa de onde venho apresento a imagem desalentada que se configura, alargando minha indignação, num apontamento, sobre o que se esconde da Palestina (como exemplo), do que se mistifica sobre as Áfricas, e, com um atrevimento estrangeiro, apresento o que sinto do presente Brasil.

Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como nossos pais
(Antônio Carlos Belchior, Como nossos pais, 1976).

Reconheço que este meu corpo cansado transporta os privilégios oferecidos por ser Homem, Branco e Europeu, pelas possibilidades que a democracia ainda consente, mas tal não anula a minha indignação pelo que me cerca, reconhecendo mesmo que o modo como me governo resulta da infiltração sedutora e omnipresente do poder da ideologia hegemónica que nos governa.

Sei que sou, numa grande parte, de onde venho, por onde andei, e que a minha capacidade de resistência e desobediência ao que critico não anula o efeito que o conforto que me é oferecido exerce.

⁵ A escrita que se apresenta corresponde a uma tradução para a forma de texto de uma intervenção oral apresentada no âmbito do *Colóquio Internacional – Educação sem Retrocesso* (26 de abril de 2019), no Auditório da Escola de Aplicação FEUSP.

⁶ Professor na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) e Investigador no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (I2ADS). E-mail: jpaiva@fba.up.pt

Como mudar um mundo onde os quinhentos indivíduos mais ricos têm tanto rendimento quanto o dos 40 países mais pobres ou o de 416 milhões de pessoas e onde o colapso ecológico é uma possibilidade cada vez menos remota? (SANTOS, 2007).⁷

Neste tempo que nos inunda, incomodado, sei o quanto nos é escondido, tanto das atrocidades cometidas e das guerras exportadas, da persistência do racismo e das escravaturas transvestidas, como na releitura do passado o esquecimento nos apresenta apenas o que-lhes-interessa, escamoteando o roubo e a corrupção dos poderosos, a ocupação política de outros-mundos, o Império de sempre, escondido e inculto.

Sei das vozes de resistência, dos gritos de insubmissão, da insurgência das forças progressistas, das lutas que o poder quer ver desvalorizadas, desprezadas e escondidas. A minha caminhada procurou essas proximidades e forjou em mim uma atitude de desobediência, num movimento permanente para o lado dos desfavorecidos e contra as discriminações.

A Europa, branca, capitalista/colonialista, patriarcal, que se apresenta como o exemplo de civilização, escondendo e negando as atrocidades cometidas, não é hoje capaz de esconder que os sonhos que lhe deram a aura da modernidade, estão hoje desfeitos e substituídos pelo medo, pela ausência de futuro, pela ignorância populista, por uma angústia que nos é remetida, por persistente clausura nos muros sem futuro que continua a construir, para os que chegam, mas nunca para os que partem. “A curto prazo, como já podemos ver, é provável que seja um mundo de incivilidade e violência cada vez maiores”(APPADURAI, 2004, p. 39-40).

Hoje, os dilemas alimentados pelas forças progressistas da Europa residem na consciência que o poder exercido sobre os outros-mundos, durante centenas de anos, se desmaterializou e se expandiu por outros continentes e que os perigos da atualidade decorrem de políticas neoliberais e de disputas de mercado geradoras de novas incertezas, da ampliação das desigualdades sociais, da desfaçatez com que se banaliza a discriminação, do ostracismo de milhares de sem-nome-e-sem-rosto, dos sem-casa-e-sem-terra, ampliando continuamente o número dos condenados da terra.

[...] somente com o fim do sionismo político, entendido como a insistência em fundar o estado de Israel nos princípios da soberania judaica, é que se pode realizar naquela região os princípios mais amplos da justiça. (BUTLER, 2017, p. 28).

⁷Entrevista concedida ao *Jornal de Letras*, em 30 de maio de 2007.

Neste tempo que nos inunda abundam atrocidades cometidas pelo poder-neoliberal e por seus representantes, que não cabem neste breve apontamento. Assim, apenas refiro um dos exemplos mais pavorosos dos crimes que estão a ser cometidos, escondidos do mundo e camuflados. Em 1947, por convência internacional no pós-guerra, a ONU determinou que na Palestina fosse criado o Estado de Israel, sendo estabelecida a soberania judaica como compensação pelas atrocidades do Holocausto. Criada a possibilidade de existência de dois Estados num mesmo território. Entretanto, o sionismo político extremista no poder em Israel, com a convência do poder internacional, em particular estadunidense, transformou a vida dos palestinos num inferno insustentável, remetendo-os para redutos geográficos estrangulados, controlados por um dispositivo militar poderoso. Said não se cansa de denunciar a situação existente: “[...] a destruição da sociedade palestina em 1948 e a expulsão de 68 por cento da população local, da qual 4,5 milhões de pessoas continuam vivendo como refugiados nos dias de hoje”(2012, p. 125).

Para além da presença belicista das vozes reacionárias do governo sionista de Israel, tudo se esconde para o mundo, tornando oculto o que se prepara para um extermínio da Palestina, através de um processo acelerado de mortificação generalizada, de controle das vidas e dos movimentos de ocupação com tanques, soldados, postos de controle e assentamentos, que tolfem as possibilidades de vida do sofredor povo palestino.

Como podemos tolerar viver no conforto tornado possível para cada um, ignorando o que se passa neste mesmo Mundo-Todo que habitamos e da qual somos interdependentes? Como professor, artista, investigador não me posso permitir ser conivente e indiferente ao que se passa na Palestina, que se passa no meu-mundo, e não tão longe assim. Assim, com Said: “Dois povos e uma terra. Ou igualdade para todos. Ou uma pessoa, um voto. Ou uma humanidade comum afirmada num Estado binacional” (2012, p. 108-109). E de acordo com Mbembe:

Nas antigas tradições africanas, o ponto de partida da interrogação acerca da existência humana não é a questão do ser, mas a da relação, da implicação mútua, ou seja, da descoberta e do reconhecimento de uma outra carne diferente da minha. (2016, p. 50).

O Ocidente nunca entendeu a África, as diversidades que a compõem, as riquezas ignoradas das suas culturas e da sua História. Dilacerada, colonizada, neocolonizada, dilapidada de seus recursos pelo mundo-ocidental, tão esquecida e

ignorada das riquezas que comporta, das resistências, das possibilidades intrínsecas de futuro.

Neste mundo em que vivemos, onde a civilização ocidental sempre tratou o Universo como se fosse todo seu, olhando com supremacia e ignorância para o que apelidava de outros-mundos, será preciso deixar de ignorar a pujança que imana das Áfricas que povoam o imenso continente, e que são do mundo-todo.

O roubo dos recursos, a retirada pela força da população, das terras ocupadas para formar um desumano contingente de escravos exportado para as Américas, faz parte de uma memória coletiva que não pode ser enterrada pelas mudanças que as independências criaram. A manutenção da ingerência e do controle dos destinos das novas nações, pelas instâncias internacionais (FMI, Banco Mundial, USA, Europa, China), impondo modelos de desenvolvimento que apenas interessam ao poder financeiro, às políticas de mercado controladas pelas grandes potências e grandes empresas, possíveis perante o esquecimento das atrocidades coloniais, e da manipulação e conluio dos novos-governantes e das repetidas políticas capitalistas.

Como poderia ser a África, hoje, sem esse percurso histórico onde foi vítima de descomunais atrocidades racistas, se não fossem roubados os seus recursos e desarticuladas as vidas, destruídos os modos de organização política dos reinos existentes e desmantelado o tecido social? Como seria a África hoje se ela determinasse o seu próprio destino? Que dimensão e respeitabilidade internacional poderiam assumir as suas artes, a sua pujante filosofia, as representações simbólicas de suas vidas partilhadas, se fosse visitada sem os preconceitos que ainda existem?

Como é importante conhecer a pujança de hoje, das lutas das comunidades, de artistas, dos políticos desobedientes às demandas coloniais, de como a cultura ancestral que alimenta a visão de futuro, estabelece possibilidades de devir.

Camaradas, o jogo europeu está definitivamente acabado, é preciso encontrar outra coisa. Hoje, podemos fazer tudo desde que não arremedemos a Europa, desde que não obcequemos com o desejo de apanhar a Europa. (FANON, 2015, p. 324).

Permitam ainda, que com o pensamento estrangeiro que transporto, traga para este tempo que nos inunda, a presença de minha voz sobre este Brasil que frequento com regularidade.

As coisas mudam no devagar depressa dos tempos.

(João Guimarães Rosa, 1986).

Preciso de me entender e entender o que se passa no chão que piso, nas geografias que são do mundo-todo que habito. Sei que os portugueses, os espanhóis, os holandeses que aqui chegaram, tomaram conta do que não era seu, e que quem cá estava apenas ou aceitou trabalhar para os europeus, ou teve de se afastar, para outras terras; e que para trabalhar vieram homens, mulheres e crianças de África, tornados escravos. Sabemos dessas barbaridades, desse tempo ido. Depois há o Brasil independente: o que quer dizer, novos tempos de luta e de liberdade.

Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio. (FREIRE, 2000, p. 121).

A independência não devolveu a terra aos povos que a habitavam, não acabou com a discriminação racial, com as discriminações, apenas mudou as formas de exercício colonial. De onde vêm as elites que passaram a governar o Brasil desde a independência? Não foram os descendentes do poder colonial, os já então privilegiados, tornados beneficiários modernidade/capitalista/colonial/patriarcal, aliados internacionais do poder hegemónico, neoliberal, discriminatório.

A independência abriu um novo tempo de luta e de liberdade. A luta, de ontem e de sempre contra as oligarquias, a corrupção, a discriminação de raça de género e social, contra o controle pelo poder da justiça, pelo direito à terra e pelo respeito pela natureza.

A história deste Brasil é plena de lutas, de vitórias conquistadas, de resistência e de persistência. Estas lutas, sabemos serem hoje tão mais ferozes quanto o mais imprescindíveis: em todo o lado, se queremos ter um futuro, um devir-Outro.

2. O colonial que nos integra

*“A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto*

sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas”.

(Manoel de Barros, 2004).

Trago para o texto o que me integra, as minhas fragilidades, de como apenas sou o que sou, de como a vida me fez, e de como o colonial nos integra a todos e de como é urgente a luta descolonial.

O modo como entendo que a prática da educação artística enfrenta a complexidade do tempo que nos inunda, estabelece a necessidade de um entendimento do sistema político que nos enquadra e da dimensão como os dispositivos que o incorporam nos penetram, através dos jogos de sedução que exercem, da dimensão alienante dos seus discursos, pelo conforto que proporcionam, pela ocultação do que provocam. Ora, o domínio capitalista/colonial/patriarcal, corresponde ao fracasso das ideias promissoras de um progresso sucessivo e de um tempo de cada vez menos desigualdade. Mas, nem o reconhecimento crítico e a resistência que ofereço me isolam de comportamentos e dos modos de vida deste ocidente, e fornece capacidades de me

isentar nos modos como me governo e que resultam do modo como somos governados pela ideologia hegemónica que nos domina, e nos colonializa.

Reconheço no que faço essa presença incômoda, interiorizada e diluída, presença subtil no modo que exerço o poder que me é fornecido e consentido, como professor, como investigador e como artista. Sei que na minha militância anticolonial não sou plenamente o que gostaria de ser, por incorporar demasiado do legado que transporto e por isso, cresce em mim a consciência de que preciso de uma vigilância permanente perante o que sou, perante o modo como me deixo seduzir, pelo modo como torno ligeira a presença em-tudo do político, como desvalorizo a presença narcísica perante o que faço.

[...] o conhecimento das mulheres, os saberes locais, os ligados à experiência material concreta, os saberes subalternos e alternativos, a experiência prática das práticas de vida quotidiana, os processos de cura ancestrais, várias terapias corporais ou espiritualidades, etc., saberes científicos antigos oriundos de diferentes culturas que viajaram anonimamente e de forma não situada. (IVEKOVIC, 2018, p. 140).

Mais do que anunciar, o que trago para esta escrita é um apelo para que ousemos entender as nossas fragilidades, porque apenas elas nos deixarão deslocar-nos do conforto e, de facto, poder estar junto com as pessoas, as lutas, com as comunidades, ser cúmplice de seus desejos, aprender a ser-em-comum.

É verdade que, ao terem fomentado a miséria e morte à distância, longe dos olhos dos cidadãos, as nações ocidentais temem agora o reverso da medalha, num desses piedosos actos de vingança exigidos pela lei da retaliação. (MBEMBE, 2010, p. 100).

3. Retroceder? Nunca!

“É preciso muita coragem para

assumir o medo.

Não é para gabar-me mas

tenho medo à farta.

Tenho até uma grande geleira

repleta

*daquele medo definitivo em
cubos límpidos
que é o medo de perder o
medo algum dia”.*

(João Pedro Grabato Dias, 1976-1979).

Tenho estado muitas vezes em Cabo Verde, onde também sou professor e faço meu trabalho de investigador intercultural. Sou cúmplice de uma ONG local, o Atelier Mar, envolvida com comunidades em luta pelo seu desenvolvimento. Sou professor no Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (M_EIA), uma escola onde a prática educativa se confunde com os processos locais de desenvolvimento e de resolução de problemas das populações, na ilha de S. Vicente; em Lagedos e no Planalto Norte, na ilha de Santo Antão, na Preguiça da ilha de S. Nicolau, em Chá das Caldeiras, na ilha do Fogo.

Cabo Verde é um pequeno país no meio do Oceano Atlântico. Desde o Século XV, com a descoberta e povoação destas ilhas então inabitadas, foi constituída uma colônia portuguesa. A luta anticolonial pela libertação fundou a sua independência como país, desde 1975. “A nossa terra é muito linda, mas se vamos lutar para deixar a nossa terra como está, estamos mal” (CABRAL, 1974, p. 119).

É, portanto, um país novo, com apenas pouco mais de 40 anos.

No ano passado desloquei-me à ilha do Fogo, para a comunidade de Chá das Caldeiras, a dois mil metros de altitude, para a cratera do vulcão muito antigo que formou a ilha.

Já lá tinha estado antes, em 2004, acompanhando o modo como a população tinha voltado depois do vulcão de 1995. Gestos repetidos ciclicamente. Abandonar a casa, o gado, a terra, ..., voltar, e recomeçar.

Como tinha já acontecido depois da erupção anterior, em 1951, o vulcão voltou a acordar em 2014, inundando de novo as terras, as casas, de lava incandescente.

A catástrofe provocada por esta nova erupção vulcânica obrigou, de novo a população a abandonar as suas pertenças. Retroceder era necessário. O senhor Adriano contou-me como na retirada, partilhou com sua esposa lágrimas silenciosas, e mostrou-

me com alegria a casa em construção onde dormi, ainda com o chão quente, o cheiro a enxofre no ar.

A paisagem que se nos apresentava de uma imensa área inundada pela lavra, as casas soterradas contrastavam com a determinação das gentes, que com o possível, reconstruíam as suas vidas, as suas casas, retomando, de novo, os seus futuros.

Nesta deslocação, acompanhando professores e estudantes do M_EIA, que em cumplicidade com as populações realizavam as suas aprendizagens, colaborando nas decisões do novo assentamento urbano, na organização das memórias, entendi o sentido profundo da luta contra o retrocesso, contra o infortúnio, que as comunidades detêm. Aprendi, perante qualquer atrocidade, Retrocesso? Nunca!

4. Ter coragem de pensar é ousar agir

Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua 'personalidade' colectivizada e que se conheça para que possa, nos Outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências. (BARBOSA, 2008, p. 36).

No texto, tenho tentado vincular a ideia, que estar do lado da construção crítica ao tempo que nos inunda exige a cada um, uma consciência de si, de suas limitações e de suas fragilidades, da incompletude, do que não é capaz de deixar anular o colonial que integra cada um de nós. Saber como somos permeáveis ao conforto que nos é oferecido, como a sedução e as narrativas naturalizadas nos afastam do que se passa neste Mundo-Todo que habitamos. Precisamos entender o que se passa para além do que nos é apresentado, ousar pensar e ousar agir.

A minha aposta, hoje em dia, está nas e pelas esperanças pequenas. Quer dizer, em e por essas maneiras-muito-outras de pensar, saber, estar, ser, sentir, fazer e viver - essas sim, são possíveis e, além disso, existem apesar do sistema, desafiando-o, transgredindo-o, fazendo-o frissurar-se.

[...] nas fissuras e fendas, onde moram, brotam e crescem as maneiras-outras, as esperanças pequenas. ... que me obrigam a olhar-me de forma crítica, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, a nível individual e como coletivo. (WALSH, 2019, p. 144-145).

A partir da consciência de si, aderindo a um corpo comum dos que estão do lado dos desfavorecidos e contra as discriminações, usemos usar o grito, alargar as fissuras e interferir de modo desobediente perante as adversidades do mundo, perante a sua esquizofrenia. Entrar em estado-de-luta, insubmissão permanente precisa-se, perante o todo e as pequenas coisas, no quotidiano. Digo, claro, retroceder? Nunca!

5. A educação olhada do lado da educação artística

Pedagogies against the state is a call for pedagogies that work against themselves, anti-pedagogies, in the sense that they cannot afford to become trapped within particular values and modes of practice, they cannot adopt totalitarian approaches to learning, in a world of increasing instability. (ATKINSON, 2011, p. 1)⁸.

No terreno que piso, da prática em educação artística, onde ouse agir do lado da desobediência epistemológica, entendendo-me vinculado ao político, que abre futuros e a possibilidade de infinitos, evitando agir num campo inócuo. É o político que confere sentido ao ato educativo e à prática artística, entendido no sentido como se assume o contemporâneo.

A educação artística entende-se aqui, assim, como um campo que estabelece possibilidades de aprendizagem do artístico, em cada um e a partir de si, na relação com o comum. Afasta-se a ideia de que a educação artística é o terreno de formação de artistas, ou apenas do entendimento da arte e do modo como esta lida com a produção de subjetividade e estabelece um terreno de representação simbólica da sociedade. Prefere-se opor ao desenvolvimento de um espaço para a promoção de uma genialidade depositada em cada um, ou de um fechamento na sensibilidade de cada um, um outro sentido, da promoção de um terreno de partilha de ações cognitivas e sensoriais, no terreno do artístico, que estabeleçam possibilidades a cada um de se entender a si, de um governo de si, de ampliar as suas capacidades de ação sobre si, sobre o seu corpo, sobre os modos de relacionamento com o Outro, com os contextos e, essencialmente, como de interferência no comum.

A Educação Artística como um terreno de aproximação à complexidade da arte e não ao seu endeusamento social. Que se entenda que a arte não é uma realidade una, que

⁸ “Pedagogias contra o Estado é um apelo a pedagogias que trabalhem contra si mesmas, antipedagogias, no sentido de que não podem se dar ao luxo de ficarem presos a valores e modos particulares de prática, não podem adotar abordagens totalitárias à aprendizagem, em um mundo de crescente instabilidade”. Tradução do autor.

assume um espaço sagrado na sociedade, mas que é uma complexa e contraditória manifestação humana, tão louvável e insubmissa como filiada no serviço da cultura dominante, do poder neoliberal, que domina os mercados e controla as instituições que a apresentam e que legitimam e aprisionam os artistas premiados.

Os caminhos que o modernismo abriu, a esperança que comportava de interferência num progresso social em construção enfrentaram a Guerra e os horrores do Holocausto, a substituição da esperança coletiva pelo medo de cada um. Na arte o seu fechamento para um terreno hermético, “[...] a contragosto, acabam por trazer à luz com maior incidência ainda as próprias estruturas da arte que a sua intenção de ferir” (HABERMAS, 1981, p. 16). E aí, onde apenas só as elites têm voz, alimenta-se preferencialmente um mercado especulador, um posicionamento ostensivo e um exercício de poder discriminatório.

[...] a obra de arte não é mais um objeto ‘terminal’, e sim um mero instante em uma cadeia, o ponto de acolchoamento que amarra, com maior ou menor firmeza, os diferentes episódios de uma trajetória. (BOURRIAUD, 2011, p. 105-106).

A arte, todavia, onde se inscrevem posturas contraditórias e controversas, comporta atitudes desobedientes, de insubmissão, relacionais, de produção de subjetividades interferentes em cada um, na vida, nas comunidades.

La cuestión real se refiere a las formas posibles del arte crítico, las diferentes formas como las prácticas artísticas pueden contribuir a la impugnación de la hegemonía dominante. (MOUFFE, 2007, p. 67).

Neste tempo que nos inunda, onde ainda resta a possibilidade de cumprir os desejos congelados de progresso social, assiste-se à inscrição de muitos artistas num movimento inócuo e de vinculação supérflua ao político, reféns dos mecanismos de um mercado apostado na especulação financeira, no espetáculo e em festas de ostentação de um pretense bom-gosto, que a complexidade da vida contemporânea consome, construindo um mecanismo de desejo de ascensão a patamares sociais vendidos como de “alta cultura”. “[...] o museu é um espaço de neutralização e de domesticação de forças que estavam vivas antes da sua museificação” (MBEMBE, 2016, p. 227).

Nas controvérsias da arte contemporânea, para além do seu isolamento elitista, evitam-se caminhos relacionais e da inscrição da arte na insubmissão ao hegemônico. No entanto, muitos artistas preferem desarrumar ideias e procurar utopias, o viver-em-comum, e as possibilidades de se encontrar um sentido para o mundo. Como disse a

poeta portuguesa, Ana Luísa Amaral, em palavras que transponho de meus apontamentos de uma palestra por ela proferida: “A poesia, a arte, desarrumam para tentar arrumar por dentro; e pode haver muito sentido na desarrumação. Desarrumam para poderem depois entender e fazer algum sentido do mundo”.

É neste espaço de procura permanente que a educação artística se pode mover, enfrentando a oscilação entre um modo e outros-modos, perseguindo, procurando e procurando-se. Entender a arte e o artístico como um terreno do comum, como um campo tão controverso como a vida, sobre a qual há que ousar pensar, descolonizar as palavras ocas e inventar futuros.

A presença “arte pela arte” é a arte que suspende as funções comunicativas e as hierarquias analógicas do universo representativo. (RANCIÈRE, 2010. p. 432).

A questão que apresento, reside na necessidade que tenho de me deslocar das grandes verdades que alimentam este tempo em que vivo, para melhor me entender e as poder questionar de modo radical. Essa deslocação é a essência do descolonial, da negação dos retrocessos que nos ameaçam e da inscrição na luta de contraposição.

Para mim, a arte e a educação artística, na entoação desta minha voz frágil de insegurança, podem fortalecer o entendimento radical de cada um de nós, do comum.

Pode ser um plano para a transitoriedade do existente e não a sua reprodução, e tal só ganha sentido, digo-o, se se fundir a arte no político, se se assumir a educação artística no seu mergulho nessa fusão.

Sem enfrentar as controvérsias da arte contemporânea não pode haver um entendimento da educação artística e da sua inscrição numa prática que se inscreva na possibilidade de as crianças e os jovens que frequentam as nossas escolas, virem a ser sujeitos construtores da comunidade que vem. “Uma vez que o ser mais próprio do homem é o de ser a sua própria possibilidade ou potência, então, ...” (AGAMBEN, 1993, p. 38). Ao que Gros acrescenta: “A afirmação soa mal. Para que serve, essencialmente, a escola? Nela aprendemos a obedecer”(2019, p. 26).

Transportando os pensamentos que procuro entender e partilhar ao longo da escrita deste artigo, levanto algumas questões sobre a prática da educação artística, com o pensamento não nas escolas de arte, mas nas escolas públicas onde as crianças e os jovens deveriam ter espaço para desobedecer a este tempo que nos inunda. Assim, tento

entender se a educação artística deve ser um tempo centrado na aprendizagem da arte, e do seu fazer.

A leitura dos textos que antecede esta questão, responde argumentando que a educação artística não deveria ser o terreno para a formação de artistas, mas deveria ser um terreno onde apenas se transporta o artístico para o comum, do que nele reside (práticas de produção de subjetividade; práticas de entendimento do que nos cerca; práticas de criação de representações; práticas de comunicação; espaço de autoconhecimento e de ampliação das possibilidades individuais de ação, sensorial e motora; práticas de incorporação de saber e de pensar-fazer; modos de ação coletiva; práticas de socialização; etc.), também de generosidade para o exercício de experiências artísticas onde se possibilitam as aprendizagens de cada um, como sujeitos.

Experienciar o que o pensar/fazer artístico, como um lugar privilegiado para o autoconhecimento-de-si, a apreensão do mundo e a aproximação ao outro como de um comum, comporta na sua relação com o sensível, a comunicação, a produção de interferência social, a possibilidade de resistência do eu ao modo como cada um é governado, procurando entender o poder que nos oprime na vida, o entendimento do que como o poder nos governa, nos colonializa e a colonialidade nos integra.

Poder saborear uma aprendizagem permite ganhar confiança na capacidade de ação, na partilha, na interferência no comum, na possibilidade de desobediência perante o instituído.

Assim, a educação artística não como um espaço para o saber-fazer, mas um espaço para saber pensar/fazer: espaço de liberdade para cada um lidar com o seu imaginário entendendo como as representações do imaginário que transportamos foram construídas e podem ser construídas; espaço de liberdade para cada um procurar os modos de representação de si, da comunidade – do lugar, do mundo, não só dos espaços de felicidade e de ilusão, mas da obscuridade e do oculto; espaço para a criação, modos próprios de ver/ouvir/sentir, num novo modo de relacionamento com o que nos rodeia; espaço de aprendizagem do mundo da arte, dos seus artistas, das obras no campo de complexidade do mundo da arte, de uma arte e de outras artes, das presenças e das ausências, do legitimado e do oculto; espaço de ação, de interferência, de desobediência; espaço para experienciar modos outros do fazer-artístico, do corpo, da

tecnologia, da simplicidade, do território; um espaço para o desenvolvimento da reflexividade emergente.

Entenda-se que a educação artística como de procura da genialidade, da criatividade e da expressividade ímpar, é, nas nossas escolas, um lugar de exclusão do aluno-comum, da maioria votada à sua inibição e afastamento (em muitas vidas para sempre) das práticas artísticas e da arte. A educação artística pode ser um lugar de combate à exclusão, contra o exilar dos desajeitados, contra a discriminação da rebeldia, contra os rótulos nos tímidos, nos silenciosos, nos preguiçosos. Um lugar para cada um (todos) se fortalecer-a-si, contra o narcisismo e a procura de vaidade.

Neste sentido a educação artística é um espaço contra a classificação, contra a avaliação dos trabalhos, do jeitinho, dos resultados.

Termino com uma confissão. Sei que apenas trago uma reflexão epistemológica, que não responde ao que fazer em sala de aula. Aí defendo que cada um, professor, tem que ter uma consciência crítica, radical sobre as suas práticas, sobre as práticas comuns, onde reside ainda demasiada colonização. Com o edifício de entendimento de cada um sobre a educação artística, com a sua consciência do tempo que nos inunda, ousemos agir, sejamos inventivos na sala de aula, desobedientes o quanto possível, mas deixemos as crianças, os jovens, os adultos serem desobedientes.

Apenas escrevi sobre o esforço que faço, para me descolonizar, sabendo que isso só tem sentido, se me deslocar de mim, se recusar o poder que a sociedade me conferiu e querer aprender, com as pessoas, as crianças, os jovens, os adultos, na minha sala, na minha comunidade e com os que ainda não conheço. Preciso ouvir/sentir o Outros, sabendo que este mundo é um MUNDO_Só e pode vir a ser um MUNDO-em-Aberto de TODOS.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **La comunitá cheViene**. Tradução de António Guerreiro. Lisboa: Presença, 1993.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Teorema, 2004.
- ATKINSON, Dennis. **Art, equality and learning: pedagogies against the state**. Rotterdam: Sense, 2011.

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: Record, 2004.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante - por uma estética da globalização**. Tradução de Dorothee de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BUTLER, Judith. **Caminhos divergentes: judaicidade e crítica do sionismo**. Tradução de Rogério Betoni. São Paulo: Boitempo, 2017.
- CABRAL, Amílcar. Palavras de Ordem Gerais. In: P.A.I.G.C. **Unidade e luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974. Discurso proferido aos camaradas do PAIGC em Novembro de 1965.
- FANON, Frantz Fanon. **Os condenados da terra**. Tradução de António Massano. Lisboa: Livraria Terra Livre, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GROS, Frederic. **Desobedecer**. Tradução de Miguel Martins. Lisboa: Antígona Editores Refratários, 2019.
- HABERMAS, Jurgen. **The theory of communicative actions**. London: Beacon, 1981.
- IVEKOVIC, Rada. A política da tradução de conceitos deslocados. Soberania, nação e subjetivação na Ásia emergente. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). **Descolonizações: reler Amílcar Cabral, Césaire e Du Bois no século XXI**. Lisboa: Edições 70, 2018. p. 127-160.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refratários, 2016.
- MOUFFE, Chantal. **Prácticas artísticas y democracia agonística**. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. A comunidade como dissentimento. In: NEVES, José; DIAS, Bruno Peixe (coord.). **A política dos muitos: povo, classes e multidão**. Lisboa: Tinta da China, 2010. p. 425-436.
- ROSA, João Guimarães Rosa. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: José Olympio, 1986.
- SAID, Edward W. **Cultura e política**. Tradução de Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Boitempo, 2012.
- SANTOS, Boaventura Sousa. O estado do mundo segundo três interrogações. **Jornal de Letras**, Lisboa, 30 maio 2007. Entrevista concedida ao Jornal.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e (de)colonialidade? Gritos, fendas e sementeiras desde Abya Yala. In: AAVV. **Desejo de viver em comum**. v. 1. Lisboa: Tinta da China, 2019. p. 61-74.

Capítulo 2: Educar pela arte: desconstruindo o pensamento hegemônico

Sergio Luis Audi⁹

Rosa Iavelberg¹⁰

A discussão contemporânea sobre decolonialismo emerge da percepção de que a colonização não é apenas um processo do passado. Ela não se restringiu à ocupação e à exploração violenta de territórios “não-europeus” desde o Renascimento: as intervenções coloniais empregaram violência, genocídio, roubo e desrespeito às culturas dos povos colonizados para alcançar interesses políticos e econômicos dos europeus. Essas ações podem ser consideradas como atentados graves à definição atual de direitos humanos que foram estipulados pela primeira vez, em 1789, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, pelos revolucionários franceses e ratificados pela ONU, em 1948, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O colono faz a história e sabe que faz. E porque se refere constantemente à história de sua metrópole, indica de modo claro que ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é, portanto, a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. (FANON, 1968, p. 38).

Ainda que os povos tenham lutado por sua liberdade, constatamos que o processo de colonização deixou raízes e feridas. Além disso, muitas tentativas de ações decoloniais estiveram longe de serem alcançadas em sua plenitude. Os territórios ocupados não se limitaram à geografia; são territórios situados na psique humana, no imaginário e nas relações interpessoais – esses territórios são responsáveis pela produção de bens, do conhecimento e da educação.

[...] Walsh afirma que “por localização geopolítica eu entendo não apenas o espaço físico, o lugar no mapa, mas também os espaços históricos, sociais, culturais, discursivos e imaginários”, espaços culturais que no nosso caso implicam as produções de conhecimento em contextos específicos e particulares[...]. (ACHINTE, 2012, p. 27, tradução nossa).

Esses territórios espelham o modo como configuramos a realidade, pois ela se constitui de acordo com nossa vida e em nossa atividade prática (MARX; ENGELS,

⁹ É doutorando pela Faculdade de Educação da USP, fez o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes USP e é Professor da Escola Superior de Artes Célia Helena. E-mail: sergioaudi@usp.br

¹⁰ Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo e é Professora Associada da Faculdade de Educação da USP. E-mail: rosaiaive@usp.br

2007). A partir de nossa concepção de mundo, participamos do que se costuma chamar de realidade, das maneiras de conhecê-la e da própria ideia do conhecimento.

O processo de socialização, de conformação da subjetividade, é concebido pelo psicanalista Pichón Rivière como um longo processo de aprendizagem que dá origem à formação em cada um de um esquema referencial que também será chamado de “aparato para pensar a realidade”. “Aparato” que nos permite perceber, distinguir, sentir, organizar e operar na realidade; que nos estabiliza um determinado modo de conceber o mundo. De vivê-lo. (KON, 2019 p. 152, tradução nossa).

Desse modo, o que o decolonialismo investiga são as pegadas, as marcas que a colonização gerou no imaginário humano, assim como suas relações concretas no plano dos indivíduos e da sociedade. Essas marcas se constituem através da naturalização da hegemonia do pensamento da metrópole e do poder que subjuga o colonizado. Essa naturalização que coloca o paradigma da metrópole como o pensamento fundador das relações é baliza axiológica para referenciar toda e qualquer instância da vida concreta. Assim, o colonialismo supõe uma hegemonia que circunscreve a inferiorização do outro com relação a seu padrão dominante. Nessa direção, o modelo de superioridade do colonizador impõe referência epistêmica (de caminho de conhecimento e para o conhecimento); inflige um *modus* de aprendizado, um paradigma do ato de aprender e dos conteúdos a serem aprendidos.

Em seu extremo autoritário, o pensamento do mundo colonial não é considerado apenas como único pensamento válido e, sim, o único existente, desprezando absolutamente a particularidade de cada cultura, local e sujeito.

A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. (FANON, 1968, p. 30).

Mesmo quando o pensamento colonial se realiza em sua expressão autoritária, tendo como exemplos o nazifascismo, o salazarismo, o franquismo e as ditaduras latino-americanas, impondo modelos alheios aos povos e às necessidades dos povos de cada país, a destruição promovida é gigantesca e, muitas vezes, suas nuances são camufladas, dissimuladas e publicizadas depois da execução das atrocidades. Nesse ponto, ressalte-se que os regimes de exceção não admitem a contrapropaganda, perseguindo e exterminando seus agentes. Sob essa perspectiva, antes das redes sociais, o encobrimento das ações violentas e da usurpação de direitos humanos era algo possível.

Some-se ainda o fato de que os julgamentos e as pressões internacionais que podem ocorrer em tempo real dependem de provas e depoimentos dos sobreviventes, que apenas encontram condições de denúncia quando estão livres das represálias e do controle do colonizador. No entanto, as ações decoloniais subterrâneas sempre existiram como forma de resistência, mesmo que sob o risco de perseguição, prisão e extermínio. Como exemplos recentes, citemos a oposição argelina à colonização francesa, conhecida como Guerra da Independência Argelina (1958-1962) e a guerra de independência das colônias portuguesas na África (1961-1974).

O local

O reconhecimento do local, não apenas como espaço geográfico, influencia as concepções de conhecimento, isto é, a produção de conhecimentos e de representações do mundo é contextualizada em locais específicos e carregam suas referências.

[...] devemos entender que a produção de conhecimento é um fato político, carregado de interesses e intencionalidades e localizado geograficamente. O conhecimento é localmente produzido, dá conta de processos históricos constitutivos e das múltiplas condições sociais que o produzem, o que implica reconhecer tanto sua concretização como sua localização, assim, “a 'história' do conhecimento é geohistoricamente marcada e também tem um valor e 'lugar de origem'. O conhecimento não é abstrato e deslocado”, o que não significa necessariamente apostar em um tipo de localismo a qualquer custo de autorreferência e desconectado da dinâmica do mundo contemporâneo. (ACHINTE 2012, p. 26, tradução nossa).

Globalização: desterritorialismo.

O médico e pensador martinicano Frantz Fanon (1925-1961) constata que a materialidade da opressão deixa a relação colonial exposta

Nas colônias, as hecatombes, a partir de certo estágio de desenvolvimento embrionário da consciência, reforçam essa consciência, porque indicam que entre opressores e oprimidos tudo se resolve pela força. (FANON, 1968, p. 55).

Essa materialidade se concretiza na definição do “não-ser” do colonizado em todas as instâncias de sua vida. Essa “não-significação” se caracteriza como uma desterritorialização, ou seja, uma negação explícita da sua identidade no espaço em que vive (aqui, se inclui o geográfico, o simbólico e o epistêmico). Contudo, essa identidade permanece em sua consciência e na particularidade das operações mentais distintas pela

sua cultura e história. Com efeito, a liberdade do pensamento não pode ser colonizada – esse é o fator determinante que fecunda a luta do oprimido.

No contexto colonial, as particularidades locais e de cada grupo social com suas relações fundantes, traçadas pelas culturas que lhes são próprias, pelos modos idiossincráticos de produzir a vida, visões diferenciadas de mundo e as histórias das quais fazem parte foram ameaçadas de devastação. Essa destruição, entendemos, é expressão da necessidade de domínio do capital para sobreviver, expandir e preservar seus privilégios. Com esses propósitos se arrasa outros modos de produção e domínio existentes não só para impor a acumulação privada, em outras palavras, o colonizador orienta seus resultados e ganhos em benefício e interesses próprios, alienando os direitos dos que passam a indicar como inimigos.

O colonialismo é uma das expressões do avanço do capitalismo no mundo desde o século XVI. A partir dele se constroem planos de pensamento, de cultura e de educação – conceitos colocados como “universais” que suprimem diferenças culturais entre povos, impondo a cultura do colonizador, como se outras culturas estivessem à sua margem.

É claro que a construção de universais foi e tem sido uma das maiores empresas do projeto moderno/colonial, resultando na negação do lugar e/ou do particular que ele tenta dissolver a todo custo. Os universais abstratos – na maioria dos casos – determinaram em quais lugares o conhecimento foi produzido ou não, revogando o direito de considerar a Europa e o Ocidente como os pontos privilegiados de produção do conhecimento científico, o autofoco e a autorreferência como estratégia de reafirmação da colonização. Essa violência epistêmica pode ser explicada considerando-se que “se a única tradição de pensamento com tal capacidade de universalidade e acesso à verdade é ocidental, então não há universalismo abstrato sem racismo epistêmico. O racismo epistemológico é intrínseco ao “universalismo abstrato” ocidental que oculta quem fala e de onde fala”. (GROSFOGUEL *apud* ACHINTE 2012, p. 26, tradução nossa).

O medo como instrumento de concretização do colonialismo

Um dos territórios mais incontestáveis da colonização é o corpo, geografia última do ser humano, afirmação de sua concretude, local onde ocorre a experiência da existência e instância imediata das relações interpessoais. É também um território onde se pode exercer uma imensa relação de dominação. Um exemplo clássico da colonização do corpo é sua subjugação pela tortura que inflige dor, sofrimento, humilhação, medo e extermínio. A submissão total do corpo, através da dor e do

sofrimento, testa os limites da resistência e, simultaneamente, torna o outro um território a ser controlado, violado e possuído. A prática da tortura é a legitimação do medo e do domínio, sem dissimulação, do corpo do outro. O medo e a tortura intencionam a subtração da potência revolucionária do outro. A tortura mina a resistência e arranca informações que apoiam a destruição dos que atuam contra o poder instituído.

Nesse processo, o corpo do torturado serve como exemplo. Ele dá visibilidade dos horrores aos outros corpos que serão eliminados ou alcançados – àqueles que são objeto das estratégias da luta. Consideremos ainda que o colonizador encontra aliados entre os membros do próprio povo, na sua maioria, alienados de sua realidade. Essa adesão ao projeto colonizador cria uma divisão entre os que compactuam com os colonizadores e aqueles que lutam pelos direitos à cultura, pelos patrimônios material e imaterial e pelas obrigações sociais do Estado.

Na ditadura militar brasileira, decorrente do Golpe de 1964, a tortura foi utilizada sistematicamente como estratégia de Estado. Ressalte-se que a tortura é prática empregada desde a Antiguidade. Ela exclui o direito de pertencimento à humanidade ao outro. Assim, a tortura naturaliza o corpo alheio como objeto heterônomo, em um espaço sem lei – território usado como meio para atingir os fins do torturador. Nesse sentido, o objetivo último do regime militar, no Brasil, com a tortura, era quebrar a força da convicção política dos que, segundo os militares, subvertiam a ordem. (ARQUIDIOCESE DE SP, 1985).

O comportamento subversivo – seja por oposição bélica, seja por negação da norma comportamental ou ainda, pela afirmação da diferença – é por si uma negação do paradigma vigente, não apenas como oposição simétrica, mas como negação de toda sua estrutura fundante, de seu raciocínio, de seu encadeamento lógico e de sua coerência própria em relação aos direitos dos povos. A subversão é a negação de todo o universo paradigmático do poder vigente, de sua cosmologia própria e de sua axiologia. É a afirmação de existência de outros encadeamentos lógicos e axiológicos que possibilitam outras articulações de pensamento, concepções e valores sociais. Esse cenário aberto às possibilidades é ameaçador para um sistema que só admite a si mesmo como epistemologia válida – sendo esse o caso do sistema de pensamento colonial. O comportamento subversivo é a afirmação da particularidade, da diferença, do próprio, da singularidade, do pensamento divergente e da substituição dos heróis que fazem a história.

Como escavar os cercos e avançar?

Se a colonização dos corpos e das mentes se opera em nível tão profundo, como subverter e avançar? Como desenvolver as forças e a recuperação das particularidades e necessidades locais em uma realidade desterritorializada e globalizada? Evidentemente, a questão é maior do que este trabalho e não temos a pretensão de esgotar suas possibilidades, mas alguns autores nos apontaram caminhos.

Para Achinte (2012, p. 20), pode-se compreender o distanciamento do pensamento colonial através de dois pontos de vista:

- a) colocar-se em um local diferente ou fora de lugar e,
- b) como exercício de revisitar criticamente as marcas, vestígios ou assinaturas deixadas pelo processo de colonialidade do conhecimento, do ser e do poder.

Considere-se que processo colonial gera também uma zona fronteira, responsável por manter viva a negação da hegemonia. Negação, assim caracterizada:

[...] a produção de conhecimento de grupos silenciados e marginalizados (afro, indígena, camponeses empobrecidos, lésbicas e gays, entre outros) pode ser considerada como “uma epistemologia fronteira que, a partir da subalternidade epistêmica, reorganiza a hegemonia epistêmica da modernidade. Essa epistemologia fronteira pode ser pensada como descolonização, ou, como desconstrução da diferença colonial”. (MIGNOLO *apud* ACHINTE 2012, p. 28).

Para Fanon (1968, p. 57),

[...] o colonizado, que tem ocasião de ver o mundo moderno penetrar até nos recantos mais longínquos da selva, adquire uma consciência muito aguda do que não possui.

No que Paulo Freire (1987, p. 24) o acompanha, ao apontar que a negação da opressão é o estopim do movimento de afirmação da existência dos oprimidos:

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do ser.

Boaventura de Sousa Santos (*apud* MÉNDES RAMÍREZ, 2019, p. 434), por sua vez, aponta duas formas de se insurgir e ampliar o mundo delimitado pela máscara hegemônica: uma delas seria uma “sociologia das ausências, que amplia o presente unindo ao real existente o que dele foi subtraído”, na melhor acepção da dialética hegeliana, onde a realidade está prenhe de sua transformação através da sua negação.

Nesse contexto, o que está em questão é

[...] a expansão do mundo através da ampliação e diversificação do presente. Somente através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. (SANTOS *apud* MÉNDEZ RAMÍREZ, 2019, p. 435, tradução nossa).

Outra forma seria uma

[...] “sociologia das emergências”, que consiste em investigar as alternativas que cabem no horizonte de possibilidades concretas, que diz que “em cada momento há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece. (SANTOS *apud* MÉNDEZ RAMÍREZ, 2019, p. 434, tradução nossa).

Nesse sentido, a educação pela arte pode ser uma alternativa para o pensamento decolonial, tendo em vista que as artes têm, entre seus aspectos, a particularidade como substância e método. É pela diferença e pela singularidade que se caracterizam a criação e a fruição artísticas. Nelas, se reconhecem as alteridades e a variedade da forma humana, assim como a multiplicidade do pensamento artístico e estético.

A arte na educação pode ser um meio de conscientização e de resistência aos males da colonização. Assim sendo, além do seu valor intrínseco para a formação integral de crianças e jovens, abarca um aspecto de defesa em relação às tentativas de dominação do que neles é genuíno, a saber, sua expressão simbólica contextualizada, com epicentro em si e no seu mundo de experiências artísticas e culturais compartilhadas na comunidade.

Entretanto, o sujeito que atua simbolicamente e salvaguarda sua compreensão de mundo e de cultura, através de criações que elabora e frui, corre o risco de ver sua arte tornar-se alvo de perseguição, silenciamento e aniquilação – caso essa represente valores contestados pelos colonizadores. Temos muitos exemplos na história, citemos: o assassinato do músico Victor Jara, no golpe militar do Chile e, a invasão violenta do Teatro Oficina durante a peça *Roda-Viva*, com texto de Chico Buarque (compositor e escritor igualmente perseguido pela ditadura militar). As ditaduras são formas de colonização pela força e por meio de restrições atingem a vida artística, cultural e social. A asfixia econômica tem sido a principal estratégia de opressão do colonizador contra seus possíveis opositores: silenciamento e cortes orçamentários impostos às artes e à educação são os primeiros sintomas do Estado colonizador.

Porém, a colonização não se restringe apenas aos regimes reconhecidos como ditatoriais. A própria noção do que é uma democracia adquire um viés centrado na metrópole, no qual a definição positiva de democracia nada mais é do que a afirmação de sua centralidade como metrópole. Lembremos que a democracia moderna é

estruturada sob os conceitos da democracia representativa, que por sua vez foram desenvolvidos a partir dos estados nacionais (inicialmente, vindos das monarquias constitucionais e dos teóricos iluministas), ou seja, a democracia traz em si uma concepção eurocêntrica. Na democracia representativa, a participação da população nas decisões fundamentais da sociedade seria um dos parâmetros balizadores. Não nos cabe aqui desenvolver análises comparativas, mas, indicar que segundo a valoração eurocêntrica vigente, a França e os EUA, países onde os cidadãos elegem seus representantes a cada quatro anos, seriam exemplos modernos de democracia. Em contraposição, Burkina Faso, ex-colônia francesa da África Setentrional, onde os cidadãos se reúnem todo dia para discutir e decidir suas questões em locais públicos, não é considerado um exemplo de democracia. Cabe a pergunta: quem influenciaria mais nas decisões coletivas de seu Estado, os burquinenses ou os franceses e estadunidenses?

Os direitos de pertencimento e existência de diferentes grupos sociais

Hoje, a cultura e as artes estão sob ataque: em 2019, a mostra *Queer Museu*, que representava a estética dos grupos LGBTs, foi censurada; os objetos das religiões africanas são destruídos em ações noticiadas reiteradas vezes pelos meios de comunicação e, as verbas e os editais públicos orientados às artes são sistematicamente cortados pelos órgãos e secretarias de cultura que deveriam promovê-los. Todas essas ações são tentativas de asfixiar e criminalizar a criação e a prática artística de grupos que não integram os padrões hegemônicos. Assinale-se que esses grupos mostram uma realidade diversa ao *status quo* conservador que ganha cada vez mais terreno no Brasil atual. Contudo, existe um interesse econômico em cooptar tais produções. No audiovisual, por exemplo, há um aspecto mercadológico que envolve a submissão das produções às grandes empresas que tendo em vista o lucro, exploram e diminuem o retorno financeiro dos criadores. Aqui e em muitos lugares do mundo, podemos falar da permanência de investidas conservadoras, visando à colonização de estéticas de resistência, diversidade sexual, racial, papel das mulheres e dos direitos humanos. Por tudo isso, identificamos a arte como forma de educação para a participação social libertária.

A arte e a educação na luta por direitos

Verifica-se, e não é por acaso, que os artistas estão incorporando um viés educativo em seus trabalhos e em ações que envolvem diferentes públicos. Esses artistas estimulam que o público que compartilhem e interajam com propostas poéticas. Eles convidam o público a entrar e viver a arte como meio de emancipação, conscientização, provocação, indignação, questionamento, inquietação e intenção de intervir na realidade.

Em 2015, o artista chinês Ai Weiwei e o indiano Anish Kapoor convocaram, pelo *Instagram*, as pessoas a participarem com eles de uma caminhada de protesto contra a condição dos refugiados que chegam à Europa:

News:
 Weiwei and I join hands to walk.
 We will walk out of London.
 We will each carry a single blanket.
 A symbol of the need that faces 60 million refugees in our world today.
 We welcome those who wish to walk with us.
 Bring your blanket.
 We will repeat this action in cities worldwide over the coming months.
 At 10am on Thursday 17th September we will walk from The Royal Academy of Arts we will walk east out of London.
 Route details will be announced
 #AnishKapoor # Aiweiwei
 #AnishAndWeiweiWalk

Na imagem do *Instagram*, aparecem os dois artistas com um gesto provocativo, mostrando o dedo do meio. Estão lado a lado com cobertores nas costas e com tal imagem os leitores foram instigados pela curiosidade a ler o texto acima. Essa caminhada é artística e política. Ela questiona o modo como se acolhe e se trata os refugiados, na Europa. As condições precárias sofridas durante a travessia do mar somadas aos obstáculos no desembarque têm ceifado vidas daqueles que buscam sobreviver às guerras, às ameaças e às perseguições.

A reivindicação por direitos humanos é a ênfase na obra de Kapoor e Weiwei. Ela nasce do planejamento da performance e segue pelo convite à participação nas caminhadas. Assim, a ação se concretiza com a cooperação dos participantes que, no ato do aceite ao convite, aderem à proposta político/poética – agora, coletiva. A poética de Weiwei e Kapoor apresenta táticas de oposição às estratégias do Estado autoritário, isto porque a performance é criada para ser efêmera, transgredir e conscientizar, apostando

que a arte pode humanizar e transformar a mentalidade das pessoas de modo que elas sejam capazes de inventar e reinventar o mundo. Paulo Freire (1987, p. 9) nos aponta tal possibilidade:

A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização.

Esse enfrentar dialético de consciências é o processo do *saber*, realizado através da criação, no embate do ser com as questões e as necessidades de sua própria existência. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p.33). O movimento que gera modificações no ser e no mundo – implica em recriar suas significações. Na arte, através da criação e da expressão, o ser humano renomeia e ressignifica o sentido e as possibilidades do estar no mundo.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 44).

Na educação de alunos, o emprego de poéticas que resistem, denunciam e questionam incongruências e injustiças pode proporcionar a criação de formas artísticas e de vida que contemplem suas indignações. Segue exemplo do que acabamos de afirmar: na *Folha de S. Paulo* (12 set. 2019), na seção Painel do leitor, estudantes enviaram a seguinte manifestação:

Estudantes contra a censura

Fizemos uma discussão sobre a censura na Bienal do Livro e achamos muito legal a Folha ter publicado na primeira página a imagem que causou tanta polêmica, pois todos temos liberdade de escolha para sermos o que quisermos. E o que o prefeito fez foi censura. Um beijo mostra o amor entre duas pessoas. Isso não é nada ofensivo e não vai nos influenciar em nada que já não queiramos ser. Se o prefeito se preocupa com as crianças deveria melhorar a educação, a segurança e a saúde delas. Gostaríamos de ver sempre o jornal lutando contra a tentativa de censura. O preconceito e a intolerância com tudo o que é diferente.

Patrícia de Lima Souza, em nome dos alunos do 5º anos B da E. E. Prof. Bento da Silva César (São Carlos, SP).

Os alunos referem-se à *HQ dos Vingadores*, cujo conteúdo, por ser ligado à homossexualidade, foi censurado pelo prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Nessa ação, o prefeito mandou recolher os exemplares na Bienal do Livro. A capa da revista que mostrava dois homens se beijando foi estampada na primeira página da *Folha de S.*

Paulo, no dia seguinte à atitude da censura, foi o retorno do reprimido. Podemos, assim, vislumbrar um caminho da Educação pela Arte nesse e noutros fatos que se tornam resistência e tática no sentido de CERTEAU (1994). Esses acontecimentos são contra a dominação colonial ou neoliberal que permeia nossos currículos, programas e, atualmente, os documentos nacionais da Base Nacional Comum Curricular.

Considerações finais

Palmilhamos uma trajetória de associações entre os regimes coloniais e os ditatoriais, apontando as limitações de direitos e exacerbação de interesses excludentes. Na contemporaneidade, novas formas de “democracia” liberal vigentes intimidam a expressão e a liberdade da sociedade como um todo, subjugando e destruindo.

Nesse contexto, apontamos que a arte, com seus componentes de invenção, recriação e crítica, tem a possibilidade de ser um caminho para a emancipação dos corpos e dos indivíduos frente aos poderes constituídos – especialmente, quando esses poderes usurpam claramente os direitos de cidadania, liberdade e individualidade do sujeito, assim como as particularidades das culturas. Por isso, defendemos a atividade artística como área de conhecimento fundamental na prática educativa, possibilitando acesso às conquistas humanas de todas as épocas e locais para estudantes e educadores. A memória da história, fator primordial da equidade social e cultural, nos ajudou a verificar o valor político e social da arte/educação na atualidade.

Referências

- ACHINTE, Adolfo Albán. Epistemes “Otras”: ¿Epistemes disruptivas? *In: Kula: Antropólogos del Atlántico Sur*, Buenos Aires, n. 6, p. 22-34, abr. 2012.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Brasil: nunca mais. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Perópolis: Vozes, 2014.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GROSGOUEL, Ramón. Más allá de los uni-versalismos occidentales: pluri-versalidad y transmodernidad como proyectos decoloniales. *In: COLOQUIO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN RURAL: Colonialidad del poder y perspectivas alternativas Latinoamericanas*, 2006, Boyacá. **Coloquio...** Boyacá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro Regional Valle de Tenza, Sutatenza. 2006. p. 125-144

KON, Victor. Educación por el Arte vs. Colonización de la Subjetividad. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 151-153, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **O capital**. Livro 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MÉNDEZ RAMÍREZ, Mario Alberto. El componente educativo. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 430-438, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 20 jan. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Diferencia colonial y razón posoccidental**. In: LA REESTRUCTURACIÓN de las ciencias sociales en América Latina. Santafé de Bogotá: Pensar, 2000. p. 3-28.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. México, DC: Siglo XXI: Clasco, 2009.

WALSH, Catherine. La (Re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento. In: WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (org.). **Indisciplinar las ciencias sociales**. Quito: Abya Yala: UASB, 2002b. p. 175-214.

Capítulo 3: Onde está a subalterna? Subalternidade, marginalidade e domesticidade: notas para uma reflexão sobre educação na perspectiva decolonial¹¹

Marina Pereira de Almeida Mello¹²

[...] o que um povo desenvolve quando é engajado pelo capitalismo, em resposta e em rebelião contra si, não pode ser entendido, a não ser como a totalidade de suas vidas capitalistas. Delimitar a cultura é reduzi-la a uma decoração da vida cotidiana. A cultura são peças de teatro e poesia sobre os explorados; é deixar de usar minissaias e passar a usar calças; é o choque entre a alma do Batismo Negro e a culpa e pecado do protestantismo branco. A cultura é também o som estridente do despertador que toca às 6 da manhã, quando uma mulher negra em Londres acorda seus filhos para prepará-los para a creche. Cultura é quão fria ela se sente no ponto de ônibus e, em seguida, o quão quente se sente no ônibus lotado. A cultura é como você se sente na segunda-feira de manhã às oito horas, quando você espera que seja sexta-feira, desejando a sua vida de volta. A cultura é ... quando você pensa no que fazer para o jantar enquanto seu homem assiste as notícias na televisão (JAMES e BEESE, 1975, p. 5, tradução livre da autora).

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas, – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e sobretudo com “y’abonbanania.”¹³ (FANON, 2008, p. 47).

Nessa época, desorientado, incapaz de estar no espaço aberto com o outro, com o branco que impiedosamente me aprisionava, eu me distanciei para longe, para muito longe do meu estar-aqui, constituindo-me como objeto. O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? No entanto, eu não queria esta reconsideração, esta esquematização. Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e

¹¹ Exponho aqui algumas ideias que me serviram de base para a apresentação realizada no *Colóquio Internacional Educação sem retrocesso*, realizado entre os dias 25 e 26 de abril de 2019, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Profa.Dra. Monica Amaral.

¹² Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e Professora Adjunta da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Responsável pela Unidade Curricular: Raça, Gênero e Políticas Públicas. E-mail: marinamello2000@yahoo.com.br

¹³ A expressão *y’abonbanania* remete a rótulos e cartazes publicitários criados em 1915 pelo pintor De Andreis, para uma farinha de banana açucarada instantânea a ser usada “por estômagos delicados” no café da manhã. O produto era caracterizado pela figura de um *tirailleur sénégalais* (soldado de infantaria senegalês usando armas de fogo), com seu filá vermelho e seu pompom marrom, característicos daquele batalhão colonial. O “riso banania” foi denunciado pelo senegalês Léopold Sedar Senghor em 1940, no prefácio ao poema *Hóstias negras*, por ser um sorriso estereotipado e um tanto quanto abestalhado, reforçando o racismo difuso dominante. Em 1957, o publicitário Hervé Morvan criou uma versão mais gráfica, mais modernizada, do “sorriso banania”, permanecendo sua estilização em uso nas caixas do produto até o início da década de 1980 (FANON, 2008, p. 47).

jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente.
(FANON, 2008, p. 106).

É comum definir-se em termos preferencialmente culturais a experiência de grupos racializados. Engendram-se, assim, discursos em que as diferenças étnicas conduziriam de maneira irrevogável e irrefutável as vivências que constituem a realidade social desses grupos, impondo “noções estereotipadas de ‘necessidade cultural comum’ sobre grupos heterogêneos com aspirações e interesses sociais diversos”. (BRAH, 1996, p. 337).

Para além das noções de cidadania e de participação que, de modo geral, têm se pautado por parâmetros legados pelos ideais de “liberdade, fraternidade e igualdade” que embasam os discursos sobre democracia, é importante questionar de que modo aqueles e aquelas, identificados como os “Outros” e, portanto, como os “diferentes”, têm conseguido empreender lutas e conquistar espaços de vocalidade e de efetivo poder. Quem é livre? Quando? Onde? Como? Quem é o sujeito da fraternidade? E o quê, exatamente, significa igualdade?

Ainda que a posição de classe possa propiciar alianças, assinala-se que outras dimensões de diferenciação, tais como, a raça, o gênero, a sexualidade e a geração acrescentam outros significados às vidas individuais e coletivas. Além disso, há que se levar em consideração a especificidade e a historicidade dos processos de racialização que a depender do tempo, do lugar, do grupo e, desse modo, de relações e interações peculiares, promove circunstâncias objetivas e subjetivas também específicas para a compreensão de si e do mundo. Segundo Brah (1996, p. 259), “é o eco da ‘diferença como relação social’ que reverbera quando legados da escravidão, do colonialismo ou do imperialismo são invocados”.

Assim, teorias e práticas proclamadas como “feministas”, embora tenham se comprometido a combater as desigualdades assentadas na ideia de diferença sexual biologicamente determinada, não contemplam a especificidade com que esse mesmo determinismo incide sobre as mulheres negras. Em termos de sexualidade, por exemplo, mulheres negras têm sido retratadas como hipersexualizadas (GONZALEZ, 1984), bestializadas (LUGONES, 2014) ou portadoras de uma domesticidade congênita (McCLINTOCK, 2010). Na mitologia nacional brasileira são geralmente representadas como alvos preferenciais (no plano simbólico e concreto) do estupro perpetrado contra as escravizadas, sendo ainda comumente identificadas como mães solteiras relapsas e

negligentes quando não como concubinas licenciosas. Como adverte uma de nossas mais argutas críticas (ainda que injustiçada e tardiamente reconhecida), Carolina Maria de Jesus (1986, p. 48), nem sempre o enredo era tão simples assim. Há ainda uma história do desejo colonial a ser desvendada:

Eu não podia compreender como é que as mulheres pretas choravam e diziam que foram os portugueses que as arrancaram do seio da África para vendê-las, e ainda dormiam com eles. Existiam as pretas que viviam maritalmente com eles. E tinham vários filhos, e eram obrigadas a trabalhar como empegadas domésticas, e o dinheiro que recebiam eram obrigadas a dar-lhes. Enfim, eram suas concubinas e indiretamente, suas escravas.

Quando em 1850, durante a I Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres, Sojourner Truth, a primeira abolicionista negra dos Estados Unidos, profere um discurso denunciando a opressão sofrida pelas mulheres negras – ao mesmo tempo, racista e sexista – questiona a universalidade naturalizada pela categoria “mulher”, ao indagar: “E eu acaso sou uma mulher?”

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (Tradução livre da autora deste artigo *apud* TRUTH, 2018, p. 45).

Truth, a quem podemos atribuir o pioneirismo no que se convencionou denominar “feminismo negro”, verbaliza uma condição de “mulher” que questiona os parâmetros de feminilidade e luta celebrados, até então, por aquelas que acreditavam lutar em nome de “todas as mulheres”. Ao enfatizar uma situação em que a condição de gênero não pode se dissociar das dimensões raciais e de classe, implicadas nas relações de trabalho, de produção e reprodução, de sexualidade e de noções de família, de espiritualidade e de religiosidade, Truth nos leva a problematizar os ideais universalistas eurocentrados.

Do mesmo modo, Truth chama a atenção para os eloquentes ecos da escravidão na vida material e subjetiva de mulheres que como ela, tinham (e ainda têm) seu presente e seu destino atrelados às demandas instituídas pelo sistema de *plantation*: caracterizado pelo trabalho compulsório e escravizado de um determinado grupo (geralmente, ameríndios e africanos negros e seus descendentes), sob as ordens de outro

grupo: o dos senhores, grandes proprietários de terras, de seres, de entes e coisas e, impreterivelmente, ocupado por homens brancos e cristãos ou tidos como tal.

Ao refletir sobre as possibilidades emancipatórias da escola e dos processos de escolarização, a partir das perspectivas enunciadas por mulheres negras, torna-se relevante chamar a atenção para duas expressões. Mais que isso: dois conceitos sobre os quais é crucial lançar luzes: a subalternidade e a marginalidade. Talvez, devêssemos também acrescentar a esses, a categoria de: domesticidade. Essas são categorias inexoravelmente marcadas pelo processo de racialização, entendido como o desenvolvimento de um modo de apreciação e definição das diferenças (e, conseqüentemente, dos diferentes), que precedeu e conduziu os processos de colonização (conquista e exploração) de territórios e corpos, que uma vez racializados, nomeados, e divididos foram por sua vez, classificados e hierarquizados sob tais critérios raciais, ou seja, consoante a uma perspectiva essencialista, dicotômica, euro e monocentrada.

Posto isto, a missão civilizatória europeia, ao identificar, classificar e nomear, sob essa ótica, asiáticos, americanos, africanos, indígenas, latinos e assim por diante, passa a definir e fixar seres, pessoas e lugares a partir de suas supostas origens, criando genealogias e destinos pautados em ideais dicotômicos e inconciliáveis, nos quais a natureza se opõe à cultura; machos se opõem às fêmeas; o céu se opõe ao inferno, brancos se opõem aos pretos e, assim sucessivamente. Divinizando e demonizando corpos, territórios e saberes, tal racionalidade tem conduzido as mentalidades a ela submetidas, a entender desse modo todas as dimensões da vida (física, material e espiritual).

Quando a teórica indiana Gayatri Chakravorty Spivak questiona “pode a subalterna falar?”, ela enfatiza a necessidade de distinguir “subalternidade” de “marginalidade”, argumentando que o subalterno não é necessariamente aquele ou aquela que se submete, que se subordina a outrem, mas sim aquele (a) cuja voz não pode ser ouvida, aquele (a) cuja presença é rasurada, obliterada, apagada. (SPIVAK, 2010). Subalternidade refere-se a poder, direitos e reconhecimento. Por isso, para superar situações de subalternidade seria necessário viabilizar a proliferação de saberes plurais, evocativos de uma variedade de ordens, cuja multiplicidade não se integra na ordem estruturada (SANTOS, 2002). Torna-se necessário, potencializar os processos de enunciação de sujeitos tornados transparentes pelo processo em que as dimensões de

raça, classe e gênero foram apagadas em prol de um universalismo genérico (SPIVAK, 2010).

Nesse sentido, corroboro Spivak (2010) em sua ideia de que a subalternização produz uma categoria de indivíduos e grupos que, embora aliados do poder, não podem ser entendidos como uma categoria monolítica, uniforme ou essencializada. Tal perspectiva se ancora no fato de que as experiências de sujeição aos poderes instituídos e hegemônicos propiciam, em cada canto subjetividades, particularmente afetadas pelas relações que a opressão caracterizada pelo silenciamento e invisibilidade daí resultantes provocam.

Por sua vez, a ideia de marginalidade ao evocar as margens, as fronteiras, a situação de inequívoca ambiguidade de quem não se fixa de maneira irremissível num ou noutro ponto, traz a situação de quem se nega, portanto, à fixidez, à constância e, por outro lado, não está nem lá nem cá... Mas, projetando um acolá, um adiante, um devir que possa revolver certezas e indiferenças – naquilo que Ramon Grosfoguel (2008) chama de “outras utopias” em contraposição a “novas” utopias, no sentido de utopias outras, produzidas por epistemologias alternativas. Santos (2002) defende que o princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva, configurando as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, conclama-nos à análise de suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em *hubris* regulatória, no sentido de procurar assimetrias que sobreponham a emancipação à regulação. Para esse autor, a ideia de emancipação conduz às perspectivas de incompletude e caos que viabilizam a liberdade, a ousadia e, assim, a criatividade em oposição ao cerceamento e ao controle implicados na regulação. Portanto, nos encoraja e nos desafia a buscar nas margens e em seus interstícios, a “outridade” entendida não mais como ameaça à integridade e à pureza, mas como possibilidade, como encontro.

Pela perspectiva de análise aventada pela “ecologia de saberes” deve-se conferir simetria a saberes produzidos aleatoriamente, em espaços e tempos não necessariamente simultâneos nem compatíveis no sentido legado pelas epistemologias tradicionais (ocidentais/eurocentradas). E desse modo, o coloquial, o deslocado, o fora da norma adquire expressividade contestatória e mobilizadora (SANTOS, 2007).

No entanto, o filósofo camaronês Achille Mbembe (2017) nos adverte para a reversão desse potencial emancipador da fronteira, quando, ao contrário, as margens como signo potencial de transformação e ruptura passam a ser encaradas como ameaça e perigo:

Já não passa claramente por alargar o círculo, mas por tornar as fronteiras formas primitivas para afastar inimigos, intrusos e estrangeiros – todos aqueles que não são dos nossos. Num mundo mais do que nunca caracterizado pela desigualdade no acesso à mobilidade e onde, para muitos, o movimento e a circulação são a única hipótese de sobreviver, a brutalidade das fronteiras é agora um dado fundamental do nosso tempo. As fronteiras deixam de ser lugares que ultrapassamos, para serem linhas que separam. Nestes espaços mais ou menos miniaturizados e militarizados, tudo se deve imobilizar. Muitos são aqueles e aquelas que neles encontram o seu fim, ou são deportados, quando não são simplesmente vítimas de naufrágios, ou eletrocutados. (MBEMBE, 2017, p. 10).

Decerto, a despeito de Mbembe evocar nesse fragmento, aspectos da segregação territorial, tão cara aos propósitos e alardes dos canais midiáticos em tempos de “globalização”, a retórica que associa corpos estrangeiros, corpos “escuros” ou oriundos das “margens” como inadequados, impróprios, ameaçadores e perigosos integra variados discursos – dos escolares aos religiosos, passando pelos discursos familiares. Fronteiras e margens não devem ser presumidas como naturalmente brutais e perigosas. Fronteiras são caminhos necessários para os encontros, para os diálogos, para ver, ouvir, enxergar as alteridades inerentes à vida social.

Ora, como resignificar o processo de escolarização, permitindo à escola, enquanto locus de trânsito e passagem, valorizar e entender “margens e periferias” em suas potencialidades criativas e emancipatórias? Como também postulam algumas intelectuais negras, tais como, Lélia Gonzalez, Audre Lorde, Glória Anzáldua, bell hooks, entre outras, identificadas aos feminismos negros ou contra hegemônicos, as margens, as fronteiras, as periferias são potencialmente perigosas porque desestabilizam e desarticulam as expectativas de fixidez, de objetividade, de concretude e de pureza almejadas pelo *status quo*.

Pelo princípio da “colonialidade” (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2008; MALDONADO-TORRES, 2007), a racialização das diferenças precede e condiciona um padrão de dominação sob o capitalismo, em que apenas e exclusivamente o homem branco é considerado como ser dotado de razão e, dessa forma, autorizado e dotado de todo poder, de controle, de capacidade criadora e de conquista. A premissa cartesiana do

“Penso, logo existo” institui, sob o sistema moderno-colonial de gênero, um padrão de dominação que submete todas as instâncias da vida àquele princípio: controle do trabalho, do sexo, da autoridade coletiva, das subjetividades e intersubjetividades.

Maria Lugones (2014), ao desenvolver o conceito de “colonialidade de gênero”, argumenta que é a “raça que constrói o gênero”, na medida em que sendo o homem branco (heterossexual, cristão, burguês e “perfeito”), o “humano por excelência”; ele seria o padrão de humanidade “naturalmente” inalcançável aos outros seres. A razão a ele pertence, enquanto que tudo o mais integraria em maior ou menor grau, a natureza: indócil ou passiva, carente de domesticação e controle. Penetrar, docilizar e domesticar seriam, portanto, atos eminentemente masculinos (restritos ao homem branco) e necessários ao processo de civilização. Nesse sentido, caberia à mulher branca o papel de reprodutora da raça e do capital, mediante sua passividade e pureza, cabendo aos outros seres (animados ou inanimados) condições inferiores: homens e mulheres não brancas, transformados em “machos” e “fêmeas”, seriam pois animalizados e identificados à vida selvagem e à natureza: campo do incontido, do incontrolável, da ameaça e do perigo.

Necessariamente os índios e negros não poderiam ser homens e mulheres, mas seres sem gênero. Como bestas, eram concebidas como sexualmente dimórficas ou ambíguas, sexualmente aberrantes e sem controle, capazes de qualquer tarefa e sofrimento, sem conhecimento, do lado do mal na dicotomia certa e errada, montada pelo diabo. Como bestas, elas eram tratadas como totalmente sexualmente acessíveis por homens e sexualmente perigosas para as mulheres. (LUGONES, 2014).

Entendemos que essa retórica da preeminência do homem branco sobre tudo e sobre todos se manifesta em variados discursos, incluindo mitos de origem, que condicionam pertencimentos tornados inequívocos, perpetrados pelos saberes escolares, familiares, religiosos *etc.* Vejamos como, por exemplo, gênero e raça se articulam no imaginário judaico-cristão, a partir dos mitos de origem relatados no livro de Gênesis: Primeiro, temos Eva, a mulher primordial, que extraída de Adão, para lhe fazer companhia, indispôs-se com o Criador, transgredindo papéis e normas, ao ser influenciada pela serpente, representante na narrativa, dos perigos que rondam a natureza. Ousadia, desobediência, atrevimento marcam o signo dessa “mulher” ingrata e volúvel, daí em diante, culpabilizada por castigos e penitências a serem expiados por toda a humanidade e de uma vez por todas, banida por esse ato insensato, das benesses de uma vida paradisíaca. Em outra sequência do mesmo livro, temos Cam (Cã ou Cão),

também retratado como o filho desobediente e debochado de Noé, que ao contrário de seus irmãos (Sem e Jafeh), não se apieda tampouco se intimida com a nudez do pai.

24Despertando Noé do seu vinho, soube o que seu filho mais moço lhe fizera. 25E disse: Maldito seja Canaã; Servo dos servos será de seus irmãos. 26E acrescentou: Bendito seja Jeová, o Deus de Sem; E seja-lhes Canaã por servo. (GÊNESIS, 9: p. 20-27).

Uma das interpretações dadas para essa passagem, indica ser Cam o ancestral dos camitas e por extensão dos africanos, sendo Sem o ancestral dos semitas e Jafeh dos europeus, designados assim, a serem os “senhores do mundo”. Estaria dessa forma, justificada a dominação europeia sobre povos que por seu pecado e ignorância, deveriam ser submetidos ao poder temporal e espiritual dos designados como superiores.

Urge, pois, encontrarmos caminhos para a superação dessa *episteme* que não é universal, mas efeito de um saber local tornado global (SANTOS, 2019).

Então, é possível acreditar que o conceito de colonialidade apresenta maior possibilidade de conectar opressões e de promover solidariedades e cumplicidades do que o conceito de “interseccionalidade”¹⁴, já que a colonialidade remete ao questionamento do domínio absoluto e irrevogável do homem branco – como único portador de humanidade – por ser o detentor exclusivo da razão (*ego conquiro*).

Mas assim como os humanos são caracteristicamente homens ou mulheres, racializados como seres não humanos, seres inferiores como bestas, não têm gênero e são para o uso do ser humano. São instrumentos como a natureza, seres que devem ser guiados por seres da razão para serem produtivos em uma economia racional. Como seres racializados, como inferiores, eles podem ser usados justificadamente de qualquer maneira concebida pelo homem: eles podem ser usados como carne para cães, eles podem ser postos em ação até morrerem na mita, eles podem ser estuprados, destruídos por cavalos ou armas. Ou seja, a colonialidade do gênero significa que os colonizados, os racializados como não-humanos na Colônia – e depois – são considerados bestas, sem gênero. O gênero é uma dicotomia hierárquica. Não um par, mas uma dicotomia, os dois separados, um superior e um inferior. (LUGONES, 2017, p. 4, em tradução livre da autora deste artigo).

Além disso, o percurso moderno/colonial/ de gênero introjeta sentimentos de inferioridade e subordinação que criam a armadilha do desejo de se projetar um devir em que subordinados (as) “ocupem o lugar do homem branco” e, assim, possam

¹⁴ Aqui é importante esclarecer que me refiro ao modo aligeirado e, convenientemente, atrelado às demandas das feministas liberais, que não explicitam o caráter histórico e crítico do conceito, cuja genealogia remete aos feminismos afrodiáspóricos.

também controlar, usurpar, dominar e extorquir? Talvez, uma alternativa nos seja pronunciada justamente por outra autora negra: a teórica lésbica negra, estadunidense, Audre Lorde (2003), quando nos lembra de que “as ferramentas do senhor não derrubarão a casa do senhor”.

Aquelas de nós que estão fora do círculo do que essa sociedade define como mulheres aceitáveis, aquelas de nós que foram forjadas nos caldeirões da diferença – aquelas de nós que somos pobres, que somos lésbicas, que somos negras, que somos velhas – sabemos que sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprender a estar sozinha, impopular e às vezes insultada, e a fazer causa comum com aquelas outras identificadas como externas às estruturas, para definir e buscar um mundo no qual todas nós possamos florescer. É aprender a tomar nossas diferenças e torná-las forças. Pois as ferramentas do senhor nunca vão dismantelar a casa-grande. Elas podem nos permitir a temporariamente vencê-lo no seu próprio jogo, mas elas nunca nos permitirão trazer à tona mudança genuína. E esse fato só é uma ameaça àquelas mulheres que ainda definem a casa-grande como sua única fonte de suporte. (LORDE, 2003, p. 115, em tradução livre da autora deste artigo).

Há que se resgatarem outros lugares para enunciar e anunciar outras maneiras de estar no mundo: mais solidárias e menos disruptivas. Nesse sentido, como Lugones (2014), defendo que para uma educação verdadeiramente decolonial é importante destacar que:

- Não há descolonização se não for separada da premissa colonial que implica na dicotomia hierárquica homem-mulher, macho-fêmea.
- O feminismo hegemônico branco, em todas as suas variantes, é eurocêntrico, universalista e racista.
- A introdução colonial da dicotomia masculino-feminino e macho-fêmea não é apenas heterossexual, mas heterossexualista, uma vez que o significado da heterossexualidade depende da dicotomia.

E de onde veio todo esse meio de nos diminuir, que não podemos nos reconhecer como xamãs, como sábias, como filósofas, como mestres, como curadoras?[...]. As mulheres brancas prestaram atenção em seu feminismo apenas à dicotomia que as subordinava, não à dicotomia que as tornava humanas e nos bestializava. É por isso que a universalidade da categoria "mulher" é a canção global do feminismo hegemônico (LUGONES, 2017, p. 5, em tradução livre da autora deste artigo).

Em suma, se não ultrapassarmos essa racionalidade que supõe não apenas dicotomias, mas hierarquias em que as dimensões de raça, classe e gênero se articulam

de maneira irretorquível, não será possível empreender de fato, uma educação que possa romper com o legado colonial, traduzido em patriarcalismo, machismo e racismo.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8 n. 1, p. 229-236, 2000.

BHABHA, Homi. Interrogando a identidade: Franz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. *In*: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 70-104.

JAMES, S.; BEESE, B. **Sex, race and class**. New York City: Falling Wall Press, 1975.

BÍBLIA. **Sagrada Bíblia Católica**: Antigo e Novo Testamentos. Tradução José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BRAH, Avtar. Difference, diversity, differentiation. *In*: BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora**: contesting identities. London: New York: Routledge, 1996. p. 95-127.

CORRÊA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. *In*: ARANTES, A. A. et al. (org.). **Colcha de retalhos**: estudos sobre a família no Brasil. Campinas: Edunicamp. 1994. p. 5-16.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. *In*: SOUZA, J. (org.). **Democracia hoje**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001. p. 231-239.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LORDE, Audre. Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. *In*: LORDE, Audre. **La hermana, la extranjera**: artículos e conferencias. Traducción de María Corniero. Madrid: Horas y Horas, 2003. p. 115-120.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 3, n. 22, p. 935-952, 2014.

LUGONES, MARIA. Subjetividade esclava, colonialidade de gênero, marginalidade y opresiones múltiples. **Librería de Cuerpos Parlantes**, Guadalajara, 2017.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre: Universidad Central - Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

McCLINTOCK, Anne. **Couro imperial**: raça, gênero e sexualidade no combate colonial. Tradução Plínio Dentzien. Campinas: Edunicamp, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo, Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: PROGRAMA de educação sobre o negro na sociedade brasileira. [S. l: s.n.], 2004. p. 1-17.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-System Research**, n. 2, p. 342-386, 2000.

SANTOS, Boaventura. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. v. 1. São Paulo: Cortês, 2002.

SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **Cadernos Cedes**, n. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>. Acesso em: 30 set. 2016.

SPIVAK, GayatriChakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TRUTH, Sojourner. **The narrative of sojourner truth (Unabridged)**: including her famous speech ain't I a woman? [S. l.]: Madison & Adams Press, 2018. Inspiring Memoir of One Incredible Woman.

Capítulo 4: Os novos cínicos?¹⁵

“O cinismo parece-me [...] ser uma forma de filosofia, na qual o modo de vida e fala – fala verdadeira são diretamente, imediatamente ligadas uma à outra”

Michel Foucault¹⁶

De: Christian Béthune¹⁷

Tradução de: **Rosenilton Silva de Oliveira**¹⁸

Em 1988, o álbum de Boogie Down Production cujo título, “By all means necessary”, que foi concebido a partir de recomendações recorrentes de Malcolm X – abria com uma faixa intitulada My Philosophy, na qual o MC KRS One (Mestre de Cerimônias do grupo) reivindicava, na introdução, o status de filósofo; proclamando sua aptidão para a reflexão profunda, colocava-se efetivamente como pedagogo:

“Então o senhor é um filósofo / Sim, minha reflexão é bem profunda / Em aproximadamente quatro segundos, um professor vai começar a falar.”¹⁹

O lamentável Guru vai ainda mais longe, pois ele considera o conjunto do hip-hop como uma ferramenta filosófica: “O Rap é a expressão oral das coisas, a ferramenta [...] a filosofia”. Na faixa *Leitura aleatória (Lecture Aléatoire)*, o MC francês Médine não é deixado de fora: “Você sabe realmente o que é o rap francês? / Não é um caça níquel (machine à sous / uma “máquina de caçar dinheiro”), mas uma máquina de pensamento (ÁLBUM TABLE D’ÉCOUTE, 2006). E esse pensamento, rápido para ser reivindicado como o eixo de sua expressão, por rappers de ambos os lados do Atlântico? E se o rap pretende ser uma “máquina de pensamento”, como este dispositivo funciona?

¹⁵ Este artigo é uma versão ampliada do artigo publicado originalmente na *Revue de La Bibliothèque Nationale de France*, nº 54, avril 2017. Obteve autorização para sua publicação nesta coletânea.

¹⁶ *Le courage de la vérité*, Cours au collège de France Leçon du 29 février 1984, p. 153.

¹⁷ Doutor em Filosofia, pela Université Paris I, Sorbonne e Pesquisador Associado do CIEREC- Centre Interdisciplinaire d’Études et de Recherches sur L’Expression Contemporaine (Université St. Etienne et de Lyon). E-mail: christianbethune@aol.com/christian.bethune@sfr.fr

¹⁸ Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pela École de Hautes Études em Sciences Sociales, Paris. É pesquisador e professor da Faculdade de Educação da USP. Email: rosenilton.oliveira@usp.br.

¹⁹ No original em inglês: “So, you’re a philosopher / Yes, I think very deeply / In about four seconds, a teacher will begin to speak.”

Os rappers, ao estarem prontos a colocar os seus egos em evidência, poder-se-ia evocar uma filosofia organizada ao redor do “ego cogito”, o “eu penso” cartesiano, para caracterizar esta “máquina de pensar”. Eu me inclinaria mais a um “eu penso” menos universalizado e, portanto, menos abstrato: o mundo filosófico dos rappers - onde todas as coisas são iguais, por consequência - aproxima-se mais dos filósofos antigos: por exemplo, do sofista Protágoras que tinha o homem como “medida de todas as coisas” (PLATÃO; THÉÉTÈTE, 152a), mas sobretudo, por sua vontade vingativa de nos provocar, do cinismo exaltado por Antístenes, Diógenes, Crates de Tebas ou Hipárquia de Maronéia, sua esposa. Uma filosofia em constante ressurgência durante toda a antiguidade greco-latina, ou mesmo no mundo mulçumano, isto é, durante cerca de um milênio e cai em desuso a partir da generalização da escrita, desde que a filosofia deixou de ser praticada na Ágora para tornar-se uma disciplina universitária.

Naturalmente, não se trata de submeter completamente o hip-hop à Escola Cínica ateniense e seus epígonos [discípulos], pois, mesmo se as figuras emblemáticas do cachorro e da cadela estão muito presentes entre os rappers: “Como não ser um Pitbull, quando a vida é uma cadela?” (Booba, *Pitbul*, álbum *Ouest Side*, 2006); os aproximadamente 2400 anos que nos separa do contexto helênico nos impõe uma postura prudente.

Além disso, enquanto afro-americanos, os precursores da cultura hip-hop – em relação aos quais os rappers franceses, queiram ou não, são neófitos – se filiam diretamente a uma tradição cultural que tem pouco em comum com a cultura greco-romana. Não se trata então, em nenhum momento, de assimilar o hip-hop ao cinismo – as tentativas de assimilação são sempre conceitualmente perigosas e frequentemente maliciosas – mas de mostrar certas convergências reveladoras e propor, a partir desta aproximação, algumas chaves ou algumas ferramentas filosóficas que permitiriam compreender o rap de outro modo, ultrapassando a escuta superficial suscitada por sua apresentação midiática ou por uma aproximação excessivamente sociológica. Se essa abordagem permitir, do mesmo modo, reconsiderar a imagem estritamente universitária da filosofia, que progressivamente ocupou a primazia sobre as outras formas de filosofar, meu propósito não terá sido em vão. E assim eu o espero.

Agon²⁰ e a forma verbal

Para os Cínicos, a filosofia se concebia essencialmente como um combate. Pela disciplina que a pessoa se impõe, pela ascese praticada cotidianamente, o cínico combate seus vícios e suas intemperanças; pela maestria no domínio da fala o filósofo aniquilaria seus rivais. Para um atleta que viesse diante dele e dissesse: “Eu venci os homens nos Jogos Píticos²¹”; Diógenes responderia: “**Eu** venci os homens: **você**, os escravos” (PAQUET, 1988, p. 57, grifos do autor).

Esta forma de locução não se depreciaria na boca de um MC: é possível imaginar a escanção (recitação) com um acento tônico sobre o “**eu**” e outro sobre “**você**” e a separação das sílabas na última palavra “**es-cra-vos**”. Assim como os rappers, os Cínicos sabiam utilizar todos os recursos do verbo e manejar os efeitos da prosódia para derrubar seus rivais.

Como os rappers, os Cínicos manipulam todos os recursos da palavra para enfrentar seus rivais e fustigar seus semelhantes (Platão foi o bode expiatório de Diógenes²²). O hip-hop, como o cinismo, se percebe como a prática da interpelação, mais do que da argumentação; trata-se primeiramente de despertar as consciências tocando os espíritos. Para alcançar seus objetivos, as interpelações dos Cínicos soam como frases de efeito (moral da história = *punchlines*) nas quais o ritmo próprio do grego antigo deveria potencializar seus efeitos e ter um impacto devastador tanto sobre aqueles a quem estava destinado (isto é, ao adversário) quanto no espírito dos espectadores que assistiam ao combate verbal.

Os discípulos de Antístenes praticavam o jogo de palavras, cultivavam o trocadilho, telescospiavam as imagens: “diante de uma pintura ruim de dois centauros Diógenes exclama: ‘qual é o Quiron?’”. Quando se sabe que, em letra minúscula, o nome do centauro encarregado da educação de Aquiles, de Esculapio²³ (Asclépio) e Hércules

²⁰ Agon (em grego Ἄγών) era um Daemon, que personificava os concursos, desafios e disputas solenes, presente nos Jogos Olímpicos, nas peças teatrais e também nos debates e discussões filosóficas. Seu Daemon oposto era Neicos, os debates e as discussões maléficas do cotidiano. Era representado como um belo jovem nu com dois halteres nas mãos. (NT).

²¹ Como os Jogos Olímpicos, realizados quadrienalmente, em Olímpia (NT).

²² Episódio do galo sem penas (NT).

²³ Esculápio (em latim: Aesculapius) ou Asclépio (em grego: Ἀσκληπιός, transl.: Asklēpiós), na mitologia grega e na mitologia romana, é o deus da medicina e da cura (NT).

significa “pior”, a pergunta de Diógenes perde todo a inocência. Os jogos de palavras que fascinam os Cínicos são, por outro lado, voluntariamente grosseiros e lascivos.

Contra Platão, Antístenes nomeia um de seus panfletos de Sathôn, brincando com a ambiguidade de um termo que significa “jovem homem vigoroso”, mas que também possui a conotação de “falo viril” e sugere a cópula; Diógenes sugere tomar o flautista Didyme pelo seu nome (outra forma grosseira de designar o pênis). Para reforçar seus efeitos, os Cínicos exploram a paronomásia²⁴, a qual também é cultivada pelos rappers: korax (corvo)/kolax (lisonjeiro) ou ainda “ep’aleïmaion (te lambuzar de óleo) / “ep’all’himaion” (roubar um casaco).

Ainda que frequentemente misóginos, tanto o cinismo quanto o hip-hop, possuem feministas em suas fileiras (Hiparquia, no caso dos cínicos; Lauryn Hill, Jean Grae ou Casey, etc., entre as rappers), claro que não era um problema a entrada de uma mulher na Academia de Platão ou no Liceu de Aristóteles²⁵.

Se encontramos entre os Cínicos “telescopagens linguísticas” (ler o passado com as lentes do presente), que não são renegadas pelos rappers, é devido ao fato de que tanto para um, quanto para outro, o pensamento se interessa apenas por uma palavra capaz de conduzir toda sua força de elocução (para falar como os atuais filósofos da linguagem), a fim de atingir eficazmente aquele a quem se destina. Do mesmo modo que o cinismo, o rap se vê primeiramente como uma filosofia de efeito, de um contra outro, trata-se de marcar as consciências. Esta força da palavra em ato é acompanhada de um gosto compartilhado pelos estereótipos: conhecemos entre os rappers o uso recorrente de fórmulas como “foda-se a polícia” [*fuck the police/nique la police*]; “a sabedoria é uma arma” ou ainda as múltiplas variações da expressão “filha da puta” [*nique ta mère*]. Os Cínicos também não renunciam a este modo de reciclar as expressões: “case-se com uma moça bela²⁶ e terás uma vida difícil, case-se como uma bela moça terás uma esposa dócil”, que encontramos em Antístenes, mas também em Bion²⁷. Comentando de passagem o duplo binômio: “moça bela/ bela moça” –

²⁴ Figura de linguagem que extrai expressividade da combinação de palavras que apresentam semelhança fônica (e/ou mórfica), mas possuem sentidos diferentes (p.ex.: anda possuído não só por um sonho, mas pela sanha de viajar) (NT).

²⁵ Por seu turno, o “Jardim” de Epicuro acolhia pacificamente as mulheres entre seus frequentadores.

²⁶ No original “laideron” : Laideron est un nom masculin, bien qu'il désigne exclusivement une jeune fille ou une femme laide (NT).

²⁷ L.P: Antisthène, p. 24 (41); Bion, p. 123 (12).

“difícil/dócil”; um procedimento igualmente familiar dos rappers, do qual Francis Métivier propõe uma análise *Rap'n Philo, Le passeur* (MÉTIVIER, 2011, p. 200-201).

Para os Cínicos, como para os rappers a forma da proposição e sua enunciação são as condições de seu pertencimento e forma a ossatura do seu sentido; uma ideia que Nietzsche também valoriza: “Confundir-se sobre a prosódia (a cadência) da frase, é cometer um erro sobre o sentido da frase” (Para além do bem e do mal, 246). Trata-se, portanto, não apenas de “falar corretamente” (*parler vrai*), de praticar esta “parésia”²⁸ antiga, analisada por Foucault e finamente referida aos rappers por Karim Hamou (2005), mas igualmente de “falar bem” – como se diz de um músico que ele toca bem – enfim, precisamente de mirar bem²⁹.

Moral

É difícil, num primeiro momento, de considerar a masturbação ou a relação sexual em praça pública (Diógenes, Crates e Hiparquia), a sustentação de expressões que muitos consideram violentas ou degradantes (e os rappers nos oferecem um largo inventário sobre este tema) como expressão de uma atitude moral. E, de um modo geral, assumir deliberadamente a posição contrária às normas sociais e aos costumes em vigor. Entre uns e outros, entretanto, na maior parte das vezes, é este o caso. Tanto para os Cínicos quanto para os atores do hip-hop, trata-se menos de anunciar os preceitos ou de editar as regras de conduta do que apontar o dedo – poderia ser um dedo de honra – à infâmia sorrateira daqueles que propagam de maneira peremptória certos valores morais, que traduzem um comportamento normativo de maneira ostensiva e são, entretanto, os primeiros a serem subtraídos das exigências reais da ética. Para denunciar a hipocrisia, os falsos valores e os abusos de todo tipo, Cínicos e Mc's colocam em prática a política de jogar na cara.

Diógenes, cerca de 380 a.C.

“Um dia, um homem o fez entrar em uma mansão ricamente mobiliada e lhe disse: “Acima de tudo, não cuspa no chão!”. Diógenes, que estava com vontade de

²⁸ Na retórica, pareasia é descrita como franqueza, confiança ou ousadia para falar em público (NT).

²⁹ Eu miro bem, você acredita que vai conseguir me pegar? Eu miro bem, eu não vou abandonar os negócios, mano”. «Je vise juste, tu crois que tu vas me la faire à moi, mec?/Je vise juste, je suis pas prêt de lâcher l'affaire, mec!» revendica Joey Starr. *Je vise juste* album «Suprême NTM» 1998.

cuspir, lança seu cuspe na cara do homem, dizendo-lhe que aquele era o único lugar sujo que ele encontrou no qual ele poderia cuspir ” (DIÓGENES, 1993, p. 18).

Casey, 2009, menos sortudo que Diógenes:

Eu te dedico este escarro [catarro] com uma bela cor verde /
Eu o produzi uma noite quando saí com o pescoço descoberto /
Eu não tinha lenço, então eu o joguei no chão /
Decepcionado de não ter tua boca como lugar para escarrar.”³⁰

Nos dois casos, a ação se apresenta como pedagógica, pois “a moral se ensina” (Antístenes), se necessário, pela provocação que retira a máscara do impostor. A filosofia está presente para incomodar aquele que não se preocupa com sua conduta. “A quem poderá nos servir um homem, diria Diógenes sobre Platão, que havia empregado todo o seu tempo a filosofar sem jamais ter incomodado ninguém?” (PAQUET, 1988, p. 52).

Mais radical que nossos amigos rappers, os Cínicos tinham à sua disposição o recurso da palmatória [bastonnade] e as vias de fato para inculcar em seus semelhantes o que eles consideravam ser as boas maneiras, ou talvez, para convencê-los a se absterem de praticar o mal: a moral Cínica é muito mais uma moral negativa. De fato, para o filósofo cínico, conter seus impulsos, simplesmente abster-se de cometer o mal ou de perpetrar a injustiça é considerado como uma regra de conduta superior àquela de querer a qualquer preço fazer o bem, particularmente se a ação é realizada de maneira ostensiva e, pior ainda, se aquilo que foi dito não foi cumprido. De modo similar, o rapper Oxmo Pucciono dizia: “Fico feliz pelo mal que não fiz” (*Le mal que je n’ai pas fait*, álbum *Rois sans carrosse*, 2012) ou Lacraps: O vício me chama, é irritante, eu tento me fingir de surdo” (*Le vice m’appelle*, álbum *Machine à écrire*, 2014), parecem, entre outros, se aproximar deste ideal.

Existência e ontologia do singular

No lugar da fórmula do sofista Protágoras: “o homem é a medida de todas as coisas”, Cínicos e rappers preferem: “eu sou a medida de todas as coisas”. Vaidade farsante? Indiscutivelmente. Mas, para além da simples presunção, ou da afirmação de um ego desmedido, a fórmula encerra um substrato ontológico: o ser não pode pretender

³⁰A *la gloire de mon glaire* album «Libérez La Bête».

contornar o estar e tornar-se abstrato, ou se preferirmos, há apenas seres singulares, gêneros, espécies, classes, conceitos, ideias são apenas virtualidades da natureza puramente gramaticais, não são entidades. Diógenes, com uma lanterna na mão, perambula pelas ruas da cidade, mas não consegue encontrar o Homem na multidão, porque ele só pode encontrar Sócrates ou Callias, isto é, indivíduos irreduzíveis a uma humanidade abstrata; a singularidade não é um acidente, é um componente do ser: o singular é o essencial. Aos olhos de Diógenes, o Homem de Platão é apenas um frango sem penas³¹. Esta atitude filosófica, que se opõe radicalmente ao idealismo platônico, isto é, a uma filosofia capaz de, no melhor dos casos ignorar os indivíduos e, no pior, os diluir em nome da universalidade de seus princípios³², encontra-se em Guilherme de Ockham, Nietzsche e também em Wittgenstein.

Em uma comunidade fundamentalmente desigual, tal como poderia ser considerada a Polis (cidade) grega e sua democracia com asas reduzidas, ou como é atualmente a sociedade liberal, o formalismo possui uma dimensão subversiva: ela significa: “o que vale para Mim, vale também para Você”. Independentemente de qual status você tenha no seio da sociedade, você não pode tentar me impor limites que você mesmo não os respeita sem nenhum pudor. Você não pode me impor sua visão de mundo em nome de uma universalidade arbitrária, a qual você desdenha cada vez que te convém. Pois eu, enquanto um ser humano, não simplesmente valho a pena, mas minha singularidade é ela mesmo sinal de minha humanidade, justamente porque: “O que eu sou agora, você nunca o será” (PAQUET, 1988, p. 72).

Os rappers, como sabemos, usam intencionalmente seus bonés com a aba voltada para a nuca, portanto de forma “invertida”. Diógenes entrava nos teatros pela porta de saída e fazia deste desprezo às prescrições artificialmente promulgadas, uma regra de conduta: “Foi o que eu me esforcei em fazer durante toda a minha vida” (PAQUET, 1988, p. 78). Entrar nos teatros pela porta de saída assume aqui o valor de uma metonímia ética. O que mais uma vez aproxima os cínicos da cultura hip-hop é que

³¹ “Soube-se que a definição de homem apresentada por Platão, se resumia a: um animal bípede sem penas. Isto o fez pensar em pegar um galo, retirar as penas e o conduzir à escola de Platão e dizer: - Eis o homem de Platão” Diógenes Laecere.

³² Destacamos que o “Século das Luzes” foi aquele marcado por grandes princípios universais e da afirmação dos Direitos do Homem; do mesmo modo, geralmente se esquece de dizer que fora igualmente o século onde a escravidão foi explorada de modo mais sistemático, isto é, a mais desumanizadora e em escala mundial. O texto da Declaração da Independência dos Estados Unidos pode ser lido como a expressão concreta deste paradoxo político-filosófico. Os grandes princípios de onde emergem os direitos do homem são contemporâneos ao tráfico das pessoas negras, primeira manifestação da globalização e pilar da economia liberal que estava sendo efetivada.

nos dois casos, seus atores pertencem, guardadas as devidas proporções, aos rejeitados, às pessoas de baixa condição, aos exilados e aos metecos que não possuíam o direito à cidadania, aos excluídos: “Metecos e Opacos” diria Akhénatom³³. É preciso recordar que Diógenes foi um escravo durante boa parte de sua vida.

À universalidade abstrata dos direitos, cínicos e rappers opõem uma generalidade concreta dos fatos, pois é a partir dos fatos que se julga a moralidade de uma ação. Sem a ação que a realiza concretamente, a intensão moral se resume a um voto piedoso e o princípio moral a uma palavra ao vento. O universalismo abstrato é de fato sempre hábil em diferenciar a aplicação de seus próprios princípios em nome de contingências materiais, ou de imperativos econômicos que finalmente nunca são superadas, ao ponto de 1% dos habitantes do planeta deter cerca de 50% de sua riqueza e sem dúvida, cerca de 90% do poder, fazendo implicitamente da democracia propalada um estandarte de sua capacidade de decidir politicamente, uma concha quase vazia. O universalismo do qual são angariados os valores que são aplicados apenas parcimoniosamente aos fatos, teriam eles se transformado no véu de Maia que a filosofia de Nietzsche já se propôs a rasgar?

Simetria das posturas

Na época da Grécia antiga, ainda se pensava que a economia deveria ser posta a serviço dos homens. O banqueiro era muitas vezes um escravo, que era açoitado caso administrasse mal os bens que lhe foram confiados (que sonho!). Nossa sociedade ultraliberal desde muito tempo colocou os homens a serviço da economia, da qual se beneficiam 1% dos indivíduos mais ricos. O que explica em parte a diferença de atitude entre cínicos e rappers diante da riqueza e dos bens materiais.

No contexto dos cínicos, exibindo sua própria indignação, eles tinham ainda a esperança de ver os cidadãos mais poderosos ou os mais ricos, se não adotando um estilo de vida mais modesto, ao menos abandonando sua arrogância de ricos.

Os rappers, nos dois lados do Atlântico, se esforçam para mostrar que, os excluídos dos elevadores sociais, os párias da comunidade nacional, podem enriquecer. E é à manipulação da língua que eles devem suas fortunas.

³³Título do primeiro álbum solo do MC do grupo IAM, 1995.

Mas, não nos enganemos, há na ostentação da indigência de uns (cínicos) e da opulência de outros (rappers) uma parte não negligenciável da postura irônica. Sócrates não se privava de corrigir seu discípulo Antístenes que mostrava ostensivamente os buracos de seu casco corroído: “Você não vai parar de se exhibir diante dos outros?” (PAQUET, 1988, p. 28). Quanto aos rappers, eles não se exibem diante dos cliques de seus bens sem um quê de zombaria: “Há tanto diamante no meu relógio que eu nem sei que horas são”, diverte-se Baoba (Game Over, álbum, 9.0, 2008). Para melhor ridicularizar os atributos do magnata, os símbolos de ostentação de riqueza dos rappers são deliberadamente cafonas. Na medida em que cada um se esforça para dissimular sua riqueza, esta atitude pode ser considerada como um gesto filosófico. Na verdade, nada é ingênuo, discreto ou ostensivo: “O dinheiro é conquistado de maneira suja” (Booba, Caramel “futur”, 2012) e neste jogo, são talvez os rappers aqueles que conquistam os bens do modo mais honesto: por meio de seus trabalhos.

Outra Filosofia

Apesar das múltiplas diferenças que os separam, apesar da variedade de atitudes filosóficas observadas tanto nos cínicos quanto no rap³⁴, elas não permitem reduzir estas formas de expressão a uma só escola filosófica. Cada um, cínicos e rappers interpelam a sociedade de seu tempo: “com grandes golpes de transgressão e de provocação” (WIELL, 2015, s/p). A filosofia deve ser inquietante: deve desalojar o dogmatismo das certezas que procuram se impor; deve provocar a burguesia no interior do seu conforto; deve desinflar o ego superestimado dos bufões que pensam ser mestres do mundo. Pois, cerca de dois mil e quinhentos anos após os primeiros cínicos, a tarefa da filosofia é sempre de “combater a ignorância”, de tornar a “ignorância algo vergonhoso” (DELEUZE, 1962, p. 120), pouco importando quais meios serão utilizados para alcançar este fim. Fazendo isto, a cultura hip-hop recoloca no centro do debate uma forma de filosofar, desprezada pelas instâncias universitárias, uma filosofia que não é, nem uma busca de verdades abstratas, nem a prática de uma argumentação sofisticada, mas uma filosofia em ato que exorta a todos a empregar suas palavras em sintonia com as próprias ações.

³⁴ A análise de Francis Métivier em *Rap'nPhilosophie*(2011) nos dá uma ideia desta aproximação.

Em síntese, uma filosofia de rua, como aquela de Antístenes, Diógenes ou de Crates de Tébas, e não uma filosofia de gabinete ou de teatro. O que não preserva, por conseguinte, nem os cínicos nem os rappers, de um risco de conformismo e não os coloca automaticamente ao abrigo de uma postura filosófica, a qual deve ser constantemente trabalhada, pois estamos inclinados a banquetear-nos com nossos próprios excessos ou elevar nossas dissidências em academicismos...

Referências

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche et la philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.

FOUCAULT, Michel. **Le courage de la vérité: le gouvernement de soi et des autres**. Paris: Seuil, 1984.

HAMOU, Karim. La vérité au risque de la violence: remarques sur la stylistique du rap en français. *In: DE L'IMPOLITESSE à la violence verbale*, Mai 2005. Avignon: L'Harmattan, 2008. p. 202-223.

LAERCE, Diogène. **Vie des Hommes illustres**. Paris: Flammarion, 1993.

METIVIER, Francis. **Rap'nphilosophie**. Paris: Bréal, 2011.

PAQUET, Léonce. **Les cyniques grecs: fragments et témoignages**. Ottawa: Université d'Ottawa: 1988.

PLATON. **Théétète**. Paris: Les Belles Lettres, 1950.

WIELL, Benjamine. Le rap transforme nos adolescents en philosophes. *In: Hufftington*, 16 novembre 2015. Disponível em: http://www.huffingtonpost.fr/benjamine-weill/rap-adolescents-philosophie_b_8558394.html. Acesso em: 04/04/2016.

2ª parte - Por uma escola pública insurgente: a interseccionalidade de gênero e de raça nas pesquisas educacionais

Capítulo 5: Sobre a poesia e a crise da arte de narrar no mundo contemporâneo:³⁵ reflexões sobre a vida danificada e a formação da “resistência” da juventude negra na periferia de São Paulo

Mônica G. T. do Amaral³⁶

A prosa é um gênero tardio, filho da desconfiança do pensamento em relação às tendências naturais do idioma... Não há povos sem poesia; mas sem prosa, sim. (PAZ, 2012, p. 74).

O homem se derrama no ritmo, marca da sua temporalidade; o ritmo, por sua vez, se declara na imagem; e a imagem volta para o homem sempre que os lábios repetem o poema. Por obra do ritmo, repetição criadora, a imagem- feixe de sentidos rebeldes à explicação - se abre à participação. A recitação poética é uma festa: uma comunhão. (PAZ, 2012, p. 123).

Um dos pontos centrais dos ensaios de Otávio Paz (2012), reunidos no livro **O arco e a Lira**, é demonstrar o caráter artificial da prosa em contraposição ao fluir rítmico da arte poética, capaz de gerar imagens criativas, sendo, como ele mesmo assinala, um convite à participação do leitor. Vejamos o que o autor tem a nos dizer sobre a “criação poética”, tomando como base a vivência multiétnica de seu próprio país. Assim o autor inicia o livro:

A poesia é conhecimento, salvação, poder e abandono. É revolucionária por natureza... é método de libertação interior. Prece ao vazio, diálogo com a ausência: o tédio, a angústia e o desespero a alimentam. Expressão histórica de raças, nações, classes...Filha do acaso; fruto do cálculo,...Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. (PAZ, 2012, p. 21).

Recorremos a essas ideias desse ensaísta mexicano para que seja possível refletir sobre a crise da arte de narrar histórias, cuja “salvação” o filósofo alemão Walter Benjamin (1980 [1962]) associa à arte poética de Charles Baudelaire e às reminiscências de *La Recherche* (2002), de Proust, mas que Octávio Paz (2012) remete preferencialmente ao poema e ao verso. E desse modo, seja possível ponderar sobre o significado das expressões estéticas dos povos “historicamente prejudicados”, em que forma e conteúdo se entrelaçam de um modo singular. Embora este termo tenha sido

³⁵ Este artigo, embora retome alguns momentos da descrição do clipe Marighella, dos Racionais MC's, apresentados noutro artigo (AMARAL; DIAS; TEJERA, 2018), esta análise faz-se segundo outra perspectiva, inspirando-nos em autores, como Stuart Hall (2000), Frantz Fanon (2008) e Paul Gilroy (2012), com base nos quais repensamos as noções de emancipação estética e reversão dialética dos filósofos Theodor Adorno e Walter Benjamin.

³⁶ Doutora em Psicologia pelo IPUSP, Doutorado Sandwiche na Université Denis Diderot (Paris VII), Professora Associada Senior da Faculdade de Educação da USP e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (FEUSP) e do Programa **Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades**, no Diversitas/FFLCH.E-mail: monicagta@usp.br; monicagta@hotmail.com

cunhado pelo filósofo Axel Honneth (2003) como um problema a ser enfrentado nas sociedades do assim chamado primeiro mundo, referimo-nos particularmente aos afrodescendentes e indígenas de nosso país e às populações periféricas espalhadas em diversos cantos do mundo, em que a força do ritmo em suas músicas e poesias, associada a uma narrativa contemporânea – o canto falado³⁷ - encontra forte expressão no rap. Uma narrativa, talvez bem distinta daquela à qual Paz dirige suas críticas, uma vez que o canto falado, ao mimetizar o real, não apenas suscita imagens, mas nos remete, paradoxalmente, ao coração das margens periféricas de nossa sociedade. Pode-se dizer que os rappers sejam os novos cronistas da modernidade, ou mais especificamente do cenário que se descortina nas periferias e morros das grandes cidades para onde esses povos foram expulsos e vivem em regime de *apartheid* não explicitado, o que a indústria cultural e a sociedade como um todo tendem a ignorar. No entanto, persiste teimosamente uma literatura periférica e a produção musical do gênero rap, que tem proliferado por todos esses lugares considerados até há pouco tempo como verdadeiros bolsões de miséria e de exclusão.

Em tempos difíceis como os que estamos vivendo, urge pensar o impossível, talvez mais pautado pelo senso de possibilidade do que de realidade, como anunciara Robert Musil (2006), em seu romance *O Homem sem qualidades*³⁸. Como dissera um jovem aluno de uma das escolas públicas em que pesquisamos³⁹, um mundo em que “o

³⁷ Esta expressão foi inspirada no *Sprechgesang*, o canto falado, introduzido por Schoenberg na ópera *Pierrot Lunaire* (1912), que efetuava uma espécie de síntese histórica entre o atonalismo emergente e o canto dos cabarés vienenses, tão admirado pelo compositor. De acordo com Mário de Andrade, em um manuscrito não publicado mencionado por Wisnik (2007), que data de 1920, foi um modo de o compositor abandonar o som abstrato pela via do timbre criando novas experiências harmônicas rítmicas e sinfônicas, por meio da “conjugação de sons e ruídos”, onde se combina o que há de mais moderno com o que há o mais primitivo. Ora, investigando a sonoridade contemporânea e os possíveis pontos de contato desta sonoridade com a musicalidade do rap, que também faz uma combinação de sons e ruídos, com ênfase na (a) tonalidade, sendo uma espécie de “quase música”. Expressão empregada por Wisnik (2007), para designar as “simultaneidades contemporâneas” de John Cage, e que aqui empregamos por consideramos que o rap seja algo próximo do canto falado dos cabarés introduzido pelo compositor vienense em suas experimentações musicais, mas indo em direção de tais “simultaneidades contemporâneas”, se considerarmos toda a complexidade da construção das bases musicais do rap.

³⁸ Neste livro, o autor anuncia os dilemas do homem contemporâneo por meio de seu personagem Ulrich. Logo no início, Ulrich cogita o seguinte: “se existe senso de realidade, e ninguém duvida que ele tenha justificada existência, tem de haver algo que se pode chamar senso de possibilidade”, segundo o qual: “quem o possui não diz, por exemplo: aqui aconteceu, vai acontecer, tem de acontecer isto ou aquilo; mas inventa: aqui poderia, deveria ou teria de acontecer isto ou aquilo; e se lhe explicarmos que uma coisa é como é, ele pensa: bem, provavelmente também poderia ser de outro modo. Assim, o senso de possibilidade poderia ser definido como a capacidade de pensar tudo aquilo que também poderia ser, e não julgar que aquilo que é seja mais importante do que aquilo que não é” (MUSIL, 2006, p. 34).

³⁹ No projeto de políticas públicas, sob o título “*Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*” (Processo Fapesp: 2010/52002-9), realizado entre 2011 e 2014.

bom não é ruim, e o ruim não é bom, porque na quebrada é tudo sangue bom”. Mundo onde se há de buscar um equilíbrio tênue, ainda que na instabilidade dos tempos presente e vindouros.

Uma ideia que parece central para analisar o processo de construção identitária da juventude periférica no mundo contemporâneo, particularmente daquela que vive no limiar do possível e do impossível - ou seja, do que deveria ser uma vida digna. Para pensar a questão da identidade do jovem afrodescendente, inspiro-me nas ideias de Stuart Hall (2000), quando este defende a identidade como o “ponto de sutura entre os discursos e práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’” (HALL, 2000, p. 111-112). Distanciando-se de uma concepção estável e unívoca do eu ou mesmo de uma suposta identidade cultural, o conceito de identidade assume para o autor muito mais uma função estratégica e posicional, particularmente quando se pensa nos efeitos da diáspora do Atlântico sobre a identidade do negro: as identidades seriam, nesse sentido, os pontos de apego temporário às posições de sujeito construídas pelas práticas discursivas, marcadas pela falta, pela divisão que nos impõe o Outro (de si), ou seja, os campos inconscientes. Contrariamente a uma concepção naturalista de identidade, o autor nos remete à abordagem discursiva que vê a identificação como um processo em construção, inconcluso. Para o autor, “a identificação é um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção”, nunca um ajuste completo (HALL, 2000, p. 106). Salienta que, como todas as práticas discursivas, a identificação está sujeita ao jogo da diferença, produzindo efeitos de fronteiras. Uma ideia também defendida por Nestor Canclini (2013) em seu livro, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Definição que nos parece adequada para se refletir sobre a formação de identidades culturais híbridas, provenientes da sobreposição/articulação de culturas que resultaram dos processos de dominação colonial e pós-colonial.

No entanto, o trabalho, envolvendo práticas ancestrais e contemporâneas afro-brasileiras na escola pública⁴⁰, realizado com os jovens em nossas experiências de docência compartilhada – entre professores, artistas e pesquisadores – tem nos feito atentar para o racismo de um modo geral e o racismo religioso em particular atingindo,

⁴⁰ Projeto de pesquisa de políticas públicas: O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras (2015:50120-8).

não apenas as culturas e religiões de matriz africana, mas a própria construção da identidade juvenil na periferia.

Temos assistido ao sofrimento dos jovens negros perante situações de discriminação racial e religiosa, muitas vezes camuflada, sustentada pela ideologia da miscigenação ou mestiçagem que, como afirmam diversos estudiosos brasileiros, de algum modo tem balizado a construção da identidade nacional, de um modo geral, e do negro, em particular, no Brasil. Ou seja, a ideologia do branqueamento que tem sustentado o “racismo à brasileira”, como afirmara Munanga (2009)⁴¹, que chegou a alimentar políticas públicas que visavam constituir uma “raça mais branca” no Brasil, em que desapareceriam negros, índios e mestiços. Conforme Munanga:

Mas o que nesse pensamento mais interessa às ciências do homem, a psicologia social incluída, são as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva. (2009, p. 11).

De outro lado, entrando em contato, com as ideias desenvolvidas por Costa (2015), sobre o racismo como metaenquadre⁴², ficou-nos evidenciado, como a questão da ideologia do branqueamento seria fundamental para pensar a formação identitária da juventude moradora da periferia, dentro e fora da escola. Ponderou-se, no interior de nossa equipe de pesquisadores, que este seria o enquadre teórico-metodológico para se reescrever a história desses jovens, bem como de um currículo escolar e práticas em sala de aula culturalmente relevantes. De outro lado, pretendíamos potencializar nossas intervenções em sala de aula por meio de recursos tecnológicos e digitais para o ensino de história por meio de músicas e clipes de rap.

Trata-se de toda uma reflexão teórica que tem emergido de nosso campo de pesquisa nas escolas públicas de diferentes regiões de São Paulo, a qual procuramos articular com as reflexões de Adorno sobre uma educação de cunho emancipatório. O autor salienta a necessidade de oferecer aos estudantes uma variedade de experiências que permita identificações múltiplas e o respeito ao outro e que seja capaz de subverter

⁴¹ MUNANGA, Kabengelê. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-11.

⁴² COSTA, Eliane Silvia. Racismo como metaenquadre. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 146-163, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742015000300146&lng=en&nrm=iso. Access on: 01 Jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p146-163>

justamente a tendência à “mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 1995, p. 27).

A noção de “telescopia histórica”⁴³, que aponta para uma releitura de fenômenos históricos do passado por meio de manifestações culturais contemporâneas, bem como de “reversão dialética”⁴⁴ e de “emancipação”⁴⁵, sustentadas respectivamente por Walter Benjamin e Theodor W. Adorno, são fundamentais para a análise tanto de músicas e cliques dos Racionais MC’s, como têm orientado nossas intervenções nas escolas com base nas culturas populares urbanas.

Emancipação estética do negro

A diáspora africana do Atlântico, bem como aquela promovida pelo período pós-colonialista resultaram em toda uma reconceitualização no campo histórico-filosófico que pôs em questão a própria ideia de Estado. As ideias de Fanon (2008), por exemplo, foram desenvolvidas em outro contexto do debate emancipatório e racial, propiciado por um novo “circuito comunicativo que capacitou as populações dispersas a conversar, interagir e mais recentemente até a sincronizar significativos elementos de suas vidas culturais e sociais”, conforme salienta Paul Gilroy (2012, p. 20-21). De acordo com este autor, a “autocriação” por meio do trabalho, como condição da formação da consciência e da “aquisição da liberdade”, foi e tem sido “enfaticamente recusada em favor de outras estratégias de autoconstrução social que reivindicaram o corpo do mundo do trabalho e fizeram dele, ao invés disso, o *locus* do jogo, da resistência e do desejo” (GILROY, 2012, p. 16-17). Gilroy menciona, nesse sentido, as culturas diaspóricas como resultado desse longo processo de hibridação. Fanon (2008), por sua vez, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, apontou para o necessário passo adiante a ser dado em relação à tese de Hegel de que o trabalho conteria em si mesmo um valor formativo,

⁴³ Este termo foi empregado por Béthune (2003) para se referir às práticas de decomposição rítmica do rap, por meio das quais este gênero mistura estilos musicais, os mais variados, e promove uma espécie de recomposição melódica utilizando-se dos recursos da informática, o que lhe permitiu reunir e discernir objetos e vivências distantes no tempo histórico.

⁴⁴ Reportamo-nos ao termo empregado por Gatti (2009), para se referir ao traço fundamental do pensamento de W. Benjamin (1980 [1936]) sobre a arte de massa, que aponta para uma espécie de “*dialética de distanciamento e aproximação*” (GATTI, 2009, p. 299, grifo nosso). Retornaremos este conceito mais adiante.

⁴⁵ Que seria “resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização” -, capaz de subverter justamente a tendência à “mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 1995a, p. 27).

salientando como dependerá da ruptura com toda a racionalidade branca - na verdade, prenhe de irracionalidade - e da negação desse outro de si (branco) que nele se inocula, para ir ao encontro de seu corpo negro, do ritmo e da consciência negra em sua “densidade absoluta”.

Nessa mesma linha, desde os anos 70 (1970), a juventude negra periférica encontrou na arte engajada do rap um modo de restaurar sua identidade étnico-racial, ao mesmo tempo em que se afirmava como sujeito na linha tênue que a diáspora do Atlântico lhe reservara para se constituir como sujeito por meio de uma arte de rua feita às margens, mas que conforme o filósofo Christian B ethune (2003), provoca uma ruptura com a tradição ocidental da arte contemplativa e joga o sujeito no “coração da ação” por meio de “atos de linguagem”. E que, a nosso ver, desloca-a da periferia para o centro como fizeram os *grafittis* de Nova York que acompanhavam o ir e vir dos trens do metrô. O hip-hop, ao promover uma prática comunicativa real, concreta e performática remete-nos a toda uma corporeidade perdida com o advento da escrita e a invenção do alfabeto e a uma ancestralidade oral, de matriz africana. O rapper, por sua vez, converte-se no cronista contemporâneo das sociedades periféricas. E ao realizar mixagens musicais nas bases do rap associadas, nos EUA, aos ritmos do jazz, blues e cantos gospel e no Brasil aos ritmos do samba, do repente e da embolada, muitas vezes ritmadas pelos atabaques, promove, não apenas a telescopia histórica – que supõe tomar os fen menos do passado e v -los com as lentes do presente - mas também provocam verdadeiras rupturas de campo em nossa escuta inconsciente individual e coletiva.

Descortina-se assim, toda uma história negada, como muito bem expressou um jovem aluno a uma orientanda: - Sim, eu sei tocar tambor (atabaque)...aprendi com meu pai antigo..[.nas rodas...de candomblé, de samba?] Não sabemos, pois esses jovens demoram muito para se abrir sobre os mistérios dos terreiros e de outras práticas ancestrais. Um episódio que nos fez lembrar, como surgiu o samba do Rio de Janeiro, nos Zungus, também conhecidas como Casas de Angu e batuque, como se chamavam os refúgios de homens e mulheres negras que l  reinventavam práticas culturais comunitárias, duramente reprimidas se praticadas à luz do sol, durante todo o século XIX e início do século XX (Cf. FARIAS *et al.*, 2006).

Daí termos iniciado o artigo, aproximando as ideias entre, de um lado, Octávio Paz, Stuart Hall, Franz Fanon e de outro, Adorno e Benjamin, que em momentos distintos da história souberam identificar na escrita poética ou ensaística, a retomada da

arte de narrar em franco declínio na modernidade, mas que parece ser a condição de emancipação dos “povos historicamente prejudicados”. Acreditamos que estes autores forneçam, não apenas as chaves de leitura de um fenômeno estético e de afirmação étnico-racial contemporâneo da juventude negra periférica, ou seja, o rap, identificado com o movimento hip-hop contestatório; como também apontam-nos, de acordo com a releitura que propomos deste debate filosófico frankfurtiano, como tais expressões estéticas se utilizam das técnicas contemporâneas do meio digital e do cinema em seus cliques e músicas, e são capazes de provocar *o choc*, mencionado por Benjamin a propósito da poesia de Baudelaire e do cinema de vanguarda, resultando em uma verdadeira reversão dialética e uma ruptura de campo⁴⁶, dos campos do inconsciente. Abre-se uma possível fissura em nossa racionalidade branca e ocidental, mesmo naquela inoculada, como sustentara Fanon (2008), nas profundezas da alma negra. E, assim, por meio dessas expressões estéticas urbanas, é possível promover uma formação emancipatória, capaz de suscitar nos sujeitos, inquietações e indagações para que se abram para o outro, não idêntico, o diferenciado, conforme enfatizara Adorno. Este último, embora não estivesse atento à questão do negro, tinha em mente a premência de uma formação que nos prevenisse do etnocentrismo e de toda e qualquer forma de intolerância.

Uma história a ser contada

Um aspecto a ser ressaltado no ensaio escrito por Adorno (1986 [1955]) em homenagem póstuma a Walter Benjamin é a ideia de que talvez exatamente pelo fato de Benjamin não se curvar aos cânones da Filosofia, ele conseguira levar à radicalidade uma ideia tão cara a Adorno, como a de proceder a uma leitura imanente do objeto. E ao proceder a esta leitura imanente do objeto, encontrava “no singular absoluto o universal absoluto”, revelando, desse modo, segundo o nosso entendimento, os princípios da “dialética negativa do particular” (Cf. BUCK-MORRS, 1977) abordada amplamente por Adorno em seus últimos escritos⁴⁷. Benjamin, agindo assim, rompia com a “divergência radical que opunha a consciência social e a investigação científica”, concentrando em si

⁴⁶ O método de ruptura de campo foi pensado por Herrmann a propósito da “potencialidade do método psicanalítico de fazer com que surja (por ruptura de campo) a ordem lógica [inconsciente] de constituição das representações - ideias, emoções, imagens conscientes” (HERRMANN, 2001, p. 121).

⁴⁷ Refiro-me às ideias defendidas por Adorno particularmente em suas obras *Dialética negativa* (2009 [1966]) e *Minima moralia* (1992 [1951]). De acordo com Buck-Morss, a proposição de Adorno de imersão na particularidade significa “não uma tentativa de redescoberta do sujeito individual, mas de redescoberta da estrutura social em sua configuração particular” (BUCK-MORSS, 1977, p. 85-86).

mesmo, segundo Adorno, “a energia produzida pela desintegração atômica do Espírito” (ADORNO, 1986, p. 202). Mas, adverte-nos Adorno, para aqueles que pensam que Walter Benjamin renunciara ao conceito ou à verdade, a seu ver, ele “constrangia o conceito a realizar o que usualmente se atribui à experiência não conceitual”, fazendo com que “o conceito se igualasse à densidade da experiência, sem jamais renunciar ao rigor” (ADORNO, 1986, p. 213). Salienta, no entanto, ser central no pensamento de Benjamin, a *ideia de salvação* de tudo que está morto, sob a forma de restituição da vida desnaturada pelo acabamento de sua própria reificação até o abismo do inorgânico (ADORNO, 1986, p. 213), “reunindo assim a mística e *Aufklärung*” em seu pensamento, o que o conduziria a uma sorte de “racionalismo emancipador”⁴⁸.

Aqui temos uma ideia da complexidade do debate envolvido em torno das ideias de Benjamin e de alguns conceitos sustentados por ele, como o de “reversão dialética”.

Reportamo-nos ao termo empregado por Gatti (2009a), “reversão dialética”, para nos referirmos ao traço fundamental do pensamento de W. Benjamin (1936, 1980) sobre a arte de massa, que aponta para uma espécie de “*dialética de distanciamento e aproximação*”, de acordo com a qual o “pensamento aproxima-se mimeticamente de seu objeto de crítica, assimilando-se perigosamente a ele, até o ponto de sucumbir à sua força regressiva, como se essa fosse a única estratégia ainda disponível para sustentar um mínimo de distância crítica capaz de salvar suas potencialidades salvadoras” (GATTI, 2009, p. 299). Um movimento que identificamos nas produções estéticas de alguns rappers, particularmente em seus cliques que potencializam essa “dialética de distanciamento e aproximação”, presente em suas músicas.

A telescopia histórica no rap dos Racionais Mc’s e o *choc* póstumo propiciado pela poesia e pelo cinema

Recorremos a uma música de um CD, *Sou mais você* e a um clipe dos Racionais MC’s, grupo de rappers bastante conhecido no Brasil e apreciado particularmente em uma das regiões de São Paulo, Capão Redondo, que é considerada uma verdadeira hiperperiferia da zona sul. Referimo-nos ao clipe *Marighella*, em cuja narrativa um dos

⁴⁸ Tema desenvolvido por Adorno em sua obra inacabada, *Dialética negativa* (2009 [1966]), onde repensa as teses da *Dialética do esclarecimento* (1985 [1947]), cujo diagnóstico sobre o pós-guerra praticamente inviabilizara a emancipação da consciência. Diferentemente deste diagnóstico dos anos 40, Adorno defende, ancorado noutra lógica da dominação social, no contexto libertário dos anos 60, a possibilidade da experiência como exercício de negação, orientando-se por uma ideia básica de sua filosofia da história, ou seja, de apreensão conceitual da totalidade, e como muito bem salienta Luciano Gatti (2009), como exercício contínuo da teoria crítica da sociedade.

líderes do grupo, Mano Brown, assume o lugar de Marighella, que nos anos 1960/70 optou pela luta armada para lutar contra a ditadura militar no Brasil. Na leitura desta música e clipe, evidenciam-se duas noções que nos parecem fundamentais: “telescopia histórica” e “*choc* póstumo”. Enquanto o primeiro termo foi utilizado por Béthune (2003) para se referir ao modo como os rappers propiciam, por meio da tecnologia digital, olhar o passado com as lentes do presente, a noção de *choc* póstumo só pode ser compreendida a partir das reflexões de Walter Benjamin (1980 [1962]) a propósito do declínio da aura anunciadas por Baudelaire e Paul Valéry.

Baudelaire, segundo Benjamin⁴⁹, percebera o declínio da dimensão do culto e do caráter ilusório da obra de arte tanto mais claramente quanto a decadência da aura penetrou em sua poesia. Segundo Benjamin, “Baudelaire fala do homem que mergulha na multidão, como num reservatório de energia elétrica” (1980, p. 43). E o define logo depois, descrevendo assim a experiência do *choc*, como “um caleidoscópio dotado de consciência” (1980, p. 43). Uma “vivência” que adquiriu para Baudelaire, segundo Benjamin, o estatuto de “experiência”, ao promover “a dissolução da aura na experiência, no *choc*” (1980, p. 56). Desse modo, Benjamin, a partir da ideia de dissolução da aura propiciada pelo avanço da técnica e a emergência de outra qualidade da experiência por meio do *choc*, compara a sucessão de *chocs* e colisões em meio à multidão com a experiência que se tem com a máquina fotográfica, a qual, ao fixar um instante por um período ilimitado, provoca uma espécie de “*choc* póstumo” e, como sustentara Adorno (1986 [1955]) a propósito do filme, pode desencadear uma espécie de “reposição da experiência” que falta à multidão. Faz a ressalva, no entanto, que a fotografia assume um papel fundamental na “decadência da aura”, que se anuncia com o advento da modernidade: o aparelho “acolhe a imagem do homem sem retribuir-lhe o olhar” (1980, p. 52). Já a poesia de Baudelaire remete-nos a uma espécie de “*vie antérieure*”, que, “ao supor uma ligação material com a natureza não humana”, permitir-nos-ia “recapturar a força incerta do retorno aurático do olhar profundo (*gaze, regard*) das coisas”⁵⁰.

⁴⁹ Benjamin, em seu ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1980 [1962]), percorre *La recherche*, de Proust (2002) para pensar sobre o declínio da aura da obra de arte. Uma relação que remete a seu caráter cultural e ilusório. Mas será em Paul Valéry, que Benjamin encontrará um elemento essencial para pensar a transformação da percepção que entraria em crise com o avanço da reprodutibilidade da arte. Salienta que a percepção é vista como aurática pelo poeta, sustentando que no sonho “*As coisas me vêem como eu as vejo*” (1980, p. 53).

⁵⁰Cf. bem sublinhara Miriam B Hansen, em seu livro *Cinema and experience* (2012).

Antes de avançar no desenvolvimento deste argumento, desenvolvido por Walter Benjamin a propósito da poesia, da fotografia, e depois do cinema, apresentaremos dois excertos de um CD e de um clipe, dos Racionais MC's – da música *Sou + você*, do álbum *Chora agora, ri depois* (2006/2011)⁵¹; e o clipe *Marighella, com sua música Mil faces de um homem leal* (2012)⁵². Será feita uma leitura dos mesmos apoiada no debate entre os autores Adorno e Walter Benjamin sobre o filme, procurando deprender das ideias de um e outro, o que há de mais avançado e contemporâneo para se interpretar uma arte popular urbana como o rap.

Acompanhemos, então, os dois cenários criados por cada uma dessas produções.

Sou + você

A música *Sou mais você* se inicia apresentando uma série de sonoridades muito comuns às cenas de violência urbana vividas nas periferias de metrópoles como São Paulo e Rio de Janeiro: uma brecada brusca, dois tiros, um barulho de uma moto em fuga, um cachorro latindo, um despertador tocando e a voz providencial de Mano Brown anunciando a rádio Êxodus. Em seguida, o rapper convoca o jovem, que parece ter escapado da morte por um triz, pelo menos é o que dá a entender quando se ouve: “Ontem à noite você pediu, uma oportunidade, mais uma chance... Como Deus é bom, não é nego? Mais um dia todo seu... Vamo acordá... vamo acordá...”. Em seguida, uma vozinha irritante, imitando criança, faz um alerta para a falta de solidariedade na cidade grande, em que cada um é responsável por si e nada mais: “é a selva de pedra, eles matam os humilde demais”.

O recado é claro: rapaz se cuide, cabe a você dar importância à vida perante um cenário tão devastador, em meio à guerra entre traficantes e policiais.

Por meio de verdadeiros “atos de linguagem” (BÉTHUNE, 2003) e de sucessivos *chocs*, coloca-nos a todos no coração da cena da periferia, empregando, para tanto, todos os recursos sonoros e cinematográficos necessários para nos fazer experimentar por dentro, revirando do avesso o drama que é viver na periferia, sobretudo para o jovem negro e pobre, principal alvo fatal da polícia de São Paulo.

⁵¹*Chora agora ri depois*: https://www.youtube.com/watch?v=x8Q_9Q4IrIo

⁵²*Marighella*: <https://www.youtube.com/watch?v=5Os1zJQALz8>

Mas se no CD *Chora agora, ri depois*, restava ao jovem apenas a consciência de seu direito à vida, no clipe do Marighella, por meio da superposição da figura histórica de um líder da resistência à ditadura nos anos de 1960 e o rapper Mano Brown, sugerem-nos que o caminho consiste na periferia se levantar em armas, e instaurar um verdadeiro processo revolucionário. Mas esta sugestão não se faz por meio de um discurso e sim por meio de “*chocs*” provocados no espectador, uma técnica identificada por Walter Benjamin (1984, p. 24) no cinema de vanguarda, que, por meio de mudanças de lugares e ambientes propiciados pela linguagem cinematográfica da montagem⁵³, penetra no público, de tal maneira que este se converte em um “examinador que se distraí” (BENJAMIN, 1980, p. 27).

No entanto, como bem observou Béthune (2015) a propósito do rap, talvez não se trate propriamente de distração o que o rap engajado ou o movimento hip-hop como um todo pretendem provocar, uma vez que parecem ter abandonado a linguagem dúbia empregada pelas gerações anteriores de afrodescendentes, recorrendo, ao contrário, a uma linguagem explícita e ostensiva, com o intuito de impedir que se dissimule a minoria dos guetos, ou as nossas periferias segregadas, porque eles se exibem, invadem, se fazem ver e escutar, e “ameaçam a maioria bem pensante”(2015, p. 30).

Parece-nos, no entanto, que não se trata apenas de se utilizar de uma linguagem explícita e contundente, como afirma Béthune (2003), mas de levar o pensamento dominante e suas contradições ao extremo e revertê-lo em seu contrário, como o fazem frequentemente os Racionais MC’s, o que conduz, muitas vezes, à interpretação equivocada de que estariam incitando o crime entre a juventude periférica. Parecem realizar justamente essa aproximação mimética do objeto da crítica – como, por exemplo, o crime – como estratégia de identificação absoluta com uma situação limite - entre o lícito e o ilícito, entre o dentro e o fora, entre a vida e a morte – como forma de levar, tanto o jovem negro morador da periferia, quanto o conjunto da sociedade à emancipação da consciência. Uma forma que me parece fundamental para atingir o ponto de sutura, como sustentara Stuart Hall (2000), de colisão no interior do momento histórico em que vivemos, onde tudo flui e pouco se deixa sedimentar na experiência individual e coletiva, mas que por meio do *choc* póstumo, propiciado pelo clipe, produz

⁵³ Não há como negar a influência aqui também das ideias do cineasta russo, Eisenstein, expostas em seu livro, *O sentido do filme* (2002). E amplamente empregadas em seus filmes que retrataram momentos importantes da revolução russa, como: *Outubro* (1927), de Sergei Eisenstein e *O encouraçado Potemkin* (1925), de Sergei Eisenstein.

uma espécie de “reversão dialética” dessa experiência de incompletude por meio de estratégias híbridas, de vai e vem, no limite entre o passado e o presente (como sugere a estratégia do *scratch* dos discos de vinil manuseadas pelo DJ), como parte da constituição de uma identidade pós-moderna, produzindo, como dissera Canclini (2013) - efeitos de fronteiras.

Marighella – Mil faces de um homem leal

Analisemos como se dá a virada revolucionária dos Racionais MC’s neste clipe do Marighella.

O clipe se inicia anunciando o ano de 1969, ano em que Carlos Marighella tomou de assalto a Rádio Nacional, mas que rapidamente se transmuda para 2012. Em seguida, assistimos a uma verdadeira superposição de imagens do guerrilheiro dos anos 60, convocando o povo a se unir ao Exército de Libertação Nacional (ALN), se armar e se preparar para tomar o poder e do rapper Mano Brown, que sobrepondo-se ao discurso do primeiro, canta repetidamente: *Carlos Marighella, Carlos Marighella!, Mil faces de um homem leal, A postos para o seu general!*. Entre imagens da repressão policial aos estudantes, operários e camponeses dos anos 60, alternam-se imagens de ícones do movimento negro pelos Direitos Civis nos EUA – como Malcom-X e Angela Davis - ao mesmo tempo que, as dos movimentos sociais atuais, como dos Sem Terra, estudantes e trabalhadores, tendo como pano de fundo a letra da música, *Mil faces de um homem leal*⁵⁴.

Mano Brown canta, com seus punhos cerrados e erguidos, simbolizando a luta revolucionária, sentado diante do suposto microfone da Rádio Nacional. Alternam-se outras imagens dos anos 60, quando como parte da negociação do rapto do embaixador americano, também sob o comando de Marighella, os revolucionários que foram soltos em troca do embaixador antes de embarcar para o exílio, fazem o mesmo gesto revolucionário com o punho erguido, em sinal de protesto e de não conformismo. E Mano Brown / Marighella vai anunciando a importância de “reagir ao revés” e ter

⁵⁴Protetor das multidões/Encarnações de célebres malandros/De cérebros brilhantes/Reuniram-se no céu/O destino de um fiel, se é o céu o que Deus quer/Consumado, é o que é, assim foi escrito/Mártir, Mito ou Maldito sonhador/Bandido da minha cor/Um novo messias/Se o povo domina ou não/Se poucos sabiam ler/E eu morrer em vão/Leso e louco sem saber/Coisas do Brasil, super-herói, mulato/Defensor dos fracos, assaltante nato..... Quem samba fica/quem não samba, camba/Chegou, salve geral da mansão dos bamba/Não se faz revolução sem uma fuga na mão/Sem justiça não há paz, é escravidão... Revolução no Brasil tem um nome/ A postos para o seu general/Mil faces de um homem leal / Marighella (Letra dos Racionais Mc’s, Clipe Marighella, 2012).

coragem de fazer o que fez o *Mártir, mito ou maldito sonhador, bandido de sua cor, mulato, defensor dos fracos, que ousou lutar, e que honrou a raça.*

Assim, em poucos minutos, realiza, por meio de uma linguagem cinematográfica sofisticada, o que Béthune chamou de “telescopia histórica”, superpondo imagens do passado e do presente, ao mesmo tempo em que anuncia: *Quem não samba, camba...* Ou seja, cai fora! É desse modo que o clipe nos propõe enxergar nossa história, a “história dos vencidos” à luz do presente, com as lentes do presente e, talvez assim, inspirados nas ideias de um sonhador, um anjo que morreu nas mãos da polícia, ou seja, o revolucionário Marighella⁵⁵, podemos pensar em uma ordem social distinta da nossa, onde a justiça se faça presente. Quer dizer, todo um recorte histórico é feito pelo clipe pondo o espectador em contato com um importante evento que somente em 2016 tornou-se objeto de investigação⁵⁶ - ou seja, 47 anos após o assassinato do líder revolucionário-procurando atualizá-lo por meio de eventos do presente que ainda atingem a periferia, como a repressão policial. E o faz, como sustentara Walter Benjamin, por meio de *chocs* sucessivos, que podem atuar no psiquismo do espectador, com forte poder traumatizante, *fazendo-o ver como as coisas o veem* e, desse modo, provocar rupturas no modo usual de ver as coisas e propiciar um exame mais atento dos fatos da vida.

Analisemos como se produzem esses *chocs* a partir de uma análise mais detida de alguns recursos e elementos da linguagem cinematográfica presentes neste clipe, que aliados à interpretação de Mano Brown, esta, por sua vez, alinhavada pelo “canto falado”- *Mil faces de um homem leal* -, produz uma verdadeira captura da atenção do espectador, e mais do que isso faz com que este se veja convocado a “tomar atitude”, ou “ter atitude”, como usualmente se diz no meio hip-hop.

⁵⁵Nesse sentido, o clipe Marighella utiliza-se da montagem de cenas do passado, em branco em preto, recorrendo a imagens de arquivo referentes à guerrilha urbana liderada pela ALN, abordando o espetacular assalto à Rádio Nacional, em 1969, em São Paulo, em que o líder revolucionário convocou a população à revolução em plena fase mais “escancarada” da Ditadura Militar, sob o comando do General Garrastazu Médici. De acordo, com Elio Gaspari (2002), o líder revolucionário era uma pedra no calcanhar dos militares, pois embora procurado por todo o país, sua voz se fazia ouvir por todo canto. Aparecia na capa da *Veja*, nos cartazes espalhados dos terroristas mais procurados, na 1ª página do jornal francês de esquerda, *Le temps modernes*, nas ondas curtas da Rádio Havana e nas mídias da Rádio Nacional.

⁵⁶De acordo com reportagem de Marcelo Godoy, em O Estado de São Paulo: “Só agora, 47 anos depois, o Ministério Público Federal (MPF) abriu uma investigação sobre a morte do guerrilheiro”. (Política, 09/10/2016).

A escolha destas imagens pelos Racionais MC's, para fazer um clipe em 2012 não foi aleatória, uma vez que foi feito em um período em que ocorreram muitas chacinas, que foram vistas pelos rappers como um forte indício de que a ditadura não havia desaparecido da periferia das grandes cidades. No início de dezembro de 2012, assistimos à substituição do secretário de segurança pública de São Paulo, tendo sido empossado Fernando Grella Vieira. Este assumiu a direção do órgão dizendo considerar inaceitável a taxa paulista de letalidade policial: 447 pessoas morreram supostamente em tiroteio com PMs de outubro de 2011 a setembro de 2012⁵⁷. Só em 2012, foram registradas 24 chacinas em São Paulo.

Portanto, a montagem envolvendo cenas em branco e preto da tomada da Rádio Nacional em 1969, com a justaposição/superposição de Marighella e Mano Brown, alternando cenas de 68 e as dos movimentos de ocupação na cidade e no campo em 2012, estas coloridas, com ênfase na atuação repressora da polícia, foi uma maneira de convocar o jovem negro morador da periferia para reagir contra o verdadeiro genocídio a que estamos assistindo em plena democracia. “A postos para o seu general, mil faces de um homem leal”, “mártir, mito ou maldito sonhador, bandido da minha cor”, um novo Messias... Quem? Ele, Marighella, no passado, Eu, Mano Brown, no presente, que fala diretamente a você, de frente à câmera (outro recurso importante). E tinha que ser o Mano Brown, pelo reconhecimento que ele tem da juventude da zona sul e pela autoridade que exerce... *A postos para o Seu General...* o general da revolução que está por vir. Mas para isso, é preciso “reagir ao revés”.

Com a velocidade meteórica do clipe, que acompanha a temporalidade do mundo contemporâneo e da própria subjetividade produzida em meio aos avanços da tecnologia digital, convoca, face-a-face, o jovem da periferia a reagir, ao mesmo tempo em que dá um recado para a sociedade bem pensante, de que sua indiferença frente à violência policial na periferia tem um preço – a revolução dos pretos oprimidos de nosso país.

A crítica política da arte contemporânea e a reversão dialética do rap –um balanço crítico

Adorno e Benjamin parecem estar de acordo com a ideia de que as formas de dominação ideológica mudaram na era da reprodutibilidade técnica, e que, portanto, o

⁵⁷Em entrevista concedida pelo secretário de segurança pública do Estado, Fernando Grella Vieira, ao jornal *O Estado de S. Paulo*, caderno Metrópole, C1, 8 dez. 2012.

modo de fazer crítica ideológica também não poderia mais ser o mesmo, ou seja, por meio do discurso. Mas, o que mais nos chama atenção desse debate é o papel da arte que, ao deixar de ser autônoma em relação ao mundo da produção, perde sua aura, o que colocaria em risco seu potencial de negatividade.

Porém, de acordo com Benjamin, não há apenas o desfecho regressivo, como no caso do cinema de vanguarda, que envolveria a transformação antropológica da percepção, dado o “caráter de choque da imagem cinematográfica” produzida pelas técnicas de montagem que alteraria a percepção humana, ao dar ênfase aos elementos táteis e corporais, o que abriria o caminho para o que ele chamou de *reversão dialética*.

Os Racionais MC’s têm se utilizado dos mais diferentes recursos sonoros, bem como cinematográficos, para nos jogar no coração da cena da periferia e provocar justamente essa aproximação mimética do objeto da crítica, como estratégia de identificação absoluta com uma situação limite - entre o lícito e o ilícito, entre o dentro e o fora, entre a vida e a morte – como forma de levar, tanto o jovem negro morador da periferia, quanto o conjunto da sociedade à emancipação da consciência. Produzem, assim, uma verdadeira “reversão dialética” no campo estético, que se traduz pelo modo como enfrentam a situação de realidade marginal e periférica jogando o que está à margem para o centro. Um movimento que está presente nas diversas artes reunidas em torno do hip-hop: o break que denunciou a situação de guerra no Vietnã por meio da dança, simulando em seus movimentos os corpos mutilados e as hélices dos helicópteros, com movimentos das pernas girando acima da cabeça; o graffiti que se expande por toda a cidade, construindo uma nova territorialidade; o crime que é convertido em arte de denúncia e de transformação.

Promovem, assim, por meio da arte engajada, uma emancipação da consciência que transcende a consciência dialógica⁵⁸ de Hegel e se converte em consciência

⁵⁸Vejam os que Hegel diz a esse respeito em seu prefácio à *Fenomenologia do Espírito*: “O existir imediato do Espírito, ou seja, a consciência, possui os dois momentos, o momento do saber e o momento da objetividade que é negativo com respeito ao momento do saber. Quando o Espírito se desenvolve nesse elemento e expõe os seus momentos, essa oposição incide em cada um deles, e todos surgem como momentos da consciência. A ciência de um tal caminho é a ciência da experiência que a consciência faz...A consciência não sabe e não concebe nada que não tenha lugar na sua experiência. Com efeito, o que está nessa experiência é somente a substância espiritual tomada, na verdade como objeto do seu Si. O Espírito, no entanto, torna-se objeto, pois ele é esse movimento de tornar-se um outro, isto é objeto do seu Si, e de suprimir esse ser-outro. Esse movimento justamente é denominado experiência. Nele, o imediato, o não-experimentado, isto é, o abstrato, seja do ser sensível ou do simples que é apenas pensado, se aliena e, em seguida, retorna a si desta alienação. Somente então ele se apresenta na sua efetividade e verdade, e é também propriedade da consciência”(OS PENSADORES, v. 30, 1974, p. 27).

mimética do real invertido, da qual dependerá o reconhecimento recíproco de que fala (1939), no item Consciência de si, da *Fenomenologia do Espírito*, tema extensamente debatido na atualidade por Axel Honneth (2003).

A ideia de construir uma educação em novas bases, inspirada em culturas contemporâneas como o hip hop e ancestrais, como a capoeira, e apoiada em todas essas leituras que temos feito, é de combinar os debates da Teoria Crítica, em torno dos mais variados temas, com estudos sobre a diáspora africana colonial e pós-colonial e a história dos negros no Brasil. Ao mesmo tempo, por meio de estudos a respeito da presença de nossa ancestralidade africana na música, nas práticas do improviso, do canto em roda, na capoeira e de como todas essas manifestações culturais são recriadas pelos jovens do mundo inteiro por meio das chamadas culturas urbanas de rua – envolvendo desde o rap, as batalhas de rima e de *break*, a prosódia, bem como as batidas do rap e do funk, e assim por diante, a ideia é contribuir para um ensino significativo e culturalmente relevante para a juventude negra de nosso país. E desse modo, permitir que recriem uma identidade étnico-racial, territorial e psíquica.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer, particularmente nas artes de rua reunidas no e pelo movimento hip-hop, expressões estéticas de vanguarda, uma vez que se utilizam dos avanços da tecnologia digital revertendo-a em seu contrário, com fins emancipatórios, conforme amplamente explorado em meu livro *O que o rap diz e a escola contradiz* (2016).

Referências

- ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Publicado originalmente em 1947.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Trad. de Marco Antônio Casanova e revisão técnica de Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Publicado originalmente em 1966.
- ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Publicado originalmente em 1947.
- ADORNO, T. W. Mode intemporelle - a propôs du Jazz. *In*: ADORNO, T. W. **Prismes: critique de la culture et société**. Paris: Payot, 1992. p. 102-114. Publicado originalmente em 1951.
- ADORNO, T. W. Notas sobre o filme. *In*: COHN, G.; FERNANDES, F. (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1996. p. 100-107.
- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. *In*: TEXTOS ESCOLHIDOS Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen

Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 29-56. (Os pensadores). Publicado originalmente em 1938.

ADORNO, T. W. On Jazz. **Discourse**, v. 12, n. 1 (Special issue on Music), Fall-Winter 1989-90, p. 45-69. Publicado originalmente em 1936.

ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 29-49.

ADORNO, T. W. Portrait de Walter Benjamin. *In*: ADORNO, T. W. **Prismes: critique de la culture e société**. Paris: Payot, 1986. p. 201-213. Publicado originalmente em 1955.

AMARAL, M. G. T. do. **O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo**. São Paulo: Alameda, 2016.

AMARAL, M. G. T. do; DIAS, C. C., TEJERA, D. B. O. Do cinema de vanguarda ao videoclipe dos Racionais MC's: uma discussão a partir de Vilém Flusser, Walter Benjamin e T. W. Adorno. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 111-126, 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i24.7643>

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. *In*: TEXTOS ESCOLHIDOS Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 03-28. (Os pensadores). Publicado originalmente em 1936.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: TEXTOS ESCOLHIDOS Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 29-56. (Os pensadores). Publicado originalmente em 1962.

BÉTHUNE, C. **Le rap: une esthétique hors de la loi**. Paris: Autrement, 2003.

BÉTHUNE, C. A propósito da expressão menor: o que o rap faz à cultura dominante. *In* AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. **O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda: Fapesp, 2015. p. 27-47.

BUCK-MORSS, S. **The origin of negative dialectics: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin and the Frankfurt Institute**. New York: The Free Press, 1977.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2013.

EISENSTEIN, S. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FARIAS, J. *et al.* **Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2006.

GASPARI, E. **A ditadura escancarada**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

GATTI, L. **Constelações: crítica e verdade em Benjamin e Adorno**. São Paulo: Loyola, 2009a.

GATTI, L. Exercícios do pensamento: dialética negativa. **Novos Estudos** - Cebrap, n. 85, p. 261-270, 2009. DOI: 10.1590/S0101-33002009000300012

GILROY, P. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: 34, 2012.

GODOY, M. Procuradoria apura morte de Marighella. **O Estado de São Paulo**, Cad. Política, 09 out. 2016.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HANSEN, M. B. **Cinema and experience**: Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, and Theodor W. Adorno. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2012.

HEGEL, G. W. F. **Phénoménologie de l'esprit**. Traduit par J. Hyppolite. tomo I. Paris: Aubier-Montaigne, 1939.

HEGEL, G. W. F. Prefácio à A Fenomenologia do Espírito. *In*: OS PENSADORES. Seleção, tradução e notas de Henrique Cláudio de Lima Vaz. v. 30. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 11-45.

HERRMANN, F. **Andaimos do real: o método da psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

HONNETH, A. **A luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

JOST, M. A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas. *Revista do IEB*, v. 62, p. 112-125, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i62p112-125

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In*: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

MUSIL, R. **O homem sem qualidades**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosacnaify: Fondo de Cultura Econômica, 2012.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**. Trad. de Fernando Py. v. 1-3. São Paulo: Ediouro, 2002.

SCHOENBERG, A. **Harmonia**. Introdução, tradução e notas de Marden Maluf. São Paulo: Edunesp, 2001.

VIEIRA, F. G. Entrevista concedida pelo secretário de segurança pública do Estado, Fernando Grella Vieira. **O Estado de S. Paulo**, cad. Metrópole, C1, 8 dez. 2012.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

Música e clipe

MIL FACES de um homem leal: música do clipe Marighella, dos Racionais MC's. 2012.

Filmes

EISENSTEIN, S. **O encouraçado Potemkin**. 1925.

EISENSTEIN, S. **Outubro**. 1927.

CD

RACIONAIS MC'S. "Sou + você". Chora agora, ri depois. CD. 2006. Relançado em 2011.

Capítulo 6: Buscando trilhas antirracistas: porque incluir gênero, raça/etnia, classe e sexualidade em pesquisas educacionais?⁵⁹

Mighian Danae Ferreira Nunes⁶⁰

Este texto é fruto das reflexões que tenho realizado nos dois últimos anos, período em que ministrei o componente curricular Metodologia da Pesquisa nos cursos de Pedagogia e no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BI) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Campus dos Malês, em São Francisco do Conde (BA); além desse componente, um outro, relacionada ao debate interseccional de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade⁶¹ também tem me instigado a pensar a pesquisa acadêmica educacional a partir de caminhos que busquem trilhar perspectivas de inclusão e antirracistas.

Com base nestas reflexões e associando a elas as reflexões sobre por quais caminhos me tornei pesquisadora, construí o que chamo aqui de *inventário metodológico*, para dar conta de falar sobre os modos de fazer pesquisa que tenho adotado desde quando comecei minha carreira acadêmica no curso de Pedagogia em Serrinha, BA, em 1998. Assim, num primeiro momento, abordo questões relacionadas aos temas supracitados e suas implicações para a produção do conhecimento e do modo de fazer pesquisa educacional; como parte da minha empreitada enquanto pesquisadora, descrevo as metodologias empregadas durante a minha graduação e pós-graduação em educação, assumindo sucessos e possíveis falhas no processo que constitui o que entendo por pesquisa implicada; no terceiro e último momento deste texto apresento alguns diálogos com as/os estudantes que participaram destes componentes e como essas reflexões fizeram-me perceber que é possível que algumas de nossas ações e escolhas durante o trabalho de pesquisa podem colaborar na construção de pesquisas antirracistas.

Quando me apresento como professora de metodologia da pesquisa nos cursos de graduação de pedagogia da UNILAB, alguns/algumas estudantes expressam certo

⁵⁹ Dedico este texto a todas as/os estudantes que tive durante os anos de 2018-2020 na UNILAB, Malês/BA. Recebam meu carinho e a certeza de que vocês são responsáveis pela minha inquieta vontade de continuar aprendendo.

⁶⁰ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Professora Titular da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, IHL-Campus dos Malês (UNILAB, São Francisco do Conde, Bahia). E-mail: mighiandanae@unilab.edu.br

⁶¹ O nome deste componente no curso de Pedagogia é Processos Educativos: raça/etnia, gênero, classe e sexualidade; já os componentes de metodologia são Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Humanidades e Metodologia da Pesquisa da Educação nos Países da Integração, o primeiro no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e o outro no curso de Pedagogia.

desconforto; para elas/es, por vezes, a metodologia parece ser apenas sobre como decorar as regras da ABNT⁶², que na opinião delas/es, bloqueia o processo criativo que a escrita de um texto, seja ele qual for, pede. Ao final do curso, não é certo dizer que todas/os elas/es mudam de ideia sobre o componente, mas muitas/os conseguem enxergar as tais obrigações como parte do ofício ao qual a pesquisa nos submete; neste texto, a ideia é, a partir dos questionamentos que fui me vendo responder nos últimos semestres sobre a importância da metodologia, recuperar de que formas as metodologias de pesquisa – no plural – tornaram-se aliadas e não inimigas do trabalho de pesquisadora e porque não dizer, do trabalho também em sala de aula.

Com base nestas reflexões, construí o que chamo aqui de *inventário metodológico*, para dar conta de falar sobre os modos de fazer pesquisa que tenho adotado desde quando comecei minha carreira acadêmica no curso de Pedagogia em Serrinha, BA, em 1998. Considero que a monografia sobre gênero e educação que escrevi em 2003, último ano do curso de pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na cidade de Serrinha, BA, foi minha primeira escrita atividade relacionada à pesquisa científica; antes disso, sem nenhum programa de bolsa de iniciação científica no campus, eu passei boa parte da graduação ouvindo falar sobre as pesquisas realizadas por minhas professoras em seus cursos de pós-graduação realizados em outras instituições e muitas vezes em outros estados. Posso dizer que tive contato com a pesquisa científica de modo sistemático, auxiliando algumas professoras nas transcrições das suas entrevistas para o mestrado/doutorado. Eu também havia sido recenseadora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2000 e tinha tido contato com métodos de pesquisa em larga escala, bastante diferente daquele que víamos no curso que estava fazendo na universidade. As discussões das epistemologias do ponto de vista de gênero, das mulheres e de raça e o debate sobre as ações afirmativas também fizeram parte da minha formação e, olhando para trás, tal qual *sankofa* nos pede, vejo que essa inclusão alterou o modo de fazer educação no Brasil e, de saída, me transformou numa pesquisadora que buscou, desde o início, adicionar aos estudos que realizava, estas dimensões na pesquisa.

Penso que uma das provocações que me fizeram escrever este texto também veio em forma de pergunta, no colóquio internacional intitulado *Educação sem Retrocesso*,

⁶² Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). A ABNT é a instituição responsável por orientar a regularização dos documentos científicos que produzimos no país e a orientação é que ela deva ser apresentada às/aos estudantes ainda na graduação, para que estes/as se familiarizem com os modelos acadêmicos comuns às instituições. A ABNT assim, deve ser vista como um material de apoio ao trabalho científico e não como um limitadora produção acadêmica.

seminário que ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nos dias 25 e 26 do mês de abril de 2019. Uma estudante perguntou-me, ao findar a mesa, se eu acreditava que as pesquisas em educação deveriam levar em consideração os debates sobre raça/etnia, classe e sexualidade, quando seus interesses fossem o estudo de pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Tendo a pensar que estas inclusões são necessárias, ainda que não sejam obrigatórias, porque para isso também depende do interesse do/a pesquisador/a que realiza a investigação. Apesar de reconhecer que as escolhas do/a pesquisador/a pode fazer com que ele/a coloque estas inclusões em segundo plano, é preciso considerar que tais categorias, repetindo, raça/etnia, gênero, classe e sexualidade, são categorias que, dentre muitas que temos produzido nas ciências sociais, guardam relação com aspectos da vida cotidiana e ordinária e assim, para abarcarmos cada vez mais a dimensão da realidade em que as pessoas vivem as suas vidas, estas categorias precisam ser levadas em conta. Uma pesquisa educacional que não realiza tal empreendimento pode se tornar uma pesquisa estéril, que encontrará pouco eco nos debates que a universidade também tem o dever de produzir, como contribuição para mudanças sociais que garantam, entre outras coisas, a participação de todos/as nos espaços políticos de decisão.

1. O que tem a ver gênero, raça/etnia, classe e sexualidade com pesquisa acadêmica?

Uma maior entrada de grupos sociais brasileiros em espaços de produção de poder e conhecimento quais sejam, a população pobre, negra e indígena brasileira, começou pouco a pouco a alterar não apenas as fotografias de formatura dos cursos das universidades públicas do país e aquilo que passamos a nos ocupar em pesquisar, mas também a forma com que pesquisamos nas ciências sociais e em educação. As lutas dos movimentos sociais e movimentos negros foram fundamentais para que, nas últimas décadas, passássemos a colher, ainda que de modo tímido, os frutos que foram plantados com as sementes trazidas por africanas/os que vieram forçadamente para o Brasil entre os séculos XVI e XIX e com aquelas aqui cultivadas pelas populações indígenas. Estas sementes foram plantadas ainda durante a escravização e já ali podemos ver como o crescimento destas foi adubado pela luta diária destes grupos sociais que não aceitaram a legislação que os retirou da escola⁶³, e tampouco as teorias que tentaram anular nossa capacidade intelectual e autoestima⁶⁴. Os reflexos desta longa

⁶³Ver Barros, 2005.

⁶⁴Ver Santos e Silva, 2018.

caminhada foram sentidos pouco a pouco, e cada época trouxe consigo suas conquistas; em nosso tempo, vemos a Lei 10639/03 e também a adoção das cotas em universidades públicas – com os desdobramentos nos mais diversos setores do serviço público – como duas das nossas conquistas mais caras e que são o esteio para a luta por mais direitos. Em alguma medida estes fatores colaboraram para que atualmente comecemos a perceber que as contribuições para o campo da educação também impactam a produção da pesquisa educacional e nos convoca a enxergar a própria educação a partir de outras perspectivas que não aquela já consagrada pelo cânone eurocêntrico.

Desde que o curso de pedagogia foi instituído no Brasil, a saber, no fim da década de 30, a pesquisa educacional brasileira reforçou as características de um caminho teórico baseado no positivismo que teve, em seu nascimento a neutralidade científica, a separação entre sujeito e objeto e a generalização dos resultados como características centrais para a observação da realidade e como postulados importantes para elevar o status da pesquisa social e validar as ciências sociais no seio da comunidade científica. No surgimento da pesquisa social, o positivismo colaborou com a validação do conhecimento produzido pelas ciências sociais. De acordo com esta visão, a neutralidade científica é fundamental porque a apreensão de um resultado generalizável sobre a realidade só é possível se fizermos uma separação entre “sujeito” (pesquisador/a) e “objeto” no momento em que pesquisamos; a partir desta orientação, um conhecimento que é produzido com base em análises neutras é que podem ser considerados fidedignos, muito embora ainda seja difícil explicar como se daria o não-envolvimento das/os pesquisadoras/es com suas pesquisas sociais. Como exemplo deste questionamento, podemos recordar as reflexões feitas por Kant (BENEDICTO, 2016) sobre a população negra em seus escritos, concebidas como pessoas que, para ele - homem branco e europeu - não teriam capacidade de aprender como ele.

Para entender a relação entre o positivismo e a área da pesquisa educacional, é importante lembrar que o surgimento da sociologia e da escola sociológica de Chicago, por exemplo, no início do século XX, impulsionou a pesquisa educacional a partir da produção de diversas investigações em escolas, ainda na área da sociologia (BOGDAN;BIKLEN, 1994). Pouco a pouco, a área educacional apropriou-se das pesquisas sociológicas feitas em escolas estadunidenses para imprimir uma perspectiva que contivesse uma leitura da área, mas, inicialmente, não se desfez dos ranços positivistas que foram instalados quando as pesquisas eram realizadas na sociologia. A

educação como um todo, além de receber influência do eurocentrismo e do capitalismo, tinha o positivismo como diretriz para a organização do trabalho pedagógico.

A ciência de caráter positivista organizou o pensamento sociológico no Brasil em seus primórdios e ainda é uma das principais fontes de colaboração para a produção dos modelos de pesquisas educacionais em uso no país. Esta constatação leva-nos a perceber que a análise sobre o que é a escola foi afetada por teorias que pouco levaram em conta as pessoas nela presentes, posto que estavam ocupadas em cumprir as regras de uma ciência hierárquica, valorativa, dicotômica e generalizável; esta ciência também esteve pouco interessada nos saberes localizados que, como nos informa Asante (2016), são aqueles produzidos em todos os ambientes sociais constituídos por diferentes pessoas não vinculadas a apenas um centro de produção de conhecimento.

No seu surgimento, as pesquisas educacionais seguiram repetindo o modelo de pesquisa baseado no positivismo em ambientes escolares, lidando com pessoas como se estas fossem previsíveis e/ou controláveis a partir de determinados comportamentos (nesse sentido, teorias psicológicas behavioristas/comportamentais, de base funcionalista, também reforçaram o modelo positivista, tendo sido também bastante usadas em pesquisas educacionais). Na atualidade, entendemos que não apenas a entrada dos grupos sociais brasileiros já destacados no início desta seção, mas também a luta dos movimentos sociais forçaram o debate acadêmico, colaborando para alterações nas orientações das pesquisas que as universidades praticavam em seus cursos de ciências humanas; estas mudanças trouxeram para dentro da universidade novos problemas a serem enfrentados pelos estudos sociais, muito embora, até hoje, algumas delas ainda resistam em introduzir em suas linhas de pesquisa tais alterações.

Assim, os “sujeitos” – aqui grafado no masculino de modo intencional, reforçando o ponto de vista expressado por estes – produtores desta ciência, apartados da realidade que pesquisavam, ainda que não de maneira direta, passaram a ser convocados por estes grupos a dizer da validade desta produção científica, organizada muitas vezes de modo estéril, a partir de gabinetes universitários, sem contato com as experiências de vida que aquelas pessoas a quem pesquisavam estavam submetidas. Estes incômodos causados pelo estreitamento das relações entre aqueles que se diziam “sujeitos” e que classificavam pessoas como “objetos” produziu impactos nas pesquisas educacionais e foram consequência da entrada de outros grupos sociais que não aqueles considerados a norma em espaços de saber-poder, ou seja, a universidade.

Quando lemos Renato Nogueira (2011), que nos informa sobre a produção de um conhecimento localizado, baseado em debates trazidos por Asante (2000), podemos perceber que o que hoje entendemos como pesquisa educacional e produção de conhecimento está intrinsecamente ligado àquilo que produzimos a partir do que somos, de onde vivemos e de nossos contextos. Nossas referências, nessa perspectiva, não podem ser desprezadas quando pensamos em produção de conhecimento e elaboração de nossas pesquisas também em educação.

As lutas por emancipação em diversos países da África⁶⁵, a luta pela redemocratização em países da América Latina⁶⁶, os movimentos sociais – de negros/as, LGBTQI+⁶⁷, indígenas e mulheres⁶⁸ –, os movimentos de educação popular e de direitos civis em meados do século XX⁶⁹ trouxeram à tona grupos sociais que tiveram não apenas suas pautas de reivindicação suprimidas mas tiveram também seus modos de produzir conhecimento subalternizados ou aniquilados pela colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Estas lutas não começaram no século XX, mas se tornaram mais agudas (ou mais conhecidas mundialmente) nesta época, o que colaborou para o estilhaçamento de ideias universais sobre ciência, humanidade, conhecimento, entre outras; a modernidade, com seu modelo logocêntrico de explicação da realidade foi posta em cheque e percebida também como um projeto capital-individualista de exploração de recursos humanos e naturais, necessária assim para manutenção de uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Assim, tanto estes movimentos que ocorreram no âmbito macro da sociedade como aqueles que se passaram no espectro das relações humanas favoreceram a entrada de novas miradas para a pesquisa educacional; entendendo a importância de todos eles para a construção dos novos olhares metodológicos que foram incluídos estudos das/sobre as mulheres, a raça e o antirracismo, a interseccionalidade, as teorias *queer* e *queer of colour* (REA; AMANCIO, 2018), entre outros. Com a modernidade sendo questionada e tendo estes grupos também ocupado os espaços de sistematização/produção dos saberes organizados na sociedade, questionamentos foram lançados às ciências produzidas em alguns países da Europa, cuja produção era baseada muitas vezes em afirmações racistas, eugênicas, xenofóbicas e homofóbicas. Estes

⁶⁵Ver Cahen, 2002.

⁶⁶Ver Chauí e Nogueira, 2007.

⁶⁷A sigla em português corresponde às expressões *Gays*, *Lésbicas*, *Bissexuais*, *Transexuais*, *Queer* e *Intersexos*. O sinal de mais compreende as especificidades não incluídas nas letras acima descritas.

⁶⁸Ver Gohn, 2011.

⁶⁹Ver Paludo, 2015.

grupos sociais que muitas vezes eram “o Outro” em pesquisas educacionais, ao adentrar nas universidades, passaram a estar presentes em “cor e corpo” (NUNES, 2017, p. 53) nos espaços acadêmicos, o que alterou o cenário da divulgação de uma ciência que se dizia neutra e objetiva. Os incômodos de compartilhar a universidade com estes grupos sociais trouxeram questionamentos porque, para além de estarem presentes, passaram também a realizar estudos que realizavam críticas ao cânone literário utilizado pelas universidades, que não contemplavam suas demandas de pesquisa e nem poderiam dar conta de compreender outros fenômenos sociais fora dos países europeus onde as teorias mais em voga foram criadas.

No bojo destas constatações, entende-se que as teorias de gênero e das mulheres⁷⁰ – feministas, afrofeministas, mulheristas, *womanistas*, entre outras (BAMISILE, 2013) – colaboraram para o alargamento do debate sobre o que é ciência e qual a validade das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico; o feminismo surgiu como um movimento social no início do século XX e migrou para as universidades como uma teoria que questionava o *status quo* masculino dentro das instituições de ensino, forçando o debate sobre representação, reconhecimento, poder, entre outros. Essa alteração na rota que a ciência vinha tomando desde o século XVI produziu pesquisas importantes para a área da educação, que denunciavam como a escola era importante no processo de inculcação dos papéis de sexo-gênero (LAURETIS, 2006) de meninas e meninos, como reflexo do lugar destinado à mulher na sociedade patriarcal e como a escola lidava com a produção desse lugar em suas representações.

As alterações que as teorias propostas a partir dos pontos de vista das mulheres no modo de fazer pesquisa educacional podem ser sentidas quando entendemos que é necessário enxergarmos a íntima articulação que há entre teoria e metodologia (LOURO, 2007); por ser um campo político – assim como também o são os debates sobre raça, que tem nas ações afirmativas uma de suas plataformas políticas mais conhecidas – os debates feitos a partir da ótica das mulheres produziram:

[...] novas políticas de conhecimento, novas articulações entre sujeitos e objetos de conhecimento. Isso significa que implicam o privilegiamento de um modo de conhecer, o que envolve, por sua vez, decisões sobre o que conhecer e como, porque ou para que conhecer. Não são apenas novos temas ou novas questões que têm sido levantadas por esses campos. É muito mais do que isso. Já há algumas

⁷⁰ Numa tentativa de abarcar as compreensões das mulheres sobre si mesmas e sobre o mundo que nos rodeia, penso que o termo feminista pode não ser o mais apropriado. Começo a substituí-lo pelo termo “mulheres”, que me parece mais amplo, sem deixar de ser específico. Essa escolha exige muitas vezes uma alteração na forma como escrevo o texto, o que, por conseguinte altera o modo pelo qual análises são produzidas, ação importante para estimular a inclusão e o debate sobre diferença. Ver Oyěwùmí, 2017.

décadas, grupos organizados e intelectuais vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. (LOURO, 2007, p. 213).

A íntima relação entre teoria e metodologia adotada pelas teorias das mulheres não é original ao campo e cito como exemplo, a ideia que Magnani (2009) faz da etnografia; para este autor, não há possibilidade de se pensar etnografia como método ou modo de fazer, mas sim como uma teoria que orienta uma prática de pesquisa. O que as teorias feministas vão adicionar a este pensamento é uma perspectiva política, que convoca as/os pesquisadoras/es numa implicação com aquilo que estuda; essa implicação também altera análises e “resultados”, que surgem sem desconsiderar o sexo-gênero das pessoas envolvidas na investigação acadêmica.

A diáspora africana foi o que permitiu a entrada forçada de mulheres, crianças e homens negros/as no Brasil; a partir deste evento, temos entre nós a produção de uma contestação feminina aos padrões sociais que vai além daquela organizada pelas mulheres brancas da classe média brasileira; a luta das mulheres negras, que está presente ainda à época da escravização através das artimanhas por elas perpetradas para ter as rédeas de suas próprias vidas e de suas crias ganha uma maior notoriedade quando Lélia Gonzalez (1982) afirma que é a “mulher negra anônima”, justamente porque não tem “nada a perder” – por ocupar a base da pirâmide social brasileira – que vai balançar a estrutura da sociedade patriarcal e racista brasileira.

Temos assim as contribuições do feminismo branco e do feminismo negro – algo que Alice Walker (1983) denominou de *womanism* – no âmbito das pesquisas educacionais que em muito colaboraram para alterar a visão de uma ciência positivista, hermética e não-relacional. A discussão sobre gênero e as teorias sobre as mulheres abriram espaço para que temas como homossexualidade, sexo, diferença – de oportunidade e acesso – entre homens e mulheres, homofobia, transfobia, políticas de gênero, entre outras, tivessem lugar nas pesquisas educacionais; para além disso, questionaram o número de homens e mulheres que estão a realizar pesquisa e quais as implicações que o sexo-gênero (LAURETIS, 2006) dos/as pesquisadores/as traziam para as análises realizadas; com a introdução da variável sexo-gênero no seio das pesquisas educacionais, foi possível perguntar mais e melhor porque certas áreas do conhecimento são tidas como femininas e outras masculinas e quais os impactos dessas divisões por sexo-gênero na produção de conhecimento.

As teorias das mulheres e de gênero, assim como as teorias *queer* (e também a *queer of colour*) informam o caráter relacional das metodologias empregadas nos centros de pesquisa e introduzem metodologias que contam com as histórias de vida e de trajetória profissional, os relatos autobiográficos e as memórias como mote, todas elas comprometidas em conectar aquilo que por muito tempo foi visto como menor do que as grandes narrativas, dando lugar assim a uma frase muito comum às discussões das mulheres que sugere que “o pessoal é político” (HANISCH, 1970), denunciando a suposta neutralidade científica. Estes novos modos de fazer pesquisa, instaurados a partir das teorias das mulheres, elegem outras fontes e materiais de análise, a saber, diários, fotografias e desenhos, cartas e cartões postais, entre outros, demonstrando a força e a conexão que as histórias das pessoas possuem com a história de um povo.

Do feminismo negro, não podemos esquecer que o uso do termo interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) surgiu nos Estados Unidos para dar conta de analisar eventos em que as variáveis raça e gênero estavam implicadas mutuamente e não de modo sobreposto ou anexado; para além disso, Angela Davis (2017)⁷¹, em visita ao Brasil para palestras e divulgação de alguns dos seus livros fez questão de frisar a relação existente entre aquilo que mulheres negras brasileiras como Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento falavam na década de 70 e a interseccionalidade. Estas constatações abrem espaço para reconhecermos que há uma(s) ideia(s) de tempo(s)-espaço(s) operando fora da colonialidade, esta(s) produzida(s) pelo Atlântico negro (GILROY, 2001). A interseccionalidade é uma teoria que está vinculada a um grupo social, a saber, as mulheres negras; nesse sentido, advoga o uso de metodologias mais plurais e participativas, que ouçam o que as mulheres têm a dizer e que operem com as contradições possíveis dentro das falas das muitas mulheres negras que existem nos espaços em que realizamos as investigações acadêmicas.

A interseccionalidade, assim, é um dos exemplos possíveis de como as teorias de gênero trouxeram novas contribuições ao debate epistemológico e metodológico dentro das academias, já que advogam que um saber/experiência localizada – o das mulheres negras – seja usado em prol não apenas das análises de uma pesquisa, mas na formulação do problema que se quer indagar; é possível, ainda, ver a interseccionalidade como um disparador de problemas que não precisem, em tese, chegar a conclusões únicas ou fechadas. Nesse contexto, a palavra ‘problema’, pode ser

⁷¹ Anotações de palestra proferida por Angela Davis na Conferência *Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo*, 25jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6CdrOqPE7Rs>. Acesso em: 05 mar.2020.

ressignificada para tornar-se não algo que seja necessário ‘resolver’, como uma lógica mais exata suporia, mas aquilo que é necessário dar a conhecer.

Na esteira das discussões tornadas visíveis pelo debate de sexo-gênero, podemos lembrar também o impacto que as teorias queer tiveram no cenário epistemológico e metodológico, como se pode observar nestas duas definições:

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. (LOURO, 2001, p. 546).

Os/as teóricos/as *queer* constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põem em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentrada ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas programáticas positivas; imaginam o social como um texto a ser interpretado e criticado com o propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes. (SEIDMAN, 1995, p. 125).

Referimo-nos aqui também, de modo breve, aos desdobramentos da teoria *queer*, pela especificidade que o tema carrega em relação à diáspora. Apesar de não ser um consenso entre pesquisadoras na área justamente por ter sido iniciado nos Estados Unidos, um espaço visto como ligado a uma ideia chamada de ‘Norte Global’, o debate *queer of colour (QOC)* procura envolver as discussões sobre um *queer* que estaria fora da norma de um *queer* global, a saber, o gay branco de classe média euro-americano, apontando para as sexualidades vivenciadas no continente latino e africano e em países orientais (REA, 2017).

Ao estilhaçar uma ideia de centralidade teórica, todas estas discussões apontam para uma ampliação paulatina no modo de fazer pesquisa nas universidades; recusando a ideia positivista de modelos de pesquisa que separam ‘sujeito’ e ‘objeto’ ou que amarram problemas a objetivos e metodologias a prazos, trazem à baila outros temas para debate, que incluem migração, nacionalismos, sexualidades transitórias/dissidentes. Entendemos essa renovação epistêmica e metodológica com um importante motor para

alterações naquilo que se considera como produção acadêmica no Brasil; é certo que interesses outros movem a pesquisa acadêmica, que não se esgotam no interesse pessoal ou de grupos sociais. Ainda assim, é possível depreender destas teorias novas miradas para a produção de pesquisas que estejam em consonância com aquilo que nosso saber localizado – aquele defendido pelo afroperspectivismo – pode organizar.

De modo subjacente, o debate sobre raça foi abordado aqui neste texto quando, ao falar sobre gênero, introduzi as discussões sobre o feminismo negro, interseccionalidade ou o debate *QOC*. Mas ainda é possível adicionar a esta discussão aspectos outros que a raça trouxe de contribuição epistêmica e metodológica para as pesquisas educacionais. Os debates sobre raça e antirracismo demonstraram que, para uma efetiva transformação social também a partir da educação, era necessário agregar ao tradicional debate sociológico sobre classe, a questão da raça, além das ferramentas necessárias para a superação do racismo, a partir de uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001). A partir de um olhar sobre a raça, as pesquisas educacionais puderam questionar o cânone literário produzido pela ciência moderna organizada em alguns países da Europa, recusando a ideia de que todas as pessoas aprendem do mesmo jeito e buscando alternativas para a aprendizagem efetiva dos diversos grupos sociais presentes na escola que, para que tenham o direito à educação assegurado, precisam ter acesso a um modo de fazer educação que contemplem singularidades do processo educativo.

O debate sobre raça e antirracismo colabora para a luta contra a xenofobia e o racismo estrutural presente nas escolas e nos currículos; a introdução do debate sobre raça nas pesquisas educacionais impulsiona mudança nas legislações e nos convoca a uma reflexão sobre o papel da educação para a transformação social não apenas em termos de classe, mas também de raça; para além de ser importante ascender economicamente, importa tornar-se pessoa.

Este caminho teórico apontou a reunião entre metodologias qualitativas e quantitativas como alternativa para a introdução do debate sobre raça, já que se fazia necessário não apenas saber qual era a real situação da população negra no que tange à participação social como também ouvir o que ela tinha a dizer sobre sua condição; assim, as pesquisas que introduziram estas metodologias combinadas, que analisam estatisticamente a vida da população negra e também abrem espaço para entrevistas mais aprofundadas sobre sua situação, por exemplo, foram realizadas no âmbito das pesquisas educacionais que versavam sobre raça (questionários fechados, abertos,

entrevistas semiestruturadas, estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia, história oral, entre outras). Fontes e materiais que conjuguem estatísticas de vida da população negra e entrevistas geracionais, por exemplo, são caminhos possíveis para chegar a temas caros à população negra e empobrecida no Brasil.

Nilma Lino Gomes (2018)⁷² reforçou alguns pontos em relação a uma educação antirracista que podem ser aqui ressaltados; em sua fala, ressaltou que esta educação é a) aquela que é humilde, que reconhece nossa aprendizagem ignorante sobre as relações raciais; b) aquela que traz para a cena pública a resistência negra relacionada à diáspora e c) aquela que entende que a pedagogia de resistência é também aquela de existência. Estas características de uma educação antirracista devem aparecer também nas produções acadêmicas relacionadas ao tema; assim, pesquisas educacionais que desejem levar em conta o debate antirracismo devem compreender a disputa epistemológica presente nas academias brasileiras e reivindicar espaço não apenas para aquilo que sabemos, mas como aprendemos. Incluir a perspectiva antirracista nas pesquisas acadêmicas é tomar a diferença não como um problema a ser resolvido, mas um caminho teórico a ser trilhado para chegarmos em nossas existências, que em nosso caso só podem ser acessadas através das subjetividades, esta dimensão que não pode ser descolada de nós enquanto pesquisadoras/es.

O antirracismo nas pesquisas em educação pode colaborar com uma produção de conhecimento que leve em consideração a história da população negra, demonstrando de que forma a resistência e a luta deste grupo social faz com que ainda estejamos vivos, apesar do racismo; ajuda a compreender as trajetórias pessoais a partir das perspectivas localizadas, em consonância com o afrocentricidade (ASANTE, 1980, 1987) e o afroperspectivismo (NOGUERA, 2011); promove uma rotação de perspectiva ao convocar uma análise “desde dentro e desta para fora” (LUZ, 1998) para falar das experiências de vida da população negra. O antirracismo também é o componente que vai estimular a produção de materiais que levem em conta que nós negros e negras forjamos outros modos de aprender e demonstramos essa ação através de outros saberes, que para serem observados necessitam ir além da escrita; assim é que a dança, a música, a comida, a espiritualidade – dimensões que não podem ser separadas do mundo material, posto que intrínsecas à nossa existência –, a palavra dita precisa ganhar espaço para a análise nos espaços destinados à pesquisa e registro da nossa história. Nesse

⁷² Anotações de palestra realizada por Nilma Lino Gomes na I Semana de Pedagogia da UNILAB – Campus Malês, em abril de 2018.

sentido, metodologias que contam com aparatos fílmicos são introduzidas com mais força nas pesquisas educacionais, na intenção de dar conta da totalidade que há nas inventividades negras existentes na sociedade brasileira.

As ações afirmativas surgem como um desdobramento político das lutas dos movimentos negros organizados no Brasil desde o início do século XX – muito embora, segundo Domingues (2007), desde antes do fim legal da escravização, grupos de mulheres, homens e crianças negras se movimentassem contra o sistema legal de opressão no Brasil. Como o próprio nome já diz, as ações afirmativas existem para afirmar a existência de populações que tiveram direitos considerados básicos à vida retirados. Estas ações passaram a ser uma exigência dos movimentos face à opressão vivida pela população negra desde a época colonial; observando exemplos em outras partes do mundo – antes do Brasil, podemos citar países como EUA e Índia, que implantaram políticas de ação afirmativa - o governo brasileiro, desde o início do século XXI vem implementando políticas públicas que englobam ações afirmativas e, em alguma medida, políticas de reparação racial. Para compreender as diferenças entre estes modos de fazer do governo brasileiro, podemos utilizar o exemplo da criação da Universidade da Integração Internacional Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) em 2006 como uma política de ação afirmativa e a instituição de cotas para a população negra nas universidades públicas como uma política de reparação racial.

É perceptível que a execução destas políticas trouxe novos contornos aos espaços acadêmicos brasileiros; com a implantação das cotas ainda em 2002 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, seguida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no mesmo ano, vemos que o movimento intelectual/político que deu condição à criação destas políticas, a entrada de grupos sociais que estavam alijados destes espaços de saber-poder e a criação de grupos de estudantes que passam a questionar as condições de acesso e oportunidade às universidades, além de questionar o cânone literário utilizado pelas/os professores/as que lá estavam possibilita a renovação do debate sobre educação para todas as pessoas iniciado no final do século XX com a redemocratização do país, agora refletindo se este movimento incorporou em sua pauta a luta da população negra por melhores condições educacionais.

No campo das investigações acadêmicas educacionais, as ações afirmativas proporcionaram uma alteração de rota nos estudos que se ocupavam de discutir a questão da desigualdade apenas a partir das questões de classe; a introdução de estudos

estatísticos produzidos em fins do século XX, que mostravam a enorme diferença entre as populações branca e negra que acessavam a escola básica (HASENBALG; SILVA, 1979) foram recuperados, não apenas para denunciar o estado em que os grupos sociais brasileiros se encontravam, mas também para evidenciar que pouca coisa havia mudado nos últimos vinte anos num país sem uma política orientada para esse fim.

As ações afirmativas, em conjunto com uma perspectiva que aliava raça aos estudos educacionais colaboraram para demonstrar possibilidades interdisciplinares em pesquisas quantitativas e qualitativas em educação; isto porque, em muitas pesquisas, é necessário lançar mão das estatísticas de vida da população negra para justificar pesquisas mais aprofundadas com este grupo social, como forma de desvelar situações sociais antes desconsideradas pelas pesquisas acadêmicas. Desse modo, não apenas orientações teóricas foram repensadas com a entrada das ações afirmativas no campo da educação, como também contribuições metodológicas também foram sentidas quando do surgimento destas políticas públicas no espaço acadêmico.

Assim, pode-se dizer que temas como sexo-gênero, raça e as ações afirmativas, assim, trouxeram novos aportes metodológicos para a pesquisa educacional. Ao indagarem a validade das investigações feitas a partir da perspectiva positivista, estas teorias acabam por revelar que estes modelos foram construídos e não são naturais, como o positivismo fazia supor. Essa mudança de paradigma altera a relação que a universidade tem com as metodologias de trabalho científico, visto que, em não sendo naturais, elas podem mesmo ser mudadas, questionadas, reinventadas, deslocadas ou descartadas. Todas essas ações vão se relacionar com o que se deseja investigar. Fazer pesquisa educacional não deve ser, assim, uma ação estéril produzida por um punhado de investigadores/as pertencentes a uma mesma classe social, raça e/ou gênero/sexo; esta ação deve ser viva e relacional, deve ser produzida a partir dos questionamentos que movem os grupos sociais existentes na sociedade e presentes na universidade.

2. Pesquisa acadêmica implicada e não-neutra: por um inventário metodológico que importa

A partir das perguntas que a primeira seção deste capítulo suscita, passei a me perguntar como e porque escolhi os caminhos que escolhi quando comecei a pesquisar. Ainda na graduação, entreguei uma monografia que falava sobre gênero e realizei pesquisa com estudantes do curso de pedagogia de Serrinha (UNEB, BA), amparada por uma pesquisa que havia lido num dos Cadernos de Pesquisa a que tive acesso,

publicados pela Fundação Carlos Chagas em 1996. A pesquisa continha um questionário e nele me baseei para produzir o meu próprio questionário, que entreguei às estudantes de pedagogia; com base nas respostas, analisei a conjuntura atual do oferecimento do curso de pedagogia numa cidade do interior da Bahia por uma universidade estadual e como as escolhas dessas mulheres as influenciavam e a sociedade ao redor delas. Além disso, lembro-me que havia realizado uma leitura considerável sobre gênero nos livros disponíveis na biblioteca – em 2003, o feminismo negro não era ainda fácil de ser encontrado nas bibliotecas.

Com a ideia de fazer pesquisa com pessoas, parti para o mestrado seis anos depois, em 2009. Construí o projeto na finalização de uma especialização em história e a intenção era ouvir as mulheres negras professoras de educação infantil da cidade de São Paulo. Para encontrar as mulheres, enviei um questionário às escolas de uma determinada região da cidade e nele perguntava a cor/raça das professoras. Com mais de cinquenta por cento dos questionários devolvidos, parti para encontrar as professoras negras que haviam respondido os questionários e com oito professoras escrevi sobre suas trajetórias de vida. Os textos de HampatêBâ (1982), Marie Josso (1999, 2008), o debate sobre história oral de José Meihy (2000) alimentaram o caminho metodológico que decidi traçar, mas houve aprendizados que foram possíveis no campo de trabalho. Ao ouvir as professoras, percebi que não gostaria de torná-las objeto de estudo em meu trabalho, mas sim, mostrá-las como pessoas, falando sobre o que conheciam e assim, faziam análises sobre a condição em que viviam enquanto mulheres negras; as citações de suas falas foram consideradas longas por algumas pessoas que leram, mas isso deu-se porque não quis que suas falas fossem recortadas apenas para encaixar aquilo que me disseram dentro de uma discussão já presente na literatura corrente sobre o magistério e assim, ao ouvir suas considerações, aprendi que as professoras negras que entrevistei tinham uma relação com o magistério e as crianças que parecia destoar de um discurso pessimista que por vezes assola a literatura que trata da história da docência no Brasil.

Além disso, na reflexão sobre o material que eu tinha em mãos, percebi que a riqueza e a potência da oralidade presente nas entrevistas que eu tinha realizado não poderiam ser completamente transcritas para o papel e assim, aqueles momentos de conversa tinham sobretudo modificado a mim enquanto pessoa em primeiro lugar e, por mais que eu tivesse tentado que no texto final essa sensação aparecesse completamente, acredito que a experiência direta de pesquisar tem um sentido que altera a percepção de quem participa diretamente do trabalho de campo. Assim, quando alguém me pergunta

“porque você pesquisa?” ou “para que pesquisar?”, digo, em primeira instância, que faço isso para estar com as pessoas que gosto também enquanto trabalho, para aprender e me transformar; pesquisa também para compartilhar o que aprendi, mas isso só é possível porque aprendo numa dimensão que é intrínseca à minha própria condição de existir. O que é importante frisar é que eu não escolhi, em minha carreira acadêmica, pesquisar questões que estivessem longe ou fora de mim; desde a graduação, minha relação com o campo de pesquisa partia de mim, das referências que faziam sentido para o que eu estava me tornando; assim, quando cuido de dizer sobre mim, sinto que não apenas eu estou presente para realizar a pesquisa. hooks (1995) afirma:

O endosso que me vem de indivíduos e lugares marginalizados me fortalece e inspira. Chamo atenção para isso, não para me promover, mas para oferecer um contratestemunho, que se opõe à insistência habitual em que não pode haver troca, contato, influência, significativas entre intelectuais e gente sem qualquer formação educacional. (p. 95).

A dissertação converteu-se em livro e agora, meu interesse é, no contato com a maioria das professoras que participaram da pesquisa até os dias de hoje, publicar também as entrevistas que fizemos, em parceria de autoria. Estas escolhas refletem o interesse em realizar pesquisas implicadas, pesquisas essas que podem ser férteis em várias dimensões e que podem descortinar o universo acadêmico para muito mais pessoas, que podem colaborar com a ideia de que ele não é o único espaço social de produção de conhecimento, mas um entre muitos.

No doutorado, a escolha de ouvir crianças me fez optar pela etnografia, “um método particularmente útil” para encontrá-las, na visão de James e Prout (1990, p. 9), para nos aproximarmos das crianças. A etnografia, assim como diversos métodos de pesquisa, sofreram críticas e tem passado por revisões constantes sobre sua intencionalidade, modo de realização, apresentação e análise (SILVA *et al.*, 1994; CARVALHO, 2001); estas revisões podem colaborar em nossa reformulação com relação ao método, ainda mais se estamos falando num grupo de crianças negras, marcadas em nossa sociedade como um grupo a quem falta, seja pela cor/raça, idade ou gênero/sexualidade.

Ouvir crianças pequenas não é tarefa fácil, sobretudo porque implica em uma escuta atenta que está para além daquilo que ouvimos durante o tempo que passamos com elas; gestos, preferências, silêncios, choros e inquietações também dizem muito, mas como interpretar sem fazer com que meu olhar adulto interfira completamente em todas as análises que eu fizer? Será possível despir-me de mim, mulher adulta, quando

faço pesquisa com crianças? Uma das primeiras coisas que senti na empreitada de tentar ouvir crianças foi algo que eu pensava saber, mas que nunca tinha vivido diretamente: muitas coisas que aconteceram no campo e que por vezes pareciam impossíveis de serem decodificadas completamente por mim continuam até hoje sem explicação relevante, permaneceram impossíveis de serem classificadas ou utilizadas como material de pesquisa. Foi precisamente aí que senti que nem tudo aquilo que eu vivi com as crianças ou que com elas experimentei era passível de uma explicação analítica ou de se tornar um conhecimento nos moldes exigidos pela ciência que produzimos; muitas de nossas conversas converteram-se em perguntas ou incômodos que me levaram a outros caminhos, que me fizeram, por sua vez, encontrar outros nós. Ainda assim, não foram menos importantes essas descobertas ou todas as folhas de caderno que escrevi dentro e fora do campo; a potência que a experiência etnográfica traz envolve justamente a lida com dimensões muito caras a nós, a saber, tempo e espaço: estar lá e viver junto produzem sentidos de pesquisa que alteram a redação final de qualquer relatório de trabalho analítico.

Nesse caminho de pesquisa que não tem a intenção de revelar, descobrir ou tornar público tudo aquilo que vemos no campo, posto que minha tarefa não é a da busca de uma verdade única ou de dar sentido e ordem às coisas, mas sim de apresentar problemas, compreendi que a busca por pontos de solidariedade entre as crianças e as pessoas adultas foi aquilo que mais me atravessou durante o trabalho de campo. Como mulher negra, não me considero “o adulto padrão” que figura nas lógicas adultocêntricas, a saber, o homem branco heterossexual de classe média e cristão. Assim, penso que esse lugar de onde parto pode me fazer encontrar outras saídas para encontrar as crianças; esse lugar não pode ser desconsiderado, já que ele é parte daquilo que chamo de pesquisa implicada. A pesquisa implicada não está apenas na confirmação de que temas subjetivos estarão sempre presentes durante a pesquisa, mas a certeza de que estes também atravessam o/a pesquisador/a e suas próprias escolhas antes, durante e depois do trabalho de campo.

Como exemplo, cito o fato de ter escolhido não revelar o nome das crianças no texto final da tese. Em que pese os debates sobre a importância da participação das crianças nas pesquisas, acreditei que:

[...] a escolha de nomes comuns e próximos às realidades das crianças estudadas, assim, revelam a importância, já apontada na introdução dessa tese, de dar espaço a um conjunto de fatos ordinários, corriqueiros, mas não menos reveladores das culturas infantis das

crianças negras [...]. Usar nomes reais ou fictícios não dá conta de responder essa pergunta que a mim me parece muito mais cara que qualquer outra. Não colocar seus nomes reais não significa tirar delas a condição de partícipes da pesquisa, já que esta pode ser observada a partir dos caminhos que fui tomando, a partir daquilo que as crianças me ajudaram a ver. O uso dos nomes reais em si não caracteriza participação e reconhecimento das crianças nem o respeito incondicional à sua opinião. Tomei a decisão de não usar os nomes das crianças ao perguntar-me qual é minha intenção inicial. Minha intenção era *realizar observações das ações coletivas das crianças entre elas e com as pessoas adultas e não evidenciar as histórias de vida de uma ou outra criança*. Isso desloca a atenção da pesquisa para esta ou aquela criança e concentra atenção para o que elas fazem juntas. Ao tomarem contato com a pesquisa em algum momento de suas vidas, para além de poder reconhecerem que “essa criança fui eu”, poderão dizer “essas crianças fomos nós”. Meninas, meninos, moradoras/as de Itapuã no início do século XXI, negras/os. (NUNES, 2017, p. 151, grifos nossos).

É justamente quando descrevo meu inventário metodológico que vejo pontos de conexão entre a busca por espaços de trabalho acadêmicos nas ciências humanas que sejam implicados e que incluam os temas de gênero, raça/etnia, classe, idade e sexualidade em suas perspectivas metodológicas e os caminhos que escolhi desde sempre nas pesquisas que realizei. É perceptível, ainda, que pesquisas de campo contêm uma dimensão em que riscos precisam ser assumidos pelo/a pesquisador/a, mas às vezes não falamos sobre isso em nossos textos finais, o que não colabora para deixarmos evidente como é o trabalho da pesquisa com pessoas. Nesse sentido é que apresento, ao final deste texto, não apenas o que tenho aprendido durante as aulas de metodologia como também aquilo que venho falando no meu trabalho como orientadora para as estudantes de graduação, além daquilo que aprendi na lida com o trabalho acadêmico. Essas aprendizagens levam a marca das dificuldades encontradas em campo, na lida com as pessoas e objetos, coisas e eventos; elas também resumem em parte o processo que é tornar-se pesquisadora em pesquisas implicadas e que buscam trilhar caminhos antirracistas.

3. Aprendendo a pesquisar com as pessoas numa perspectiva antirracista

Durante as aulas de metodologia da pesquisa na UNILAB-Malês, temos nos deparado com as incertezas contidas nas propostas interdisciplinares de pesquisa, que buscam trilhar caminhos de trabalho mais abertos e fluidos, posto que o que temos até hoje nos aponta para a ideia de certeza e verdade que em muitos momentos acreditamos

que se não seguirmos um manual prescritivo, não estaremos realizando uma pesquisa. Estas dúvidas nos convocam a pensar que, se queremos objetivos outros que não os mesmos que os/as pesquisadoras/es que nos antecederam, precisamos pensar novas estratégias de investigação científica. O próprio termo “investigação” já é visto por nós com alguma reserva, posto que ele denota certa invasão nem sempre permitida e minuciosa na vida de pessoas ou grupo de pessoas; temos tentado utilizar termos que possam nos aproximar e tornar as pessoas com quem encontramos para trabalhar em nossas pesquisas participantes, mas isso nem sempre é possível. O que fazer? Se refutamos os manuais de metodologia por entendermos que estes são duros e não oferecem opções para inclusões de caminhos metodológicos como a interseccionalidade, por exemplo, nos vemos perdidas/os por não sabemos como fazer quando estamos lá, no campo da pesquisa. Queremos a segurança do manual, mas também queremos poder não seguir o manual. O que fazer?

A partir das aulas ministradas nestes últimos dois anos, no confronto com as ideias das/os estudantes e aquilo que elas/es tinham dúvida e certezas, passei a apresentara elas/es este inventário, recebendo críticas pelas escolhas feitas e defendendo posições implicadas para pesquisadoras que entendem seu trabalho como algo que pode ter inconsistências e equívocos tanto quanto qualquer outro⁷³. É quando retorno à minha trilha de pesquisa desde a graduação que consigo perceber com maior nitidez as escolhas que fiz e como fiz, como aprendi. Assim, ouvindo-me falar, rememoro a mim mesma e posso compreender como foi importante desde o começo compreender a força do conhecimento situado, de perspectivas metodológicas que levavam em consideração aquilo que as pessoas diziam não apenas para confirmação do que eu queria dizer. Na última seção deste texto, quero deixar registrada algumas das contribuições que o trabalho como professora universitária tem me incitado a produzir, na reflexão coletiva em sala de aula, nos minicursos sobre metodologia da pesquisa ofertados, nos momentos de orientação e nos corredores do campus. A partir de uma dimensão prática, quero aqui lembrar como a escolha por pesquisas implicadas tem afetado minhas aulas e minha escrita afeta minhas lógicas de trabalho e me constroem enquanto pesquisadora.

⁷³ Uma das atividades mais elogiadas do componente de metodologia no curso de pedagogia pelas/os estudantes no formulário de avaliação que entrego a elas/e ao final do semestre têm sido a apreciação do projeto que submeti ao mestrado em educação na Faculdade de São Paulo em 2009. Informo que elas/es serão minha banca de avaliação e deverão fazer perguntas sobre o mesmo, além de eventuais críticas. A ideia é pô-los/as em contato com um material que informa sobre um modo de fazer, que não foi “perfeito”, mas que ainda assim foi aprovado; esta atividade acaba por demonstrar como é possível, assim, escrever um projeto, fazer pesquisa e defender uma ideia.

Durante as aulas, informo sempre que minhas escolhas não são as únicas possíveis de serem feitas e elas podem/devem ser questionadas ou refutadas; é nítido para mim, mas muitas vezes não para as/os estudantes, que minhas escolhas, inicialmente, fazem sentido para mim e para o grupo social do qual faço parte; elas espelham como sinto o mundo, como sinto as teorias e práticas que me atravessam. Para falar comigo, eu convoco outras pessoas; não é que apenas quando as chamo eu posso falar, mas é que quando elas surgem, o texto, que é algo muitas vezes de autoria individual e destinado a fazer ressoar uma única voz, torna-se solidariamente coletivo, já que nele convoco outras pessoas, para fazermos uma escrita em conjunto daquilo que quero dizer. Assim, a ideia de que para algumas/alguns estudantes parece desmerecer aquilo que elas/es tem a dizer porque só podem dizer quando dizem “segundo alguém outro” ganha outro sentido quando vemos o texto acadêmico como um texto que também pode ser coletivo e solidário; também insto-os a imaginar que, daqui alguns anos, serão eles e elas que estarão a escrever e, assim como citaram outros/as autores, também serão citados/as. Tal pensamento é por eles/as visto com admiração e surpresa, visto que algumas/alguns deles/as não conseguiam imaginar sua passagem pela universidade para além da busca do diploma e inserção no mercado de trabalho. Tornar-se autor/a, pesquisador/a, escritor/a, tudo isso parece ainda mais distante do que ser estudante universitário/a, mas, o que somos nós, professores/as e professoras, se não também aqueles que oferecem possibilidades de ruptura com uma ideia única de futuro?

Temos questões que não conseguimos chegar a consensos e temos escolhido também falar sobre elas. Em algumas aulas, por exemplo, quando falamos sobre pesquisa qualitativa e algumas estudantes me perguntam se elas devem transcrever toda a entrevista ou podem pedir a alguém que transcrevam as entrevistas que fizeram, sempre devolvo com outras perguntas: o que entendemos por pesquisa implicada? Será que isso não significa dar atenção aos materiais que coletamos e não apenas vê-los como mera confirmação daquilo que desejamos dizer? Isso não significa realizar uma maior aproximação dos materiais coletados, o que quer dizer trabalhar com eles efetivamente e não apenas retirar deles aquilo que me interessa e que faz sentido dentro do texto que estou escrevendo? Defendo então que o contato com o material, de modo intenso, produz outra percepção sobre ele; reitero dizendo que não é que não seja possível delegar essa tarefa a outras pessoas, mas é importante explicitar os caminhos por quais passamos durante a pesquisa e fazer com que quem nos lê possa ter um contato com o modo pelo qual escolhemos apresentar o trabalho que realizamos. A

metodologia assim, precisa estar explícita, com todos os erros e acertos, com as escolhas e as imposições do campo, com as dificuldades e as demandas que tivemos.

Outras dúvidas dizem respeito à própria classificação da pesquisa em qualitativa ou quantitativa. Se tem gráficos, números e tabelas, a pesquisa se torna quantitativa? Ressalto então que, no âmbito das ciências sociais humanas, uma pesquisa quantitativa não deve ser assim nominada apenas porque privilegia quantidade de material bruto na produção do trabalho científico; é possível que uma pesquisa de cunho qualitativo tenha muito material e este seja quantificável. O que define uma pesquisa como quantitativa ou qualitativa não deve ser, em primeira instância, somente o modo de recolha do material que desejamos pesquisar – o processo, mas também de que modo refletimos sobre estes materiais – a análise. Assim, se nosso olhar é para registro quantitativo, para produção de percentuais, podemos classificar esta pesquisa como quantitativa, porque sua intenção é a de produzir quantidades e não análises reflexivas sobre o material; tal ação, apesar de por vezes ser considerada menor ou inferior ao trabalho qualitativo, não se deveria desmerecer sua importância na pesquisa acadêmica, haja vista a necessidade que temos de produzir materiais como estes para a construção de políticas públicas, por exemplo; estas pesquisas precisam de volume de dados, em sua maioria. Assim, vejo que, em menor escala, estudantes de graduação e pós-graduação, quando não vinculados a um projeto de pesquisa mais amplo, tendem a realizar pesquisas mistas, em que se utilizam do material bruto que recolheram a partir da apresentação dos percentuais encontrados nestes e também de sua análise.

Conversando com as/os estudantes, também percebi que uma de minhas escolhas, aquela de apresentar as autoras e autores pelo primeiro nome quando as cito pela primeira vez, apesar de um gesto simples, contribuía para a produção de textos acadêmicos mais próximos de nós. Quando comecei a estudar e escrever, percebi que, ao ter contato apenas com os sobrenomes das autoras e autores, eu os imaginava sempre como sendo homens e brancos; com essa escolha – que não fere as normas acadêmicas a nós impostas – entendo que ao termos contato com o nome das pessoas que escrevem as teorias, vemos a quantidade de mulheres que fazem parte desse lugar de produção de ciências desde muito tempo, diferente do que uma ideia inicial poderia supor. Assim, nomear por pelo menos uma vez estas mulheres ao longo do texto – como fiz também neste capítulo – colabora para termos a certeza da presença de mulheres na produção das ciências humanas.

Esta seção buscou demonstrar, de modo prático, como algumas pequenas ações durante nosso percurso de pesquisa podem colaborar com a produção de textos e trabalhos acadêmicos mais próximos das pessoas com quem desejamos estudar e conhecer, cuidando para que estas relações não sejam sentidas apenas como sendo para uso científico-acadêmico e sim como relações que possam ir além desse modelo e possam colaborar para a construção de uma sociedade menos desigual e antirracista. Não temos certeza de termos conseguido desmontar tudo aquilo que nos faz produzir uma ciência estéril e sem consciência, mas permanecemos tentando, nos questionando, duvidando, refazendo e recomeçando. Aí residem os instrumentos de um trabalho acadêmico em que envolvemos a própria vida e história de nossa gente.

Considerações finais

Este texto buscou realizar um *inventário metodológico* das pesquisas que realizei desde os meus estudos na graduação em pedagogia, não sem antes localizar como os debates antirracistas e os estudos sobre as mulheres em diversas partes do mundo, o debate interseccional e *queer of colour* colaboraram para a minha formação como pesquisadora. Eu, mulher negra professora, a partir desse lugar, reconheço que minha produção acadêmica está eivada dessa experiência sensível e desemboca nas pesquisas que escolhi fazer, nas metodologias que escolhi recorrer, que reforçaram as análises implicadas nos pressupostos. Poderia ser diferente, e eu estaria aqui novamente, defendendo possibilidades outras. O campo acadêmico é esta disputa intensa de ideias e o embate entre elas é o que também alimenta o campo, é quem produz o lugar das diferenças, tão necessárias à produção do conhecimento e uma possibilidade de realização da liberdade, conforme Silvério (2006) aponta. Como professora e pesquisadora, vejo-me ocupando o lugar de provocar, cutucar, convocar e instaurar conflitos na formulação de novos problemas que desembocarão em práticas metodológicas mais inclusivas das experiências humanas.

Referências

ASANTE, MolefiKete. Afrocentricidade como crítica ao paradigma hegemônico ocidental: introdução de uma ideia. **Ensaios Filosóficos**, v. 14, n 2, p. 9-18, dez. 2016. Disponível em: http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf. Acesso em: 05 mar.2020.

ASANTE, MolefiKete. **Afrocentricity: the theory of social change**. 3. ed. Trenton: Africa World, 1988.

ASANTE, MolefiKete. **The afrocentric idea**. Philadelphia: Temple University, 1987.

ASANTE, MolefiKete. **The Egyptian philosophers: ancient African voices from Imhote to Akhenaten**. Illinois: African American Images, 2000.

BAMISILE, SundayAdetunji. A procura de uma ideologia afrocêntrica: do feminismo ao afro-feminismo. **Via Atlântica**, n.24, p. 257-279, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/58303/pdf/>. Acesso em: 05 mar.2020.

BARROS, SuryaAaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahiandão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. 163f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. 2016. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/pt-br.php>. Acesso em: 05 mar.2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora: 1994.

CAHEN, Michel. **Luta de emancipação anticolonial ou movimento de libertação nacional? Processo histórico e discurso ideológico – o caso das colônias portuguesas e de Moçambique, em particular**. Porto: Centro de estudos Africanos; Universidade do Porto, 2005. Disponível em: <http://brasilafrika.fflch.usp.br/sites/brasilafrika.fflch.usp.br/files/ArtigoMichelCahen.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizonte Antropológico**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832001000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar.2019.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 10-26.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, p. 173-228, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/05.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar.2020.

- GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos; Rio de Janeiro: 34, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio /ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.
- GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- HAMPATÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África: metodologia e pré-história na África** v. 1. São Paulo: Ática:Unesco, 1982. p. 167-212
- HANISCH, C. The personal is political: notes from the second year. **Women's Liberation**, 1970.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista de Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan (org.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: The Falmer Press, 1990.
- JOSSO, Marie-Christine. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.
- JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítico da cultura**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar.2020.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. **Revista da Faeeba**, Salvador, n. 10, p. 153-168, jul./dez.1998.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 4, n. 2, p. 1-

19. dez. 2011. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500>. Acesso em: 05 mar.2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de ébano: professoras negras de educação infantil**. Curitiba: CRV, 2017.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê em Itapuã/BA**. 2017. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Tradução Alessandro Molengo Gonzalez. Bogotá: La Fronteira, 2017.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. (Colecciónsursur). Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 17 nov.2019.

REA, Caterina Alessandra. Sexualidades dissidentes e teoria queer pós-colonial: o caso africano. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/775>. Acesso em: 17. nov.2019.

REA, Caterina Alessandra; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. Descolonizar a sexualidade: teoria queer of colour e trânsitos para o sul. **Caderno Pagu**, n.53, 2018. e185315. Epub04-Out-201/8. Disponível em: e185315. Acesso em: 17. nov.2019.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Racismo científico no Brasil: um retrato racialdo Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-253.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

SEIDMAN, Steven. Deconstructing queer theory or the under-theorization of the social and the ethical. In: NICHOLSON, Linda e SEIDMAN, Steven (org.). **Social postmodernism: beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 116-141.

SILVA, Vagner Gonçalves da; REIS, Leticia Vidor e SILVA, José Carlos (org.). **Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados**. São Paulo: FFLCH USP, 1994.

SILVÉRIO, Valter. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter e BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **Educação como prática da diferença**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 5-19.

WALKER, Alice. **In search of our mother's gardens: womanist prose**. London: The Women's Press, 1983.

Capítulo 7: Desafios da escola para uma educação decolonial

Iracema Santos do Nascimento⁷⁴

Neste artigo, teço reflexões instigadas pelas discussões ocorridas na quarta e última mesa do colóquio internacional “Educação sem retrocesso”, intitulada “Raça e Gênero na escola: um debate imprescindível”, que tive a satisfação de coordenar.⁷⁵ Destaco que tais reflexões convergem com meu projeto de pesquisa, ensino e extensão denominado “Democracia, Justiça Social e Direito à Educação: políticas e gestão escolar para a pluralidade, a diversidade e o sucesso das camadas populares na Escola Pública”.

Na mesa do Colóquio, o debate proporcionado pelas apresentações das convidadas ampliou a abordagem do tema inicialmente proposto – “Raça e gênero na escola” – não só pela inserção de outros marcadores sociais da diferença, a exemplo de classe e sexualidade, como também pela perspectiva dos estudos da decolonialidade. Tais categorias e perspectiva explicitam que uma educação sem retrocesso é aquela que precisa avançar continuamente rumo à superação de obstáculos de naturezas variadas. Aqui procuro destacar aqueles relacionados às origens da constituição da escola moderna e aos que se apresentam no contexto atual mais amplo onde se insere a educação escolar na sociedade brasileira.

Enfrentamento de uma gênese

Se a educação está em toda a parte, se “ninguém escapa da educação”, como afirma Carlos Rodrigues Brandão (2006 [1981]) e, principalmente, se ela antecede a escola, sendo esta última tal qual a conhecemos um produto e, ao mesmo tempo, um dispositivo constituidor da modernidade capitalista, compreende-se que diferentes povos e nações, em contextos diversos, poderiam constituir escolas com distintos propósitos.

⁷⁴Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e docente na mesma instituição, junto ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação. Ministra as disciplinas de Política e Organização da Educação Básica, Coordenação do Trabalho na Escola e Relações de Gênero e Educação. E-mail: iranasci@usp.br

⁷⁵A mesa encerrou o Colóquio na noite de 26 de abril de 2019, tendo como palestrantes as professoras Jamile Borges (UFBA), Míghian Danae Ferreira Nunes (Unilab) e Marina Pereira de Almeida Mello (Unifesp), estas duas últimas com artigos publicados no presente livro.

No contexto geopolítico e socioeconômico em que se forjou a Modernidade europeia e os Estados Modernos via ascensão burguesa, a escola foi erigida como um dos veículos fundamentais na construção da identidade nacional de cada Estado, contribuindo com a criação e a manutenção de um novo *status quo*: o da dominação das classes burguesas. Assim, é importante ter em mente as imbricações entre projeto de poder da nova classe e a instituição escolar. Nesse sentido, como bem constatou Anísio Teixeira (1996 [1968]), o problema das festejadas liberdades e direitos iluministas é que se destinavam somente aos poucos da nova classe ascendente.

A falha mais profunda das novas teorias, elaboradas, sem dúvida, com um corajoso realismo, estava em que o “indivíduo” em que diziam elas fundar-se não passava de um pequeno grupo de donos da terra e da indústria nascente. A massa trabalhadora não se compunha de “indivíduos”, mas constituía simples massa de manobra, mercadoria sujeita às leis “naturais” da oferta e da procura [...].

A teoria “natural” da economia e a teoria “natural” do indivíduo são duas obras-primas da interpretação dos fatos a serviço dos interesses em ascensão da nova sociedade. Com as leis econômicas “naturais” e a “natureza individual” do homem, dotado, assim, “naturalmente”, de poderes e capaz, portanto, de abrir caminho por si, desde que tivesse “força de vontade”, foi possível a aceitação nominal dos princípios democráticos sem que se transformassem substancialmente os hábitos, os costumes e a tranquila ascensão da classe média. (TEIXEIRA, 1996 [1968], p. 27-28).

No que diz respeito especificamente à educação, Anísio considerava que o novo regime dependeria de “um novo nível educacional da humanidade”, que não poderia ficar relegado ao empenho de cada indivíduo, mas exigiria intervenção estatal para efetivar o que ele chamava de “serviço fundamental da República”, ou seja, um “sistema de educação estendido a todos”, promovido por um Estado com funções e responsabilidades ampliadas de modo a garantir a todos os indivíduos “as condições necessárias para a sua participação plena na sociedade democrática” (TEIXEIRA, 1996 [1968], p. 35-36).

A despeito da coragem política e da coerência intelectual de criticar o não cumprimento dos ideais iluministas, ou melhor, sua apropriação por uma parcela da sociedade que se constituiu em nova elite, Anísio estava longe de admitir que tal situação se devia à contradição contida no âmago de revoluções que se tornaram possíveis justamente por criarem novas forças produtivas que já não cabiam nos limites da tacanha economia de base feudal. Para erigir as bases do Estado Moderno e das novas relações econômicas, os grupos sociais que controlavam essas novas forças

produtivas – basicamente a burguesia que despontava como classe dominante em oposição ao também nascente proletariado na economia industrial emergente – não apostavam na distribuição da riqueza, mas em sua concentração. Embora criticasse tal incongruência, Anísio acreditava na educação como força corretora disso que para ele seria apenas um desvio, não um componente fundamental das revoluções que deram origem aos Estados Nacionais europeus.

Sendo contraparte indispensável na constituição do Estado Moderno, a escola instituída na Europa, tributária do positivismo, transmissora de um padrão lingüístico escolhido como legítimo por ser aquele praticado por grupos economicamente dominantes, foi também parte constitutiva do pacote da colonização, com a invasão de territórios, dominação dos povos originários e, depois, tráfico e escravização de africanos nas colônias. Nas terras invadidas, no período colonial, fosse para catequizar, domesticar e controlar “selvagens e pagãos”, fosse para qualificar minimamente a mão-de-obra necessária à produção, fosse para atender às necessidades das elites instaladas, a escola cumpria sempre o papel de transmitir os valores e crenças das camadas dominantes, fazendo predominar os interesses destas últimas, contribuindo para que cada grupo social se mantivesse em seu lugar.⁷⁶

Não caberia aqui traçar um percorrido histórico da escola brasileira desde os tempos coloniais. Ainda que com o risco de incorrer em generalizações, nosso objetivo é ressaltar a conformação de origem da instituição escolar no Brasil para demarcar que a conflituosa busca das classes e camadas sociais marginalizadas e excluídas por adentrar os muros da escola das classes dominantes vem, ao longo da história, provocando mudanças e revelando as contradições da promessa mal cumprida da educação escolar. É no seio dessas contradições que enxergo as lutas atuais em busca da construção de uma educação decolonial e descolonizadora. São, portanto, lutas que carregam contradições inerentes ao desejo e à necessidade de ingressar em tal escola e, ao mesmo tempo, à urgência de transformá-la.

No Brasil, desde os tempos do Império, prolongam-se até os dias atuais as lutas dos grupos excluídos pela escola que se apresentava e ainda se apresenta como

⁷⁶ Cabe lembrar que o lugar dos africanos e seus descendentes, mesmo os livres, era precisamente fora da escola. Isso pode ser comprovado por vários atos legislativos do Brasil Imperial. A primeira Constituição do Império, de 1824, por exemplo, estabelecia, no inciso XXXII do art. 179 a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, sendo estes considerados a população livre e vacinada. Tanto a Lei nº 1 de 1837 quanto o Decreto nº 15, de 1839, proibiam pessoas com moléstias contagiosas, escravos e os pretos africanos, mesmo livres ou libertos, de frequentar as escolas públicas. Em 1854, o decreto 13.331 reiterou a proibição de admissão e de frequência de escravos às escolas.

dispositivo de ascensão socioeconômica. Ainda que em países de economia com papel subalterno nas relações econômicas globalizadas, como é o caso do Brasil (FERNANDES, 2005; FURTADO, 2007), tal promessa venha revelando cada vez mais seu esgotamento, são muitos os grupos que teimam em acreditar na possibilidade de que a educação contribua para a emancipação em lugar da dominação. Afinal, como conclui Brandão (2006 [1981]), se a educação é “inevitável”, a esperança em sua reinvenção não é nada religiosa, mas decorre de seu caráter intrinsecamente dialético: se o ser humano é um produto da educação, esta também é uma invenção humana, portanto passível de mudança, porque sujeita à história.

Enfrentamento de um contexto

As lutas engendradas no interior da instituição escolar se dão justamente como enfrentamento da gênese elitista da escola. No Brasil, tais lutas vinham sendo capazes de provocar importantes mudanças nas várias dimensões do sistema educacional: na legislação, nas políticas públicas de acesso à escola e à universidade, na formação de professores, na produção e distribuição de livros didáticos, na participação social em instâncias colegiadas de gestão da educação pública, etc.

Como exemplos desses avanços, além da enorme expansão do acesso à escola pública observada principalmente a partir dos anos 1940 até a última década, com aumento acentuado no período pós Constituição de 1988, citarei apenas outros dois diretamente relacionados à equidade étnico-racial na educação:

- a Lei 12.711/2012, instituiu cotas sociais e raciais no ingresso a instituições federais de nível médio e superior.

- as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, modificaram a LDB para inserir no currículo escolar a obrigatoriedade de tratamento das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas.

Entretanto, o que temos presenciado nos últimos anos, sobretudo a partir do impedimento político da presidente Dilma Rousseff em 31/8/2016, é uma violenta reação conservadora a direitos humanos e sociais inscritos como princípios na Constituição Cidadã de 1988 e às políticas públicas que, ainda de modo muito

insuficiente, buscamos materializá-los, não só no campo da educação.⁷⁷ Embora estejamos tratando especificamente do Brasil, convém lembrar que tal reação insere-se em um contexto internacional, conforme explicitado por Michael Apple:

Este é um tempo em que visões ideológicas, pressupostos e compromissos da direita estão presentes de forma poderosa, são bem financiados, e estão se tornando, cada vez mais, uma parte central do senso comum em muitas nações do mundo inteiro. (APPLE, 2013, p. 902).

No caso brasileiro, os exemplos de proposições e medidas reacionárias aos avanços na educação se dão nos vários níveis administrativos e poderes da República. No âmbito federal, destacam-se várias medidas em curso a partir do governo pós-golpe de agosto de 2016, listadas a seguir:

- Emenda Constitucional 95, de dezembro de 2016, estabeleceu teto e congelamento de investimentos federais em políticas sociais por vinte anos, em um claro ataque ao artigo 6º da Constituição Federal, aquele que define os direitos sociais.

- A Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2018 recebeu 40 vetos de Michel Temer, sendo um deles ao artigo 41, que destinava recursos ao cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005 / 2014).

- Em abril de 2017 o Ministério da Educação emitiu portaria sobre o cancelamento da Conferência Nacional de Educação (Conae) e intervenção no Fórum Nacional de Educação (FNE).

- Novo Fundeb: com o fim da vigência do atual Fundo Nacional para o Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (2007-2020), a proposta de reedição do fundo defendida pelo governo federal, se aprovada, significará menos recursos para Estados e Municípios das regiões Norte e Nordeste.

- Reforma do Ensino Médio: imposta por meio de Medida Provisória, em dezembro de 2017, abrindo um perigoso precedente, já que nunca uma reforma curricular havia sido editada por meio de MP.

- Educação domiciliar: em abril de 2019, Ministério da Educação e Ministério da Família apresentaram ao Congresso projeto para regulamentar a educação domiciliar no Brasil (Projeto de Lei 2401 / 2019).

⁷⁷Desenvolvo melhor essa tese em artigo sobre as proposições do autodenominado Escola Sem Partido. (Cf. NASCIMENTO, 2019). Encontra-se em fase de estruturação junto à FEUSP pesquisa de minha proposição que leva o mesmo título do artigo: “Práticas Pedagógicas, Condições e Relações de Trabalho na Educação Básica sob a Ideologia do Escola Sem Partido”.

- Escolas cívico-militares: por meio de decreto, em parceria com o Ministério da Defesa, o MEC lançou, em setembro de 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim).

Além de aderir a políticas nacionais que impõem sérios retrocessos ao direito à educação, os poderes legislativos e executivos em Estados e Municípios também têm apresentado proposições e tomado medidas igualmente regressivas. Citarei a seguir apenas três exemplos que, na sequência, permitirão o desenvolvimento do próximo ponto.

- Em setembro de 2019, o governador de São Paulo, João Dória (PSDB), determinou o recolhimento de material didático de Ciências do 8º ano da rede estadual, alegando “apologia à ideologia de gênero”. No entanto, uma ação popular, movida por um grupo ligado à Rede Escola Pública e Universidade (Repu), conseguiu derrubar a medida junto ao Tribunal de Justiça.⁷⁸

- No início de fevereiro de 2020, a Secretaria de Educação de Rondônia determinou às Coordenadorias Regionais de Educação a recolha de uma lista de 43 títulos de livros distribuídos às escolas, entre eles *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *Os sertões*, de Euclides da Cunha e várias obras de Rubem Fonseca. Em ofício, o secretário Suamy Vivecananda Lacerda de Abreu afirma que esses livros contêm “conteúdos inadequados às crianças e adolescentes”. No anexo que acompanha o ofício, abaixo da lista de títulos “proibidos”, vem a seguinte observação: “Todos os livros do Rubem Alves devem ser recolhidos”.⁷⁹

- Em outubro de 2019, a deputada estadual paulista Janaína Paschoal (PSL) apresentou Projeto de Lei que confere a profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil. A matéria está em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Os três exemplos anteriores remetem diretamente à manipulação ideológica na área educacional, que tem como principal vetor as proposições em torno do programa Escola Sem Partido (ESP), que coloca o professor como perigoso elemento moral na formação de crianças e jovens, um profissional que inspira desconfiança e que deve ser constantemente monitorado. De quebra, a escola também aparece como um local

⁷⁸Documentos relativos a esse caso estão disponíveis no site da REPU. Disponível em: www.repu.com.br. Acesso em: 10 fev. 2020.

⁷⁹Tanto o ofício quanto o anexo circularam amplamente por redes sociais. Também os recebi em vários grupos de trocas de mensagens dos quais participo.

suspeito, que contraria os valores familiares. Impossível não perceber a relação entre a patrulha contida no ESP e a já mencionada regulamentação da educação domiciliar.

De modo geral, os quinze projetos de lei na linha do ESP que tramitaram na Câmara dos Deputados entre 2014 e 2018 propunham modificações na LDB, banindo termos como “gênero” e “orientação sexual” dos conteúdos escolares. Basicamente, defendiam a prevalência de valores familiares sobre a formação escolar, principalmente em questões morais, sexuais e religiosas.⁸⁰ Proposições similares tramitam em casas legislativas municipais e estaduais, algumas já aprovadas.

Mesmo não tendo sido bem-sucedido no Congresso Nacional, o problema é que a ideologia do ESP ganha espaço na escola e acumulam-se registros de perseguições que estudantes e familiares impõem a professoras(es) e demais membros das equipes pedagógicas. Pior ainda é a censura que parte de agentes públicos, como são os casos citados do governo paulista e de Rondônia.

Em suma, tudo isso ganha força em um contexto de negacionismo e revisionismo da História (NAPOLITANO, 2015) e da Ciência (vide a crença na “teoria” do terraplanismo), não para questionar a suposta universalidade do eurocentrismo, como postulam as teorias decoloniais, mas para mergulhar em “teorias” pré-científicas e a-históricas. É nesse ambiente hostil que educadoras(es) são desafiados a pensar e agir por uma educação como processo “dominantemente crítico” e como “prática emancipatória”, capaz de colaborar com o ser humano na “indispensável organização reflexiva de seu pensamento”, oferecendo-lhe meios para “superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade”, e que combata a “inexperiência democrática” (FREIRE, 1967, p. 106).

Produção, reprodução, fecundidade e decolonialidade – algumas considerações de encerramento

Muitas têm sido as proposições e ações, em diversos âmbitos e localidades, no Brasil, que contribuem para que se supere a constatação da escola como reprodutora das estruturas e mecanismos que perpetuam as desigualdades para pensá-la (e fazê-la) como espaço e agente de mudança social. Miguel Arroyo (2010, p. 1385) ressalta o que para mim é o principal avanço das tensões entre movimentos sociais e políticas públicas de

⁸⁰Em função das obstruções orquestradas por movimentos da área educacional, os projetos foram arquivados na legislatura de 2018 e, no início de 2019, foram reapresentados.

educação no período pós Constituição Federal de 1988 até 2016: “A relação educação-desigualdade ganha concretude pelos coletivos feitos desiguais reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos”.

Tal reação prossegue Arroyo, exige a compreensão de que a verdadeira inclusão supõe refundação do Estado, do conceito de público e, por consequência, uma reformulação na lógica que orienta as políticas públicas. Essas não podem mais ser concebidas como soluções de um Estado benevolente a destinatários passivos. Escutar a voz dos sujeitos já não será suficiente, mas sim dialogar com eles na elaboração e na execução das políticas.

Em sua pesquisa sobre movimentos populares por escolas na zona leste de São Paulo na década de 1980, Marília Sposito percebeu que as camadas populares que lutavam por vagas, material escolar e merenda no período da redemocratização concluíram, por si mesmas, ao longo do processo de luta, que o acesso a “tudo” aquilo não lhes garantiria, de fato, a ascensão social e a melhoria material com as quais sonhavam, pois os níveis de exigência e distinção se elevavam a cada degrau de escolaridade que conseguiam galgar.

No entanto, se a educação pela qual lutaram se revelava uma ilusão, também se mostrava fecunda por desvelar as relações sociais e econômicas hierárquicas e de exploração e pela “revelação” de que o conhecimento também poderia lhes pertencer, pela descoberta do desejo e da sede de saber, não só pela necessidade pragmática (e legítima) do diploma.

Assim, se com a sugestiva expressão “ilusão fecunda”, Sposito emprestou de Marx a ideia de que a exploração da classe trabalhadora contém a fecundidade de sua reação ao sistema capitalista, podemos vislumbrar um movimento dialético em que o papel reprodutor e colonizador da escola seja também lugar de gestação de criação e resistência para a decolonialidade.

Referências

APPLE, Michael. A luta pela democracia na educação crítica. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017. e-ISSN: 1809-3876 2013

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 48. Reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006. Publicado originalmente em 1981.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005. Publicado originalmente em 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Publicado originalmente em 1959.

NAPOLITANO, Marcos. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, Londrina, v. 15, n. 8, p. 09-44, nov. 2015.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Práticas pedagógicas, condições e relações de trabalho na educação básica sob a ideologia do Escola Sem Partido. *In*: ALMEIDA, Luana Costa *et al.* (org.). **Cenário político e tensões contemporâneas na educação**. Campinas, SP: Cedes, 2019. p. 42-56. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/856>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ: 1996. Publicado originalmente em 1968.

Capítulo 8: Pedagogia Hip-Hop: um *medicamento sublime* destinado a aliviar o mal-estar na educação

Cristiane Correia Dias⁸¹

Anderson Ferreira Santana⁸²

Introdução

Este ensaio caracteriza-se por trazer nas entrelinhas “um medicamento sublime, um emplasto anti-hipocondríaco, destinado a aliviar a nossa melancólica humanidade” (ASSIS, 1994 [1881]). Busca-se analisar a vida em sociedade, cotejando a perspectiva de Brás Cubas – o “opressor”, narrador do romance de Machado de Assis – e de um jovem, o “oprimido” – personagem da letra da música dos Racionais MC’s, *To ouvindo alguém me chamar*⁸³. Embora estas obras tenham sido escritas em momentos históricos distintos, elas nos convidam a uma viagem no tempo, no decorrer da qual desvelam-se, no mundo interior das personagens, as contradições e os conflitos inerentes às relações sociais brasileiras.

Conhecê-las possibilita-nos a construção de uma reflexão sobre as culturas do racismo e das violências que recaem sobre o corpo negro à medida que compreendemos a dialética do *senhor/opressor e do escravo/oprimido* segundo óticas distintas. Na primeira, a consciência muda de um defunto autor apenas reconhece a sua humanidade em seus atos desumanos; na segunda, o delírio de um jovem à beira da morte revela a busca por humanidade presente nas dinâmicas de sobrevivência que constituem a vida do oprimido. Na atualidade, esses mecanismos se traduzem pelo genocídio da população negra que tenta sobreviver em meio à diversidade de movimentos de transformação que põem em evidência o jovem da favela. Nesse sentido, trazemos aqui um olhar que possibilita entender como esse jovem, atraído frequentemente pela criminalidade, ao se aproximar do *Hip-Hop*, (re) conecta-se consigo mesmo e com o mundo que o oprime por meio de uma virada criativa, convertendo-se em *sujeito periférico*.

Por fim, pretende-se dialogar com o pensamento freiriano, especialmente com a *Pedagogia do oprimido*, aprofundando proposições concernentes à questão racial.

⁸¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, ativista da cultura *Hip-Hop* e dançarina de *breaking*. Email: slc.cris@hotmail.com

⁸² Estudante de graduação no curso de Design Gráfico da UNIP, ativista da cultura *Hip-Hop* e dançarino de *breaking*.

⁸³ Cf. Álbum *Sobrevivendo no Inferno*, lançado em 1997 pelo selo Cosa Nostra.

Aponta-se a Pedagogia *Hip-Hop* como mais um passo para a emancipação juvenil, via a contestação estético-cultural do *Hip-Hop*, compreendida como um conjunto de delineamentos que auxiliam na tomada de consciência e contribuem para a afirmação racial, como proposto por Abdias do Nascimento em sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um genocídio marcado*.

O primeiro remédio é compreender como funciona a dialética do senhor/opressor e do escravo /oprimido

“Devemos, assim, começar examinando o maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade: a escravidão dos povos-africanos” (NASCIMENTO, 2016, p. 57). No Brasil, as distorções da realidade faziam parte do pacto colonial, sobretudo quando se tratava do acesso à rua, como, por exemplo, “os escravos de ganho”, que circulavam entre a casa do senhor e a rua, o que facilitava a comunicação entre estes e o restante da população circulante: os libertos, africanos livres, as prostitutas etc (DIAS, 2019).

Se considerarmos, em um primeiro momento, o romance realista de Machado de Assis como um documento de análise para compreendermos as dinâmicas de rua no século XIX, ainda que constituídas sob o controle burguês, nos deparamos com um lugar de poder e de manutenção das opressões, tornando-se o espaço público o lugar da barbárie, mas que representava para os escravizados, libertos e forros, o lugar de sociabilização e de resistência, como bem destaca Maria Helena Machado (2004, p. 21):

Principalmente entre esses escravos de atividade urbana, a rua era o espaço de sociabilidade por excelência. Com efeito, até a primeira metade do XIX, os largos e ruas eram ocupados por aqueles que exerciam as profissões mais humildes, como quitandeiras, tropeiros e, noturnamente, prostitutas [...]. Considerando que entre os escravos urbanos, muitos se dedicavam a essas ocupações, dá para se ter uma ideia do papel da rua como espaço para a expressão da sociabilidade escrava, não só dos cativos entre si, como com os mais diversos elementos que compõe o quadro social da época, principalmente os setores mais humildes, uma vez que, até quase o último quartel do XIX, não era costume das classes mais abastadas, em especial as mulheres, frequentarem as ruas.

Pensando na dinâmica da sociedade de fins do século XIX e início do século XX, seguimos, na esteira de Roberto Schwarz (1997), a fim de retratar as tendências

socioculturais da época. Na obra *Duas meninas* (1997b)⁸⁴, o autor observa que a estranha “compatibilidade das aparências modernas com a permanência do substrato bárbaro” (p. 97), observada no início do século XX, trazia resquícios de uma sociedade escravagista, patriarcal, oligárquica e clientelista, cujas características retrógradas se fazem ressentir na atual conjuntura sociocultural e política de nosso país. Todavia, embora a escravatura não coadunasse com os ideais liberais, o regime colonial escravista imprimiu à sociedade brasileira “uma nota bárbara à propriedade e, no outro campo, privava de oportunidades e respeitabilidade o trabalho assalariado, obrigando boa parte dos brasileiros pobres a buscar sustento e proteção em relações de proteção e clientela” (SCHWARZ, 1997b, p. 19). Daí observarmos, na atualidade, a estranha combinação de um projeto econômico social neo-liberal, com aparência moderna, com elementos retrógrados no plano dos costumes e da justiça social. Nesse sentido, a política do favor absorve o moderno e o retrógrado e os desloca para o Estado, como lugar de clientelismo/fisiologismo e não de políticas públicas, como resultado de uma astúcia forjada, que não pode ser racionalizada.

Na obra *Ao Vencedor as batatas* (1997a)⁸⁵, o autor sustenta que as ideias liberais eram vistas como prova de modernidade e distinção, já que “ao longo de sua reprodução social, o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio. É nesta qualidade que elas serão matéria e problema para a literatura” (SCHWARZ, 1997a, p. 29). Nesse sentido, “a própria desqualificação do pensamento entre nós, que tão armazenadamente situamos, e que ainda hoje asfixia o estudioso do nosso século XIX, era um ponto nevrálgico por onde passa e se revela a história mundial” (SCHWARZ, 1997a, p. 22).

Desse ponto de vista, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (1994), é um verdadeiro testemunho literário do cotidiano urbano em que as personagens estavam inseridas, no final do século XIX, ainda sob o escravismo, em franca decadência. Brás Cubas é um defunto autor que narra as suas memórias no momento de sua morte, apresentando-nos pistas sobre o modo como funcionava o jogo de poder dentro da sociedade colonial. Mesmo com a independência do Brasil, as relações entre *o senhor e escravo* permaneciam como antes, e as transformações só começariam a ocorrer a partir do final do século XIX (SCHWARZ, 1990)⁸⁶. Machado

⁸⁴ SCHWARZ, R. *As duas meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997b.

⁸⁵ SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas*: forma e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1997a.

⁸⁶ SCHWARZ, R. *Um mestre na periferia do capitalismo*. São Paulo: Editora 34, 1990.

de Assis expõe as fissuras do tecido social por meio da narrativa de um senhor que já se foi e que passa em revista sua vida:

Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto. Na vida, o olhar da opinião, o contraste dos interesses, a luta das cobiças obriga a gente a calar os trapos velhos, a disfarçar os rasgões e os remendos, a não estender ao mundo as revelações que faz a consciência. (ASSIS, 1994, p. 35).

Em meio ao seu estado delirante, tentando encontrar um remédio que cure as chagas abertas de uma posição de domínio já em declínio, Brás Cubas busca desesperadamente se “eternizar”. Segundo Schwartz (1997a, p. 23):

O Capítulo do Delírio [...] trata da invenção do Emplasto Brás Cubas, [...]. Pode-se imaginar um emplasto mais completamente universalizado? Para terminar, nem espaço e tempo, estes redutos do senso comum, estão a salvo: a volubilidade os comprime, dilata e percorre em todas as direções, conforme lhe dá na veneta. Noutras palavras, um show de cultura geral caricata, uma espécie de universalidade de pacotilha, na melhor tradição pátria, em que o capricho de Brás Cubas toma como província a experiência global da humanidade e se absolutiza. *Já não se trata de uma disposição passageira, psicológica ou estilista, mas de um princípio rigoroso, sobretudo a tudo, e que, portanto, se expõe e se pode apreciar em toda linha.* Esta universalização assenta o eixo e dá potência ideológica às *Memórias*.

As *Memórias* do defunto autor vão desvelando os processos pelos quais nosso país foi constituído, em que o senhor aparece como a universalização da vida, digno de humanidade, enquanto o escravo, por sua vez, é um ser a serviço do outro, tratado como uma coisa, destituído de humanidade. Acompanhemos a narrativa de Brás Cubas depois de morto.

A começar pelo capítulo “O vergalho”, que trata da sova que Prudêncio, ex-escravo de Brás Cubas e agora homem livre, dá num preto de sua propriedade, em uma via pública. O episódio da narrativa, que ocorre nos anos 40 do século XIX, inicia-se quando Brás Cubas se vê em meio a um “ajuntamento” de pessoas no mercado de escravos e depara-se com seu ex-escravo chicoteando um escravo. O negro livre, que dá um castigo público a seu escravo, não era nada menos que Prudêncio, seu antigo escravo que foi liberto por seu pai. Inclusive na ocasião, o próprio Brás Cubas, escandaliza-se com a notícia, tentando se adaptar aos novos tempos, na tentativa de

enterrar os vestígios da barbárie antes cometida por ele e todos os senhores da época, sem que com isso se desloque de sua posição senhorial.

As chicotadas que Prudêncio desferia em seu escravo faz Brás Cubas interceder, posicionando-se contra sua atitude, uma vez que, do ponto de vista do opressor, o ato de interdição conserva o ex-escravo no seu lugar servil. Note-se que ter um escravo dentro das condições impostas pelo regime colonial era o único modo para um ex-escravo ser livre, condição conferida apenas ao dominador. No entanto, Prudêncio interrompe as chicotadas em seu próprio escravo imediatamente, deixando assim sua consciência escrava preservada.

As *Memórias* do defunto autor revela-nos que a única maneira encontrada pelo ex-escravo para curar as suas feridas era por meio da reprodução dos atos de violência sofridos. Com isso, o defunto autor mantém o domínio sobre Prudêncio, atualizando o antigo poder exercido sobre ele quando criança, quando brincava de montar nele como se fosse um cavalo, tratando-o como a um animal: “punha-lhe um freio na boca, e desancava-o sem compaixão; ele gemia e sofria” (ASSIS, 1994, p. 111). Embora Prudêncio estivesse de posse de um escravo cuja representação simbólica oferecia-lhe poder, mando e força, aos olhos da sociedade ele continuava sendo negro, eternamente submetido a restrições no gozo de sua liberdade. Maria Helena Machado (2004, p. 43-44) ressalta, nesse sentido, que:

No entanto, embora subtraída do discurso consagrador da benemerência senhorial, permanecem [...] situações nas quais a escravidão/alforria foi duramente negociada entre os senhores e seus cativos, sendo a aquisição da liberdade pelo cativo o resultado de um jogo de perdas e ganhos, a depender da cobiça, mesquinhez e hipocrisia senhoriais [...]. Os senhores, ao concederem a liberdade, buscavam assegurar sua “justa indenização”, por exemplo, sobrevalorizando o preço de mercado dos libertandos para se apropriar de todo o pecúlio dos mesmos, ou ainda recebendo compensação monetária pela libertação de escravos velhos ou doentes, ou melhor ainda, concedendo a liberdade sob o estabelecimento de inúmeras condições, que, muitas vezes, impunham restrições ao gozo da liberdade por toda a vida do cativo e de seus descendentes. Isto tudo, embalado num discurso da generosidade, desinteresse, amor e caridade cristã, como bem testemunha.

Machado de Assis nos faz penetrar nas formas de consciência do defunto autor para desnudar as violências físicas e simbólicas a que o escravizado era submetido, visto que as relações de poder exercidas pela classe dominante, ao inferiorizar, animalizar e objetificar a população negra escravizada, garantia-lhe a manutenção do *status quo*,

deixando claro que o reconhecimento da humanidade do opressor respaldava-se nos atos de desumanidade, inclusive do próprio defunto autor.

Esta foi uma das consequências mais nefastas de um passado colonial calcado no genocídio dos povos originários e na escravização dos povos africanos trazidos à força para cá, que construiu um projeto de modernidade visando o branqueamento da população brasileira, como mais um ato de barbárie cometido pela elite do país. A respeito desse processo de construção ideológica, Munanga (2009, p. 10) sustenta que o racismo no Brasil desvela as marcas causadas por essas violências, que foram sendo mantidas por meio de construção da identidade nacional e das identidades particulares. Esse *racismo à brasileira* constituiu-se enquanto um projeto ideológico, pautado pela mestiçagem que, sob a máscara da democracia racial, na verdade, pretendeu promover a assimilação do negro ao ideário branco europeu.

Guiados pela leitura de Roberto Schwarz, foi possível explorar como a literatura realista de Machado de Assis da época revela o princípio constitutivo da sociedade brasileira, em que o projeto de modernidade se viu ancorado desde o início na barbárie da escravidão. Embora sejamos herdeiros deste processo, é preciso observar que o lugar, muitas vezes hostil e violento, transforma-se ao longo da história de resistência dos povos oprimidos, no lugar das *encruzilhadas*, uma vez que esse corpo negro violado encontrou na ressignificação de sua cultura e performances outros modos de existir e resistir a essa barbárie, transformando-se em um *corpo-encruzilhada*. Leda Martins assim define *corpo-encruzilhada*:

Um corpo-espaco atravessado, entrecruzado pelos elementos e saberes-fazeres que compõem o universo em que ele se encontra. Carrega uma noção de tempo-espaco espiralado, curvilíneo, que aponta uma *gnosis* em um movimento de eterno retorno, não ao ponto inicial, mas às reminiscências de um passado sagrado, para o fortalecimento do presente e o deslumbramento do futuro. (MARTINS, 2003, p. 297).

Por fim, é preciso observar que o ir e vir dos escravizados – libertos, africanos livres e de toda a população de rua – propiciava um ritmo cadenciado com características emancipatórias, devido à circulação de ideias e ao compartilhamento de experiências.

Nessa perspectiva, elucidaremos como as juventudes na atualidade têm acumulado reflexões e resistências dentro do cenário brasileiro, caracterizado, mundialmente, como um dos países mais racista e genocida do mundo.

Para encerrar esta seção, propomos a seguinte questão: o que um jovem pensaria minutos antes de morrer? Será que refletiria sobre a sua vida?

O segundo remédio é não deixar que sua vida passe diante de seus olhos como em um último suspiro

Na rua, a gente canta, samba, ginga, faz cultura. Na atualidade, o *Hip-Hop* é uma das culturas que mais conecta jovens no mundo. Pensando nessa questão, pretende-se propor aqui uma reflexão sobre a dialética *do senhor/opressor e do escravo/oprimido*, hoje, a partir da análise da música dos Racionais *MCs*, *To ouvindo alguém me chamar*. Trata-se de verificar as bases sobre as quais foram moldadas as violências cometidas contra as *populações periféricas* que foram, ao longo da história, banalizadas e que são denunciadas em letras de *rap*. Nesse sentido, a narrativa começa no momento em que o jovem encontra dois moleques que cruzam o seu caminho, trazendo um recado do bandido que o levou ao mundo do crime: “- *Aí, mano, o Guina mandou isso aqui pra você!*”. Logo em seguida, somos conduzidos a entrar em sua consciência, no limiar entre a vida e a morte, pois sua luta pela sobrevivência nos coloca diante de seu estado delirante que se principia após ser atingido por tiros.

Então, inicia-se a apresentação das memórias de nosso protagonista. Suas lembranças nos remetem à sua infância, ao deslumbramento pelo mundo do crime, que, por meio de doses homeopáticas, era ofertado por Guina. É como se passasse um *flash* em sua mente e ele visse a sua vida passar diante de seus olhos. O abandono e o descaso social são desvelados a partir do arrependimento da personagem: “Tô ouvindo alguém gritar meu nome/Parece um mano meu, é voz de homem. /Eu não consigo ver quem me chama/ É tipo a voz do Guina”. Guina é o caminho da morte, um bandido. Nesse momento, nosso protagonista recorda como foi a sua entrada no mundo do crime.

Guina é a representação simbólica do que o menino-homem queria ser: as roupas de marca, o carro, as mulheres... O menino queria ter o que o bandido tinha e, para isso, ele não via outra saída a não ser entrar nesta vida também. Roubos, assaltos... até que um segurança que parece ser um dos nossos *sujeitos periféricos* reage e tenta defender o patrimônio do patrão, sendo surpreendido, no entanto por Guina: “- Pow, pow, pow”, Guina desfere-lhe uma série de tiros. O segurança foi assassinado porque Guina não pensava duas vezes, matava qualquer um, até os que eram considerados ladrões – *à la Robin Hood* – por roubarem dos ricos para dar aos pobres.

Em meio a estas lembranças, o jovem sangra e nos revela o seu estado caótico: *sirenes, risos, respiração ofegante*. Após esse momento, retoma a história de Guina dizendo que este não *sabia bem o que era amor*, devido à vida sofrida que levava na infância, que o jogara no crime. Embora Guina tivesse *inteligência e personalidade*, faltou-lhe oportunidade, e o seu estar na cadeia era um desperdício. Mas, infelizmente, ele, o jovem narrador, também se tornou assim, como Guina... Em meio ao delírio, loucura, assassinato, sonho, ele retorna à adolescência e percebe que a *rua atraía mais que a escola*.

Aos dezessete anos, se achava “sujeito homem”, ao cometer roubos e assassinato, enquanto seu irmão seguia um caminho diferente, estudava e constituía sua família. Já aos vinte e sete anos, a sua mente o faz lembrar que Guina está preso e começa a achar esquisito o comportamento daqueles que o consideravam irmãos, passando a imaginar que o jovem tinha *caguetado*⁸⁷ seus crimes para a polícia. Por fim, ao sair em uma noite, cruza com dois jovens armados de posse do revólver que o narrador havia dado ao Guina e o mata. No fundo, a letra da música finaliza com o verso inicial: “*Aí, mano, o Guina mandou isso pra você!*”. E o narrador se vê ali quase morto, na tentativa de retomada de consciência, revelando a luta pela sobrevivência, ao mesmo tempo em que nos transmite uma mensagem: não deixe que sua vida passe diante de seus olhos como se fosse seu último suspiro. Nesse momento, aprisionados no interior de sua consciência, somos levados a acompanhar suas memórias, que trazem à tona, novamente, a narrativa de uma cena de violência dentro do espaço urbano, a rua.

Como vimos, existe uma linha tênue que separa a consciência de Brás Cubas das opressões do passado colonial escravista e do jovem rapaz, cuja dinâmica de vida e morte é herdeira desse passado em uma sociedade desigual como a nossa, em que a violência foi sendo moldada segundo o modelo patriarcal, racista, oligárquico e autoritário. Pode-se notar que, enquanto Brás Cubas representa uma ordem em franca decadência, que lhe conferia o direito absoluto sobre a vida de seu escravo, o bandido Guina encarna esta mesma ordem do passado em um lugar sem lei – a favela. Parece-nos que aqui há uma espécie de reencarnação da ordem bárbara escravagista, denunciada por Schwartz, na medida em que o jovem narrador da música dos Racionais MC’s tem a sua trajetória atravessada por violências físicas e simbólicas, que têm recaído desigualmente sobre o corpo negro ao longo de séculos a fio.

⁸⁷ Caguetar, na gíria popular, significa denunciar alguém. Na favela, significa entregar alguém para a polícia ou para o crime organizado.

O terceiro remédio é a descoberta de uma ferida ainda não cicatrizada

Embora as duas obras – *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *To ouvindo alguém me chamar* – tenham sido escritas em momentos distintos, elas nos convidam a uma viagem no tempo, caracterizada por uma travessia que desvela as contradições de nosso projeto de modernidade e a permanência do substrato bárbaro em suas narrativas. Nota-se que a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foi escrita em um período histórico marcado por mudanças sociopolíticas que culminaram na Lei Áurea e no fim da escravidão no Brasil. Nesse momento, uma explosão de ideologias emergem, conduzindo-nos ao pensamento liberal e à ascensão de uma nova burguesia, sem nenhum interesse em reparar as atrocidades do recente passado colonial escravista.

“As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país, por motivo de raça” (NASCIMENTO, 2016, p. 97). Ao longo de nossa análise, revelaram-se as dinâmicas do racismo em um Estado que opera de forma genocida, manipulando a nossa própria consciência histórica de forma dissimulada. Isso nos remete à ideia de uma masculinidade hegemônica e branca, herança do patriarcado colonial, que se faz presente nos atos desumanos que recaem sobre a população negra. A falta de oportunidades de subsistência, estudo e trabalho são formas de violências às quais as juventudes periféricas encontram-se submetidas.

Eduardo Januário (2019), em sua tese de doutorado⁸⁸, recupera alguns conceitos que nos fazem refletir a respeito da desigualdade social vigente em nossa sociedade, que encobre práticas exploratórias oriundas da colonização. Segundo o autor, alguns críticos, como Wilson Barbosa⁸⁹ e Platão Eugenio de Carvalho⁹⁰, consideram que, na atualidade, o neocolonialismo funciona como instrumento do imperialismo. Entende-se por neocolonialismo *um conjunto de ideias que se consolidou no século XIX com o sistema capitalista industrial e financeiro*.

Alguns teóricos conceituam essa herança colonial como colonialidade, referindo-se ao “padrão mundial do poder capitalista” que, por meio da *manipulação de mecanismos*

⁸⁸ Ver em: JANUÁRIO, E. **Aspectos de uma economia neocolonial**: a redistribuição da renda pública, Brasil, 2000-2013. 418 f. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

⁸⁹ BARBOSA, Wilson do N. Neocolonialismo: um conceito atual? **Revista Sankofa**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 7, 2011.

⁹⁰ CARVALHO, P. E. **Neocolonialismo**: expansão imperialista do Século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1994.

subjetivos, envolve os dilemas ainda não resolvidos em nossa sociedade acerca das questões de raça, gênero e classe, além de promover e converter a manutenção do *status quo* em um constante exercício que neutraliza e invisibiliza as populações historicamente excluídas nas Américas (QUIJANO, 2010, p. 84). Problemas como o racismo estrutural e as múltiplas violências que nos afligem atualmente atingem uma parcela significativa da população e, particularmente, a das favelas:

A favelização no Brasil foi um fenômeno originado em fins do século XIX, período no qual as favelas dos Morros da Providência, de Santo Antônio e da Gávea-Leblon já tiravam o sono de alguns funcionários. As favelas desenvolveram-se com a primeira década, e a urbanização foi incorporando de maneira crescente afro-brasileiros que haviam acabado de obter sua libertação com a abolição da escravatura, no final do século XIX. (ARCE, 1999, p. 27).

De acordo com Arce (1999, p. 17), a população pobre foi sendo expulsa para as periferias, nas quais as únicas opções de moradia os remetiam à condição de favelados ou invasores. Nessa perspectiva, Nascimento (2016, p. 101) afirma que “se os negros vivem nas favelas porque não possuem meios para alugar ou comprar residência nas áreas habitáveis, por sua vez, a ausência de dinheiro resulta da discriminação no emprego”.

Embora alguns abolicionistas mais radicais propusessem meios alternativos de inclusão dos negros, seus projetos foram deixados de lado, pois, como visto anteriormente, isso não era de interesse político e econômico da elite brasileira. A falta de uma política humanitária para os libertos provocou um grande caos social, denominado por Abdias do Nascimento (2016) de *assassínio coletivo*. A respeito disso, o autor denuncia como os velhos, doentes, aleijados ou mutilados foram tratados:

Eram atirados à rua, a própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de “africanos livres”. Não a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo. [...]. Em 1888, se repetiria o mesmo ato “libertador” que a História do Brasil registra com o nome de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa. (NASCIMENTO, 2016, p. 80).

Ainda segundo o autor, dentre os recursos utilizados para resolver o problema da ameaça da “mancha negra” foi praticado o estupro sistemático da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante e conferido ao ‘mulato’ um status e um poder acima da raça negra, como parte de um projeto de branquificação sistemática. Daí raça e gênero serem indissociáveis nestas análises.

Além disso, Nascimento discorre sobre as interpretações dominantes que atribuem ao negro a responsabilidade de sua própria subjugação, seja por meio da assimilação, seja por meio da aculturação ou da miscigenação. Esse é o cortejo genocida que se apresenta aos olhos de quem quiser ver, prevalecendo na constituição da sociedade brasileira a ideia de uma *democracia racial*, o que invisibiliza os atos racistas ao longo da história: “caracteriza-se o racismo brasileiro por uma aparência mutável, polivalente, que o torna único; entretanto, para enfrentá-lo, faz-se necessário travar a luta característica de todo e qualquer combate antirracista e antigênocida” (NASCIMENTO, 2016, p. 169).

O autor denomina de genocídio todas as estratégias de controle criadas para manipular a população negra, tais como o embranquecimento racial e cultural, presentes em nossas realidades. Como estratégia de luta, Abdias propõe com o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, uma saída frente ao contexto racista da nossa sociedade. Segundo o intelectual, o TEM, “iniciou uma tarefa histórica e revolucionária [...], educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra” (p. 162).

Assim, emerge também na arte uma estratégia de enfrentamento das violações e dos mecanismos estruturais de manutenção de poder neocolonial. Abdias concebe a arte como ‘um ato de amor’. Nesse sentido, a arte negra é a prática da libertação, visto que:

A arte dos povos negros na diáspora objetifica o mundo que os rodeia, fornecendo-lhes uma imagem crítica do mundo. E assim essa arte preenche uma necessidade de total relevância: a de criticamente historicizar as estruturas de dominação, violência e opressão, características da civilização ocidental-capitalista. Nossa arte negra é aquela comprometida na luta pela humanização da existência humana, pois assumimos com Paulo Freire ser esta a “a grande tarefa humanística e histórica do oprimido – libertar-se a si mesmo e aos opressores”. (NASCIMENTO, 2016, p. 204).

A capacidade de criticar as estruturas de dominação, violências e opressão histórica emerge também na cultura juvenil denominada *Hip-Hop* (*DJ*, *Breaking*, *Graffiti*, *MC*), que faz parte de um conjunto de expressões socioculturais e políticas, que funcionam como dispositivos para a ressignificação de uma *afromemória*⁹¹. Elisa Larkin

⁹¹ De acordo com DIAS (2019), entende-se por afromemória a forma de ressignificação da identidade negra evidenciada e expressada por meio do corpo, da oralidade e da cultura. No *Hip-Hop*, caracteriza-se por trazer à tona uma consciência histórica e coletiva de forma irreverente e crítica.

Nascimento⁹², no posfácio da edição de 2016 do livro de Nascimento (2016), denominado de *Genocídio no Terceiro Milênio*, discorre sobre os pequenos avanços na defesa e afirmação da cultura negra, como, por exemplo, o impacto do *Hip-Hop* e do *rap* como movimentos sociopolíticos e culturais de grande relevância para a construção dos *sujeitos periféricos* em nossa sociedade.

Esse movimento, que surge no contexto urbano nos Estados Unidos nos anos de 1974, começa a mudar a vida dos seus precursores por meio da criatividade e de suas tendências subversivas. Atento às manifestações da juventude afro-americana, o filósofo Molefi Asante (1980) retoma a sua teoria da *afrocentricidade*⁹³, atribuindo um caráter revolucionário à estética do *Hip-Hop*, caracterizada pelo autor como um jeito de resistir por meio da comunicação do corpo negro, que *implica tom, gesto, ritmo e estilo*.

Nesse sentido, nossos estudos desdobram as proposições de Abdias do Nascimento, ao afirmarmos o *Hip-Hop* como um exercício de agência negra para educar e reconstruir a localização do jovem negro, reivindicar e se localizar no mundo, caracterizado como um movimento antirracista que se repete em várias sociedades, com presença negra, espalhadas no mundo (DIAS, 2019)⁹⁴. Vale refletir a respeito de como essas juventudes ressignificam o espaço urbano, considerando a rua como seu espaço de pertencimento, reconhecimento e luta.

O quarto remédio é a consciência de si: a história do menino – sujeito, homem⁹⁵

Em nosso país, vivemos em um Estado que permanece violando todos os direitos da população negra, inclusive o direito de frequentar a escola. Em virtude disso, a juventude tem criado um cotidiano de resistência. Os mecanismos criados para *sobreviver no inferno* se fazem presentes nas experiências vividas no cotidiano periférico, que se expressam em meio aos becos e vielas das favelas. Nesse sentido, a luta pela sobrevivência é constante e o *Hip-Hop* nos ensina a enfrentar esse campo de

⁹² Ver matéria sobre a obra de Abdias em: <https://www.geledes.org.br/rosa-de-lima-analisa-livro-de-abdias-nascimento-genocidio-do-negro/>, escrita por Rosa de Lima do Bahia. Acesso em: 20 de jun de 2019.

⁹³ Afrocentricidade significa a recuperação da sanidade mental da população negra diante da nossa sociedade racista.

⁹⁴ Ver em: DIAS, C. C. **A Pedagogia Hip-Hop: consciência, resistência e saberes em luta**. Curitiba: Appris, 2019.

⁹⁵ Essa seção refere-se a uma passagem do livro *A Pedagogia Hip-Hop: consciência, resistência e saberes em luta*, de Cristiane Dias, referenciado acima.

batalha subvertendo a cultura dominante por meio das culturas consideradas como “menores”.

De acordo com Béthune (2015, p. 27), a ideia de “cultura menor” reenvia a uma maneira dinâmica de modelar as formas dominantes de expressão na perspectiva de sua própria “minoridade”. De acordo com o autor, o *Hip-Hop* pode ser definido como a vontade de evidenciar de modo explícito tudo aquilo que na tradição afro-americana se manifesta de maneira implícita, de modo a fazer emergir como ruptura consciente em meio às formas “maiores”, dominantes de expressão, constituindo-se como uma forma “imediatamente política” por meio de um “nós” coletivo.

Nesse sentido, um dos modos encontrados pela juventude para sobreviver em meio ao caos é a estética do *Hip-Hop*, uma vez que, para impulsionar seus sonhos e projetos, muitos se tornam empreendedores sociais em suas comunidades, como uma estratégia para transformar seus bairros. Ideias que nos remetem à obra de Racionais MC’s, *Sobrevivendo no Inferno*, que é, para Acauam (2018, p.36), a imagem mais bem-acabada de uma sociedade genocida que se tornou humanamente inviável, e uma tentativa radical, esteticamente brilhante, de sobreviver a ela.

Desse modo, as juventudes brasileiras vão sendo (re)definidas com base na afirmação de sua negritude, por meio da cultura *Hip-Hop*, com vistas a se contrapor ao genocídio da juventude negra brasileira, denunciado pelo Movimento Negro e, desde 2017, também pela ONU. Diante disso, não resta dúvida de que “as condições de classe, a pobreza ou a dimensão étnico-racial repercutem em suas expressões e expectativas” (ARCE, 1999, p. 10).

A busca de outros modos de ruptura que subvertam os dispositivos da racialidade, situa-se na demanda para a produção do conhecimento⁹⁶

A demanda da produção de um conhecimento que dialogue com a realidade das juventudes negras e periféricas impulsionou as reflexões alimentadas pelas experiências de Cristiane Dias, em seu livro *A Pedagogia Hip-Hop: consciência, resistência e saberes em luta* (2009)⁹⁷. A autora, que foi arte-educadora de uma ONG na zona sul de

⁹⁶ Esse subtítulo foi inspirado na Tese: CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

⁹⁷ Resultado da dissertação do mestrado de Cristiane Dias (2018), denominada *Por uma pedagogia Hip-Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica*, cuja experiência de trabalho com jovens foi realizada em uma ONG, no âmbito do projeto⁹⁷ de Políticas

São Paulo, tornou-se pesquisadora ao fazer parte do projeto de investigação da Faculdade de Educação da USP. Certo dia, ao realizar uma atividade com um grupo, uma educadora de sala entra e deposita um menino no espaço. A educadora olhou para ela e disse: – Ninguém aguenta este moleque, deixa ele ai sentado! E ela saiu resmungando. Cristiane disse que ele podia ficar. O menino sentou-se, abraçou os joelhos, abaixou a cabeça e ficou. O tempo foi passando... Às vezes, ele levantava e olhava um passo e outro. Passaram-se semanas e o menino continuava a frequentar o espaço e, aos poucos, a arte-educadora foi conhecendo sua história: ele era o terceiro filho, com 13 anos, o mais velho dos homens de uma família de 11 irmãos. A mãe trabalhava por horas para sustentar os filhos; o pai, sempre ausente, era devorado pelos vícios da favela. O menino, ainda que timidamente, começava a balançar a cabeça. Era um sinal: a música e a dança estavam entrando em sua vida.

Em seu relato, Anderson Ferreira⁹⁸ descreve que conheceu a dança *breaking* na ONG, em 2010. Relata que um dia foi colocado na aula por mau comportamento. No começo, não gostava da ideia e, por isso, ficava sentado no chão, abraçando as pernas e olhando a aula por cima dos joelhos. Os dias foram passando e, quando se deu conta, o menino estava em pé, tentando “pegar” os passos. Mas, como era muito tímido, quando Cristiane olhava para trás, ele parava imediatamente. No decorrer das aulas, foi se aproximando da turma. Quando se deu conta, estava ansioso, esperando a próxima aula. Na sala, ficava sempre no fundo, até que um dia foi para o meio da sala, para visualizar melhor os passos. Depois disso, quis aprender mais sobre aquela cultura. A partir daí, começou a ser o primeiro a chegar, pois, assim, podia conversar com Cristiane, tirar dúvidas e aprender passos novos.

Por fim, Anderson foi se destacando cada vez mais e o *breaking* passou a fazer parte de sua vida. Como ninguém dava importância se ele estava ou não fazendo algo na ONG, começou a frequentar o horário das outras turmas, só para fazer aula de dança. Passava a tarde inteira dançando. Seu comportamento foi melhorando gradativamente e as pessoas ao seu redor passaram a perceber a importância da cultura *Hip-Hop* para sua formação.

Depois de longo tempo frequentando o curso, Cristiane pediu para que Anderson fosse monitor em suas aulas, auxiliando os outros educandos. Hoje, Anderson é

Públicas do nosso grupo de investigação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, realizada no período letivo entre 2010 e 2012.

⁹⁸ Estudante de graduação no curso de *Desing* Gráfico da UNIP, militante, dançarino de *breaking*, componente do coletivo Guetto Crew.

conhecido como *b-boy* Makaya, arte-educador e estudante de *Desing* Gráfico. Atuou voluntariamente como monitor das oficinas de Danças Urbanas, na ONG Casa do Zezinho, bem como na Casa Popular de Cultura do M'Boi Mirim, orientado pelo Grupo Silêncio Crewativo, do qual fez parte como membro de 2011 a 2015, participando de trabalhos realizados pelo grupo, apresentações, palestras, oficinas e workshops.

Cristiane notava que o menino estava voando, dançando muito, mas pouco falava. Em uma das aulas, percebeu sua ausência, a qual foi justificada por uma menina ao informar que ele estava doente. Assim foi durante a semana. Cristiane perguntou para a educadora da ONG o motivo de suas faltas e ficou sabendo que a família era muito complicada. Quando Anderson apareceu, descobriu que ele estava com muita dor de dente. As fichas foram caindo: era este um dos motivos de sua timidez e de seu comportamento – sempre nervoso e calado. Foi solicitado, então, que o serviço social da ONG encaminhasse o menino até o dentista, já que a própria instituição tinha o serviço. Porém, passaram-se semanas e nada foi providenciado. Devido à demora, Cristiane resolveu pedir autorização da mãe do garoto e o levou a um dentista particular. Chegando lá, o tratamento ficou em torno de 5 mil reais. Isso era inviável para a arte-educadora. Não desistindo do garoto, Cristiane conseguiu o e-mail da diretora da ONG, com quem entrou em contato e expôs a situação. O problema foi resolvido após a diretora da ONG encaminhá-lo para um tratamento dentário. E o menino voltou a sorrir.

Anderson se tornou o monitor da pesquisa e seu envolvimento nas ações que ocorriam em sua comunidade, em relação à cultura *Hip-Hop*, aumentou. Hoje é uma liderança do coletivo *Guetto Crew*⁹⁹, devido ao desenvolvimento criativo dentro desses processos, que fizeram emergir suas potencialidades como ativista e empreendedor social. Anderson é apenas mais um jovem que precisava de uma oportunidade para voltar a sorrir e ser notado. O *breaking* deu voz ao seu corpo por meio de gestos, que o conduziram ao movimento e o transformou, também, em autor dessa história aqui relatada.

E o que é esse movimento senão a resistência? Antes um menino calado, sem voz; hoje, um símbolo, uma referência para tantos outros que virão. Eis aqui um modelo de jovem protagonista social da favela, que tem multiplicado o nosso projeto em sua comunidade. Experiências como essa têm promovido uma transformação social a partir do investimento no engajamento juvenil, inserindo as juventudes na sociedade como

⁹⁹ Esse grupo caracteriza-se por dar visibilidade às minorias das minorias, compostas por afrodescendentes, a maioria jovens negros e LGBTQI+, oriundos da zona sul de São Paulo.

cidadãos produtivos, *a contrapelo* da história. Isso significa olhar para a história pelo olhar dos que foram historicamente vencidos, nas trilhas do que propõe Walter Benjamin¹⁰⁰.

Assim, os caminhos percorridos na ONG impulsionaram nosso grupo de investigação¹⁰¹ a adotar o método da pesquisa-ação em formato de docência compartilhada entre artistas populares/pesquisadores e professores, possibilitando novas práticas em sala de aula, de caráter inovador e emancipador.

O quinto remédio é a Pedagogia *Hip-Hop* como um caminho metodológico transdisciplinar para a emancipação da juventude negra e periférica

Eis aqui “um medicamento sublime, um emplasto anti-hipocondríaco, destinado a aliviar a nossa melancólica humanidade” (ASSIS, 1881, 1994), escreveu Machado de Assis. Podemos dizer que esse antídoto, tal como concebemos, pertence ao grupo dos medicamentos que tem a capacidade de combater os efeitos danosos produzidos pela herança colonial. Sua função terapêutica é capaz de aliviar e reparar as feridas ainda não cicatrizadas. Para tanto, necessita-se caracterizá-lo como um movimento antirracista e como uma das redes que mais conecta jovens no mundo, denominada *Cultura Hip-Hop*.

Contextualizar a história do *Hip-Hop* é uma possibilidade para se repensar como os jovens negros e periféricos decodificam e reinventam a cultura afro-americana, caribenha e latina que surgiu no EUA nos anos de 1974, difundindo-se por todo o mundo. No Brasil, o *Hip-Hop* caracteriza-se por ser um movimento social organizado por jovens afro-brasileiros como resposta ao abandono social, à pobreza e ao racismo. Essas questões estão relacionadas às experiências conectivas, experiências estas compostas por um diagrama de marginalidades dentro do *Hip-Hop* e pelas lutas por seu reconhecimento, promovendo assim sua vigilância. Dessa forma, as questões que envolvem a opressão histórica, a classe, a cultura e a estética africanista, afro-americana

¹⁰⁰ Ver em: LÖWY, M. *A contrapelo: a concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin* (1940). *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 2526, p. 20-28, 2. sem. 2010 e 1. sem. 2011.

¹⁰¹ Trata-se do grupo de pesquisa no qual faço parte denominado *Hip-Hop e as culturas afro-brasileiras*, coordenado pela profa. Dra. Mônica do Amaral (FEUSP). Caracteriza-se pelo trabalho de formação continuada para professores e estudantes da rede pública de São Paulo.

e afro-brasileira, caracterizam-se por ser um conjunto de marginalidades, denominadas por Osumaré (2015, p. 82) de *marginalidades conectivas*.

Bourdieu (1999) afirma que essas marginalidades são invisíveis para suas próprias vítimas, atuando simbolicamente nas vias da comunicação e do conhecimento – e são denominadas de *violência simbólica*. Nesse sentido, o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura – dominante e excludente, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares - é caracterizada pelo autor como mecanismo reprodutivo da desigualdade social. A manutenção da desigualdade social pode ser representada pela segregação existente no âmbito escolar. Segundo Bourdieu (1998), pode-se dizer que um sujeito com capital social é aquele que consegue mobilizar uma ampla rede de relações sociais, visto que o volume de capital social acumulado depende do alcance e das articulações realizadas em rede. De acordo com o autor, essas articulações potencializam o indivíduo para o acesso de suas redes, ao menos simbolicamente.

Du Bois (1999), por sua vez, em sua obra *As almas da gente negra*, propõe uma reflexão sobre as questões que envolvem o negro, atendo-se particularmente ao problema da barreira racial, contextualizada como sendo um problema do século XX, cuja *violência simbólica* é apresentada pelo autor por meio da metáfora do véu – manifestação visual da discriminação racial. De acordo com o autor, “a relação das raças mais escuras com as raças mais claras na Ásia e na África, na América e nas ilhas oceânicas foi uma fase desse problema que causou a Guerra Civil” (DU BOIS, 1999, p. 64). Em sua obra, a história é tracejada de modo a nos revelar que o anseio pela consciência de si é o propósito da luta, “para que os homens possam prestar atenção à luta que se trava nas almas da gente negra” (1999, p. 62). Ainda nessa obra, Du Bois defende a ideia de uma educação voltada para que os negros se tornem sujeitos de sua própria história.

No que concerne à consciência de si, essa abordagem vai ao encontro das ideias de Frantz Fanon ([1963] 2008), que, por sua vez, aborda questões relativas ao processo de descolonização¹⁰² e à psicopatologia da colonização, apontando que a revolução, por meio da transformação social, é possível desde que haja a descolonização das nações. Todavia, para isso, é preciso que os sujeitos procedam à decolonização de suas mentes.

¹⁰² Descolonização refere-se ao desligamento econômico e político que ocorre no término da colonização. Esta, por sua vez, deixa marcas mais profundas que transformam as relações humanas, os pensamentos etc. Essa herança colonial é denominada de colonialidade por alguns críticos, tais como sugere Vera Candau.

Note-se que a busca da verdade consiste na retomada da consciência, e que a consciência de si abre uma possibilidade de negociação com outro. Daí a responsabilidade de continuar com o legado da luta, em busca de um novo *devoir*, no sentido de promover a conscientização da sociedade acerca da permanência das relações de domínio e exclusão, analisadas anteriormente com base nos escritos de Machado de Assis e dos Racionais MC's, ao mesmo tempo em que se deve propiciar o acesso à educação e à representação política significativa para a população negra.

Para tanto, necessita-se ensinar a estudar, com ênfase em uma *educação contra a barbárie*, de modo a lutar por caminhos educacionais que dialoguem com os estudantes ao mesmo tempo em que os emancipa. É imprescindível construirmos caminhos alternativos para *transgredir a educação*, de forma a atrair os estudantes para dentro das escolas. No entanto, o educador precisa (re)criar um espírito inovador dentro da sala de aula, capaz de dialogar com os *saberes em luta*.

Nessa perspectiva, Bell Hooks (2017) concebe o ato de transgredir na educação como um ato de amor. Isso vai ao encontro do pensamento de Santos (2018, p. 78), que afirma que o conhecimento nascido na luta é um conhecimento emocional e este, por sua vez, leva-nos a uma racionalidade que apela aos vários sentidos do humano. A respeito disso, Nascimento (2016) corrobora essa ideia, ao conceber *a arte como um ato de amor a ser compartilhado* por toda a humanidade, no sentido de restituir e integrar a população negra. Assim, ao inserirmos a cultura *Hip-Hop* no currículo, viabilizamos a desconstrução de algumas ideias que sustentam o racismo e a violência institucionalizados em nosso país, com base em uma irmandade entre os *manos e minas* da periferia.

Essas reflexões têm contribuído de fato para criarmos práticas em sala de aula que promovem a descolonização do currículo, colaborando para o engajamento dos estudantes na escola e em suas comunidades. Nessa direção, nosso empreendimento tem consistido em contribuir para a construção de novas perspectivas educacionais através da pedagogia *Hip-Hop*, a fim de potencializar práticas antirracistas e decoloniais, conduzindo-nos a uma educação equitativa e emancipatória.

Pretende-se, com isso, despertar o potencial criativo dos professores e estudantes, de modo a fazer emergir a criatividade. Para tanto, necessita-se ir além dos limites do que está previsto nos materiais didáticos, para (re)criar caminhos alternativos, dentro de um espaço de negociações, no qual cada experiência é uma matéria bruta para a criação de novas ideias, visto que as pessoas mais criativas e inovadoras tendem a

criar mecanismos restauradores. Dentro dessa perspectiva, o *Hip-Hop* nos apresenta como é uma ferramenta capaz de potencializar os processos criativos e a tradução das múltiplas interpretações de si, do outro e do mundo, devolvendo às juventudes a consciência de si.

A respeito disso, Paulo Freire (2014 [1987]) sustenta que uma educação libertadora promove o engajamento dos estudantes, entendendo-a como uma necessária pedagogia do oprimido, humanista e libertadora. Essa pedagogia se divide em dois momentos: o desvelar do mundo pelos oprimidos e a transformação da realidade. Aqui, porém, em vez de esmiuçarmos a reflexão teórica acerca dos caminhos que conduziram o autor à elaboração de uma *Pedagogia do oprimido*, enfatizaremos a experiência da práxis transformadora, promovida por meio de programas criados na gestão de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos da rede Municipal de Ensino de São Paulo, em diálogo com o relato de experiência aqui apresentado.

Nos idos de 1990, o *Rap* estava *a mil grau*¹⁰³, espalhando-se em todas as quebradas. No município de São Paulo, uma mulher, Luiza Erundina, assume a gestão da Prefeitura entre 1989 e 1992. Para a pasta de Educação, a responsabilidade ficou a cargo de Paulo Freire, com seu programa *Construindo uma educação pública popular*, por meio do qual sua “administração estabeleceu um diálogo com várias organizações dos movimentos populares como o movimento negro” (CADERNO DE RELATOS RAP...ENSANDO A EDUCAÇÃO, 1992, p. 3). Iniciou-se um processo construtivo de reflexões conjuntas entre as Secretarias da Administração Municipal. Dessa forma, o *Projeto Rap...ensando a Educação* é fruto de uma Política de Educação para Jovens e Adultos do período noturno. Como se pode depreender desta proposta:

O Projeto Rap...ensando a Educação se constitui, então, enquanto uma proposta de se pensar uma forma diferente de educar, valorizando o conhecimento da juventude marginalizada e estabelecendo em um diálogo com alunos, ex-alunos e a comunidade que, na sua maioria, é composta por crianças e adolescentes pobres, negros e migrantes. (CADERNO DE RELATOS RAP...ENSANDO A EDUCAÇÃO, 1992, p. 5).

Em 1992, os grupos Racionais MC's e DMN foram contratados para prestação de serviços com a finalidade de realizar palestras e diálogos com estudantes da zona sul e leste. Na época, Cristiane estudava na rede estadual e seus irmãos na rede municipal. Neste período, pular o muro para dentro da escola era rotina, pois, durante a gestão da

¹⁰³ Gíria que significa no auge, a todo vapor.

prefeita Erundina, a merenda escolar era distribuída inclusive aos fins de semana, alimentando as famílias oriundas das favelas. Ajunte-se a isso, os momentos de diversão e de aprendizados nas escolas por meio do *Rap*. Assim, “o Projeto Rap...ensando a Educação, além de ter provocado, fundamentalmente, a polêmica em torno da questão racial, inseriu nos debates e nas reflexões, outros temas frequentes nas preocupações dos jovens e da escola” (p. 7). Com isso, Cristiane aprendeu com o *Rap* e com o *Hip-Hop* a refletir acerca dos problemas socioculturais e políticos, principalmente no que tange ao racismo, às violências e às desigualdades, embora não estivesse efetivamente matriculada na rede municipal de ensino.

Nesta medida, este projeto não esteve desarticulado de uma dinâmica social, política e cultural mais ampla. Ele também reflete a luta pela auto-identidade, pela valorização e pela garantia da cidadania plena da população negra, luta esta historicamente engendrada pelos movimentos negros. (CADERNO DE RELATOS RAP...ENSANDO A EDUCAÇÃO, 1992, p. 3).

Ao colocarmos em pauta essa discussão sobre a educação *à brasileira* e diante da necessidade de empreendermos um novo *devoir*, como forma de reparação para as populações que foram historicamente oprimidas (DIAS, 2019), apoiamos-nos na ideia de que o *Hip-Hop* é uma das práticas socioculturais mais relevantes da atualidade, por potencializar o processo de construção das identidades sociais e individuais do sujeito (HILL, 2014). Cientes de que as bases que formam a Pedagogia *Hip-Hop* se fundam na *pedagogia do oprimido*.

Além disso, no caso de nossa pesquisa, a descoberta da teoria denominada Pedagogia *Hip-Hop*, por meio dos estudos realizados por Marc Lamont Hill (2014), possibilitou-nos avançar na teoria, no pensamento freiriano e no Projeto Rap...ensando a Educação, ao introduzimos esta cultura nas formações continuadas e no currículo como parte do projeto de políticas públicas¹⁰⁴. As práticas em sala de aula ocorreram por meio de docência compartilhada entre professores e artistas da cultura *Hip-Hop*, contribuindo, assim, para uma educação justa para a juventude afro-brasileira e periférica. Isso tem colaborado também para o impulsionamento e a produção de novas pesquisas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, reforçando o diálogo escola-universidade.

¹⁰⁴ *Rappers, os novos mensageiros urbanos na Periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa*, vinculado institucionalmente à Faculdade Educação/FE/USP, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP: 2010/52002-9), coordenado pela Prof. Dra. Mônica do Amaral na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-SP (FEUSP).

Nesse ensaio, buscou-se compreender as particularidades da pedagogia *Hip-Hop*, por meio da qual os autores sugerem uma reflexão alternativa, que reconsidera as relações entre estudantes, professores, textos, escolas e mundo social, baseando-se em toda produção cultural do *Hip-Hop*.

Na esteira de Bell Hooks (2017, p. 25), se “a educação como prática libertadora é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”, procurou-se avançar na teoria para pensar o *Hip-Hop* para além de uma condição permanente da experiência, mas também como uma possibilidade metodológica destinada a educar jovens negros e periféricos. Para a autora, ensinar a transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe é um dever do professor, que, ao fazê-lo, contribui para que os estudantes alcancem sua liberdade.

Esperamos, enquanto artistas e pesquisadores, que os nossos testemunhos sirvam para fortalecer e edificar saberes outros e que essa educação antirracista empreendida pelo *Hip-Hop* sirva de aporte para “criarmos uma atmosfera que permita diferentes padrões de comunicação” (BELL HOOKS, 2019, p. 97-98). Cientes de que precisamos (re)construir um olhar e uma escuta, atentos ao ambiente no qual estamos inseridos, e, acima de tudo, que prime pelo respeito à pluralidade de vozes e pelo aprendizado compartilhado de códigos culturais diversos. Isso implica, antes de tudo, partilhar um sentimento de irmandade e de comunidade a fim de potencializar uma escrita da voz, através de mecanismos que façam emergir os saberes em luta, devolvendo ao instituído o sentido de humanidade que há muito deixou de existir.

Considerações finais

Ao caminhar *a contrapelo* da história, propusemos uma aproximação entre duas formas de intervenção estéticas – literária e poético-musical – por meio da qual se procurou retratar a produção de formas de consciências em tempos históricos distintos. A primeira refere-se às *Memórias* de Brás Cubas, de Machado de Assis, e a segunda, ao sujeito periférico da letra da música dos Racionais MCs¹⁰⁵, *To ouvindo alguém me chamar*. Nosso intento foi promover uma tensão entre *o racismo à brasileira* e *a educação à brasileira*, recorrendo à *dialética do senhor/opressor e do escravo/oprimido* como conceito-chave de interpretação.

¹⁰⁵ Ver em Álbum *Sobrevivendo no Inferno* lançado em 1997 pelo selo Cosa Nostra.

Para fazer face ao racismo, recorremos à pedagogia *Hip-Hop*, visando potencializar processos criativos, de modo a fazer emergir, através de um conjunto de experiências, a memória que nos fora historicamente negada e, desse modo, devolver aos sujeitos periféricos o sentido de humanidade, por meio da consciência de si e para si. Discutir questões que envolvem opressões históricas – de classe, gênero e raça – que atravessam as “marginalidades conectivas” (OSUMARÉ, 2015) dos estudantes implica tocar em uma ferida ainda não cicatrizada. Nesse sentido, de acordo com Hill (2014), a pedagogia *Hip-Hop* funciona como cura para essas feridas, ao potencializar a voz das populações historicamente oprimidas, particularmente da população negra das Américas, ao mesmo tempo em que lhes devolve o sentido de humanidade perdido ao longo da história.

Por isso, esse trabalho enfatizou a trajetória dos jovens periféricos e da favela como agentes sociais e de transformação comunitária. A exemplo disso, contamos com a participação de Anderson em nossas pesquisas, sublinhando o lugar e a função da pedagogia *Hip-Hop* como ferramenta metodológica. Em nossas pesquisas realizadas na ONG, a dança *breaking* funcionou como elemento atrativo e o *Hip-Hop* como tema transversal, a fim de promover a construção de uma consciência negra capaz de desenvolver dispositivos criativos de combate à violência e ao racismo. Isso promoveu o envolvimento de muitos jovens, que participaram da pesquisa engajando-se socialmente. Esses dispositivos criativos, muitas vezes, foram potencializados pelo uso das tecnologias, que servem como ferramentas para a transmissão e desenvolvimento da cultura *Hip-Hop*.

Assim, pretendeu-se mostrar como podemos transformar a sociedade se caminharmos juntos, ilustrando esse processo por meio dos relatos de Anderson e de Cristiane, cujas experiências foram destacadas. Ao que parece, o *Breaking* e o *Hip-Hop* vêm dando oportunidade também para Cristiane, visto que somos oriundos do mesmo lugar – moramos nas favelas que circundam o córrego Ponte Baixa –, sendo que, atualmente, a autora tem se debruçado a estudar o *Hip-Hop* como um processo metodológico educacional.

Pode-se concluir que somos exemplos de pessoas que, por meio do protagonismo estético-social, têm procurado promover mudanças sociais. Esperamos, enquanto precursores da cultura *Hip-Hop*, que esse capítulo impulse e encoraje os educadores a (re) construir novas perspectivas educacionais de caráter antirracista e

decoloniais, a fim de potencializar a produção de saberes que transgridam a educação, no sentido de promover o engajamento e a emancipação das nossas juventudes.

Referências

AMARAL, M. G. T. **O que o rap diz e a escola contradiz**: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Alameda, 2016.

AMARAL, M. G. T. Prefácio. *In*: HILL, M. L. **Batidas, rimas e vida escolar**: pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARCE, J. M. V. *Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ASANTE, Molefi. K. **Afrocentricity**: The theory of social change. Buffalo, New York: Amulefi, 1980.

ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BARBOSA, W. N. Neocolonialismo: um conceito atual? **Revista Sankofa**, São Paulo, v. 4, n. 8. p. 7, 2011.

BÉTHUNE, C. A propósito da expressão “menor”: o que o rap faz à cultura dominante. *In*: AMARAL, M. G. T.; CARRIL, L. **O hip-hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015. p. 27-47.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 73-78.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CARVALHO, P. E. **Neocolonialismo**: expansão imperialista do Século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTRO, S. **Introdução à filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS, C. C. **A pedagogia hip-hop**: consciência, resistência e saberes em luta. Curitiba: Appris, 2019.

DIAS, C. C. **Por uma pedagogia hip-hop**: o uso da linguagem do corpo para a construção da identidade negra e periférica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: 10.11606/D.48.2019.tde-12122018-152518. Acesso em: 2019-06-24.

DU BOIS, W.E.B. **As Almas da gente negra**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008 [1963].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1987].

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista da Sociedade Política**, v. 10, n. 18, 2011. DOI:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133, 2011. Dossiê.

HILL, M. L. **Batidas, rimas e vida escolar**: pedagogia hip hop e as políticas de identidade. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOOKS, B. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JANUÁRIO, E. **Aspectos de uma economia neocolonial**: a redistribuição da renda pública, Brasil, 2000-2013. 2019 418 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LÖWY, M. A contrapelo: a concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25/26, p. 20-28, 2. sem. 2010 e 1. sem. 2011.

MACHADO, M. H. P. T. Sendo cativo nas ruas: a escravidão urbana na cidade de São Paulo. In: PORTA, Paula (org.). *In: História da cidade de São Paulo*: a cidade no Império 1823-1889. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 59-99.

MARTINS, L. M. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memória. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

MARTINS, L. M. Performances do tempo e da memória: os congados. **O Percevejo: Revista de Teatro, Crítica e Estética**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 12, p. 68-83, 2003.

MUNANGA, K. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NASCIMENTO, E. L. Genocídio no terceiro milênio. In: NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. Posfácio.

OSUMARÉ, H. Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil. In: AMARAL, M. G. T.; CARRIL, L. **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade**: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015. p. 63-92.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S. MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortêz, 2010. p. 84-130.

RACIONAIS MCs. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. São Paulo (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de relatos Rap...ensando a educação**. São Paulo: SME, 1992. Texto datilografado.

SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas**: forma e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras 1997a.

SCHWARZ, R. **As duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras 1997b.

SCHWARZ, R. **Um mestre na periferia do capitalismo**. São Paulo: Editora 34, 1990.