

The background of the cover is a textured, reddish-brown illustration. It depicts a path or road that recedes into the distance, flanked by trees and foliage. Numerous red leaves are shown in various stages of falling, some suspended in the air and others resting on the path. The overall color palette is dominated by shades of red, brown, and a hint of yellow, creating a warm, autumnal atmosphere.

**O Corpo negro na
escola: trilhas de uma
educação do sentir
para pensar as
relações
étnico-raciais**

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E MOVIMENTO**

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO

**O CORPO NEGRO NA ESCOLA: TRILHAS DE UMA EDUCAÇÃO DO SENTIR PARA
PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**NATAL/RN
2020**

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO

**O CORPO NEGRO NA ESCOLA: TRILHAS DE UMA EDUCAÇÃO DO SENTIR PARA
PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento. Orientadora: Profa. Dra. Karenine de Oliveira Porpino

**NATAL-RN
2020**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Aquino, Maria Elizabete Sobral Paiva de.

O Corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais / Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino. - Natal, 2020.
237 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Karenine de Oliveira Porpino.

1. Estesiologia - Tese. 2. Intercorporeidade - Tese. 3. Educação étnico-racial - Tese. I. Porpino, Karenine de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS - Moacyr de Góes

CDU 316.347

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO

**O CORPO NEGRO NA ESCOLA: TRILHAS DE UMA EDUCAÇÃO DO SENTIR PARA
PENSAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Tese apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Karenine de Oliveira Porpino – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dr^a. Elaine Melo de Brito Costa – Membro Titular Externo
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Dr^a. Terezinha Petrucia da Nóbrega – Membro Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dr. Luiz Carvalho de Assunção – Membro Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dr^a. Vilma Aparecida de Pinho – Suplente Externo
Universidade Federal do Pará – UFPA

Dr^a. Rosie Marie Nascimento de Medeiros – Suplente Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

DEDICATÓRIA

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

AGRADECIMENTOS

A Deus, como força maior divina, onde busco e encontro a fé que me acolhe, me move e me sustenta.

Aos meus pais, Theodosio Lamartine Paiva, pelo seu estilo manso no caminhar pela vida e, a minha saudosa mãe, Regina Maria Sobral Paiva (*in memoriam*), seu modo de ser me impulsionou a ter coragem na vida e a trilhar caminhos em busca dos meus sonhos.

A Claudio Henrique (*in memoriam*), irmão querido, sua passagem nessa vida foi curta e intensa, porém repleta de sentidos. Você sempre será inspiração!

Aos meus familiares; em especial a querida titia Míriam, que sempre foi exemplo de resistência e autonomia. Atualmente, sinto-me afagada, mesmo nas suas transições entre ausências e presenças. Aos meus irmãos Patrícia, Paula e Theodosio Filho, pela resiliência que habita em nós, sigamos nos reconstruindo sempre.

A Ricardo, Afonso e Rebeca, meus parceiros de tantos sonhos. Gratidão pelo apoio nas situações de desassossego, pois o abraço afetuoso e as palavras encorajadoras impulsionaram-me seguir a trajetória. As tensões também foram necessárias para que eu pudesse me fortalecer.

À família Medeiros de Aquino, pelo apoio e compreensão em tantas ausências durante esse percurso de formação.

A Karenine Porpino, eterna gratidão pela continuidade da minha vida acadêmica. Você é um Ser sensível que exala afeto nas suas atitudes, flexível como as hastes do bambu, mas firme com suas raízes que emanam sustento. A sua paciência, sabedoria, amizade e ética profissional me encantam. Obrigada por sempre dispor de afetos e possibilitar encorajamentos em tantos momentos inquietantes. A sua potência como orientadora me fez ver, sentir e ser que é possível realizar um sonho. Ganhei nesses quinze anos de convivência uma parceira acadêmica e da vida. Agradeço também a Cleanto, a Bia e a Vivi pelo empréstimo de tempos preciosos da querida esposa e mãe, respectivamente.

Às Mulheres Negras, em especial ao Grupo Cachos do IFRN/CM e aos Quilombolas do Mato Grande, pelas experiências partilhadas durante esse percurso. A luta continua, a resistência é necessária. Lutemos pelo respeito, pela dignidade, pela liberdade.

Aos membros que compõem a banca examinadora, por aceitarem o convite e por participarem de um momento tão importante de minha formação, em especial a Prof^a Dra. Terezinha Petrúcia da Nóbrega, Prof. Dr. Avelino Aldo de Lima Neto, Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana, Prof. Dr. Luiz Assunção, Prof^a Dr^a Elaine Costa, pessoas que estimo e admiro. Agradeço pela oportunidade em poder ouvi-los sobre a minha pesquisa. E as professoras Dr^a. Rosie Marie Medeiros e Dr^a. Vilma Pinho, por terem aceitado o convite.

A Nonato, um ser de luz! Conheci-o em *Montpellier*, em uma viagem muito significativa para mim, ao atravessar o atlântico em 2014. Muito obrigada por sempre nutrir minhas inquietações com tantos textos acadêmicos. A sua colaboração foi vital na construção desta pesquisa.

Aos professores, Ana Dalva Marinho (Lulu) e Paulo Castim, minhas primeiras referências profissionais com a Educação Física, marcadas pela generosidade, responsabilidade, cuidado e afeto.

Ao Grupo de Pesquisa ESTESIA, que nossos olhares possam avançar além da dimensão educativa por meio desse corpo libidinoso, afetuoso, sensível e estesiológico. Vida longa aos projetos que nutrem fecundas transformações.

Aos colegas que conheci no IFRN, *Campus* São Paulo do Potengi, edificamos uma parceria que extrapolou os muros da instituição, uma relação de cumplicidade e amizade; a Ulisandra Lima, a Ahiram Brunni e a José Gillauc Smith. Considero que conhecer e trabalhar com vocês no mesmo espaço acadêmico ampliou o meu olhar sobre as relações e sobre a qualidade de vida no trabalho. Vida longa e fértil para as nossas produções!

Ao Grupo Filhotes de Karenine, pelos momentos afetuosos tão necessários nesse caminho de prazos e produções. Em especial, a Adeilza, pela escuta sempre atenta e pela partilha fenomenológica.

Aos meus alunos do IFRN, especificamente dos três campi que transitei nos municípios de João Câmara, São Paulo do Potengi e Ceará-Mirim. Uma menção especial aos participantes desse processo; Samita, Debora, Tereza, Alessandra, Júlia, Juliana, Cibele, Carla, Josiele, Ana Paula, Aléxia, Carol, Amanda.

Ao grupo do vôlei da segunda-feira no Instituto Maria Auxiliadora, agradeço pelos momentos de descontração e liberação de tensões.

Ao Projeto Tardes do Vazio, pelas possibilidades de sentir e perceber o corpo através de diversas práticas corporais meditativas.

Ao sobrinho, Claudio Paiva, pelo *abstract* e por tantas ajudas em assuntos tecnológicos. A sua presença me fortalece, força e fé, que vai dar tudo certo. Aos queridos Caio Paiva e Nathalia Regina, obrigada pelo afeto e pelo viver.

À Sala Merleau-Ponty, espaço por mim habitado nesses últimos três anos no Departamento de Educação Física. Lá, respira-se conhecimento, principalmente pelo acervo de referências que envolvem o Corpo, a Educação Física, a Educação, a Filosofia, a Arte, a Sociologia, a Psicanálise, o Cinema, um espaço vivo! Grata a Petrucia pela amizade, generosidade acadêmica e incentivo.

Agradecimento especial ao Grupo de Comunicação da Reitoria do IFRN pelo apoio na reportagem ao Quilombo Coqueiros; ao jornalista Cleyton Fernandes, a publicitária Maria Clara Bezerra e ao editor de imagens Alberto Medeiros.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção e disponibilidade.

A Max, pela arte das capas e, ao amigo e Prof^o Peterson, pela revisão linguística. Agradeço também a prof^a Sueli Ratto, pelo resumé.

Ao IFRN, pela autorização para o afastamento do doutorado durante dois anos e quatro meses, esse período foi indispensável para as reflexões, elaborações do conhecimento e participações em eventos científicos.

RESUMO DO ROTEIRO

Esta tese defende que a visibilidade do corpo negro na escola pode-se dar a partir de uma educação que desvele o sentir no campo das relações étnico-raciais, considerando a estesiologia e a intercorporeidade como referências para as experiências pedagógicas na escola. Essas referências fenomenológicas se configuram pela possibilidade de considerar um corpo poroso, corpo que ultrapassa a cisão biológica e cultural, que é atravessado pelas sensações, pela motricidade, pela experiência vivida, pelos afetos. O trabalho tem como objetivo descrever e refletir a respeito de experiências pedagógicas no contexto educativo considerando as relações étnico-raciais sob um olhar estesiológico, bem como refletir sobre os sentidos do corpo negro a partir de experiências compartilhadas com estudantes e discutir as relações étnico-raciais no contexto escolar tendo como foco as noções de estesiologia e intercorporeidade. A investigação ancora-se na atitude fenomenológica de Merleau-Ponty como referencial teórico-metodológico, pauta-se na experiência vivida que situa o corpo, o outro e o sensível no processo do conhecimento. Ressignificar o corpo negro na educação pela experiência estética do sentir com o outro, tendo como foco a fenomenologia, implica em reaprender a ver o corpo negro, pois é esse corpo que sente, percebe e compreende a presença do outro. Associado a Merleau-Ponty, a fórmula de *pathos* proposta por Aby Warburg, é tomada também como referência metodológica para a criação de pranchas com imagens que pretendem incitar a montagem dos tempos e dos sentidos, como a memória e a empatia. Para a construção textual recorre-se à metáfora de uma trilha para desvelar as experiências educativas com estudantes do ensino médio do IFRN, campus Ceará-Mirim, em três situações: atividades do Grupo Cachos (formado por estudantes negras), encontros com Comunidades Quilombolas e apreciações fílmicas. Tendo a redução fenomenológica como empreendimento da pesquisa, são desvelados os sentidos das visibilidades do corpo negro, da ancestralidade e da escuta do outro. Trata-se de pensar uma educação enovelada com a sensibilidade, que permita pensar e sentir o corpo negro no *mundo de toda gente*, que produza uma troca de saberes inscritos na experiência a partir da intercorporeidade e da estesiologia. Tais saberes se estabelecem na relação com o outro e reverberam em acolhimento, cumplicidade e respeito a serem cultivados no contexto das relações étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: Corpo Negro. Estesiologia. Intercorporeidade. Educação Étnico-Racial.

ABSTRACT

This thesis defends that the visibility of the black body at high school can be based on an education that reveals the feeling in the field of ethnic-racial relations, considering esthesiology and intercorporeality as references for pedagogical experiences at school. These phenomenological references are configured by the possibility of considering a porous body, a body that surpasses the biological and cultural split, which is crossed by sensations, motricity, lived experience, affections. The work aims to describe and reflect on pedagogical experiences in the educational context by considering ethnic-racial relations from an esthesiological perspective, as well as reflecting on the meanings of the black from experiences shared with students and discussing ethnic-racial relations in the school context focusing on the notions of esthesiology and intercorporeality. The investigation is anchored in the phenomenological attitude of Merleau-Ponty as a theoretical-methodological framework, based on the lived experience that situates the body, the other and the sensitive in the process of knowledge. By redefining the black body in education through the aesthetic experience of feeling with the other, focusing on phenomenology, implies relearning how to see the black, because it is this body that feels, perceives and understands the presence of the other. In addition to Merleau-Ponty, the pathos formula proposed by Aby Warburg, is also taken as a methodological reference for the creation of boards with pictures that intend to incite the assembly of times and senses, such as memory and empathy. To do this, the metaphor of a pathway is used to unveil the educational experiences with high school students from IFRN, Ceará-Mirim campus, in three situations: activities of the Cachos Group (formed by black students), meetings with Quilombola Communities and film appreciation. With phenomenological reduction as a research undertaking, the senses of the visibilities of the black body, ancestry and listening to the other are unveiled. It is thinking about an education that is tangled with sensitivity whereby thinking and feeling the black body in the world of all people produces an exchange of knowledge inscribed in the experience from intercorporeity and esthesiology. Such knowledge is established in the relationship with the other and reverberated in welcoming, complicity and respect to be cultivated in the context of ethnic racial relations in education.

Keywords: Black Body; Esthesiology; Intercorporeality; Ethnic-Racial Education.

RÉSUMÉ

Cette thèse défend que la visibilité du corps noir à l'école peut avoir lieu à partir d'une éducation qui montre le sentir dans le domaine des relations ethniques-raciales par le biais de l'esthésiologie et l'intercorporeité vues comme références pour les expériences pédagogiques à l'école. Ces références phénoménologiques se montrent par la possibilité de considérer un corps poreux, le corps qui dépasse la cision biologique et cultuelle, qui est traversé par les sensations, par la motricité, par l'expérience vécue, par l'affection. Le travail a l'objectif de décrire et de réfléchir à propos d'expériences pédagogiques dans le contexte éducatif considérant les relations ethniques-raciales sous un regard esthésiologique, ainsi que réfléchir à propos des sens du corps noir à partir des expériences partagées par des étudiants et discuter les relations ethniques-raciales dans le contexte scolaire ayant, comme cible, les notions d'esthésiologie et intercorporeité. L'investigation est encrée dans l'attitude phénoménologique de Merleau-Ponty comme référentiel théorique-méthodologique, est basée sur l'expérience vécue qui situe le corps, l'autre et le sensible au cours de la procédure de la connaissance. Ressignifier le corps noir dans l'éducation par l'expérience esthétique du sentir comme l'autre ayant comme cible la phénoménologie, implique re-apprendre à voir le corps noir car, c'est ce corps qui sent, perçoit et comprend la présence de l'autre. Associé à Merleau-Ponty, la formule *pathos* proposée par Aby Warburg est prise aussi comme référence méthodologique pour la création de planches avec des images qui prétendent inciter le montage des temps et des sens, comme la mémoire et l'empathie. Pour la construction textuelle, on recourt à la métaphore d'un chemin à dévoiler les expériences éducatives avec des lycéens de l'IFRN, campus Ceará-Mirim, en trois situations activités du Grupo Cachos (formé par des lycéennes noires), rencontres avec des Communautés Quilombolas et appréciation filmiques. Ayant la réduction phénoménologique en tant que procédure de recherche, les sens des visibilités du corps noir, de l'ancestralité et de l'écoute de l'autre sont dévoilés. Il s'agit d'envisager une éducation liée à la sensibilité, permettant de penser et sentir le corps noir en tant que *monde de tous les gens*, produisant un échange de savoirs inscrits dans l'expérience à partir de l'intercorporeité et de l'esthésiologie. Des tels savoirs s'établissent dans la relation avec l'autre et se traduisent comme accueil, complicité et respect à cultiver dans le contexte des relations ethniques-raciales à l'école.

Mots-clés: Corps Noir. Esthésiologie. Intercorporeité. Éducation Ethnique-Raciale.

SIGLAS – LEGENDAS

- **BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- **CONNEPI:** Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação dos Institutos Federais
- **CONSUP:** Conselho Superior do IFRN
- **CONSEPEX:** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFRN
- **CPPD:** Comissão Permanente de Pessoal Docente do IFRN
- **EPCT:** Educação Profissional Científica e Tecnológica
- **EXPOTEC:** Exposição Tecnológica do IFRN
- **IFRN:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- **IFRN/JC:** IFRN, *campus* João Câmara
- **IFRN/SPP:** IFRN, *campus* São Paulo do Potengi
- **IFRN/CM:** IFRN, *campus* Ceará-Mirim
- **JIC’S:** Jogos dos Institutos Federais
- **LAPAC:** Laboratório de Práticas Artísticas e Corporais
- **NEABI:** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
- **SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- **SEMADEC:** Semana de Meio Ambiente e Cultura do IFRN
- **SECITEX:** Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão do IFRN
- **SEPPIR:** Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO – ROTA

INICIANDO A TRAJETÓRIA	13
CENÁRIOS DE UMA TRILHA SENSÍVEL	30
Percurso metodológico	44
SOLO	55
Travessia educativa para pensar as relações étnico-raciais no “mundo de toda gente”	56
Nessa travessia, algumas reflexões...	64
Uma rota a desvelar: o IFRN	68
Uma passagem: os adolescentes	74
TRILHA DOS CACHOS	80
Traçando caminhos...	84
O Corpo Negro no Espaço Educativo	86
Para pensar a ancestralidade	97
TRILHA DO QUILOMBO	104
O encontro com comunidades quilombolas do Mato Grande	108
TRILHA FÍLMICA	124
Experiências em ver com o outro no cinema	128
A escuta do outro	145
Os limites e fronteiras da realidade das margens	149
NOVOS RASTROS	153
O olhar branco para o negro	154
Os rastros com a Educação Física	161
O FIM DE UMA TRILHA...	166
PIONEIRO(A)S	170
CARTAS E ORIENTAÇÕES	179



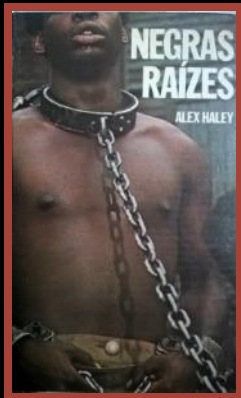
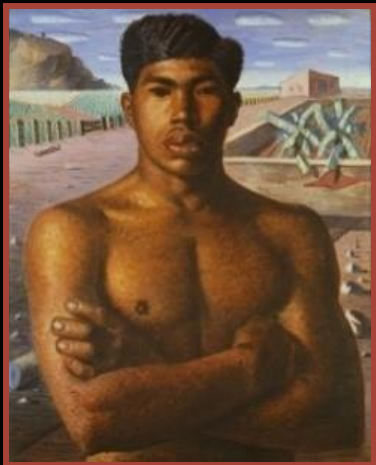
Iniciando a Trajetória

Prancha do Ubuntu

Ubuntu é uma antiga palavra do dialeto africano zulu que significa que “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”. Fui conectada sensorialmente a partir da entrada na Exposição Ex-África no Museu na cidade de Belo Horizonte/MG, em 2017. O convite conclamava para pensarmos coletivamente, desprendendo-se das barreiras e desamarrando os nós do preconceito. Para essa prancha, seleciono imagens e fotografias que correspondem aos deslocamentos e percursos desenvolvidos no tempo, no espaço, na margem e nos intervalos da minha própria história.

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

A tela de fundo preta da prancha remete ao Atlas *Mnemosyne* de Aby Warburg, que nesse trabalho, também podemos associar ao corpo negro, como uma noção de fronteira e de diálogo intercorporal. Diálogo que proponho na tese por intermédio de inquietações, questionamentos, sensibilidades e esperança. A cor da borda das imagens faz menção a coleção de tintas Polvo, da artista plástica brasileira Adriana Varejão. A apreciação da prancha não compreende uma linearidade, mas, deixo através das imagens, um modo pelo qual habito o mundo e, o mundo me habita.



Prancha Ubuntu

1-Mestiço, 1934.
Cândido Portinari

2 -Capa do Livro
Negras Raízes.
Acervo da
autora.

3- Músicos, obra de Carybé.
Imagem capturada no site
<http://www.espacoarte.com.br/obra>

4- Fotografia de uma rua no
Pelourinho em
Salvador/2013.
Acervo da autora.

5- Fotografia da obra Artes do Axé de Carybé. Museu
Afro-Brasileiro da Bahia em Salvador, 2013.
Acervo da autora.

6- Fotografia da Exposição
Ex-África no Centro
Cultural Banco do Brasil
em Belo Horizonte/MG,
em 2017. Acervo da
autora.

7 - Fotografia da
família
interagindo
com a
instalação dos
símbolos
gráficos
Adinkra na
Exposição *Ex-
África*. Acervo
da autora

8- Imagem do Solar Ferreiro Torto em
Macaíba/RN.
Fonte: Raphael Luiz/Fotec.

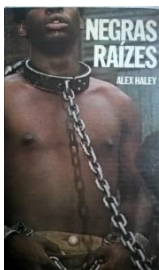
9- Fotografia da Exposição *Kiebé-
Kiebé* no MAFRO em
Salvador/BA, 2013. Acervo da
autora.

10- Apreciando a exposição
Ex-África, no Centro
Cultural Banco do Brasil,
Belo Horizonte/MG, 2017.
Acervo da autora.

Prancha Ubuntu

Iniciando a trajetória

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



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

A obra refere-se à autobiografia de Alex Haley e se constitui um romance que expõe a luta do negro africano nos Estados Unidos, no entanto, podemos extrapolar esse cenário geográfico e afirmarmos que é a saga do negro africano escravizado no mundo. O texto reúne narrativas dos familiares do autor; mãe, tias, avós, como também articula a história de Martin Luther King¹ e a intolerância dos capuzes do *Ku Klux Klan*². O personagem principal da obra é *Kunta Kinte*, um ancestral do autor. Questões raciais, da ancestralidade, da cultura oral, da cultura de matriz afro, da tradição são abordadas nos dando a pensar o quanto inúmeras famílias brasileiras também gostariam de conhecer as suas ancestralidades, os seus costumes, as suas histórias tal qual se pode ler nesse texto.

No caso do Brasil, há uma lacuna documental com relação à ancestralidade africana que dificulta a busca nos registros e documentos oficiais. Um dos motivos dessa lacuna foi a determinação que o então ministro da fazenda, o senhor Rui Barbosa, em circular de número 29, de 13 de maio de 1891, mandou erradicar todo o arquivo relacionado à escravidão. A intencionalidade desse político foi motivada pela necessidade de que o Brasil não deixasse rastros das manobras e

1

(1929-1968). Ativista norte-americano dos direitos civis dos negros. Formado em Teologia e Filosofia pela Universidade de Boston. Em 1954 tornou-se pastor na cidade de *Montgomery*, no Estado do Alabama, local onde ocorriam os maiores conflitos raciais do país. Em 1960 conseguiu liberar o acesso dos negros em parques públicos, bibliotecas e lanchonetes. Em 1963 organizou marchas pelo fim da segregação racial em Washington, nessa data proferiu seu discurso “Eu tenho um sonho”. Dessas manifestações nasceram as leis dos Direitos Civis em 1964 e a lei dos Direitos de voto em 1965. Em 1964 recebeu o Prêmio Nobel da Paz. Em abril de 1968 foi assassinado.

2

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

aberrações cometidas contra os negros no período escravocrata, como se os rastros ficassem registrados apenas no papel. Esses rastros constituíram-se marcas irrecuperáveis na memória coletiva dos negros afro-descendentes, como cita Munanga (2003).

A seguir, compartilho um trecho da narrativa de *Kunta Kinte* sobre a sua experiência quando estava escravizado em uma fazenda nos Estados Unidos juntamente a negros de outras etnias:

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

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

No verão de 2017, tive uma nova experiência com a obra *Raízes*, no mês de janeiro, uma rede de televisão no Brasil exibiu o seriado *Raízes*, apresentado em duas semanas de veiculação, o seriado proporcionou novas reflexões que dão a pensar sobre as relações raciais, sobre a lacuna existente dessa temática nas escolas, sobre a omissão das conquistas dos movimentos de resistência dos negros ao longo do tempo, sobre conceitos que podem reverberar em corpos negros como a resistência, a representatividade, o ativismo social e tantos outros impossíveis de elencar. Assistir ao seriado com meus filhos constituiu-se um movimento estético, resultando em novas formas de elaborar o pensamento sobre valores como o respeito, a ética, a vida.

Desvelar outros momentos em família ao sermos afetados pela cultura afro-brasileira tem rastros anteriores ao ano de 2017. Em 2013, em viagem de férias a Salvador com a família, tivemos oportunidade de apreciar e vivenciar manifestações da cultura afro-brasileira (roda de capoeira, dança dos orixás, degustar a culinária baiana, estar atentos às cores, formas, sons, arquiteturas, literatura, etc.), assim como, em visitar o Museu Afro-Brasileiro (MAFRO), situado no Terreiro de

Jesus, no Pelourinho, que estava recebendo pela primeira vez a exposição itinerante de uma dança iniciática da tradição africana congolesa, o *kiebé-kiebé*³.

Ao mesmo tempo esóterica e profana, esse misto de dança e teatro possui um método, regras, indicações e proibições rigorosamente definidas. O ritmo da dança é imposto por uma estatueta. Esta figura eleva-se como seu canto e é seguida pelo som dos tantãs. Fiquei sensibilizada esteticamente pelos artefatos que compõem a dança; máscaras, estatuetas e instrumentos musicais, como também pelos vídeos que acompanhavam a exposição. Atualmente, está indicada para ser tombada como patrimônio imaterial da UNESCO.

A apresentação dos elementos culturais expostos suscitou fazer aproximações com as danças afro-brasileiras. Histórias e imagens que unem as dimensões sagrada e profana das culturas desses continentes que há muito tempo se entrelaçaram. Essa pluralidade cultural me afeta e transforma meu corpo em pensamentos, dilacera meus fantasmas, aguça meus desejos, provoca meu fazer educativo, convoca minha necessidade em estar atenta ao outro que habita em mim. Muitas máscaras que, segundo o curador da exposição, simbolizavam os mitos que constituíam a dança. Ao deparar-me com as máscaras, senti o mesmo temor quando era criança, ao ser amedrontada com os “papangus⁴” do carnaval, na praia de Pirangi/RN.

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

A festa do seu aniversário na fazenda Inhandú⁵ coincidia com a data comemorativa a São Pedro, era regada de uma sensibilidade estética marcada pelo colorido das bandeirinhas de São João, pela diversidade da culinária junina, pela enorme fogueira no terreiro em frente à casa da fazenda, pelo forró que adentrava a madrugada no terraço da casa, pelas crianças que ficavam soltando fogos e brincando de adivinhações, pelas lendas que circundavam no imaginário dos

3

A dança *Kiebé-Kiebé* é uma dança dos povos Mbochi e Koyo e ainda constitui uma das especificidades sociais e culturais da República do Congo. Essa dança é praticada no extremo Norte da província dos Plateaux e no Sul da Cuvette Central e Cuvette Ouest.

4

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

5

Fazenda situada no Município de Poço Branco/RN.

moradores, pelo samba dançado pela velha Rita com sua saia esvoaçando a cada rodada que dava, pelos colchões e redes espalhados pela casa na hora de dormir.

Os cheiros, sons, silêncios, ruídos, odores, sabores, cores e afetos estavam imbricados, a preparação das comidas juninas e o trabalho da ornamentação da casa até o momento festivo eram partilhados coletivamente entre os familiares e moradores da fazenda. Estas foram as lembranças



que me afetaram ao apreciar as obras de Carybé⁶, tanto a tela intitulada “Músicos” quanto a extensa obra de madeira entalhada “Artes do Axé” que compõe o Mural dos Orixás exposta no MAFRO.

São muitas afetações que me convocam o tempo todo a pensar sobre a cultura afro-brasileira. Os Murais dos Orixás entalhados por Carybé em Salvador, a apreciação da dança dos orixás na Praia do Forte/BA e a interação com a exposição itinerante *Ex-África*⁷ em Belo Horizonte são alguns cenários significativos que vivi recentemente com a minha família nesses últimos anos. *Ex-África* constituiu-se como a maior exposição de arte africana contemporânea realizada no Brasil. A exposição contava com obras de dezoito artistas de oito países africanos revelando a riqueza da arte e diversidade através de diferentes recortes: performances, música, instalações, fotografias, videoarte, pinturas, palestras.

A mostra contava também com programação especial para crianças, composta por atividades lúdicas, histórias sobre os orixás, ritmos, tradições e estilos afro-brasileiros. No setor das instalações, encontramos uma obra de arte que suscitava a interação dos apreciadores: uma árvore feita de galhos secos e com cartões para as pessoas o carimbarem de acordo com a simbologia africana escolhida (*Nsoroma, Nky, Nkonsokonson, Gyen Nyame, Eban*, entre outros). Havia, à disposição, fitas de cetim coloridas para a pessoa escolher a cor da fita e pendurar o cartão na árvore. A cada símbolo escolhido, meus filhos identificavam seus significados, alguns símbolos presentes em acessórios de adorno, máscaras, vestimentas. Foi um momento de descoberta e aprendizado.

Indignar-me com as relações entre negro e branco no período da diáspora africana é remeter a história e constatar que os negros foram “coisificados”, estiveram sempre à margem da vida nacional. Eles eram aproveitados para a extenuante produção nas lavouras de café, nas usinas de cana-de-açúcar, no manejo do gado e em tantas outras habilidades e conhecimentos que possuíam,

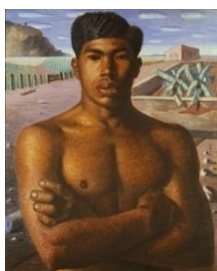
6

Hector Júlio Páride Bernabó (1911/1997), conhecido como Carybé, foi um pintor, desenhista, gravador, ilustrador, ceramista, escultor, muralista, pesquisador, historiador e jornalista argentino, brasileiro naturalizado e residente no Brasil desde 1949. Na Bahia, interessou-se especialmente pela religiosidade e pela cultura local, sendo seus temas de maior expressão na arte visual.

7

Essa exposição circulou pelo Brasil em 2017 sob a curadoria de Alfonso Hug, O acervo possuía mais de 90 obras que revelam a história e o atual momento de um continente que tenta se reconstruir por séculos de tráfico negreiro e de colonização e volta a expandir suas cores e cultura para outras fronteiras.

eles eram massacrados, sujeitos desrespeitados, com seus direitos humanos o tempo todo ameaçados pela obediência servil. Simbolismo de uma espécie de “boa escravidão”, na qual apresentava senhores severos, mas paternais, ao lado de escravos fiéis.



O pintor Cândido Portinari⁸ (1903/1962) dedica uma parte da sua obra aos temas sociais, como expressa na obra “Mestiço”. Vemos na obra em primeiro plano, o realce da imagem de um homem negro sem camisa, ressaltando o corpo musculoso, bem delineado pela força do trabalho braçal, lábios carnudos, cabelos crespos, sobrancelhas grossas e nariz largo, caracterizando a fenotípica do corpo negro, que vale salientar não ser única, há uma diversidade de características fenotípicas. As suas unhas parecem que estão sujas do trabalho com a terra, provavelmente para salientar o labor nas lavouras de café, que aparecem em segundo plano na tela. A expressão do seu olhar pode oferecer-nos algumas interpretações; indignação pelo trabalho exaustivo, assim como, um afrontamento às questões sociais da classe operária. A imagem do “Mestiço” é familiar para mim, sempre convivi em fazendas de meus pais e avós no interior do Rio Grande do Norte, o cultivo não era do café, porém os trabalhadores apresentavam esse mesmo biotipo para as lavouras da cana-de-açúcar, do milho, do feijão, da batata, da mandioca.

Pensar nesses trabalhadores rurais do Brasil é também associar que diversos conhecimentos, principalmente na agricultura e na pecuária são heranças dos conhecimentos dos diversos africanos escravizados de infinitas etnias que aportaram no Brasil no início do século XVI. No intenso movimento da diáspora, os escravizados africanos pertenciam a um cenário do deslocamento forçado de inúmeras pessoas, por meio da qual se revela a imposição de interesses políticos e de ocupação estratégica.

O Brasil foi o país que mais recebeu negros no período do tráfico negreiro. Até 1830, os negros constituíam 63% da população total brasileira. Os africanos escravizados, provenientes de diversos países da África, como Angola, Moçambique e Golfo do Benin, recebiam tratamento desumano e eram submetidos a condições de vida extremamente precárias.

Ao pensar nestas questões de indignação e empatia, algumas lembranças circulam na minha memória, assim como, na memória social, uma delas foi visitar o Museu Solar Ferreiro Torto, na cidade de Macaíba/RN, em uma aula de campo quando era estudante do ensino fundamental, lá nos anos 80 do século passado. Esta edificação, construída no século XVII, era a sede do Engenho

8

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

Ferreiro Torto, que foi um dos maiores produtores de cana-de-açúcar do Rio Grande do Norte. Na sua estrutura, o palacete colonial apresenta resquícios de uma relação desumana.

As mulheres escravizadas que trabalhavam no interior do casarão, muitas vezes além de serem abusadas sexualmente pelos seus patrões, serviam também como amas de leite para os recém-nascidos brancos, porém, essa função não poderia ter visibilidade, elas a faziam escondidas em um quarto trancado. Quando as escravizadas não correspondiam às imposições dos patrões, elas eram acorrentadas e trancadas em um porão escuro, úmido e muito apertado. Ficavam vários dias nesse compartimento sem água, comida e luz. Nessa relação de patriarcado identificamos o machismo exacerbado, a violência doméstica, a falta de respeito e dignidade com a família.

A escritora Conceição Evaristo (2009) ao publicar o artigo “Literatura negra: uma poética da nossa afro-brasilidade”, ressalta que as publicações literárias brasileiras contemporâneas ainda são predominantemente brancas, ainda permanece o propósito da inviabilização e da estereotipia do negro e do mestiço. Poetas fundantes da literatura brasileira, como Gregório de Matos, exalta a sedução erótica da mulata brasileira, e ao mesmo tempo, despreza-a. Em relação à figura masculina, associa-o ao estereótipo do mulato como uma pessoa pernóstica e imitadora do branco. Já o escritor José de Alencar sempre associava a figura do negro africano ao escravo. Diante desses dados apontados por Evaristo, vale salientar que há um imaginário construído em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem.

Porém, mesmo com menor visibilidade, encontramos no interior da academia e literatura brasileira, produções que se afirmam como um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte ao sistema literário e contesta a história que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. Dentre os autores, podemos citar Maria Firmina, Nilma Lino Gomes, Carolina de Jesus, Petronilha Gonçalves, Suely Carneiro, Djamila Ribeiro, entre outras. Nesse contexto, vale enfatizar que no ano de 2020, a cadeira de literatura brasileira da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vai criar o primeiro curso de Pós-Graduação Stricto Sensu sobre autores e autoras negro(a)s brasileiros.

Ao pensar nas relações étnico-raciais, as experiências vão surgindo e há um movimento a partir de experiências passadas perspectivando um devir. Quando cursava o ensino médio tive a oportunidade de viajar para Salvador/BA, participar de um campeonato de voleibol. Fizeram-me tantas recomendações sobre a violência em Salvador, associadas aos negros, que essa primeira experiência na cidade, diante da minha inexperiência de vida, foi acompanhada de temor.

Já cursando a universidade, viajei novamente para Salvador a fim de participar de um curso de capacitação; nessa viagem, tive a oportunidade de vivenciar a cidade de outra forma; estive na quadra de ensaio do Olodum, no terreiro dos filhos de Gandhi, na casa de Jorge Amado, além de saborear a diversidade gastronômica da cultura local. Outras idas e vindas a essa terra, outros

arrebatamentos a partir do contexto da cultura afro-brasileira que lá parece ser mais excitante, evidente. Em cada canto, há um vestígio, muitas cores são entrançadas em uma pluralidade que nos constitui, parece que naquela cidade me sinto mais brasileira. Um Brasil de profundas raízes africanas seja pelo toque do berimbau ou da batida do tambor, dos cabelos rastafári ou das tranças nagô, do ritmo do afoxé ou do sabor do acarajé.

Porém, muitos rastros dos sofrimentos dos africanos escravizados estão lá, não é em vão que no Pelourinho⁹ há várias colunas simbolizando o local do sacrifício a que eram submetidos os negros, que as igrejas católicas banhadas a ouro e com uma arquitetura, prioritariamente barroca, exemplificam o exaustivo trabalho dos escravos como ourives, ferreiros, marceneiros, pedreiros e escultores.

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

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

Outros momentos estesiológicos foram vivenciados por mim durante a elaboração da pesquisa que resultou neste trabalho, experiências que ampliaram o meu olhar sobre o mundo, entre elas, posso citar a participação em congressos científicos e a visita a alguns museus em Paris, na França. No tocante aos museus, destaco os acervos etnográficos e antropológicos do *Musée L'Homme* e do *Musée Du Quai Branly*. Estar nesses espaços compartilhando sensações, conhecimentos e compreensões fenomenológicas com estudiosos do Grupo de Pesquisa Estesia¹⁰

9

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

10

Grupo criado em 2013 sob a coordenação da Prof^a Dr^a. Terezinha Petrucia da Nóbrega, DEF/UFRN. Os trabalhos do Estesia desenvolvem-se no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, a área de concentração *Movimento Humano, Cultura e Educação*, como também no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de

possibilitou alargar o meu olhar sobre o corpo negro em sintonia com os estudos de Merleau-Ponty ora realizados no doutorado. Embora essas experiências nos museus não tenham feito parte da composição dos dados da pesquisa a serem interpretados e da tese propriamente dita, dediquei ao registro dessas pesquisas o título de Intervalos de Sentidos, dada a importância que tiveram para minhas reflexões durante a feitura da tese. Esses registros estão disponíveis nos anexos ao final do texto.

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

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

Para contextualizar esse pensamento, exponho alguns fatos ocorridos nos últimos anos que viraram temas de debates nas redes sociais e em textos jornalísticos publicados em revistas e jornais no mundo inteiro. Na copa do mundo de 2018, o meio-campista brasileiro Fernandinho, ao marcar um gol contra para a seleção brasileira, foi alvo de xingamentos por torcedores racistas. Vale ressaltar que nessa copa do mundo houve uma manifestação antirracista organizada pela FIFA, antes de cada jogo, os jogadores seguravam uma faixa contra o racismo. Um fato interessante ocorrido nessa copa do mundo foi que a seleção francesa se consagrou a campeã e o seu time era composto, na sua maioria, por negros imigrantes africanos.

Em 2017, o relato de uma professora mineira negra nas redes sociais¹¹ intensifica o debate antirracista. Luana Tolentino, de 33 anos e há nove anos como professora e estudante da pós-graduação, é abordada na rua por uma senhora desconhecida que a questiona: você faz faxina? – Ela responde: não, faço mestrado, sou professora. A senhora, segue sem respostas. Luana comenta: -

Pesquisa *Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento*, com orientações de mestrado e doutorado. Ver mais em www.grupoestesia.wordpress.com

Primeiro eu tive um impacto, mas infelizmente é algo recorrente. É como se fosse um soco no estômago e você perde o ar, sabe? Mas aí, como a gente passa por um longo processo de afirmação, eu consegui responder. Ela não respondeu mais e ficou impactada pela minha resposta.

Em março de 2018, houve o assassinato da quinta vereadora mais votada na cidade do Rio de Janeiro. Ela foi assassinada após sair do evento “Jovens Negras Movendo Estruturas” no bairro da Lapa, no centro do Rio. Marielle, mulher negra, nascida e criada no Complexo da Maré, na Zona Norte da cidade, cresceu vivendo com as desigualdades e diferenças sociais. Graduiu-se em sociologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) no Rio de Janeiro e em seguida fez o mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Marielle Franco, apesar da visibilidade social, sofria perseguições políticas devido ao seu enfrentamento com a administração pública que perseguia e matava negros, o que ela relatou fortemente na Câmara de vereadores da cidade do Rio de Janeiro, tornando-se desafeto para milicianos que ocupavam o poder público igualmente. Esse fator, aliado à cor da pele, fez com que ela se tornasse vulnerável à perseguição política, o que culminou em sua morte. Outras mulheres negras, moradoras de regiões periféricas são vulneráveis e não têm a proteção do Estado.

O silenciamento e a invisibilidade são formas de subalternidade, não é justo omitir a problematização das questões raciais, principalmente no espaço escolar, pois é justamente nesse espaço que acontecem as primeiras manifestações preconceituosas e discriminatórias contra as pessoas negras fora do âmbito familiar, deixando rastros que acompanharão essas pessoas pelo resto das suas vidas.

No contexto escolar brasileiro cabe destacar que é urgente a efetivação da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, fomentando o conhecimento das inúmeras contribuições culturais e econômicas para a sensibilização do povo brasileiro. Oportunizar visibilidade e voz aos negros que se tornaram referência de resistência e lutas significa trabalhar a representatividade da cultura negra, desde o ícone Zumbi dos Palmares até os fundadores dos Movimentos Negros, Quilombolas, Coletivos de Mulheres e ONG's que são incansáveis na luta dos seus direitos.

Pensar nessas questões, do silenciamento, da invisibilidade, da representatividade, me remete as minhas experiências vividas na escola. Estudei em uma escola privada na cidade de Natal/RN, do jardim de infância ao segundo grau, nomes dados na época a educação infantil e ao ensino médio. Lembro-me de poucas crianças, adolescentes e/ou professores negros na escola e da ausência na abordagem dessa temática da história e cultura afro-brasileira em sala de aula. Muitas

vezes, presenciei “xingamentos¹²” destinados às pessoas negras em virtude das suas características fenotípicas como a cor da pele e a textura do cabelo, expressões preconceituosas e discriminatórias.

Apesar de discordar desse comportamento, eu também não tomava nenhuma atitude que fosse contrapor a essa forma de agir, uma vez que, culturalmente, eu me inseria num momento em que pouco ou nada era discutido a fim de erradicar essas práticas. Quando me tornei docente de escolas públicas na cidade do Natal e depois em cidades do interior do Rio Grande do Norte, pude perceber que os negros são maioria na escola pública, mas que a desigualdade social no Brasil é intensa e tensa, que a discriminação e o preconceito em relação as pessoas negras é desumano.

A disciplina de História, quando cursei o antigo primeiro grau (década de 1980), sempre associava os negros ao período da escravidão, às torturas recebidas nos pelourinhos, aos tratamentos desumanos a que eram acometidos sob o domínio dos seus senhores, a negação das suas próprias ancestralidades, as informações eram transmitidas sem problematizações, sem questionamentos. Apesar de ter tido acesso a informações que omitiam e menosprezavam a pluralidade cultural e a historicidade dos negros, tive o privilégio de conviver com alguns negros nas fazendas dos meus familiares e a vibrar com seus conhecimentos sobre culinária¹³, brincadeiras, contos¹⁴, danças, canções, conhecimentos e saberes da tradição¹⁵, como já destaquei nesse texto. Em um tempo em que os contos eram narrados à luz do candeeiro, recheados de mitos, habitando a criatividade e a imaginação das crianças, esses conhecimentos estavam lá, naquele espaço e tempo, mas não dialogavam com a educação formal, não eram reconhecidos como importantes.

Durante a pesquisa de mestrado, no período entre 2011 a 2013, tive acesso a essas obras que me fizeram pensar sobre os conhecimentos dos saberes da tradição em diálogo com os saberes científicos e, de como essa dialogicidade e diversidade de saberes, podem ser reconhecidos no espaço acadêmico. Pensando nesse diálogo entre a ciência e a tradição, vale ressaltar os estudos da complexidade pelas obras de Edgar Morin (1996) e Conceição Almeida (2010) que reconstroem essas relações e provocam a abertura da cultura científica com outras cosmologias do pensamento.

12

Os xingamentos constituem-se como violência simbólica e se tornam banais no cotidiano da escola. Alguns xingamentos mais utilizados eram: nega do cabelo duro, macaca, cabelo pixaim.

13

Saborear a paçoca de pilão, a canjica, a pamonha, o mugunzá, o cuscuz, a tapioca, a cocada, o grude, o sequilho, entre outras especiarias. Além dos pratos, presenciava os modos de fazer, nesse processo, a cultura afro-brasileira estava implícita.

14

Reuni alguns contos, cantos e danças pela oralidade dos Mestres da Tradição no trabalho de dissertação publicado em livro pela Editora do IFRN em 2016. Em cada canto, um conto, uma canção: o velho, a tradição oral e a educação no Mato Grande/RN.

15

Conhecimentos adquiridos pela observação atenta da natureza; olhar para o céu e saber quando vai chover, o movimento de deslocamento das aves de arribações quando estão chegando da África, as aranhas caranguejeiras quando estão adivinhando chuva, reconhecer as pegadas dos animais na areia, etc.

Mobilizada por esse perfil e envolvida com a dissertação, tive acesso a diversos brincantes do Território do Mato Grande/RN e, com eles, pude (re)conhecer inúmeras brincadeiras que compõem a cultura da Tradição Oral do Rio Grande do Norte.

Naquela época, estava lotada no *campus* João Câmara¹⁶ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, o IFRN. Em 2011, visitei o Quilombo Acauã no município de Poço Branco (RN), uma comunidade rural formada por um aglomerado de 56 famílias, distante a 6 Km da sede do município. Ao dialogar com alguns quilombolas, entrei em contato com uma realidade de difícil acesso à educação formal, aquelas pessoas tinham reduzido nível de escolaridade e em consequência disso, escassas oportunidades no mercado de trabalho. Aquelas narrativas me chamaram a atenção, principalmente quando a líder da comunidade afirmou que ser negra e quilombola, não era fácil.

Como mulher, mãe e docente, me coloquei no lugar daquelas pessoas, em um movimento empático de ser afetada pelo outro, fiquei me questionando sobre a desigualdade racial que no Brasil vive associado ao mito da democracia racial, quando na realidade, essa ideia dificulta a percepção da existência do racismo e da discriminação no país. As desigualdades sociais são estereotipadas, como pode uma criança negra ser xingada pelos próprios colegas de sala de aula, e ter que andar a pé ao fazer o caminho para a escola por 6 Km? Essa foi uma das falas de D. Francisca¹⁷, ao relatar o percurso das crianças do Quilombo Acauã até a escola e que, com muita luta, depois de três anos, conseguiram que o ônibus escolar do município de Poço Branco, realizasse o transporte dos quilombolas à escola.

Reconheci que a minha experiência é diferenciada do lugar de fala de quem é negro e passa pelo sofrimento visceral, porém, na condição de docente, considero imprescindível, independentemente da cor, classe ou gênero abordar o tema das relações étnico-raciais, não na condição de militante, mas de uma professora que concebe uma educação pelo viés da sensibilidade, da liberdade e da emancipação. A autora Djamila Ribeiro (2019), situa o conceito do lugar de fala a partir da teoria do ponto de vista feminino negro, que enfatiza as experiências e produções de autoras negras. Postura ética, que pensa as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo.

Parto das minhas experiências e enovelada a elas, tenho legitimidade para dar voz as minhas inquietações, percebo que a educação não pode esperar, tem urgência em suscitar essa discussão

16

Vale salientar que esse campus, no Território do Mato Grande/RN, foi inaugurado no ano de 2009.

17

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

que, para mim, parte da Educação Física em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Educação, a Filosofia, a História, a Geografia, a Antropologia, entre outras.

O caminho traçado nesta pesquisa inicia-se pelas minhas próprias experiências com a cultura afro-brasileira, seja na literatura, na dança, na visita aos quilombos, na convivência com pessoas negras nas fazendas da minha família, na apreciação em museus, no cinema, entre outras situações. Esses sentidos foram reverberados nas experiências como docente e pesquisadora, perspectivando uma experiência estética a ser pensada na Educação para as Relações Étnico-Raciais, que é considerada a educação racial, especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01/2004 de 17 de junho de 2004¹⁸.

Desconsiderar o outro ser humano pela etnia que possui é uma das maiores violências simbólicas dentro da história da humanidade. Nogueira e Martins (2007) abordando a teoria de Bourdieu sobre a educação anuem que a violência simbólica é marcada por traços invisíveis entre a classe dominante e a classe popular. A primeira em relação à segunda impõe regras de direito ou morais, sanções e práticas linguísticas. É histórica e lacunar essa ferida que se arrasta por vários séculos e em várias partes do mundo. Historiadores, educadores, antropólogos, filósofos e etnólogos abordam em suas escrituras a repercussão depreciativa que essa temática alcança no imaginário da população negra.

Nesse início do texto, fiz questão de expor minhas indignações advindas de minhas experiências de vida como alavanca da pesquisa que passarei a expor nas próximas partes do trabalho. Coloco-me no lugar do outro e entendo que não é fácil conviver em uma sociedade marcada pelo discurso e pelas atitudes de um racismo mascarado, de um imaginário coletivo de desrespeito às pessoas negras, da ausência do reconhecimento da cultura africana como fundante da cultura afro-brasileira tão presente e marcante, do pensamento colonizador que ainda oprime e menospreza o colonizado, do pensamento machista e das assimetrias sociais que a cada dia resvalam em um convívio desrespeitoso entre as pessoas.

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

18

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

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



**Cenários de
uma Trilha Sensível**

Cenários de uma trilha sensível

Por onde começar? A escrita dobra e desdobra-se no tempo, é rasgada e entrecortada pela memória e as narrativas compõem a historicidade e o espaço dos acontecimentos. Nesse movimento de circularidades de pensamentos, acontecimentos e fruição de experiências minhas enquanto mãe, docente, pesquisadora e experiências de estudantes que encontro no caminho da docência¹⁹, alicerço-me na Fenomenologia de Merleau-Ponty para reaprender a ver o mundo, para pensar o impensado, para dizer o indizível e ver o invisível.

Percebi que a trilha a percorrer é árdua, tem muitas bifurcações, polaridades, desvios, desníveis, rotas e escolhas. Ao descrever estas linhas, lembro da rota em uma aula de campo que fiz com estudantes do IFRN/CM²⁰ ao Quilombo Coqueiros, simulando o percurso que os escravizados de Ceará-Mirim faziam ao chegar a esse local, em meados do século XVIII, ao subir o morro e esconderem-se na mata. Alguns aprendizados foram sendo adquiridos no percurso, a partir dos diálogos com estudantes negras e com Quilombolas do Mato Grande/RN, principalmente dos Quilombos Acauã (Poço Branco) e Coqueiros (Ceará-Mirim).

Esboçar o caminho a ser trilhado pelo viés da sensibilidade é assumir a atitude fenomenológica proposta por Merleau-Ponty (1908-1961), na qual indicaremos os horizontes que nossa pesquisa visitará. Desse modo, exponho um estilo baseado na descrição e nas experiências cujo olhar sobre o fenômeno depara-se com aberturas aos sentidos e significados para serem refletidos.

Esta pesquisa é nutrida por muitos questionamentos que me faz refletir a minha ação no mundo. Estas ações são possíveis por estarem em constante envolvimento com outrem. O que pensar após o que já foi pensado? O que ver após o visível? O que dizer após o dizível? O que realizar após o realizável? Chauí (2002), referenciando a obra “O visível e o invisível” de Merleau-Ponty (1964/1971), chama a atenção para a experiência, aquela que enlaça ao mesmo tempo Espírito Selvagem e Ser Bruto. O Espírito Selvagem é o espírito de práxis, o sujeito que realiza uma experiência e é essa própria experiência, experiência da criação que existe para preencher alguma lacuna. Já o Ser Bruto corresponde ao ser de indivisão, originário, que sustenta pelo avesso toda forma de expressão. Abraçados, Espírito Selvagem e Ser Bruto são a polpa carnal do mundo, “presença habitada por uma ausência que não cessa de aspirar pelo preenchimento e que, a cada plenitude, remete a um vazio sem o qual não poderia vir a ser” (CHAUÍ, 2002, p. 156).

19

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

20

Campus do IFRN no município de Ceará-Mirim, no qual estou lotada desde o ano de 2016.

É a partir das noções fenomenológicas de intercorporeidade e estesiologia que pretendo avançar na compreensão dessas relações entre o eu e o outro no mundo, ou como propõe Merleau-Ponty, no “mundo de toda gente”. Essa temática da alteridade, do outro, se traduz em debate caro para a área da Psicologia, da Psicologia Analítica, da Psicanálise e também para o conjunto amplo e variado das Ciências Sociais. Trago aqui o outro, o alheio, para pensar o corpo negro na educação, como algo que também me constitui, como carne, ou como bem parafraseia o filósofo: “as coisas como aquilo que falta ao meu corpo para fechar o seu circuito” (MERLEAU-PONTY, 1956-1960/2000, p. 352). Merleau-Ponty fundamenta a noção de intercorporeidade na Psicanálise, e o outro é sempre uma relação carnal, ou seja, é atravessado pelo corpo que deseja e que é desejado, pois meu corpo é feito da corporeidade deles, como uma relação recíproca.

Assim, me remeto a um corpo que sente e que atribui sentidos aos acontecimentos, um corpo como potência transformadora, inventivo, criativo e expressivo por meio da linguagem, da comunicação e da expressão. Esse corpo é carne do mundo entrecortado pela historicidade, pela cultura, pelos símbolos, pela linguagem e pela experiência vivida. Nesse contexto, oferto uma citação do fenomenólogo para ampliar a noção da intercorporeidade:

Vivo como meus os comportamentos oferecidos e vejo-os animados por um esquema corporal. Neste caso é também a carne que resolve o problema: é porque percebo que outrem é possível para mim como um outro que percebe os mesmos sensíveis que eu percebo. Carne maciça da estesiologia, carne utilizada da co-percepção, isto é, da identificação entre os esquemas corporais. O meu esquema corporal projeta-se nos outros e os introjeta, tem relação de ser com eles, procura a identificação, apresenta-se como indiviso com eles, deseja-os. O desejo considerado do ponto de vista transcendental = estrutura comum do meu mundo carnal e do mundo de outrem. (MERLEAU-PONTY, 1956-1960/2000, p. 360-361).

A noção de intercorporeidade é uma ideia cara para diversas áreas do conhecimento. Nóbrega (2016) e Coelho Júnior (2003/2010), interlocutores de Merleau-Ponty, tecem apontamentos que me ajudam a pensar sobre as relações da intercorporeidade principalmente com a filosofia, com a educação, com a psicanálise. Nóbrega (2016) se apoia na obra merleaupontyana *La Nature*, para ancorar a corporeidade e a estesiologia em uma filosofia da carne, que é o sentir, como uma abertura de nós mesmos a uma oposição de representações conscientes. Nessa obra, a autora indica que há um deslocamento de uma fenomenologia para uma ontologia do ser bruto ou selvagem, transpassado pela expressividade do corpo, e cita: “A carne diz nossa humanidade pelo corpo e nossa especificidade por sua fragilidade” (NÓBREGA, 2016, p. 81).

Coelho Júnior (2003) traça contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade, fundamentando-se nos filósofos Husserl, Scheler e Merleau-Ponty. Ele aponta que a filosofia fenomenológica se caracterizou pelo estudo do conceito e da experiência da intersubjetividade, considerando a experiência da alteridade. Esse estudioso sinaliza três sentidos da intersubjetividade; o primeiro é a ideia da comunhão ou uma fusão interpessoal entre os seres, o

segundo sentido é sobre os domínios da linguagem, que atravessa os estudos da intercorporeidade. O terceiro sentido é pela empatia.

Para Coelho Júnior, apesar de Husserl considerar a possibilidade do conhecimento do outro, ele pressupõe que a experiência da alteridade não pode se dar fora de uma autoexperiência. Max Scheler propõe que as expressões manifestas são as primeiras coisas que percebemos de fato ao nosso redor. Merleau-Ponty avança nos problemas apresentados por Husserl e Scheler em relação à intersubjetividade, traçando um percurso da intersubjetividade à intercorporeidade. Essas inquietações em relação a *outrem* se tornaram tema principal dos Cursos proferidos por Merleau-Ponty na *Sorbonne*, em Paris, no período de 1949 a 1952 e, compilados pós-morte no livro “Psicologia e Pedagogia da Criança”. Este autor se ateve às relações da criança com o outro e realiza uma extensa pesquisa do estado da arte na psicologia, na antropologia, na sociologia e na psicanálise. No texto “O filósofo e sua Sombra”, Merleau-Ponty (1960) radicaliza a compreensão da relação entre o eu e o outro pela intercorporeidade, nas suas palavras: “percebo primeiro uma outra ‘sensibilidade’ e somente a partir daí, um outro homem e um outro pensamento” (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 213).

A porosidade corpórea e a esfera da reversibilidade sensível constituem-se as bases de sua *ontologia do ser bruto*, experiência de quase simultaneidade de ser sujeito e objeto de um ato sensível. Nesse momento, Merleau-Ponty (1964) privilegia a noção da carne, esboçada na obra inacabada “O Visível e o Invisível”. Coelho Júnior (2003) alerta que noções como a de carne e de intercorporeidade exigem que Merleau-Ponty recuse uma filosofia das representações (consciências) e busque no campo das intensidades e das experiências expressivas, “plano inaugural de nossas relações com o mundo e com os outros, os fundamentos para uma radical filosofia da alteridade” (COELHO JÚNIOR, 2003, p. 205).

Para Merleau-Ponty a carne resolve o problema, “é porque percebo que outrem é possível para mim como um outro que percebe os mesmos sensíveis que eu percebo. Carne maciça da estesiologia, carne sutilizada da co-percepção, isto é, da identificação entre os esquemas corporais” (MERLEAU-PONTY, 1956-1960/2000, p. 361). O filósofo aponta que há uma identificação entre os esquemas corporais, uma introjeção corporal a partir de uma projeção, um circuito com os outros, uma relação movida pelo desejo, como Merleau-Ponty aponta no terceiro esboço na obra “A natureza”. Nóbrega (2018) enfatiza que a estesiologia é o sentir mesmo, uma crítica do filósofo Merleau-Ponty ao naturalismo científico. Configurada como uma nova inteligibilidade para a filosofia, a estesiologia é a filosofia da carne oposta às representações conscientes.

O que posso ver/sentir na e pela cultura afro? Me visto com sua carne, apalpo-a com o olhar, pois não existe um vidente vazio, como não há coisas idênticas a si mesmas. O próprio olhar é incorporação do vidente no visível. O visível do mundo é o que está entre os *quale*, tecido

conjuntivo dos horizontes exteriores e interiores, caracteriza carne. Parafraseando Merleau-Ponty (1964/1971) “abertura da Carne como estofo do mundo”, os dois lados da folha do meu corpo e os dois lados da folha do mundo visível. A visibilidade está entre esse avesso e esse direito.

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

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

A mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo peculiar, negado publicamente e praticado na intimidade. É preciso pensar nas particularidades da história brasileira que fazem da desigualdade e da discriminação um espaço não formalizado. Na obra *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário*, a antropóloga Lilia Schwarcz (2013) enfatiza que a temática racial ainda é compreendida como um tabu, quando na realidade, poderia indicar uma grande dialogicidade no Brasil.

O conceito de raça, muito utilizado em meados do século XIX, utilizava-se de características biológicas, como cor de pele, altura e tipo de cabelo para classificar e distinguir a humanidade. Fabiana Marcelino (2018), ressalta que os teóricos do darwinismo racial hierarquizaram as raças associando atributos físicos a aspectos de ordem moral e comportamental, surgindo assim para esses pesquisadores da biologia, as raças superiores e inferiores.

Para endossar a argumentação contra a ideia de raça ser constituída como um grupo que possui algumas características em comum, o alemão Franz-Boas, nas primeiras décadas do século XX, afirma que o conceito de cultura é explicativo das diversidades sociais. Na obra *Antropologia Cultural* traduzida para o português, Franz-Boas (2005) assinala que as diferenças biológicas são pequenas entre indivíduos, pertencentes ou não a diferentes grupos. Não é a cor da pele ou qualquer

outra característica corporal, o que diferencia os sujeitos em relação à inteligência são as condições sociais e culturais dos indivíduos.

Contemporâneo a Franz-Boas, Frantz Fanon, psiquiatra, filósofo e cientista social francês, confronta a hegemonia do pensamento eurocêntrico publicando diversos artigos sobre a situação do negro na França, na segunda metade do século XX. A obra *Pele negra, máscaras brancas*, constitui-se um marco sobre o movimento da Diáspora africana, assim como sobre o pensamento da descolonização. Fanon (2008) ressalta inicialmente que racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Fanon argumenta que a colonização requer mais do que a subordinação material de um povo, ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem. Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. Trata-se do colonialismo epistemológico.

Em 1952, na França, Lévi-Strauss publica a obra *Raça e História*. Esse estudioso já criticava a ciência por investir tempo e esforços tentando afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em detrimento de outra. O antropólogo francês queria chamar a atenção para os grandes grupos étnicos que compõem a humanidade e suas contribuições específicas para o patrimônio comum. Essas contribuições culturais estão relacionadas a questões geográficas, históricas e sociológicas, e o estudo dessas contribuições concorre para desmistificar as ideias que enfocam as aptidões ligadas exclusivamente à constituição genética, anatômica ou fisiológica dos negros.

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

Muitas dessas ideias preconceituosas com relação aos negros perduram até hoje, e algumas delas encontram, inclusive, respaldo em pesquisas científicas. Na obra *Adeus ao corpo: Antropologia e Sociedade*, o antropólogo francês Le Breton (2003) faz um alerta sobre alguns estudos da contemporaneidade, principalmente sobre os investimentos da sociedade estadunidense para a Sociobiologia, a Engenharia Genética, a Biologia e a Medicina, tornando o corpo um “rascunho das ciências da vida”.

O autor discute, entre outros temas, a definição da vida de uma pessoa pela engenharia genética, a partir da qual as relações sociais, a cultura e a história são desconsideradas. Ele ressalta

que, apesar de ser uma minoria de pesquisadores (etologistas, psicólogos, geneticistas) que valorizam a “onipotência do gene”, esse discurso é difundido pelos políticos e transmitido pela mídia, alcançando grande repercussão na sociedade.

Para exemplificar esse discurso pragmático, a Sociobiologia identifica “o cromossomo do crime”, “o criminoso nato”, da mesma forma que acreditam que na época do tráfico de negros, haveria “o gene da escravidão”. Le Breton faz menção e críticas a diversos estudos publicados por pesquisadores que tentam comprovar a inferioridade genética dos negros. A ideia de raça contribuiu para o holocausto, ao pensarmos na ideia de raça pura, como uma perseguição obstinada por Hitler aos judeus. A própria sociedade racista incorpora nos negros esse pensamento de inferioridade.

Em *Sapiens: uma breve história da humanidade*, Harari (2017) ressalta que com o tempo, o racismo além de atestar que as pessoas negras eram preguiçosas, outras esferas culturais foram atingidas; como por exemplo, a negação das estéticas africanas em detrimento das europeias. Esses preconceitos habitaram o imaginário do pensamento ocidental e, ainda repercute nas experiências vividas dos jovens na educação formal. Estes estigmas, preconceitos e atitudes discriminatórias perante os negros me fazem pensar na ideia de polarização que por longos períodos se mantém atenuada e matizada.

O negro brasileiro é testemunha da classificação e hierarquização racial existente nas relações sociais construídas historicamente no contexto da escravidão e do racismo. Uma vez estabelecidas, essas diferenças são imbrincadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Nilma Gomes (2003) atesta que somos educados pelo meio sociocultural a perceber estas diferenças, que são instituídas, por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. Essa pesquisadora também aponta que a escola, enquanto instituição social, é um espaço em que organiza, socializa e constrói o conhecimento e a cultura. A instituição educacional é corresponsável pelas representações depreciativas sobre os negros, como também, importante espaço de debate e superação dessa concepção.

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

Baseada em uma criteriosa pesquisa, entrecruzando fontes orais e documentos históricos, Luís Alberto Gonçalves (2007) afirma que no início do século XX, havia um alto índice de analfabetismo entre os negros brasileiros. A educação formal dos negros brasileiros passou por

significativas melhorias considerando a expansão das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, do século XX. É preciso considerar a presença dos negros na escola, pois em outras épocas, não havia essa preocupação.

Esses avanços educacionais remetem historicamente aos intensos movimentos negros, entre eles, os da Frente Negra Brasileira²¹, do Teatro Experimental do Negro²², da participação da sociedade civil e do movimento feminista. Entre os movimentos mais recentes, ressaltar: os coletivos de mulheres negras, das Organizações Não Governamentais (ONG's), dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI's), entre outros grupos culturais e sociais. Há que referenciar também as “irmandades religiosas de negros” organizadas em meados do século XIX, que agregaram formas de preservação das tradições africanas como Umbandas, Candomblés, Jongos, Congos, Tambor de Minas etc. Essas organizações sociais originaram-se na época dos Quilombos, atravessando com o passar do tempo, os movimentos sociais de resistência e de reconhecimento que eclodiram na Era da República até a atualidade.

Apesar de a educação para as relações étnico-raciais ter alcançado alguns avanços em virtude da atuação de políticas públicas e legislações, a exemplo da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica e da Lei 11.645/2008, que acrescenta o Ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica, implementadas pelo Governo Federal²³ no Brasil, podemos destacar o quanto o corpo negro ainda é invisibilizado na escola. As influências de matriz afro não alcançaram um limiar de diálogos que provoquem os estudantes a se questionarem e se reconhecerem como participantes de uma cultura diversa e plural. Na atual gestão do Governo Federal brasileiro²⁴, percebo um retrocesso nas relações entre política e educação, os documentos oficiais²⁵ elaborados apresentam controvérsias no que tange as prioridades das minorias e as políticas afirmativas, as legislações e aos recursos destinados a amparar inúmeras arestas econômicas e sociais das mesmas.

21

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

22

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

23

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

24

Referência ao Governo do Presidente Michel Temer, instalado em 12 de maio de 2016 e do Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro iniciado em 1º de janeiro de 2019.

25

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

Perceber a situação do negro na educação institucionalizada me faz refletir sobre experiências que ainda são pouco contextualizadas no âmbito da pesquisa em educação para as relações étnico-raciais por uma abordagem fenomenológica. Em minha trajetória como pesquisadora, no interior do Grupo ESTESIA – Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento, concebo o sentir no campo das relações étnico-raciais como condição de vida e do fazer pedagógico. Essa atitude que lança a descoberta, a curiosidade, a necessidade de interrogar sempre, de experienciar a riqueza sempre inconclusa de conhecer sobre as coisas e sobre os outros, instaura uma possibilidade significativa para a educação. A participação no Grupo de Pesquisa ESTESIA e minha atuação docente no IFRN fomentou o meu desejo por essa pesquisa e a possibilitou.

Participar do grupo de pesquisa ESTESIA – Corpo, Fenomenologia e Movimento permitiu ancorar esta pesquisa na perspectiva estesiológica, a pensar as relações étnico-raciais na educação a partir do viés da sensibilidade, da criatividade, das sensações. O Grupo de Pesquisa ESTESIA desenvolve um movimento ininterrupto de pensamento e ideias tendo como principal aporte teórico os estudos de Merleau-Ponty, engajando os pesquisadores a pensar, produzir, criar, transformar e fomentar uma educação entrelaçada ao sensível, considerando o diálogo e a crítica entre diversas áreas do conhecimento.

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

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

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

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

Vários pesquisadores brasileiros nos últimos dezesseis anos alavancaram as publicações sobre as relações étnico-raciais na educação. Nesse contexto, enfatizo as produções organizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)²⁶, os artigos publicados pelo Grupo de Trabalho 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pesquisadores em Pós-Graduação em Educação (ANPED) e realço o “Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte, publicado pela Educar em Revista/2018”²⁷.

Entre os artigos do Dossiê, aponto alguns que desvelam as relações entre a educação e as relações étnico-raciais na contemporaneidade: “Pensamento abissal, educação e movimento negro”, de autoria de Maysa da Silva; “História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003/2014)”, de Marcelo Carvalho; “Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares”, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; “A atualidade dos conceitos de ‘africanidades brasileiras’, ‘valores de refúgio’ e ‘enegrecer’ da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em educação”, de Wilker Solidade da Silva.

As principais problemáticas apontadas nas pesquisas foram: perpetuação do racismo em ambientes escolares, implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, pedagogia antirracista, propostas para estudos Afro-Brasileiros, Tradições Afro-Brasileiras nas escolas, Compreensão do que seja a diversidade humana, silêncios diante do racismo e discriminações, entre outras temáticas. Foi percebido no estudo que a ausência de intervenção do professor diante de

26

Secretaria criada pelo Governo Federal brasileiro em 2003 e extinta por meio do Decreto Federal nº 9.465 em 02/01/2019. Produziu um extenso material educativo, principalmente em *e-book*.

27

Publicação Educar em revista, v.34, n. 69, maio, junho/2018. <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2435/showToc>

ações preconceituosas e discriminatórias direcionadas às crianças negras provoca sofrimento nessas crianças ocasionando baixa autoestima e segregação entre crianças negras e não negras. Essas ações conflituosas que os negros enfrentam nas situações cotidianas, os levam a adotar um comportamento de negação e passividade.

Pesquisadores de outras áreas também contribuem com a discussão. O sociólogo Sales dos Santos, na obra “Educação: um pensamento negro contemporâneo” mapeia as demandas por educação reivindicadas pelos movimentos sociais negros brasileiros ao longo do século XX e decorrer do século XXI. Dentre as demandas, encontram-se combate ao racismo, exercício pleno da cidadania, reconhecimento e valorização da história e cultura dos africanos e dos afro-brasileiros. Para este autor, a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela cidadania e a Vida* realizada em 1995 em Brasília, foi um marco dos movimentos sociais na condução de políticas públicas de combate ao racismo.

Santos (2014) expõe o cenário educativo como um território social marcado por disputas político-ideológicas sobre o seu próprio destino. Este autor sinaliza alguns silenciamentos sobre a produção científica dos negros e da ausência e/ou tímida inserção da matriz africana e afro-brasileira nas concepções pedagógicas. A trajetória de lutas sociais foi renovando ao longo dos anos, novos agentes ganham destaque, entre eles; o *rap* consciência²⁸, as Organizações Não Governamentais de cunho racial dirigidas por mulheres enfocando a questão de gênero e os intelectuais, acadêmicos e pesquisadores negros.

Há uma ausência/invisibilidade que relega o corpo negro e seus saberes ao lugar da negatividade, a emergência em dar visibilidade à temática das relações étnico-raciais se torna fundamental enquanto espaço de expressão, de transgressão e emancipação. O diálogo sobre a corporeidade negra e os saberes estéticos ampliam o debate relacionado à monocultura, ecologia do corpo e gosto estético que foi fundado no pensamento da branquidade, como aponta Maysa da Silva (2018). Essa autora complementa que o corpo negro vive em um processo contínuo de tensão regulação/emancipação social. E a escola é um espaço plural, porém ainda tem dificuldade de se libertar da pedagogia tradicional que ocupa lugar hegemônico, no qual o negro não tem visibilidade.

Além das referências citadas, também consultei o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do verbete Relações Étnico-Raciais²⁹ para situar as pesquisas sobre o tema. Os trabalhos

28

Música reflexiva e crítica traduzida em versos por meio de uma poesia contundente, expressando as violências racial e social a que estão submetidos os moradores dos grandes centros urbanos brasileiros. Cantada por jovens afro-brasileiros especificamente de São Paulo, Brasília, Belo Horizonte e Goiânia. (SANTOS, 2014, p. 212).

29

Encontramos 123.936 resultados, sendo 30.864 teses de doutorado e 86.966 de dissertações de mestrado no período compreendido entre 2013 a 2017. Em 2017 foram publicadas 3.035 teses que abordam as relações étnico-raciais. A grande área de conhecimento com a maior publicação foi a de Ciências Humanas com 1.221 trabalhos seguida das

acadêmicos no campo da Educação priorizam as questões curriculares, as políticas afirmativas e a Lei 10.639/03. Na esteira dos intelectuais negros dessa área de conhecimento, trago as reflexões de Nilma Gomes sobre o corpo como expressão da cultura negra; ela salienta que o racismo transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade e o cabelo crespo é um dos elementos para retirar o negro do lugar da beleza, pensando nesse padrão ocidentalizado de beleza. Porém, Gomes (2003) avança na sua pesquisa sobre o processo histórico a partir do século XV; nesse contexto, ela chama a atenção para a manipulação do cabelo como um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais. O cabelo era integrante de um sistema de linguagem e repercutia em significação social; indicava o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Havia uma força simbólica do cabelo para os africanos que continua de maneira recriada e ressignificada entre nós, seus descendentes.

Gomes (2003) ratifica que no Brasil percebem-se intervenções estéticas desenvolvidas pelas cabeleireiras étnicas, seja pelas tranças, pelos penteados rastafári ou pelos cabelos *black power*, mas sempre presenciados em grupos segregados. No entanto, a partir da realidade na escola, percebo essas intervenções ainda tímidas, ainda vistas com estranhamento. Gomes ressalta que recolher as práticas culturais ligadas aos penteados pode se configurar em um estudo transdisciplinar que envolve a história, a geografia, a arte, a estética, a cultura negra.

Coaduno com o pensamento de Gomes (2003) ao afirmar que o cabelo é um elemento de linguagem e de afirmação de identidades, essa proposição foi confirmada ao desenvolver com estudantes do ensino médio do Instituto Federal de ensino no Rio Grande do Norte, práticas e reflexões sobre a cultura negra. Experiências e intervenções educativas inclinadas para o sentir por meio de oficinas, leituras, exposições, aula de campo, sessões fílmicas e seminário.

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

áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar e Ciências da Saúde. Especificamente na Educação, no ano de 2017, foram contabilizadas 389 teses que enfocam na sua maioria, as questões curriculares e a efetividade da Lei 10.639/03, assim como, as políticas afirmativas. Na área da Educação, restringindo para a Estesiologia, aparecem somente 3 trabalhos, estes, produzidos por integrantes do Grupo de Pesquisa ESTESIA (DEF/UFRN); entre eles a tese de Bezerra (2017), a de Cavalcanti (2017) e a de Macedo (2017). Ao lançar o verbete intercorporeidade e refinar a pesquisa para a Grande área das Ciências Humanas e restringir para a filosofia e a educação no biênio de 2016/2017 aparece somente a tese “Leitura e Letramentos em Visualidade como experiência estesiológica” de Bezerra (2017). Ao inserir o corpo negro, aparecem 8.158 teses no período compreendido entre 2008 a 2012, todas na área de Ciências Humanas, tendo o campo da Educação como aporte e participantes das áreas de conhecimento da Educação, entre elas: Ensino e Aprendizagem, Educação de Adultos, Currículo e Planejamento Educacional.

cabelos e a assumir os seus cabelos cacheados. Além da experiência com esta estudante, e posteriormente com outras estudantes negras, vivi situações distintas na mesma Instituição de Ensino³⁰, em que o sentir junto proporcionou um deslocamento do modo racista como o corpo negro vinha sendo tratado no contexto escolar. Refiro-me a outras experiências pedagógicas como visita a comunidades quilombolas, apreciação de filmes, discussões de textos, oficinas relacionadas a elementos da cultura africana, dentre outras que, sob minha ótica, podem apontar outros rumos para a discussão sobre as relações étnico-raciais sob o viés da estesiologia e da intercorporeidade.

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

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

Nesse percurso, afirmo como proposição de tese que **a visibilidade do corpo negro na escola pode-se dar a partir de uma educação que desvele o sentir no campo das relações étnico-raciais, considerando a estesiologia e a intercorporeidade como referências para as experiências pedagógicas na escola.**

A estesiologia e a intercorporeidade no contexto das experiências para as relações étnico-raciais se configura pela possibilidade de considerar um corpo poroso, corpo que ultrapassa a cisão biológica e cultural, que é atravessado pelas sensações, pela motricidade, pela experiência vivida,

30

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

pelos afetos. Nesse sentido, considero as experiências oriundas das relações étnico-raciais, bem como, da autoafirmação dos modos de ser dos sujeitos no mundo.

No rastro dessas proposições a tese partiu das seguintes questões de pesquisa: Que sentidos são atribuídos ao corpo negro na escola? Como as práticas pedagógicas centradas na sensibilização do corpo podem modificar as relações étnico-raciais no contexto escolar? De que forma essas experiências podem ser pensadas na Educação?

Compreendo que ressignificar o corpo negro na educação pela experiência estética do sentir com o outro, tendo como foco a fenomenologia, implica em reaprender a ver o corpo negro, pois é esse corpo que sente e percebe que faz-me compreender a presença do outro. Um corpo que se transforma, que questiona, que cria, se reinventa, seja por meio da linguagem, da comunicação e/ou da expressão.

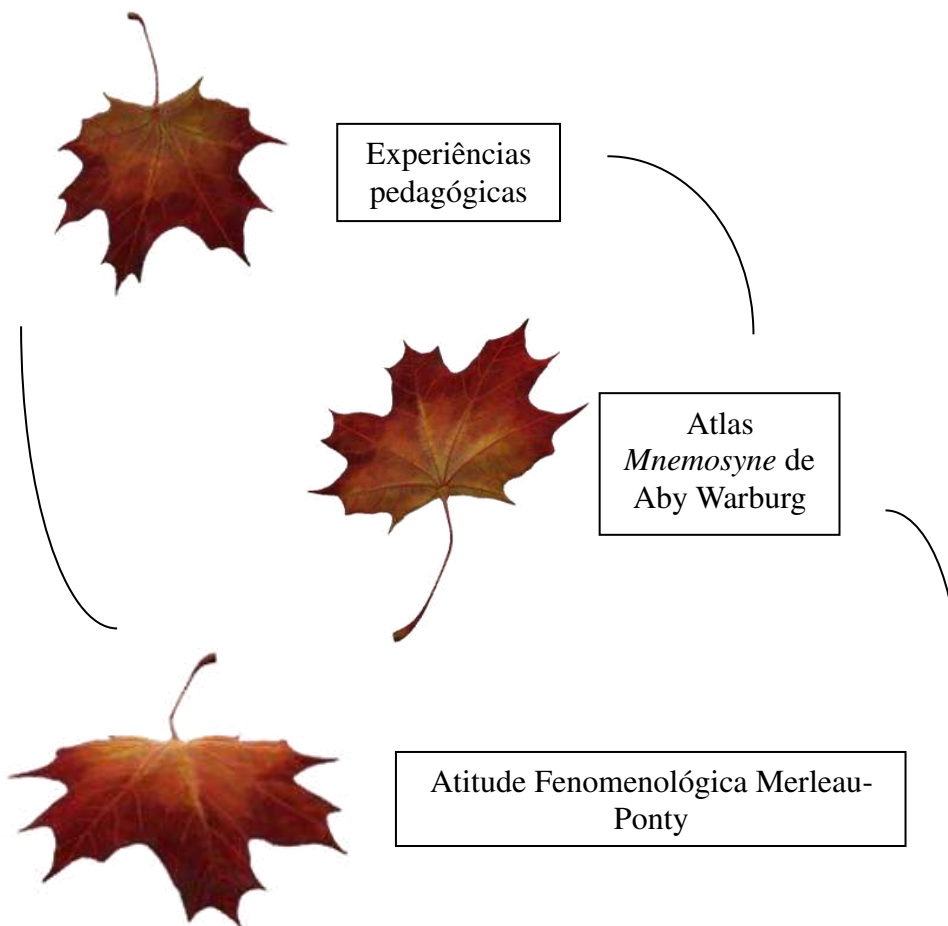
Desenvolver uma consciência crítica e emancipada, possibilitar novas formas de posicionar-se diante do mundo, sensibilizar estesiologicamente os estudantes com e a partir do outro, construir um “nós”, objetivos que desvelam novas atitudes diante da vida, desencadeiam diversas reflexões que podem alicerçar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

No contexto das relações étnico-raciais e considerando as minhas questões de pesquisa sinalizadas anteriormente, elenco como objetivos dessa investigação:

- Descrever e refletir a respeito de experiências pedagógicas no contexto educativo considerando as relações étnico-raciais sob um olhar estesiológico.
- Refletir sobre os sentidos do corpo negro a partir de experiências compartilhadas com estudantes e a partir de ações pedagógicas.
- Discutir as relações étnico-raciais no contexto escolar tendo como foco as noções de estesiologia e intercorporeidade.

Percurso metodológico

Uma folha epistemológica na fenomenologia, o ser são folhas em filigranas, que desvelam e tateiam o verso e o reverso do fenômeno e no caminho, vamos nos transformando. Dessa forma, a pesquisa se organiza a partir de três folhas que orientam o caminho para as trilhas educativas: as experiências pedagógicas, o Atlas *Mnemosyne* de Aby Warburg e a atitude fenomenológica de Merleau-Ponty.



Pensando sobre o que já foi refletido no Grupo ESTESIA sobre a cultura afro-brasileira e de outros estudos fora deste Grupo de Pesquisa, considerando as relações étnico-raciais na educação, percebo minha experiência e, a partir dela, enveredo pelas trilhas do sentir com o outro, unindo Educação, Educação Física e Filosofia. Merleau-Ponty (1964/1971), na obra *O visível e o invisível*, aponta que a experiência criadora é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas tendo como objetivo levar a expressão o que ainda não havia sido expresso. “Ser Bruto” e “Espírito Selvagem” enlaçam-se e nesse entrelaçamento pensando a criação, me deparo com a obra de Aby

Warburg (2012), historiador de arte alemão que produziu o *Atlas de Mnemosyne*³¹, obra inacabada em consequência da sua morte em 1929. Esse historiador de imagens, como ele se denominava, propõe pensar a partir de dois fios narrativos; a orientação de espaços e a fórmula de *pathos ou pathosformel*. Palavra de origem grega e que remete aos conceitos de paixão, sofrimento e excesso. Para Baitello (2012), a fórmula de *pathos* seria a receita apaixonante que as imagens portam.

O que Warburg fez no seu *Atlas* foi levar esta hipótese às últimas consequências, até ao ponto em que julgou poder fazer o mapa das deslocções mnêmicas, o que significa uma espacialização da história que a apresenta não de modo cronológico, mas como uma montagem sincrônica, em que nada se situa antes ou depois, mas sim ao lado, mais ou menos afastado. Na montagem, os símbolos visuais funcionam como um arquivo de memórias justapostas, ele procurava registrar, em diversas pranchas compostas de imagens diversas, a variedade e a riqueza do potencial expressivo-figurativo da humanidade. Para Warburg, as imagens do passado, que perderam seu significado e sobrevivem como pesadelos ou fantasmas, são mantidas em suspenso, nas sombras em que o sujeito histórico, entre o sono e a vigília, se confronta para lhes restituir a vida.

A concepção de história para Warburg é que o passado nunca é um tempo concluído, pois está constantemente a emergir no presente sem que este o possa dominar, pensamento este que Walter Benjamin irá se aproximar, ao conceber que cada momento do passado nunca é definitivo. Daí que a tradição para Warburg não se apresenta como uma corrente linear em que o que vem depois imita ou é influenciado pelo que está antes, mas um mecanismo que implica conflito, discussão entre o presente e o passado.

Assim, movida pelos pensamentos de Warburg e seu *Atlas da Memória*, constituí as minhas pranchas com imagens que pretendem incitar a montagem dos tempos e dos sentidos, como a memória, a empatia e a fórmula do *pathos* (WARBURG, 2012). Pensar o movimento de associar a *pathosformel* de Warburg com a estesiologia de Merleau-Ponty me remete a referenciar Nóbrega (2016) por esta autora já ter feito esse movimento do pensamento anteriormente, no texto *A dama das camélias*.

O método de Warburg enfatiza a metamorfose e o deslocamento das obras de arte a partir da percepção, alterando a relação entre a obra e o espectador, Merleau-Ponty exprime a estesiologia como uma maneira de ser corpo e de nossa existência corporal, do corpo do mundo que é estofo do nosso próprio corpo intercorporal. Um corpo animado pelo movimento, entrelaçado entre visão e

31

Obra alemã traduzida para o francês em 2012. Tive acesso ao *Atlas* através da biblioteca particular da professora Petrucia da Nóbrega. Constituiu um exercício acadêmico a tradução da escritura para o português. WARBURG, Aby. *L'Atlas Mnemosyne avec un essai de Roland Recht*. Textes traduits de l'allemand par Sacha Zilberfarb. L'Écarquillé – INHA, 2012.

movimento, como esse filósofo anuncia no seu último escrito concluído em vida, publicado em 1961, *O olho e o espírito*.

Foi com o *Atlas Mnemosyne* que o método de Warburg ganhou corpo. Ele criou uma série de pranchas que agruparam fotografias em preto e branco, imagens com temáticas diversas e com disparidade temporal. As fotografias selecionadas versavam sobre objetos ritualísticos de povos da antiguidade, pinturas do renascimento, mapas cartográficos, selos postais, entre outras. O seu principal objetivo com as pranchas foi produzir sensações por intermédio das relações entre as figuras, ou seja, uma construção do conhecimento pela imaginação.

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

Outro conceito que está presente na metodologia warburgiana, além do *pathosformel*, é de *nachleben*, ou pós-vida. As experiências emotivas são ativadas pelas imagens que suscitariam uma memória recalcada do passado. Melo (2017) baseando seus estudos nas publicações de Didi-Huberman sobre a obra de Warburg, acrescenta que essa memória estaria cristalizada na imagem, como um tipo de vestígio arqueológico que agita o passado proporcionando ao homem novos conhecimentos. Daí o pensamento de Warburg ser associado à metáfora do “fantasma”, por imagens que resistem ao tempo, porém rejeitam a permanência no passado, mas provocam conflitos nos seus reencontros. Esse limiar estabelecido na análise das imagens entre o tempo e um *pathos* arrebatador é denominado por Warburg de iconologia dos intervalos.

A abordagem fenomenológica na pesquisa enquanto atitude compreende: a descrição das experiências, a redução a partir dos sentidos desvelados e a interpretação do fenômeno. Para a construção dos dados, faz-se necessário realizar a descrição do experimentado como busca da essência, do vivenciado e do pensado no vivenciado. As descrições apresentadas percorrem o trajeto das minhas experiências de vida, inclui minhas experiências docentes e as experiências de discentes, descortinando possibilidades de ampliar os sentidos e significados do fenômeno.

Apresento a atitude fenomenológica do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) como referência teórico-metodológica de minha pesquisa, em especial as obras *O Visível e o Invisível*; *Psicologia e Pedagogia da Criança*; *A Natureza*; através dos quais procuro compreender seu deslocamento de uma fenomenologia para a experiência do ser bruto ou ser selvagem, ser da criação, que é atravessado pela estesiologia, pelas sensações e pela motricidade. Em sua filosofia, Merleau-Ponty compreende o corpo que se move e deseja, um corpo estesiológico, não se refere

mais a um eu, ou a um sujeito, mas a meios intermediários marcados pela motricidade, pelo desejo, pelos gestos e pela expressividade, conforme Nóbrega (2015).

Um pensamento aberto ao mundo, interrogação aberta e inacabada, possibilitando a filosofia aproximar-se da arte, da ciência, da história como um conjunto de expressões da própria vida que alimentam sua interrogação sobre a ontologia do corpo e do sensível. Uma abertura às coisas e ao mundo pela corporeidade, uma lógica paradoxal, não há duas substâncias distintas, a do corpo e a do mundo, ambas são feitas do mesmo estofado. Recorro a Nóbrega (2015) para reforçar a noção de corpo em Merleau-Ponty:

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

Mergulho com Merleau-Ponty no sensível para encontrar as significações afetivas que existem entre as coisas e o meu modo humano de percebê-las. Esse modo de me aproximar das coisas pela ordem do sensível evoca atitudes e condutas. Em sua reflexão sobre o mundo, Merleau-Ponty afirma que “o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece” (MERLEAU-PONTY, 1945/1999, p. 6), pois o mundo é aquilo que ele percebe e vive, não o que ele pensa. Esse conhecimento faz referência a minha experiência vivida, por meio do meu corpo, construo as relações com o mundo, em volta dele, estabeleço significações históricas, sociais, culturais reverberando sentidos que estabelecem o esteio da minha existência individual e coletiva.

Assim, a fenomenologia fundamenta-se no mundo da vida, do qual emergem minhas experiências. Eu me descubro imersa no mundo a partir de minhas experiências pessoais, mas também do que me conforma como ser humano por meio da linguagem, da história, da cultura que acessa meu mundo ao mundo do outro (Merleau-Ponty, 1945/1999). Nessa relação existe uma racionalidade, não como ideia de “verdade absoluta”, mas como um modo de organização do conhecimento (NÓBREGA, 2010). Essa racionalidade funda os sentidos das experiências vividas no mundo e para alcançar o verdadeiro sentido do mundo, devo percebê-lo como um acontecimento da existência. Não significa uma simples descrição da minha experiência, ausente de ser e tempo, mas o que eu trago dela para compreender o mundo, para problematizar determinada realidade.

Exercitar o espanto e a admiração diante do mundo provoca o filósofo, faz-se necessário realizar uma “suspensão da atitude natural”, ou seja, me distanciar e recusar minha cumplicidade com o mundo, para que seja possível distender os fios intencionais que me liga a ele, fazendo-o aparecer. Essa atitude reflexiva do método fenomenológico compreende a redução capaz de criar

sentidos à medida que vivo o mundo. A redução é ir à busca do irrefletido e do que ainda não se pode dizer do fenômeno investigado e da minha existência individual e coletiva.

Conviver com as incertezas e descontinuidades do conhecimento e da própria realidade fazem-se necessárias iniciativa, atitude, invenção e arte, sem desligar-se do rigor. Assim, configura-se o método fenomenológico merleau-pontyano desafiando a tentação de eleger fundamentos únicos, de eliminar as antinomias e trazendo à tona a dúvida, a incerteza, a relatividade, a historicidade do conhecimento e a necessidade de interrogar sempre, anuncia Nóbrega (2010).

O período de reunir as experiências mais significativas para compor o *corpus* da pesquisa se deu durante aproximadamente um ano e seis meses, iniciando-se no mês de abril de 2016 até outubro de 2017, porém, é importante ressaltar que algumas experiências pedagógicas anteriores a esse período embrionaram essa investigação. Essas experiências anteriores fazem parte do acervo pedagógico de quando ingressei no IFRN em 2010 como docente, época em que passei a atuar nos cursos de ensino médio técnico integrado e cursos técnicos na modalidade subsequente. Em nove anos de Instituição, passei por três *campi* do interior do Estado do Rio Grande do Norte; nos municípios de João Câmara, São Paulo do Potengi e atualmente, estou lotada em Ceará-Mirim.

O *corpus* da pesquisa é constituído pelas experiências pedagógicas vividas no contexto do IFRN, a saber: atividades com o Grupo Cachos formado por estudantes negras, encontros com Comunidades Quilombolas e apreciações fílmicas, estas últimas vividas junto a estudantes do IFRN em situações diversas. Os discentes do IFRN são participantes ativos da pesquisa, são adolescentes na faixa etária dentre 15 e 20 anos de idade, de ambos os sexos, todos cursando o Ensino Médio no contexto do Campus de Ceará-Mirim, cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte. Parte desses discentes são declaradamente negros, a exemplo das estudantes que compuseram o grupo Cachos. Eles são caracterizados de forma mais ampla no primeiro capítulo do texto.

A seguir, compartilho detalhadamente o *corpus* da pesquisa, a partir das três experiências descritas.

O Grupo Cachos foi formado por estudantes que passavam a se assumir como negras a partir da transição dos cabelos alisados para cacheados/crespos. A formação desse grupo, sugerido por mim como estratégia para a pesquisa, teve como objetivo discutir as relações étnico-raciais a partir do momento de vida pelo qual passavam aquelas jovens. O grupo foi constituído por 12 estudantes das turmas do segundo ano dos Cursos de Informática e Programação de Jogos Digitais, escolhidas através de convite e pela participação e envolvimento na disciplina de Educação Física ministrada por mim no decorrer do curso.

O Grupo Cachos encontrava-se todas as terças-feiras às 14h, na sala de videoconferência, o encontro tinha duração de duas horas, tendo início no mês de abril de 2016 e finalizando em outubro de 2017, constituindo-se como um campo de investigação da tese, na perspectiva de atribuir

sentidos através das experiências vividas por mim e pelas alunas, ao compartilharmos e exercitarmos a reflexão, a leitura e a vivência das relações étnico-raciais, ampliando as possibilidades e creditando sentidos às experiências vividas.

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

Os encontros com as Comunidades Quilombolas aconteceram em duas comunidades do Território do Mato Grande/RN (Acauã³² e Coqueiros³³), nos quais foi possível dialogar com moradores, conhecer seus modos e condições de vida e apreciar suas produções culturais. Os encontros com essas comunidades se deram pela necessidade de conhecer o entorno do IFRN em que eu estava inserida como professora, como também buscar elementos para a efetivação da Lei 10.639/03 e dar visibilidade aos saberes dessas localidades.

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

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

32

Comunidade Quilombola situada no Município de Poço Branco, pertencente ao Território do Mato Grande/RN. Município próximo ao Município de João Câmara/RN.

33

Comunidade Quilombola situada no Município de Ceará-Mirim/RN.

As apreciações fílmicas que compõem o *corpus* constituem-se de películas³⁴ que abordam o corpo negro, a educação e a sociedade. Em 2016, lancei a experiência de apreciação de um filme para discutir em sala de aula, com os alunos das turmas dos 1º anos dos Cursos de Informática e Programação de Jogos Digitais. A película *Race* fez parte desse primeiro momento. Em 2017, as integrantes do Grupo Cachos participaram do Projeto CINEDUC na UFRN, apreciando a película *Preciosa: uma história de esperança*, e na I SEMADEC do IFRN/CM, apreciaram o documentário *Nunca me Sonharam*. O filme *Estrelas além do tempo* foi apresentado por uma das integrantes do Grupo Cachos e passou a integrar as apreciações selecionados para interpretação. *Chocolat* foi um filme por mim selecionado, ao apreciar o festival Varilux de cinema francês em 2016, e foi o único cuja apreciação não foi compartilhada com os estudantes, visto que a data prevista para sua exibição coincidiu com uma falta de energia no campus, e não foi possível organizar nova data para a realização da atividade.

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

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

De acordo com o *corpus* explicitado, o registro das experiências se deu durante e após a realização das atividades em forma de relatos por escrito dos participantes estudantes e de meus próprios relatos como docente. As experiências também foram registradas por meio de fotografias realizadas por mim e pelos estudantes através de dispositivo móvel (celular). Parte desses registros, os mais significativos conforme a redução fenomenológica, compõem as pranchas e outros estão presentes do decorrer do texto, dada suas potências em responder as questões de pesquisa e permitir uma reflexão significativa para a tese.

Além dos registros escritos e fotográficos, que contribuíram significativamente para a descrição das experiências, também foram considerados os registros dos filmes realizados por mim

34

Nos anexos 12, 13, 14, 15 e 16, apresento fichas de análise dos filmes selecionados.

a partir do Modelo de Ficha de Avaliação Fílmica utilizado pelo Laboratório Ver, coordenado pela professora Petrucia Nóbrega. O uso da referida ficha dá seguimento a uma prática já experimentada por outros membros do Grupo Estesia em seus trabalhos acadêmicos como os de Chaves (2019), Lima Neto (2015), dentre outros já citados neste texto. Mais detalhes sobre a ficha podem ser vistos nos anexos.

Portanto, a tese se constitui a partir do diálogo entre imagem e texto. No tocante à primeira parte, assumo a pesquisa trazendo o viés da interpretação das imagens, por meio da *pathosformel* já exposta anteriormente, que dá sentido à confecção das pranchas conforme Aby Warburg. Ao todo, criei 4 pranchas. Elas estão dispostas ao início do Prólogo e dos capítulos que apresentam e discutem as experiências pedagógicas. As imagens reunidas nas pranchas foram organizadas de acordo com o texto escrito, em uma relação de elaboração, momento em que, após a organização das pranchas, novos sentidos eram desvelados, conseqüentemente, outras reelaborações eram produzidas. Para compor as pranchas desta pesquisa fui reunindo um acervo de imagens, entre elas: experiências pedagógicas realizadas no IFRN, visitas aos Quilombos, cenas de filmes selecionados para dialogar com a pesquisa e objetos e lugares que transcenderam ao tempo, que me inquietaram, que suscitaram e deram vida aos meus próprios fantasmas. Imagens estas que me põem a rever o corpo negro na escola e suas relações com a sociedade ocidental, imagens que alavancaram a escrita desta pesquisa. As pranchas possuem denominações próprias a partir do sentido que compõem o texto e as imagens são identificadas por título e descrição na página seguinte. Outro trânsito das imagens com o texto também se faz por meio da descrição de cenas dos filmes, momento em que faço uso da ficha de avaliação de filmes já citada.

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

Observo a relação entre os autores citados e a filosofia de Merleau-Ponty, em especial quando percebo que o conhecimento é sempre inconcluso e que há uma busca pela complementaridade ampliando o meu entendimento de mundo e do humano na relação com a experiência vivida. Para o filósofo Merleau-Ponty, o irrefletido não constitui o que não foi dito, mas a possibilidade de dizer coisas novas, impensadas e, exatamente esse impensado, é o meio de novas criações que dialogadas com os interlocutores da pesquisa e das estratégias lançadas, reelaboro o

meu pensamento e minha ação para a produção do conhecimento, lançando outras questões para a compreensão das relações étnico-raciais, do outro, de nós mesmos e do mundo de toda gente.

A elaboração da tese apoia-se na metáfora de uma trilha, pois percorrê-la implica em possibilidades de ser desbravada por muitos andarilhos, assim como seus rastros podem dar sentidos a outras trilhas criativas, sensitivas e educativas. A metáfora é um recurso linguístico muito abordado por Merleau-Ponty, utilizada como uma experiência irrecusável, histórica, na qual entraram em descrédito formas usuais de representação e ganharam valor interrogação a respeito do próprio modo de se figurar o mundo. No seu último escrito *O olho e o espírito*, Merleau-Ponty (1964/2013) volta a interrogar a visão, ao mesmo tempo que a pintura. Seu discurso se afasta das imposições teóricas, celebra o corpo e transmite as perturbações da presença. Merleau-Ponty faz um retiro na Provença, tem acesso à mesma paisagem vista pelos olhos de Cézanne, guia a sua filosofia pela pintura e mergulha na trama do mundo produzindo uma intensa reflexão sobre a pintura moderna.

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

Portanto, o texto trata-se de uma trilha, que propõe uma rota a seguir e, no caminho, são desvelados viajantes, cenários, travessias, bifurcações, rastros, intervalos. O trabalho também aponta alguns pioneiros, desbravadores de outras rotas do conhecimento, que foram importantes referências para a orientação desta trilha anunciada. Para fechar esse roteiro propomos novos rastros para a finalização do percurso.

O prólogo é intitulado de **INICIANDO A TRAJETÓRIA**. Trata-se de compartilhar experiências de vida que me levaram à pesquisa. Na sequência, segue-se a introdução que denomino de **CENÁRIOS DE UMA TRILHA SENSÍVEL**, que ora finaliza com os detalhes do percurso metodológico da pesquisa e apresentação da estrutura da tese.

Situo os primeiros escritos da tese propriamente dita a partir de um mapa conceitual intitulado **SOLO**, dividido em quatro partes: **Travessia educativa para pensar as relações étnico-**

raciais no “mundo de toda gente”, apresenta o pensamento de Merleau-Ponty e dispõe sobre aspectos da educação no Brasil frente às relações étnico-raciais; **Nessa travessia, algumas reflexões...**, aponto o contexto das reformas na educação brasileira e os impactos que as mesmas atingem a comunidade escolar; **Uma rota a desvelar: o IFRN**, situa historicamente o contexto do IFRN e da minha atuação como docente; **Uma passagem: os adolescentes**, caracteriza os participantes da pesquisa, bem como a fase de transição da adolescência em que se encontram.

Organizo as experiências pedagógicas em 3 trilhas:

A primeira trilha, intitulada **TRILHA DOS CACHOS**, apresenta e descreve o Grupo Cachos. Essa trilha compreende e interpreta os sentidos que são desvelados nas vivências das experiências pedagógicas com esse grupo, e que tem a estesiologia e a intercorporeidade como noções principais. Para compreender essa dimensão sensível proposta nas vivências, destaco como desdobramentos o protagonismo feminino negro, as visibilidades e a ancestralidade.

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

A terceira trilha, intitulada **TRILHA FÍLMICA**, apresenta e descreve as apreciações dos 4 filmes (*Race*, *Chocolat*, *Estrelas além do tempo* e *Preciosa*) e 1 documentário (*Nunca me sonharam*), selecionados para sensibilizar os estudantes e colocá-los no movimento cinestésico entre a sua própria subjetividade e os enredos dos filmes, deslindando um outro olhar para o corpo negro. Esses olhares desdobraram-se em experiências; em ver com o outro no cinema, a escuta e, os limites e fronteiras demarcadas pela realidade das margens.

Em **NOVOS RASTROS** trago mais uma vez as referências da Educação diante das experiências vividas no IFRN para reafirmar a tese anunciada ainda na introdução. Em **O FIM DE UMA TRILHA** teço as considerações finais da pesquisa. As referências bibliográficas são denominadas de **OS PIONEIRO(A)S**. Finalizo o texto com **CARTAS E ORIENTAÇÕES**. Nesta parte, disponibilizo materiais documentais e iconográficos que foram consultados durante a pesquisa, esses materiais referem-se aos anexos composto por relatos de experiências na íntegra, transcrição de entrevistas, fichas de análise de filmes, cartas, imagens, tabelas com dados da pesquisa referentes a fontes bibliográficas e fílmicas. Parte desse material é disponibilizado para consulta de outros docentes e interessados que se estimulem pela discussão sobre a temática abordada na tese. As fichas de apreciação dos filmes fazem parte do acervo do Laboratório Ver.

Além destes materiais já citados, disponibilizo também o que denominei de Intervalos de Sentidos, termo usado a partir do contato com a obra de Warburg. São descrições de momentos

informais que aconteceram no decorrer da elaboração da tese, como visitas a museus no Brasil e na França. Embora não tenham composto o corpus da pesquisa foram importantes retroalimentar o pensamento, as sensações e a escrita. Os reconheço como momentos de pausas, contemplações, meditações, arrebatamentos, apreciações, empatia. Momentos preciosos que desencadearam um novo fôlego para olhar e repensar a pesquisa e minhas inquietações, para respirar e retomar o diálogo com o texto e comigo mesma. Os Intervalos de Sentidos foram fundamentais para alargar o meu pensamento na busca das essências, mostrando aberturas e inacabamentos do conhecimento. Ao me inclinar sobre esses sentidos que iam se desvelando no decorrer da pesquisa, novos significados enlaçaram-se na relação coletiva formada por um nós, eu e *outrem* em diálogo com o mundo, pois “meu corpo é a mesma carne do mundo” diz Merleau-Ponty.



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

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

Para ampliar nossos pensamentos sobre a obra de Merleau-Ponty, recorro às escrituras de Nóbrega (2016). Diz ela:

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

Merleau-Ponty foi um filósofo audaz. Ele revolucionou o pensamento francês no século XX, ousou em deixar o solo firme da filosofia clássica para reivindicar que a consciência não era apenas discursiva, mas que o corpo gestual, cognitivo, pulsante revelava suas potências simbólicas. Seus escritos são densos, pois atravessam diversas áreas do conhecimento, propondo reflexões aprofundadas na Filosofia, a partir de outras áreas como na História, na Psicologia, na Psicanálise, na Biologia, na Fisiologia, na Sociologia, na Antropologia, na Política, nas Artes, na Linguística, entre outras. Em seus estudos, aborda a realidade fenomênica a partir do modo como ela aparece para o pesquisador, que, para ele, é um sujeito totalmente imbrincado ao ato de pesquisar, estando entrelaçado pela percepção ao objeto de estudo com o qual se preocupa em compreender.

Assim, realizar a leitura desse filósofo exige o conhecimento de seus principais intérpretes e interlocutores, tendo em vista que Merleau-Ponty os introduziu nas suas escrituras para, em alguns momentos criticá-los e, em outros, para corroborar seus pensamentos e levantar questionamentos no sentido de problematizar e aprofundar alguns temas. Essa maneira fenomenológica de realizar a pesquisa demonstra o seu rigor acadêmico e um interesse em abordar “o mundo de toda gente”, expressão já contemplada nos seus ensaios políticos nas edições da Revista Francesa *Les Temps Moderns* (1945), na obra *Humanismo e Terror* (1947/1968), na obra *Signos* (1960/1991), entre outras.

No artigo “Merleau-Ponty: movimentos do corpo e do pensamento”, Nóbrega (2011) comenta sobre a expressão “mundo de toda gente”, utilizada por Merleau-Ponty para afirmar que a vida filosófica não deve se desprender da vida cotidiana. O termo reflete a necessidade da filosofia em dialogar com a cultura, com a experiência vivida, com a história e com as produções de conhecimento. Esse filósofo insiste na abertura da Filosofia à Vida, à Ciência, à História, à Subjetividade e à Cultura. Essa preocupação está presente o tempo todo na sua própria existência, a exemplo da sua participação na militância da resistência francesa *La Résistance*, durante a ocupação nazifascista na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e por ter presenciado e se espantado com as inúmeras atrocidades realizadas pelo ser humano.

Em palestra proferida no mês março de 2018 sobre a obra de Merleau-Ponty, atividade integrante do Projeto de Extensão Biblioteca de Ideias³⁵, a Professora Petrúcia da Nóbrega apontou que no artigo francês *La guerre a eu lieu*, publicado em outubro de 1945, na Revista *Les Temps Modernes*, esse fenomenólogo assinalou que, na condição de filósofo, era preciso sujar as mãos e falar sobre política, e não apenas se esconder por trás dos conceitos filosóficos tradicionais. Esse exemplo, como outros, mostra como Merleau-Ponty desenvolveu um estilo próprio, uma conduta ética de ser, de pensar e de agir. A consciência, para ele, foi pensada como a instância que leva a agir com base em uma atitude política, estética e fenomenológica. A sua preocupação maior era com a vida, com aquele momento histórico Pós-Guerra e de como a Filosofia poderia questionar os acontecimentos da realidade vital.

A sua primeira tese, “A estrutura do comportamento”, foi publicada em plena Segunda Guerra Mundial, no ano de 1942, momento em que Merleau-Ponty se propôs a discutir a relação entre consciência e natureza, esta última compreendida, naquela época, como uma multiplicidade de acontecimentos exteriores uns aos outros e ligados por relações de causalidade, Merleau-Ponty (1942/2006).

Apesar de Merleau-Ponty ter tomado como base a fenomenologia de Husserl, ele fundamentou sua própria teoria tomando como foco o corpo e a percepção. Outra influência para o desenvolvimento de seu pensamento adveio da Escola de Berlim, especificamente da Psicologia *Gestalt* e dos estudos em Neurofisiologia de Goldstein e Gelb. A Nova Psicologia procurou superar as limitações da Psicofisiologia dos anos 1930, descritas por ele como localizacionistas, reducionistas, atomistas, realistas, dualistas; assim como se empenhou na problematização das limitações do Empirismo, do Intelectualismo e do Realismo.

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

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

O organismo, ao contrário, não pode ser comparado com um teclado no qual os estímulos exteriores tocariam, desenhando a forma que lhes é própria; isso pela simples razão que ele contribui para constitui-la. Quando minha mão, segurando um instrumento de captura, acompanha cada esforço do animal que se debate, fica claro que cada um de meus movimentos responde a uma estimulação externa, mas também que essas estimulações não poderiam ser produzidas sem os movimentos pelos quais exponho meus receptores a sua influência. ‘[...] As propriedades do objeto e as intenções do sujeito [...] não apenas se misturam, mas ainda constituem um todo novo’. (MERLEAU-PONTY, 1942/2006, p. 14).

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

Merleau-Ponty foi muito criticado, no âmbito do próprio fazer filosófico, por aproximar a Filosofia das diferentes Ciências. Vale ressaltar que as Ciências em geral e, especialmente as Ciências Humanas preconizadas no Ocidente entre os séculos XIX e XX, estavam em crise, esta, provocada também, pelas áreas da Filosofia, da Psicologia, da História e da Sociologia.

Nos cursos ministrados na Universidade de *Sorbonne*, em Paris, no período de 1949 a 1952, cujos textos foram reunidos e publicados pós-morte, em obra intitulada *Psicologia e Pedagogia da Criança* (2001/2006), Merleau-Ponty dedicou um ano do curso às discussões sobre o tema, como mostra o texto *As ciências humanas e fenomenologia* (1951/1952).

O curso abordou o método fenomenológico, contextualizando em como a fenomenologia de Husserl concebia e interrogava as Ciências Humanas e seus problemas no início do século XX. Husserl tentava resolver o problema das relações entre Filosofia, Ciências Humanas e outras Ciências por meio de uma elucidação de seus processos de conhecimento, pondo fim à divisão entre saber sistemático e saber progressivo. Husserl afirmava que a Filosofia era “funcionária da

humanidade”, pois encerrava o papel de assumir as explicações inerentes às condições da existência humana.

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

Na obra *Psicologia e Pedagogia da Criança* (1949-1952/2006), o filósofo Merleau-Ponty apontou que Husserl trilhou um caminho diferente do logicismo e do psicologismo, tentando, por meio de uma reflexão radical, “pôr entre parênteses” todo e qualquer condicionamento (biológico ou cultural), sem negar sua existência. Por conseguinte, a redução fenomenológica é compreendida como a atitude de pôr entre parênteses o conjunto das afirmações naturais, não nos pondo fora do tempo. Nas suas palavras: “Há vários modos de viver o tempo: como vítima dele ou captando-o em seu desenrolar, mas permanecemos temporais” (MERLEAU-PONTY, 1949-1952/2006, p. 399). Assim, a Fenomenologia não é a Ciência das verdades eternas, ela é a Ciência do onitemporal, um aprofundamento da temporalidade, mas não sua superação.

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

O espírito fenomenológico é o espírito visível diante de nós, nas aparências, nas coisas, espírito difundido nas relações históricas e geográficas dos homens antes de ser encontrado pela reflexão. Não é apenas o espírito interior do cogito, mas o espírito manifestado, comenta Merleau-Ponty (1949-1952/2006, p. 400).

Para esse filósofo, Husserl se fundamenta na fenomenologia de Hegel, como uma “lógica do conteúdo”. Enquanto que para Hegel a Fenomenologia é uma introdução à Lógica; para Husserl, a Fenomenologia é a própria Lógica. Husserl luta por uma ciência integral, buscando a libertação da Psicologia, que é presa a dificuldades metodológicas. Nesse aspecto, Merleau-Ponty apontou um problema: como descobrir um modo de conhecimento que, mesmo não se desvinculando da experiência, permaneça filosófico? A solução para esse impasse é direcionada para a intuição das

essências, modo de conhecimento que tem o caráter concreto do conhecimento psicológico e a dignidade do conhecimento filosófico.

A essência, para Merleau-Ponty (1949-1952/2006), não é um campo transcendental separado da existência: ela está situada no fenômeno e entrelaçada no mundo. Para intuir as essências, a intencionalidade se faz presente na orientação da consciência para os objetos intencionais, ou seja, é a referência a alguma coisa que põe minha consciência em discussão. Essa visão das essências é a abertura para o que percebo. A essência é a expressão da articulação de um sentido interior aos fatos. “A essência não é o dado primeiro, nem a última questão da filosofia. Ela é uma expressão segunda da experiência; somente a experiência originária é fonte de idealizações”. (CAPALBO, 2007, p. 27).

A Fenomenologia da Percepção proposta por Merleau-Ponty (1945/2006) é compreendida na experiência como o modo de ser no mundo com o outro; o meio de se perceber na própria existência como parte do ser. Para Merleau-Ponty (1964/1971), a experiência é a iniciação aos mistérios do mundo. É também promiscuidade das coisas, dos corpos, das palavras e das ideias. “É o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e de diferenciação, de unidade e de pluralidade, em que o mesmo se faz outro no interior de si mesmo”, enfatiza Chauí (2002).

É por meio da experiência de um corpo encarnado que a comunicação e a reversibilidade se fazem estofo do mundo. A incerteza, o acaso e a dúvida fazem parte do processo. É preciso se vincular ao tempo presente e dar sentido a ele. Parto da minha percepção buscando reaprender a ver o mundo, reaprendendo a ver o outro em uma relação corpórea. “É justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo”, expressa Merleau-Ponty (1945/2006, p. 474). Esse autor ainda complementa que o meu corpo e o corpo de outrem são um único todo, o verso e o reverso de um fenômeno.

Capalbo compreende que o projeto de Merleau-Ponty é

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

Foi por sua própria experiência humana no mundo, com especial destaque na vivência da Guerra, que Merleau-Ponty escreveu, em *Signos* (1960), sobre a crueldade e a desumanidade do homem. Desvela-se, assim, sua escritura de cunho político, embasado principalmente nas teorias marxistas, apontando críticas e suscitando questionamentos para os leitores refletirem sobre a

situação histórica, social e política do Ocidente. Marx é apresentado como um clássico, cuja obra nos ensina a pensar e a questionar. Contudo, há também a exposição de críticas e análises sobre a crise do marxismo. Merleau-Ponty tece, ao longo do texto supracitado, comentários sobre as disparidades entre a Filosofia e a Política, questionando a apropriação das ideias marxistas, das experiências sociais consideradas comunistas e do stalinismo na sociedade Ocidental.

Em *Signos*, Merleau-Ponty se fundamentou num movimento histórico dos marxistas contemporâneos, cuja ambiguidade é observada na relação com Marx, em alguns momentos coadunando com suas ideias e, em outras passagens textuais, rejeitando-as. Filósofos como Sartre e Heidegger demonstraram receio em abandonar Marx porque teriam que apontar com o que concordavam e com o que discordavam. Merleau-Ponty se coloca nesse entremeio, e a escrita de *Signos* também é uma autocrítica. Há um silenciamento e uma mutação nessa manutenção do marxismo, havendo uma confessa separação entre teoria e prática.

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

A filosofia de Merleau-Ponty me engaja a compreender a humanidade por meio das relações corporais que são estabelecidas no ato de ver, de sentir, de se movimentar, de se expressar etc. A sensibilidade em considerar as experiências dos outros, no caso dos negros, seja nas relações sociais, políticas, educacionais e em tantas outras, me toca e me provoca a suscitar novos projetos, novas formas de ver e viver “o mundo de toda gente”.

Percebo que, o meu papel ético e político como educadora necessite ser mais enfático, sensível, revelador, estético e estesiológico, como o fez Merleau-Ponty, para quem a formação do homem se faz pela e para a vida através das relações interpessoais em suas instâncias pública e privada no espaço da *polis*.

No horizonte desse pensamento, acredito que problematizar as questões étnico-raciais no campo educacional exige do(a) educador(a) promover um diálogo com a cultura, com a história, com a política, com a produção de conhecimento. Possibilita um exercício do sensível atado ao mundo que o rodeia, ação que pode reverberar na modificação da própria subjetividade, assim como, provocar a emancipação e liberdade nos sujeitos envolvidos nessa relação. A proposição das práticas se fundamenta no pressuposto ético, estético e intercorporal das relações étnico-raciais na atmosfera da escola. Poderia ser uma educação dos sentidos nos fios das experiências intercorporais e educativas.

Compreendo que considerar a presença dos negros no contexto educacional e pesquisar sobre suas especificidades e relações, é poder contribuir para a construção de um campo de possibilidades para o acesso à educação em condições de igualdade e equidade. Além das ações das políticas afirmativas, é importante estimular o (re)conhecimento da história e da cultura dos antepassados, oportunizando espaços de voz para os anseios e as frustrações de muitos estudantes e professores.

Nóbrega (2015), interlocutora de Merleau-Ponty, assinala que esse filósofo demonstra um profundo interesse pela Psicanálise e a cena do inconsciente, trajetória realizada desde as suas primeiras escrituras. “O inconsciente é então considerado como modelo das pulsões e de nossa comunicação com o outro vinculado ao sentir e ao corpo” (NÓBREGA, 2015, p. 66), reflete a autora. O corpo que se abre para o mundo e se descobre. Nesse processo, ela percebe a relação com a intercorporeidade e com o esquema corporal, com a motricidade, com a sexualidade, com os afetos, com o pensamento e com a linguagem.

Para considerar o outro, Merleau-Ponty (1949-1952/2006) se ancora na reflexão do filósofo Husserl:

há problema do outro quando não me reduzo a uma série de experiências psicológicas e quando, apesar disso, não posso atribuir-me a qualidade de um sujeito eterno e único; pode-se então admitir essa singular relação entre um espírito e este aparelho corporal que o porta (MERLEAU-PONTY, 1949-1952/2006, p. 538).

Esse autor assinala que há um espírito encarnado com o qual podemos entrar em contato. Logo, nosso problema poderia ser reflexo do problema do eu, que, ao mesmo tempo, está ligado ao problema do mundo. Portanto, se quisermos ter uma atitude de esperança em relação ao mundo, precisaremos pensar os paradoxos inerentes a ele, em especial, o paradoxo de *outrem*.

É a partir da noção de experiência em Merleau-Ponty que se põe em evidência o que há de original em nossa relação com o ser, assim também, para que *outrem* passe a ser problema. É na relação do sujeito no mundo que podemos ter alguma probabilidade de encontrar uma experiência de *outrem*. Precisamos refletir como é preciso conceber o mundo para que *outrem* seja pensável.

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

síntese é realizada pelo poder de deslocamento. A corporeidade possibilita as relações entre variáveis objetivas, ou seja, sobre as percepções entre meu corpo e o mundo.

Há a percepção de *outrem* a partir do objeto que está diante de nós como um outro, e o mundo só tem significação porque tem uma direção. Para Merleau-Ponty (1949-1952/2006), “toda localização dos objetos no mundo pressupõe a minha localidade; em certo sentido, o objeto da percepção não para de nos falar do homem, ele é expressivo de nós como sujeito encarnado” (MERLEAU-PONTY, 1949-1952/2006, p. 541-542). Esse autor complementa que somos um corpo de sensações portador de técnicas, de estilos e de condutas.

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

“Todo outro é um outro eu mesmo”, anui Merleau-Ponty (1964/2012), que nos fala da percepção do outro e do diálogo na obra “A Prosa do Mundo”. O filósofo também aponta que o eu e o outro se apresentam como dois círculos quase concêntricos, em que há uma misteriosa diferença. Essa semelhança ou relação de parentesco é o que pode permitir uma compreensão da relação, mesmo tendo ciência de que o outro não é o eu, e que é preciso chegar à oposição. A experiência do outro é sempre muito próxima da própria experiência, diz o filósofo: “É no mais íntimo de mim que se produz a estranha articulação com o outro; o mistério de um outro não é senão o mistério de mim mesmo”. (MERLEAU-PONTY, 1964/2012, p. 221).

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

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

Estar atenta aos corpos invisibilizados, destituídos de fala, menosprezados pela história, ausentes de direitos e estigmatizados racialmente como inferiores, me provocam a repensar a minha

atitude diante do mundo e a convocar outras pessoas para coletivamente transformar essa realidade. Concordo com Munanga (2009) ao afirmar que, apesar da existência de políticas afirmativas no contexto social brasileiro, o racismo é dinâmico, se renova e se reestrutura com a evolução da sociedade e da história. Sales (2014) alerta que é imprescindível complementar as políticas universais com políticas específicas, objetivando uma ressocialização da sociedade brasileira.

Romper com a assimetria social é um desafio cotidiano, considero que a escola é palco frutífero para as transformações educativas e sociais. Nesse sentido, por meio de novos conhecimentos e experiências encarnadas, em que o “eu posso” ultrapassa a noção do “eu penso”, os sujeitos emancipam-se, ocupam seus espaços, se tornam visíveis e tem vez e voz.

Aprender, para a fenomenologia, diz respeito à aprendizagem da cultura humana e humanizante e não apenas, reter informações transmitidas, como Moreira (2019) alerta.

Relaciono este pensamento a algumas experiências pedagógicas que venho desenvolvendo nos últimos anos, experiências que reconhecem as historicidades e subjetividades, que assumem o sentido de corporeidade e caminham ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo, que vão na contramão de uma racionalidade na Educação Física que hipervaloriza as Ciências Naturais, a conceber o corpo sob a perspectiva fisiológica como hegemônica na área.

Trata-se então, de promover um diálogo entre a fenomenologia e uma educação do sentir para as relações étnico-raciais considerando as experiências pedagógicas como campo de investigação.

Nessa travessia, algumas reflexões...

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

Frente a esse quadro de avanços significativos, conquistados até o ano de 2015, a Reforma do Ensino Médio e outras políticas pensadas a partir de 2016 até a atualidade pelo Governo Federal brasileiro, desvelam um mapa de retrocessos sociais, culturais, políticos e econômicos, pondo em

suspenso e em descrédito o Estado Democrático de Direitos. As consequências nocivas dessa conjuntura, pertinentemente adjetivada como uma onda de “avanços de retrocessos” precisa ser discutida com ampla capilarização na sociedade civil organizada, com especial destaque para as instituições educacionais e seus profissionais, haja vista o caráter indelevelmente político da escola. Nessa direção, o IFRN não se exime em discutir os aspectos políticos e educacionais que tentam fragmentar e fragilizar a educação pública, laica, de qualidade e gratuita.

A Reforma do ensino médio prevê a organização curricular considerando como obrigatórias, nos três primeiros anos do Ensino Médio, apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Os demais componentes curriculares serão abordados no âmbito de suas respectivas áreas de conhecimento, de forma “interdisciplinar”. Nesse cenário, fica sob a responsabilidade do Estado a abordagem e a organização da flexibilização do currículo a ser oferecido para os sistemas de ensino do país.

Compreendemos, com base nisso, que não é em vão a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que não considerou as contribuições que a comunidade educacional brasileira vinha realizando sobre o Ensino Médio desde o ano de 2013. É perceptível uma brusca mudança de rumos do debate pela atual gestão do Governo Federal. Entre as proposições desse documento encontramos a restrição das disciplinas Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes do rol de conhecimentos curriculares do Ensino Médio brasileiro, uma vez que elas contribuem para a formação de cidadãos autônomos, críticos e capazes de se posicionarem como sujeitos ativos, participantes de uma sociedade que enfrenta transformações sociais, econômicas e políticas.

Com essa propositura educacional, que lugar terá um corpo pensante na educação pública? Que espaço será destinado a corpos que também percebem, sentem, desejam, pulsam e que podem encontrar no escopo dos conhecimentos da disciplina Educação Física, adequadas situações de ensino e de aprendizagem para viver esse corpo e se reinventarem como sujeitos? Que estratégias didático-pedagógicas poderão ser aventadas para corpos que discutem a ética, a política, a economia e a cidadania? Essas e tantas outras questões invadem meus pensamentos.

A BNCC para o Ensino Médio foi aprovada e homologada em dezembro de 2018. Várias audiências públicas foram realizadas ao longo do primeiro semestre daquele ano em todas as regiões do país, muitas delas contestadas por professores e estudiosos da educação. O Ministério da Educação do Brasil (MEC) tem sido alvo frequente de críticas. Vários manifestos têm sido redigidos por profissionais e entidades da educação que repudiam e argumentam contra a Reforma da escola de nível médio brasileira, entendemos que tais mudanças caminham na direção da “mutilação” da formação cognitiva, emocional, interacional e corporal tão necessária ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, vale ressaltar o “Manifesto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) em defesa do Ensino Médio Integrado”, a “Declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das Universidades Públicas Estaduais Paulistas”³⁶ e o Livro Eletrônico “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas”³⁷.

Nesse movimento, em manifestarem-se contra as Reformas que o Governo Federal vinha estipulando, os estudantes do Brasil lideraram um protesto público manifestado em passeatas, ocupações de escola, debates em câmaras de vereadores e assembleias de deputados.

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

Outras pautas relevantes e inadiáveis para a ampliação do diálogo se refletem na lacuna apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Na proposição da BNCC para o Ensino Médio, a abordagem de temas como diversidades, diferenças, inclusão social e relações étnico-raciais é colocada como facultativa. Esses temas são apresentados como conteúdos transversais, que *podem*, em lugar de *devem*, ser contextualizados pelas redes e sistemas de ensino.

Entendemos a partir disso, que essa orientação está na contramão das políticas públicas socioeducacionais que se destinam a minimizar e, gradualmente, reparar as injustiças cultural e histórica sofridas pelas minorias silenciadas e invisibilizadas durante séculos e também nos tempos atuais, a exemplo dos negros. A BNCC também atenta contra os direitos e outros avanços arduamente conquistados, principalmente após a Conferência de Durban³⁸, realizada em 2001. Nesse período, foi criado, no Brasil, um conjunto de legislações e de ações afirmativas para a redução das desvantagens étnico-raciais, das quais os grupos afrodescendentes padecem. Também foram elaboradas estratégias para o cumprimento das recomendações da Conferência para os Estados Nacionais e os Organismos Internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

36

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

37

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

38

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

Refletimos que a BNCC é contraditória no que se refere a essas questões, principalmente se considerarmos os avanços já destacados com relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais, propostos a partir de 2003. Nesse percurso, necessário se faz ressaltar a criação da SEPPIR, as Leis nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08, a criação da SECADI, as políticas de acesso e de permanência nos espaços de educação formal, a Educação Quilombola, os editais de fomento a projetos (a exemplo dos Editais Uniafro e Brasil Quilombola, de 2009), as publicações de materiais de apoio didático e paradidático³⁹, os cursos de formação para professores, as *webconferências*, entre outras iniciativas.

No momento político atual brasileiro⁴⁰, é urgente a reflexão sobre as Reformas estabelecidas pelo Governo Federal em relação à educação formal. Dentre tantas mudanças, cabe destacar: (1) os cortes orçamentários estipulados para os campos institucionais da ciência, da tecnologia, da educação e da saúde; (2) o impedimento de novos concursos públicos; (3) o congelamento dos gastos governamentais com educação por mais de duas décadas; (4) a adoção do Projeto “Escola sem Partido”; e, em especial, (5) a “Reforma da Educação para o Ensino Médio”, amparada pela Lei nº 13.415/2017.

Considerando os cortes orçamentários estipulados para o campo da ciência, no mês de agosto de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se manifesta informando as medidas que serão estabelecidas para o ano de 2019 em decorrência do limite de orçamento, que significou um patamar inferior ao proposto pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Os impactos serão graves para os Programas de Fomento da Agência. Citamos algumas das principais consequências nas linhas de atuação da Capes; em relação à pós-graduação: suspensão do pagamento dos bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado a partir de agosto de 2019.

Apesar de essa discussão não estar diretamente ligada ao meu tema de pesquisa, ressalto que esse quadro de retrocessos interfere na comunidade científica, pois alguns recursos são imprescindíveis para a continuidade e apoio a diversas pesquisas e pesquisadores.

Considerando a formação dos profissionais de educação básica: suspensão do pagamento dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Interrupção do funcionamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos

39

Superando o racismo na escola, livro de autoria de Kabengele Munanga; “Quilombos – Espaço de Resistência de homens e mulheres negros”, obra coordenada por Schuma Schumaer; “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, texto elaborado pelo MEC/SECAD.

40

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

mestrados profissionais do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica.

Essas interrupções orçamentárias ameaçam enfraquecer os Programas de Pós-Graduação no Brasil, como também destituir a formação continuada de professores que já atuam nas redes de ensino da Educação Básica. Esse movimento avassalador na educação brasileira advém do pensamento neoliberal, o que Boaventura Santos (2018) denominou de “assédio neoliberal às universidades”. Para esse sociólogo português, o neoliberalismo está controlando um ciclo global conservador e reacionário.

A seguir, contextualizo o IFRN, o espaço educativo em que estou inserida, instituição essa que vem resistindo aos ataques orçamentários e às mudanças que ocorrem no cenário político brasileiro.

Uma rota a desvelar: O IFRN

Traço um percurso histórico da trajetória dos Institutos Federais no Rio Grande do Norte para situar o espaço educacional que estou inserida juntamente aos estudantes do ensino médio com quem dialogo na pesquisa. Recorro à realidade do IFRN, instituição centenária, criada pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, momento em que oferecia curso primário de desenho e oficina de trabalhos manuais. Em 1937, transformou-se em Liceu Industrial de Natal onde eram ofertadas oficinas de desenho, de sapataria, de funilaria, de marcenaria e de alfaiataria. Em 1942, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a escola passa a chamar-se de Escola Industrial de Natal (EIN), período em que transformou as oficinas em cursos básicos de primeiro ciclo, apresentando Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais, como aponta Costa e Dantas (2012).

Em 1959, as Escolas Industriais do Brasil são transformadas em autarquias, adquirindo autonomia administrativa, didática e financeira, autorizadas a ministrar cursos técnicos para o que então corresponde ao nível médio de hoje. Em 1963, foram criados os cursos de Mineração e de Estradas, o modelo se equiparava ao ensino de 2º grau. Em 1965 passa a chamar-se Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN). Em 1968, a Portaria Ministerial 331 altera para a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), passando a ministrar somente o ensino profissional de nível técnico de 2º grau, momento em que foram criados os cursos de Eletrotécnica, Mecânica, Edificações, Saneamento e Geologia.

Na década de 90 do século XX, a ETFRN passa por mudanças na proposta curricular inovando a partir da perspectiva omnilateral e da educação politécnica. Em 1994, houve a iniciativa da interiorização da educação profissional ofertada pela ETFRN com a implantação da Unidade de

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

No ano de 2006, outra expansão da rede federal, momento em que foram criadas outras unidades de ensino vinculadas ao CEFET-RN, as unidades de ensino da Zona Norte, em Natal e dos municípios de Ipanguaçu e Currais Novos, no Rio Grande do Norte. Em 2008, a Instituição de ensino adquire outro formato, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Com o IFRN, a instituição detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Em 2009, há a segunda fase da expansão e interiorização da rede federal do Rio Grande do Norte, com a criação de seis *campi*, localizados nos municípios de Apodi, Caicó, João Câmara⁴¹, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz. Em 2010, há a continuidade dessa expansão, sendo criados quatro novos campus, na Cidade Alta⁴², em Natal e nos municípios de Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante⁴³. Vale ressaltar também a criação do Campus de Educação a Distância (EAD), situado no campus Natal-Central.

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

Em 2013, nova expansão do IFRN, com unidades inauguradas nos municípios de São Paulo do Potengi⁴⁴, Canguaretama e Ceará-Mirim⁴⁵. Em 2014, houve a inauguração dos *campi* nos

41

Foi nessa fase da expansão que realizei o concurso público para professora de Educação Física do IFRN, campus João Câmara, tomando posse e entrando em exercício nesse campus, no dia 13/12/2010.

42

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

43

O campus com 8 hectares, foi construído nas terras pertencentes a União, onde funcionou a antiga fazenda *Rockfeller*, de renomada família norte-americana que por muito tempo desenvolveu atividades agropecuárias em São Gonçalo do Amarante.

44

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

45

municípios de Parelhas e Lages. Atualmente, existem vinte e uma unidades de ensino do IFRN localizadas em dezoito municípios do interior do Estado do Rio Grande do Norte, ofertando cursos técnicos integrados (ensino médio/técnico), cursos subsequentes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação, ensino a distância, entre outros. Vale ressaltar também o fomento a projetos de pesquisa, extensão e a educação de jovens e adultos (PROEJA).

Em 2010, ingressei no IFRN como professora de Educação Física e tive a oportunidade de vivenciar a experiência em três *campi* do interior do Estado do Rio Grande do Norte (RN); João Câmara, São Paulo do Potengi e Ceará-Mirim. Municípios que detêm o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do RN. A chegada do Instituto nos municípios é acompanhada de esperança e expectativa, em virtude do poder da transformação da realidade sócio-histórica, educacional e política da sociedade local.

Ressaltamos que a educação profissional no Brasil já passou por transformações pontuais como aponta Elisa Ferreira (2017)

Foi assim que o Decreto nº 5.154/2004 passou a organizar a educação profissional no país, sendo, posteriormente, transformado em lei (Lei nº 11.741/2008). Essa lei alterou dispositivos da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A Lei nº 11.741/2008 destaca que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. A promulgação dessa lei pode ser considerada um avanço das políticas educacionais e uma resposta à luta de muitos professores pelo estabelecimento de uma política de Estado para a oferta integrada dos cursos técnicos com ênfase no processo de escolarização dos trabalhadores combinado com uma qualificação profissional. Houve também a reestruturação da educação profissional que continuou promovida por agentes públicos e privados e com modalidades diferenciadas de oferta, podendo permear ou não a educação escolar. A educação profissional técnica de nível médio é uma das três modalidades de educação profissional e tecnológica previstas pela legislação educacional brasileira (Lei n. 11.741/2008). Sua oferta pode ser ‘articulada’ com o ensino médio ou ‘subsequente’ para aqueles que já o tenham concluído. Na forma articulada, poderá ser ‘integrada’ (habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino com matrícula única) ou ‘concomitante’ (para quem ingresse ou já esteja cursando o nível médio, com matrícula distinta para cada curso). No caso da segunda alternativa, poderá ocorrer na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades disponíveis, ou ainda em instituições distintas mediante convênios de intercomplementaridade. (...) Houve uma expansão da oferta

Por um processo de remanejamento interno do IFRN, vinculado através de edital, cheguei ao campus Ceará-Mirim em abril de 2016 até os dias atuais.

da educação profissional nos últimos anos, motivada, sobretudo, por políticas e investimentos federais com foco no oferecimento de maiores oportunidades educacionais aos jovens em idade escolar adequada ao ensino médio. (FERREIRA, 2017, p. 299).

Nesse contexto, da rede de ensino profissional e tecnológico federal, especificamente do IFRN, contextualizo a realidade do campus Ceará-Mirim, um dos dezesseis municípios que integra o Território do Mato Grande. A cidade de Ceará-Mirim possui uma população de 71.856 habitantes (IBGE/2012), localiza-se a 34 km da cidade de Natal. Pelos dados históricos, a sua economia é baseada nas atividades agrícolas, em especial na cultura canavieira, pois a cidade, entre os séculos XVIII e XIX foi uma das maiores produtoras da cana-de-açúcar do Nordeste do Brasil.

É pontual mencionar a existência de uma comunidade remanescente Quilombola, “Coqueiros⁴⁶”, que resiste contando a sua história, que luta pelo processo de autorreconhecimento de seus moradores ao pertencimento de origem afro-brasileira. Ceará-Mirim também é conhecida pelo seu acervo de brincantes de diversas brincadeiras da tradição⁴⁷ como o Congo de Guerra de Tabuão, o Boi de Reis, os Caboclinhos, a Capoeira, entre outras. Atualmente, a cidade possui o comércio e a prestação de serviços como maior fonte de renda econômica da população, advindo daí a necessidade de qualificação técnica e tecnológica na cidade e região.

O prédio do IFRN Ceará-Mirim constitui de uma estrutura física que dispõe de um prédio principal com salas administrativas e salas de aulas, laboratório e biblioteca. Há um prédio anexo que compõe laboratórios, refeitório, setor de saúde, outro prédio que compõe o auditório com capacidade para acomodar 200 pessoas. Possui também um parque poliesportivo composto por campo de futebol, pista de atletismo, piscina semiolímpica, ginásio e um Núcleo de Educação Física e Artes.

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

46

Denominada anteriormente por comunidade negra rural de Ceará-Mirim/RN. Ver Assunção, Luiz. *Jatobá: ancestralidade negra e identidade*. Natal: EDUFRN, 2009.

47

Esse município integrou o mapeamento da minha pesquisa de dissertação intitulada *Em cada canto, um conto, uma canção: o velho, a tradição oral e a Educação no Mato Grande/RN*.

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

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

Nesse contexto, é importante relacionar a atuação dos profissionais de Educação Física da Instituição que criaram a Proposta de Trabalho da Educação Física para os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular, Educação de Jovens e Adultos e Subsequente (PTDEM/2012)⁴⁸. Esse documento tem como objetivo organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido pelo componente curricular Educação Física apontando a concepção teórica, a proposição metodológica, os conteúdos propostos e a avaliação da aprendizagem.

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

A partir dessas diretrizes, organizamos nossos planejamentos de ensino e nossos projetos de pesquisa e extensão. É importante ressaltar também nossas atuações em bancas de concurso, em bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientações a monografias, em comissões de apoio à gestão⁴⁹, em organização e participação em eventos científicos, culturais e esportivos, promovidos por cada campus do IFRN, dentre eles, podemos citar a Semana de Meio Ambiente, Arte e Cultura (SEMADEC), a Exposição Tecnológica e Científica (EXPOTEC) e os Jogos Internos. Há também os eventos que reúnem todos os *campi* dessa Instituição, como a Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão (SECITEX) e os Jogos Intercampi (JIC'S). Além dos eventos regionais como o Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI), há os nacionais e os internacionais, que se realizam por parcerias interinstitucionais. Intencionalmente, compartilharei algumas experiências vivenciadas ao longo dos últimos anos de docência no IFRN que considero que foram ímpares nesse processo de pensar as Relações Étnico-Raciais.

Pensar a educação física como componente curricular inserido no projeto pedagógico mais amplo e a importância e urgência de um olhar descolonizador, que direcione para uma prática educativa capaz de proporcionar reflexões e sentidos sobre as múltiplas práticas discursivas das diversas manifestações da cultura corporal afro-brasileira, são as reflexões epistemológicas que Beleni Grando e Vilma Pinho (2016) articulam entre a Educação Física e as Relações Étnico-Raciais na contemporaneidade.

Para estas pesquisadoras, a maioria dos professores ignoram suas próprias práticas racistas e de forma preconceituosa apresentam um dubio relacionamento com os alunos nas aulas, ora impondo-se autoritariamente, ora distorcendo as expressões corporais de alunos negros e indígenas. Os padrões corporais burgueses salientados como belo, inteligente e moralmente “nobre” estão em modelos estéticos que lembram o europeu, o cristão, o heterossexual, o jovem e o magro. Elas evidenciam que a intervenção do professor de educação física escolar deve estar voltada para o reconhecimento da diversidade étnico-racial dos corpos brasileiros que se educam na escola. As reflexões das autoras são importantes e coadunam com as ações desenvolvidas como parte dessa pesquisa.

Estas autoras realizam uma crítica à modernidade e seus conceitos homogeneizantes e universalistas, que ainda estão presentes nos modos pelos quais a educação física é vivida na escola. As políticas do corpo institucionalizadas e disciplinares de corpos retilíneos e dóceis encontraram na ginástica como fundamento da educação física, o instrumento para esse fim, (SOARES, 2003). Porém, esses modos de conceber o corpo negam a legitimidade da cultura corporal popular do

49

CPPD, CONSUP, CONSEPEX, entre outras.

negro, da arte circense e das danças e práticas de matriz afro-brasileira e indígena, pois estes corpos contrapõem os sentidos de colonização dos movimentos, da retidão, da homogeneização.

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

Uma passagem: os adolescentes

Pertencentes às classes sociais desfavorecidas econômica e culturalmente, os adolescentes e jovens com os quais me deparo no IFRN, nas cidades do interior do Rio Grande do Norte, na sua maioria, experienciam a oportunidade de formação em cursos técnicos e tecnológicos, assim como em graduações e pós-graduações, privilégios anteriormente destinados para poucos.

Haja vista que, muitas vezes, esses jovens são os primeiros da família a concluir um nível médio, a ter uma formação técnica e a aspirar outros desafios acadêmicos, diferentemente do que os pais fizeram tendo de trabalhar para o autossustento e da família. O desenvolvimento e a maturidade que esses jovens alcançam após quatro anos de dedicação aos estudos são reverberados em corpos que suscitem autonomia, que buscam o que querem e que podem realizar os seus sonhos.

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

Nesse cenário do Instituto Federal, vale destacar que ainda há uma pequena inserção de alunos negros e uma insignificante inserção de negros quilombolas, oriundos na sua maioria, de escolas públicas estaduais, que acessam a sua vaga desfrutando da oportunidade das políticas afirmativas através do sistema de cotas, ratificando o avanço das conquistas na Educação para as Relações Étnico-Raciais. No IFRN, o desafio da política de assistência estudantil se dá na inclusão

social no favorecimento do acesso, da permanência e da conclusão dos estudantes nos cursos oferecidos, segundo Etienne Ferreira (2017).

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

A passagem da adolescência se faz presente nesses corpos que encontro no ensino médio. Essa passagem, muitas vezes é realizada sutilmente e, em outras vezes, parece exigir um ritual. Pude compreender um pouco desse conceito de ritual de passagem ao entrar em contato com parte da obra de Van Gennep, ao cursar uma disciplina no programa de antropologia na UFRN.

Ao falar em ritos de passagem, vale ressaltar os estudos no início do século XX do antropólogo francês Van Gennep (1873-1957), que introduz no campo da antropologia social o ritual e seus mecanismos básicos. Esse autor definiu ritos de passagem como “ritos que acompanham qualquer mudança de lugar, estado, posição social ou idade” (VAN GENNEP, 1909/2011). Todos os ritos vêm acompanhados por três fases: separação, margem (ou *limen*) e agregação. A fase inicial compreende o comportamento simbólico que se refere ao afastamento do indivíduo ou do grupo, seja de um ponto fixo anterior, na estrutura social, ou de um conjunto de condições culturais (um estado); durante o período liminar, o estado do sujeito ritual (o passageiro) é ambíguo; ele percorre um reino que tem poucos ou nenhum dos atributos dos estados passado ou vindouro; na terceira fase a passagem é consumada. O sujeito do rito encontra-se em uma condição que tem direitos e obrigações de um tipo estrutural claramente definido, e dele se espera um comportamento de acordo com certas normas costumeiras e certos padrões éticos. Vale ressaltar que esse ritual de passagem é doloroso, a noção de morte está presente em todos os rituais e é complementar à noção de passagem.

Victor Turner (1920-1983), da escola de antropologia britânica, estudioso da obra de Van Gennep, amplia o olhar sobre os ritos de passagem e constrói o conceito de drama social. Esse teórico analisa o rito como um drama social, ele demonstrou desde o início dos seus escritos um interesse pelo estrutural-funcionalismo dos rituais de cura e aflição, ao analisar a sociedade *Ndembu*⁵⁰. Turner trouxe para a escrita etnográfica o recurso narrativo ao drama como *poiesis*, como atividade plena de mecanismos de simbolização.

Para este estudioso, o drama social configura-se como uma transformação da experiência vivida e divide-se em quatro fases características: quebra de uma regra ou valor; crise; ação reparadora; reintegração ou reconhecimento da cisma. Seu movimento revela os focos de tensão da estrutura social, mas também se constitui lugar de possível reflexão, análise e autoanálise e de transformação conceitual e interior da pessoa em seus relacionamentos. O drama é uma história que está aparecendo, compreende o espaço e o tempo social que os sujeitos saem da infância, atravessam a adolescência e chegam à juventude.

Na obra *O Processo ritual: estrutura e antiestrutura*, Turner (1974) aponta a noção de liminaridade que, comparada à morte, é o isolamento de uma pessoa na estrutura, de um espaço social, colocado a margem, como se pudesse matar a sociedade que a habita, um momento de transição. O drama social para este autor é de uma ação social dentro das relações sociais. O drama ajuda a perceber as coisas nas relações sociais que não são visíveis.

Ao buscar os conceitos de ritos de passagem em Van Gennep e de drama social em Victor Turner, percebo aproximações desses conceitos com a fase de transição da adolescência. Levo essas reflexões ao campo da instituição de educação pública do ensino médio onde encontramos diversos jovens, com faixa etária entre 14 a 20 anos de idade e que atravessam alguns dramas sociais, entre eles, nos deteremos na perspectiva das relações étnico-raciais, do corpo negro, da invisibilidade, da omissão.

Em *Uma breve história da adolescência*, Le Breton (2017) nos presenteia com um apanhado histórico e sócioantropológico sobre essa fase que transita entre a infância e o mundo adulto e muito tem a nos dizer; ele analisa a sociedade francesa e as sociedades primitivas na tentativa de compreender o mundo simbólico pertinente a essa transição. Esse antropólogo francês contribui para o mapeamento fenomenológico e a compreensão crítica do nosso tempo e nos faz pensar sobre as juventudes brasileiras do século XXI.

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

Observamos nas considerações desse autor que entre o final do século XIX e início do século XX a adolescência é observada devido a difusão da escolarização, da urbanização e da

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

possibilidade de conviver entre os pares. Além do ingresso ao mundo do trabalho, outro marcador simbólico do jovem é constatado, como o recrutamento ao serviço militar. Nessa perspectiva, falamos da população masculina, as meninas são excluídas da escolarização recebendo apenas aprendizado doméstico. Com esses demarcadores, a sociedade francesa do início do século XX reconhece a adolescência como um universo de crise, momento em que a escola se torna obrigatória e passa a ocupar o lugar de educação, proteção e guarda dos jovens, sob a tutela dos mestres.

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

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

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

Marcando uma passagem entre o tempo e o espaço das sociedades, a adolescência – palavra que vem do latim *adolescens* e significa crescer – se caracteriza como um sentimento. Essa passagem não codifica uma idade precisa, a adolescência é cada vez mais precoce, podendo ser marcada pela saída do ensino médio, o acesso à universidade, o acesso ao primeiro trabalho e até a desilusão com o primeiro desemprego. Le Breton (2017) sinaliza que a ausência de um rito de passagem simbólico entre a adolescência e o mundo adulto, torna o adolescente condutor do seu próprio destino, decidindo sozinho sua existência.

Esse autor relaciona a sociedade contemporânea com as sociedades primitivas fazendo um paralelo; nas sociedades contemporâneas, não encontramos marcas simbólicas da transição entre as fases, já nas sociedades primitivas, acontece um rito de passagem demarcado pela transmissão dos

mais velhos. Os ritos de passagem são uma simulação simbólica da morte, seguida de um renascimento sob uma identidade modificada. “Esses ritos são acompanhados da alegria dos iniciados ao mudar de status e escapar da infância. Religados aos ancestrais e a sua comunidade ao término das cerimônias, eles gozam de um reconhecimento inabalável” (LE BRETON, 2017, p.31).

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

Qual lugar social as juventudes ocupam no Brasil? O que os une? O que os separa? A partir desses questionamentos, a Unesco em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, de Alfabetização e Diversidade (SECAD) lançou a publicação de *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade* compondo a coleção *Educação para Todos* (2007). Apresenta uma coletânea de artigos de pesquisadores que tem como objeto de estudo, as juventudes brasileiras. Os estudos retratam uma mostra da população brasileira de 15 a 29 anos de idade, referem-se a nove regiões metropolitanas apresentando diferentes graus de instrução, classe socioeconômica e aspectos relacionadas à cor/raça autoatribuída pelos jovens.

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

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

Com base nesses postulados, pode-se dizer que os jovens vivem, na contemporaneidade, numa época de profundas transformações, aí incluídas as de cunho econômico e moral, que afetam,

de modo indelével, sua transição para a vida adulta. Sujeitos de uma sociedade de consumo ostentatória – cujo principal traço é suscitar nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, deságuam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria –, transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis.

Nesse contexto dos jovens da contemporaneidade, tive o privilégio de compartilhar experiências para esta tese, com 12 jovens negras com idade entre 17 a 19 anos de idade, estudantes do IFRN/CM e moradoras do Território do Mato Grande/RN. O município de Ceará-Mirim está situado no Território do Mato Grande, território este que compreende 16 municípios no seu entorno. Algumas meninas moram em bairros periféricos da cidade de Ceará-Mirim, no distrito de Rio dos Índios – CM/RN, e em outros municípios do Rio Grande do Norte, como Touros, Natal e Extremoz. As suas famílias apresentam uma fragilidade financeira; elas têm pais agricultores, mães que trabalham como empregadas domésticas, feirantes e trabalhadores do comércio informal. O cotidiano dessas meninas intercalava-se entre as aulas do IFRN e as oportunidades provenientes da assistência social que essa instituição oferece; como bolsa trabalho, bolsa pesquisa e bolsa extensão.

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



Trilha dos Cachos

Prancha dos Cachos

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

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

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



Prancha dos Cachos

1- Exposição fotográfica
“Visibilidade do invisível”.
IFRN/CM, 2017

3- Exposição fotográfica
“Visibilidade do
invisível”. IFRN/CM,
2017

5- Oficina de leitura
IFRN/CM, 2017

7- Grupo Cachos IFRN/CM, 2017

9-Exposição
fotográfica.
IFRN/CM,
2017

2- Exposição fotográfica IFRN, 2017

4- Exposição
fotográfica
“Visibilidade
do
invisível”.
IFRN/CM
2017

6- Apreciação do filme Preciosa, no
Projeto Cineduc – DEF/UFRN,
2017

8- Oficina do corpo no Candomblé, IFRN/CM, 2017

Prancha dos Cachos

Traçando caminhos...

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

Ao abordarmos as experiências podemos pensar que elas emanam da criação, desatando os nós da tradição filosófica ou, como aponta Merleau-Ponty (1964/1971), pela busca do Espírito Selvagem e do Ser Bruto. Desatar os nós da tradição é se desvincular do pensamento da tradição filosófica e interrogar a própria filosofia para encontrar nelas o sentido que as fizeram surgir e viver.

Desamarrar os nós é também interpelar a obra de arte como abertura para o que a ciência e a filosofia não fizeram. Desfazer os nós é uma forma de renúncia ao modelo clássico do Espírito como consciência de si, a consciência como reflexão e a reflexão como posse intelectual de si e do mundo. Abandonar os nós é se despir do modelo clássico do objeto, que se compõe de operações de um pensamento desencarnado e de uma técnica reduzida apenas à sua superfície instrumental. Soltar os nós é abandonar a herança filosófico-científica das dualidades, como enfatiza Chauí (2002).

Essa filósofa ratifica, a partir de Merleau-Ponty, que é necessário interrogar os fenômenos e a experiência – destituída das amarras do empirismo (passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais) e do intelectualismo (atividade de inspeção intelectual do mundo) –, mas pensada como iniciação aos mistérios do mundo. Experiência como promiscuidade das coisas, dos corpos, das palavras, das ideias. Merleau-Ponty inaugura uma filosofia que é capaz de contrapor o modo que a filosofia tradicional interpreta a experiência. Ele busca a experiência do pintor, do músico ou do escritor e percebe que ver, ouvir ou falar/escrever invadem a carapaça da cultura instituída e desnudam o originário de um mundo visível, sonoro e falante. A experiência é cisão que não separa, “é o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e diferenciação, de unidade e pluralidade em que o Mesmo se faz Outro no interior de si mesmo” (CHAUÍ, 2002, p. 164).

Em relação ao Espírito Selvagem e ao Ser Bruto, Chauí (2002) ressalta como um ser concebido em tecido único que amarra em um laço de experiência, criação, origem e Ser. Na obra *Experiência do pensamento*, Marilena Chauí questiona e contempla, ao mesmo tempo, o que seria o Espírito Selvagem. Compreendido pelo espírito de querer-poder do ser da ação e, para concretizar essa ação, o sujeito precisa realizar uma experiência e ser essa própria experiência. O que o motiva

para realizar essa experiência criadora é a existência de uma lacuna a ser preenchida, que faz sentido para o sujeito como intenção de significar alguma coisa, levando a expressão o que ainda nunca havia sido expresso. Nas palavras de Chauí,

Há uma intenção significativa que é, simultaneamente, um vazio a ser preenchido e um vazio determinado que solicita o querer-poder do agente, suscitando sua ação significadora a partir do que se encontra disponível na cultura como falta e excesso que exigem o surgimento de um sentido novo. [...] o sentimento do querer-poder e da falta suscita a ação significadora que é, assim, experiência ativa de determinação do indeterminado: o pintor desvenda o invisível, o escritor quebra o silêncio, o pensador interroga o impensado. Realizam um trabalho no qual vem exprimir-se o co-pertencimento de uma intenção e de um gesto inseparáveis, de um sujeito que só se efetua como tal porque sai de si para ex-por sua interioridade prática como *obra*. É isso a criação, fazendo vir ao Ser aquilo que sem ela nos privaria de experimentá-lo (CHAUÍ, 2002, p. 153).

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

Espírito Selvagem e Ser Bruto compartilham o trabalho criativo, juntos, são a polpa carnal do mundo, carne de nosso corpo e carne das coisas. É na obra merleau-pontyana *O visível e o invisível* que o filósofo reflete sobre a condição do corpo como sensível exemplar, entrancado no mundo e pela corporeidade como condição do ser selvagem, indeterminada, inventiva. Merleau-Ponty se ancora, em certo sentido em Husserl, para afirmar que a filosofia reconstitui a significação, um surgimento de um sentido selvagem, “uma expressão de experiência pela experiência que ilumina, precipuamente o domínio especial da linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1964/1971, p. 150).

Assim, essa trilha é pautada pelas minhas experiências como docente de Educação Física no contexto educacional do IFRN, a partir do ano de 2010, pelas experiências de estudantes que dialogaram comigo no período de 2016 a 2018. Essas experiências estão inseridas no contexto do ensino, da pesquisa e da extensão, amparadas principalmente pela estesiologia merleau-pontyana e também pela pedagogia freireana situada na relação dialógica crítica, na convivência, na relação horizontal, com os educandos, na liberdade de pensamento e expressão e na criatividade.

Experiências pedagógicas que são motivadas por experiências do meu mundo vivido com a cultura afro; a partir de leituras, participação em brincadeiras, apreciação das danças da tradição, visitas a museus e exposições. Nesse percurso entrelaçado entre memórias que no presente se

reconfiguram, transpassam os saberes das contações de histórias, os sabores da culinária, a tradição cultural dos antepassados, a resistência da religiosidade afro, o medo dos papangus, a vibração pelas gestualidades do corpo na capoeira, a exaltação pelo ressoar dos tambores, são tantos elementos que não consigo classificar e nomear, mas as significações sentidas são reverberadas em uma corporeidade que é subjetividade, que é história, que é afetiva, que é social, que é imaginária e estesiológica.

O Corpo Negro no espaço educativo

Em 2015, quando estava elaborando o projeto para participar da seleção de doutoramento pelo PPGed (UFRN), encontrei nas redes sociais o relato de uma ex-aluna do ensino médio do IFRN/JC que me impactou pela força da sua narrativa. Essa menina se expunha de forma ousada ao narrar sua experiência enquanto mulher negra, que assumiu seus cabelos crespos e, a partir dessa transformação estética obtida, reconheceu uma subjetividade que a faz repensar sua atitude diante do mundo. Emocionei-me ao ler o seu relato, imaginando o quanto foi desafiador para ela essa exposição nas redes sociais, principalmente, por vivermos em uma sociedade que preconiza a beleza eurocêntrica. Percebi o quanto sua experiência poderia ajudar outras meninas que vivem os mesmos anseios e frustrações, a se reinventarem.

Convidei Samita, a ex-aluna do IFRN/JC para uma conversa, a reencontrei nas redes sociais e marcamos um encontro. Atualmente, ela faz biblioteconomia na UFRN e é bolsista no setor de comunicação da UFRN. O nosso diálogo foi na sala do Laboratório VER, no DEF, da UFRN em uma manhã de quinta-feira, em 2017. A nossa conversa foi pautada por alguns questionamentos que fiz, porém, por uma conduta de pesquisadora, a deixei livre para ampliar as respostas de acordo com o que ela quisesse expor. Pedi permissão para registros imagéticos – fotográficos e fílmicos – e, ela salientou que o mais importante era que a sua experiência fosse capaz de ajudar outras meninas a repensarem sobre suas próprias vidas.

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

Meu cabelo era grande, mas aí foi em fevereiro, era carnaval e eu decidi cortar o cabelo. Foi muito doloroso, a mulher cortava e eu chorava, ela perguntava se queria que ela parasse de cortar, mas eu mandei continuar. O processo é muito dolorido, não é só o cabelo, mexe

muito com a gente, com a autoestima, eu dizia que não ia sair por causa do cabelo, é muito complicado mesmo. Depois dessa fase, é muito bom, hoje eu sei quem eu sou, é muito bom para a autoestima. A gente se vê de verdade, vê o mundo de outra forma. Foi um processo de liberdade, eu nem sabia que não tinha liberdade (S.)

Esse relato foi importante para pensar que o corpo negro, presente em sua maioria, na escola pública, não é ouvido, é silenciado, e, as questões preconceituosas não são dialogadas. Refiro-me à escola pública, porém acrescento que essa temática é para se fazer presente em qualquer esfera, pública ou privada, em qualquer segmento de ensino; infantil, fundamental, técnico, médio, superior.

A partir da narrativa de Samita, percebi que muitas histórias poderiam ser desencadeadas. Iniciei o processo de criação de projetos, oficinas, seminários, aulas de campo e eventos com estudantes do ensino médio do IFRN/CM. O objetivo era proporcionar situações em que novas reflexões fossem realizadas, novos sentidos extrapolassem as relações no e pelo corpo. Selecionei algumas experiências que considere mais significativas, tanto vivenciadas nos momentos das aulas de Educação Física no IFRN, assim como em atividades extracurriculares. Além de minha própria percepção do fenômeno, reuni alguns registros escritos e imagéticos.

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



Convidei essas meninas para integrarem um projeto, as reuniões eram semanais, no turno vespertino, das 14 às 16h, em horário extracurricular. Os encontros eram abertos, as meninas divulgavam o horário e o local no grupo do *WhatsApp* da sala de aula, podia participar quem quisesse e, a cada semana, aparecia uma nova integrante, momento em que fazíamos roda de conversas, leituras, debates, apreciação de filmes e documentários. Os encontros aconteciam na sala de videoconferência do campus por dispor de data show e televisão, em sala de aula, ou até mesmo, nas sombras dos pés de Nim⁵¹, na área verde da instituição.

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

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

Assim, temos alguns excertos de algumas narrativas:

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

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

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

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

Percebi que estas narrativas eram capazes de romper com o pensamento colonialista, fortemente marcado pelo padrão eurocêntrico. Ao compartilhar suas histórias de vida, expondo seus próprios pontos de vista, essas meninas subvertiam o conservadorismo indo ao encontro do

Planta nativa da Índia, tem aplicações nas indústrias de cosméticos, farmacêutica e moveleira e é um inseticida natural que contribui para a agricultura sustentada. <http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/>

pensamento pós-colonialista, tal qual ressaltado por Boaventura Santos (2010). Este é compreendido em duas acepções: a primeira se reporta a um período histórico, o que se sucede após a independência das colônias; a segunda se organiza por um conjunto de práticas e de discursos que desconstróem a narrativa colonial, escrita pelo colonizador e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado. A continuidade desse segundo pensamento origina-se nos estudos culturais, linguísticos e literários e usa as práticas performativas para analisar os sistemas de representação e os processos identitários. Esse pensamento é um produto da “viragem cultural” das ciências sociais na década de 80, tendo Frantz Fanon como um dos precursores.

As meninas do Grupo Cachos se encontravam em uma fase da vida que denota um processo de transição peculiar que é a adolescência, fase esta marcada por etapas, cobranças, apelo estético e é no corpo e pelo corpo, que essas etapas são tatuadas. Ao pensar no Grupo Cachos, podemos associar o movimento das meninas às etapas do ritual proposto por Van Gennep (1909/2011), como já citado no capítulo anterior. Ritual que é doloroso, acompanha a noção de morte, essa presença encontra-se em todos os rituais e complementa a noção de passagem. O Grupo Cachos passa ao mesmo tempo por dois rituais, a morte da infância dando seguimento ao encontro com a adolescência, e o abandono de um padrão estético para inserir-se em outro. Elas rompem com um padrão instituído de beleza, vinculado à visão ocidental eurocêntrica, produzindo um coletivo com outro olhar para a beleza, transformando-a.

Percebemos as etapas do ritual no processo estético do cabelo; a separação, quando há o afastamento inicial, ou seja, quando elas decidem romper com o processo de alisar o cabelo; a margem, quando elas se distanciam dos padrões normatizadores de um tipo de beleza, e a agregação, quando elas formam um novo coletivo, as meninas cacheadas, e, reinventam-se entre os jovens, na família, na escola, na sociedade.

Faço aqui uma relação com a metáfora de “drama social” trazida por Turner (1974). Esse antropólogo se debruça sobre o vivido em uma imersão coletiva, na experiência de um agora, cheio de tensões e contradições. Uma antropologia que anuncia a empatia pelo sofrimento humano. Ao associarmos as meninas cacheadas ao conceito de “drama social” proposto por Turner, relacionamos as histórias delas com as suas famílias, pois elas instauram novas formas de sentir e ver o mundo, instituindo para elas uma nova história de vida. Em relação aos cachos, podemos pensar na forma que essas mulheres ritualizam as suas transformações nas mudanças dos cabelos, produzindo uma nova forma de existência social.

Ritos de Passagem, Drama Social e Período de Flutuação são conceitos que trazemos para pensar essa fase de transição que é a adolescência na experiência dessas meninas. Consideramos que esses conceitos foram observados por três antropólogos em épocas e sociedades distintas. Nos Ritos de Passagem e Drama Social, Gennep e Turner observam como se dão as fases de transição

em comunidades primitivas, geralmente demarcadas por ritos. O Período de Flutuação é proposto por Le Breton observando diversos fenômenos da adolescência na sociedade francesa. Esse autor chama a atenção da ausência de passagem simbólica na contemporaneidade, entre a adolescência e o mundo adulto e aponta a autonomia desse sujeito em decidir sua existência. Nesse viés de pensamento, o comportamento do adolescente pode agregar-se a algum grupo ou a isolar-se ao se sentir rejeitado.

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

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

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

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

Nesse processo, os livros que demos início as nossas primeiras discussões foram: *Na minha pele*, de Lázaro Ramos; *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário*, de Lilia Schwarcz; *Bia Bisa*, *Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; *Menina bonita do laço de fita*; *Lugar de fala*, de Djamilia Ribeiro; *O Movimento de Mulheres Negras*: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil, de Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira e o artigo científico: *Trajetórias escolares*,

corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?, de Nilma Lino Gomes⁵².

Essas leituras foram fundamentais para ampliar a reflexão da cultura negra e ampliar os sentidos do protagonismo feminino negro e da ancestralidade que estavam sendo desvelados no Grupo Cachos. Os materiais foram disponibilizados para o grupo em um sistema de rodízio, cada integrante lia um livro por semana e, após o nosso encontro, os livros eram trocados, comentários eram feitos sobre as leituras.

Falar em experiências do protagonismo feminino negro no Brasil é reacender os feitos de mulheres que romperam com diversos paradigmas; de olhares colonizadores, da supremacia branca, da masculinidade, do racismo institucional, da violência. São mulheres que tatuaram suas histórias em diversos segmentos da sociedade; nas artes, na literatura, na ciência, na tradição oral. Podemos lembrar da guerreira quilombola Dandara dos Palmares, da escritora Carolina de Jesus, da atriz e cantora Zezé Mota, da psicanalista Virginia Bicudo, entre tantas outras.

O artigo *Os segredos de Virgínia*: intelectuais negras e relações raciais na São Paulo dos anos 1940-1950 escrito por Janaína Damaceno (2014), expõe a trajetória intelectual de Virgínia Leone Bicudo. Neta de escravos e italianos, socióloga e psicanalista, essa mulher negra tentou compreender o fenômeno do preconceito racial. Preconceito este que a vitimou durante o seu percurso escolar.

Virgínia foi protagonista em vários aspectos; por ser a primeira psicanalista brasileira sem ter o curso de Medicina, por discutir a sexualidade em uma sociedade machista e recheada de tabus e por tornar-se referência como precursora da Psicanálise com crianças no Brasil. A sua tese defendida em 1945 e publicada em 1947, versava sobre o Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo. Ela discutiu que a educação pode atuar como um agente de ascensão social, que pode gerar consciência entre os sujeitos.

Virgínia diz que aprendeu a se defender de qualquer tipo de preconceito, seja ele físico, psíquico ou social. Compartilhar com as meninas do Grupo Cachos um pouco da trajetória de Virgínia Bicudo significou fortalecer as possibilidades de enfrentamento em uma sociedade fortemente marcada por pensamentos e atitudes racistas.

Nesse cenário de intelectuais negras, é importante ressaltar também o percurso de Nilma Lino Gomes. Pedagoga e doutora em antropologia social, tornou-se a primeira Reitora mulher negra de uma Universidade Pública Federal no Brasil. Posiciona-se na luta contra o racismo e, em 2015, ocupou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Em seus estudos, ela revela a responsabilidade que a escola enquanto instituição social deve ter nessa organização,

transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, pois compreende um espaço em que as representações negativas sobre o negro são difundidas e que estas questões devem ser superadas. Essa autora aponta a necessidade de os educadores compreenderem como os povos foram compartimentados em categorias no contexto do racismo e como esse fenômeno impede o processo de construção de uma escola democrática.

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

É indispensável como educadora pensar na proposição de transgredir esses dados, possibilitar a participação das estudantes do ensino médio em atividades de ensino, pesquisa e extensão para que elas sejam as protagonistas das suas próprias histórias. Merleau-Ponty (1964/1971) anui que o visível está prenhe do invisível e o Ser é uma estranha imbricação que faz com que meu visível seja aberto para o outro e que ambos estejam abertos para o mesmo mundo sensível. Para o filósofo, há uma reversibilidade daquele que vê e daquilo que é visto e a percepção nasce no cruzamento das duas metamorfoses.

A partir do logos estético merleau-pontyano, precisamos “reaprender a ver o mundo, interrogá-lo e conhecê-lo”. Perceber, sentir e ver a partir do próprio corpo, como carne do mundo implica um novo posicionamento ético, estético e político. Movidos por essa necessidade do diálogo com *outrem* e provocar outras percepções e reflexões sobre o corpo, organizamos uma exposição de imagens e fotografias que remetiam a cultura brasileira, a cultura negra, que se encontra na invisibilidade de uma sociedade machista, racista e sectarista.

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

Essa proposição tinha também como alicerce a narrativa das meninas cacheadas:

Fazemos parte de um povo historicamente oprimido e inferiorizado, a partir daí que aprendemos a nos odiar de diversas formas e principalmente por meio da omissão de nossas características (cabelo, cor, nariz ou boca). Os padrões de beleza são culturalmente definidos e nessa definição não se encaixam cabelos cacheados, crespos e trançados. O ‘cabelo duro’ é a evidência natural que meninas negras não são fracas e que são as responsáveis por causar uma revolução na definição de cabelos bonitos. Não é apenas um cabelo, é uma forma de demonstrar a aceitação e contrapor a imposição perante uma sociedade que dita requisitos para meninas serem tidas como bonitas. Começamos a entender a partir dos cabelos que as nossas características não são defeitos e que não precisamos ter cabelo liso para nos sentirmos maravilhosas. Estamos ocupando espaços e devemos ser vistas com igualdade e com respeito a naturalidade nas características de cada indivíduo. A luta é para romper as barreiras do preconceito da sociedade. (GRUPO CACHOS, 2017).

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

Débora, Cibeles, Karla, Karol, Alessandra, Amanda, Tereza, Juliana, Júlia, Mayara, Jozele, Ana Paula, meninas que se transformaram pela estética do cabelo. Cada uma com a sua história, e o cabelo revelou-se como simbólico nesse processo. Essas meninas possuem uma desfavorecida condição socioeconômica, moram nos bairros periféricos de Ceará-Mirim, assim como em distritos ou assentamentos rurais e em municípios vizinhos a Ceará-Mirim, como Touros, Extremoz e Natal. Elas possuíam uma rotina de idas e vindas para a escola, com aulas no contraturno, eram adolescentes que participavam de projetos de pesquisa, projetos de extensão, bolsa/trabalho, entre outros suportes que a instituição ofertava.

Assumiram com a exposição um lugar de fala, romperam paradigmas, (re)conheceram a própria história, saíram da superfície, interrogaram-se, refletiram criticamente a política, a sociedade, a cultura, o mundo que as constitui. Nesse sentido, a organização coletiva pode produzir ruídos e rachaduras nas narrativas hegemônicas, podem romper com o silêncio que lhes foi imposto, com o objetivo de alcançar a visibilidade. O Projeto Cachos caminhou nesse sentido no interior do IFRN/CM, as meninas descobriram suas vozes, seus gestos, suas expressividades pelo corpo politizado.

Que espaço a mulher negra ocupa? Que espaço elas querem ocupar? Qual o lugar do corpo negro na escola? A partir dessas questões, o Grupo Cachos foi se afirmando e juntas vivenciamos outras experiências criativas, sempre com o objetivo de discutir as questões étnico-raciais no IFRN. Para a exposição fotográfica, as meninas que escolheram o cenário das suas fotos, algumas escolheram imagens antigas, outras realizaram uma produção especial para as fotografias; trançaram os cabelos, fizeram penteados, brincaram com as luzes e sombras, evidenciaram perfis,

olhares, sorrisos. Algumas quiseram enfatizar a questão fenotípica do cabelo cacheado, pois perceberam uma atitude política ao liberar os cachos.

Elas selecionaram diversas fotos delas e imprimimos em papel fotográfico tamanho A3. Também imprimimos em papel fotográfico tamanho A3 imagens de mulheres negras que representaram resistência e força, principalmente no período escravocrata. Construimos painéis com as imagens das estudantes ao lado de uma personalidade negra, entre elas estavam Luiza Mahin⁵³, Dandara dos Palmares, Anastácia, entre outras. Essas fotos foram acopladas em uma folha de cartolina preta e fixada nos corredores do prédio principal da Instituição durante a semana tecnológica. Além das imagens, foram colocadas letras de músicas e poesias que evocam a cultura negra. Um dos cartazes tinha uma folha em branco para as pessoas colocarem comentários, sensações e suas percepções.



A exposição partiu de uma necessidade em questionar os apreciadores sobre o poder das mulheres negras que fizeram história no mundo, desde a época da escravidão até os dias atuais, enaltecendo a beleza feminina negra, contrapondo os padrões de beleza eurocêntrico. Os apreciadores intercalavam-se entre estudantes, servidores da instituição e participantes do evento (alunas e alunos, servidoras e servidores técnicos e professores de outras instituições de ensino, tanto de Ceará-Mirim, quanto de outros municípios). As imagens foram fixadas no corredor principal da escola por quinze dias do mês de novembro, mês em que se comemora a consciência negra (20/11). Foram disponibilizados 14 quadros, em cada quadro, havia uma imagem de uma aluna do Grupo Cachos ao lado de uma líder do ativismo social, um quilombola, ou uma líder do movimento negro. Abaixo de cada imagem tinha uma sinopse da história daquelas mulheres. Ressalto que as meninas do Grupo Cachos que escolheram as imagens para fixar na exposição a partir de um questionamento: que visibilidade eu quero provocar nas pessoas?

Dentre os comentários colocados pelos apreciadores da exposição, elencamos alguns: “Vocês estão pensando que isso vai fazer alguma diferença no pensamento de quem é racista?”, “O que vocês querem ganhar com isso, aparecer?”, “vão estudar que é melhor..”, “ficaram muito mais feias com os cabelos cacheados”, porém tiveram outros comentários; “parabéns, sejam fortes”, “continuem na luta”, “liberem seus cachos..”. Em dois dias do evento, as meninas organizaram uma intervenção no momento em que diversas pessoas apreciavam a exposição, cantaram músicas e recitaram poemas que interpelaram o público.

53

No anexo 20, disponibilizo a vida e obra das líderes negras que dialogamos com o Grupo Cachos.

Elas pesquisaram e selecionaram músicas de diversos estilos, do samba ao funk, que denunciam nas suas letras a indignação ao preconceito, ao feminicídio, a violência doméstica, a falta de oportunidades, ao silenciamento. Compartilho um trecho da letra da música 100% feminista da Mc Karol:

Presenciei tudo isso dentro da minha família
Mulher com olho roxo, espancada todo dia
Eu tinha uns cinco anos, mas já entendia
Que mulher apanha se não fizer comida
Mulher oprimida, sem voz, obediente
Quando eu crescer, eu vou ser diferente

A letra, forte, parecia indicar outros caminhos que foram pensados coletivamente nesse movimento crítico, emancipador e educativo. A partir da exposição fotográfica na escola, elaboramos vídeos com gravações delas com o objetivo de circular nas redes sociais na semana da consciência negra de 2017. Dentre as gravações exponho um trecho da narrativa de Debora Tais, atualmente com 21 anos de idade e Técnica em Informática. Debora, moradora do Distrito Rio dos Índios, localizado a 12 KM do município de Ceará-Mirim, compartilha a sua trajetória de luta por ser negra e por sofrer discriminação racial. Com uma condição socioeconômica de risco, ela também ocupa o cargo de bolsista/trabalho no setor de saúde da instituição.

Me chamo Debora Tais Lima da Silva. O meu nome já reflete muito quem eu sou, não sei de onde vim, quem são meus antepassados. Pois esses sobrenomes Lima e Silva foram sobrenomes dados pelos portugueses aos povos africanos quando chegaram ao Brasil, como uma forma de negar a cultura dos africanos. Chegaram ao Brasil mais de 5 milhões de africanos como força de trabalho, mantendo uma força opressora, povos que foram silenciados. Eu sou uma menina negra com apenas um ano de negritude, porém, no meu registro tem escrito que sou parda. As minhas características, a minha boca, o meu nariz não são defeitos e sim documentos, que me revelam. O meu cabelo foi o elemento principal nesse empoderamento, nesse poder de saber quem eu sou, essa estética escolhida influenciou no meu comportamento. Esse cabelo me deixou poderosa, mesmo sabendo que sou minoria e pouco representada na sociedade. Falar de representação é falar de 12% de negros na universidade, é falar que a cada 23 minutos um negro morre, falar de 60% da população carcerária ser negra. Sabemos que somos maioria na população brasileira e somos tão inferiorizados, são questões que devem ser levantadas pois estão sendo naturalizadas com o passar do tempo (D. 02/06/2017).

Ressalto o engajamento de Debora pelo seu envolvimento com a discussão política da comunidade negra, pelo seu perfil curioso e atento aos *sites* liderados por ativistas negros, por

participar ativamente do Neabi/IFRN/CM, por ter assumido o grêmio estudantil da Instituição (2017/2018) e por compartilhar com o grupo o filme *Estrelas além do tempo*⁵⁴.

Debora trabalha a estética do seu cabelo como uma condição política de ser negra, afirmando que não precisa render-se à ideia do “embranquecimento cultural”, questão que perdura há muito tempo. Há um pensamento homogeneizante de que os mulatos e os negros mais claros e educados seriam economicamente integrados culturalmente e cooptados politicamente pelo padrão branco, como forma de assumir posições menos desprivilegiadas na hierarquia social, como ressalta Molina Neto e Santos (2011). Ser negro é uma questão de enfrentamento, principalmente para realçar o mascaramento social por meio das expressões: “moreninho, escurinho”.

Retomo as palavras de Debora para realçar esse mascaramento social:

Até então eu era morena, pois tinha crescido ouvindo isso e nunca tinha analisado o poder que essa palavra tinha em omitir minhas origens com o intuito de me clarear, porque ser negra não era legal. A palavra ‘negra’ era muito agressiva e não servia para mim, justamente pelo fato que o tom da minha pele não ser tão escura. Pausa... Já fui perseguida diversas vezes dentro de lojas na cidade de Natal, apenas por ser negra. O pior é que os vigilantes que me perseguiram também eram negros. (D., junho de 2017).

Nesse sentido, faz relevância dialogar com a tese de Schwarcz (1998) que afirma: nós somos um país formado na linguagem da escravidão com a vertente colonizadora, mesmo após ter se transformado em Monarquia e, depois em República. A linguagem e o comportamento do brasileiro ainda são permeados por autoritarismos e intolerâncias, heranças que perduram por vários séculos, haja vista, na atualidade, o aumento da bancada dos parentes no Congresso Nacional. Esse enlaçamento de patrimonialismo, ao misturar a esfera pública com a privada, gera consequentemente uma corrupção endêmica, enraizada.

Assunto já abordado em *Raízes do Brasil*, por Sergio Buarque de Holanda (2015) com o conceito do “homem cordial”. A cordialidade mencionada por Holanda versa na ironia, na polaridade, na proximidade de contrários que vão se sobrepujando, como a de colonizador/colonizado. Polaridade ao pensar em um país que vende uma imagem de habitantes hospitaleiros, amáveis, quando, ao mesmo tempo, externam violência, simbólica ou não, em relação ao racismo, à homofobia, à xenofobia. Um dos marcos históricos que denuncia em nosso desfavor é o fato de o Brasil ter sido o último país a abolir a escravidão, estendendo a herança patriarcal na polaridade senhor/escravo. A maneira dos brasileiros em fazer da esfera pública uma extensão da esfera privada, essa cordialidade é um problema para a nossa nacionalidade, nós investimos tudo na

esfera privada e nada na pública. Essa forma de não fazer acordo, contrato, de tudo passar pela esfera da amizade, ou no censo popular do “jeitinho brasileiro”.

Para pensar a ancestralidade

A imagem disposta da mãe com a filha sentadas ao chão, ao redor de um baú cheio de cartas, cartões, fotografias e bibelôs, do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, me fez associar a experiência pedagógica do corpo no Candomblé com as meninas do Grupo Cachos e outros alunos do IFRN/CM em 2017.

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

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

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

A negatividade encontrada pelas estudantes ao abordarem seus familiares sobre as histórias das suas famílias é pertinente ao sofrimento que passaram. As estudantes relataram que a afrodescendência é um assunto pouco abordado na família delas. Os familiares não concordaram com a transformação estética do cabelo, temem que elas possam ser mais rejeitadas ainda pela sociedade, além da condição de ser negras. Os termos “morenas” e “pardas” são utilizados principalmente pelas mães delas ao se referirem às pessoas de pele escura. Todas ressaltaram que as

mães se submetem ao processo de alisamento dos cabelos, mesmo tendo consciência do dispêndio econômico com essa ação. A história da família não é transmitida, as mães dizem não conhecer a histórias dos avós. As meninas que ainda têm avós foram conversar sobre a ancestralidade delas, mas as avós desconversam. É uma relação de negação!

A negação das pessoas negras foi nutrida historicamente por mais de trezentos anos, não foi à toa a obrigatoriedade do uso de máscaras pelas pessoas escravizadas cobrindo a boca, assim como a afirmação do projeto colonial de impor silêncio, um silêncio como negação de humanidade e de subjetividade. Ribeiro (2018) ratifica que a máscara não pode ser esquecida, foi um instrumento real que se tornou parte do colonialismo. Porém, diante da negação, as vozes se insurgem e até mesmo estilham a máscara do silêncio, como Conceição Evaristo declara.

Estilham a máscara do silêncio pelas vozes, atitudes e comportamentos. As reverberações das meninas do Grupo Cachos surpreendiam-me a cada momento. Em um certo dia, no intervalo de aulas, quando passava pelo corredor da instituição (IFRN/CM), T. me chamou e me entregou um texto. Ao me abordar ela disse; professora, eu fiz um textinho de como eu me sinto negra:

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

Assim como há uma reversibilidade da percepção daquele que vê e daquilo que é visto, há uma reversibilidade da fala e do que ela significa. Para Merleau-Ponty, a significação é o que vem fechar, agrupar a multiplicidade dos meios psíquicos, fisiológicos, linguísticos da elocução num mesmo ato. “Nenhum locutor fala sem de antemão transformar-se em alocutório, ainda que apenas de si próprio” (MERLEAU-PONTY, 1964/1971, p. 149).

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

Para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas e movimentos. Munanga (2015) alerta existir três fatores essenciais na construção de uma personalidade coletiva: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. No entanto, no Brasil, a reunião desses três fatores é quase invisível. Esse autor aponta que o fator histórico se constitui como o mais importante, pois seria essencial que cada povo encontrasse o fio condutor que o liga a seu passado ancestral. Essa consciência histórica é a razão para que cada um pudesse conhecer sua verdadeira história e transmiti-la as futuras gerações. Porém, durante o período escravocrata, os colonizadores tentaram destruir a memória coletiva dos escravizados, trocaram seus nomes, separaram suas famílias, impuseram sua linguagem e cultura, condenaram suas práticas religiosas e suas crenças. Os escravizados foram vítimas de desumanização e da negação da existência de suas culturas.

Munanga (2015) ressalta o termo negritude como uma operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo. Esse autor enfatiza que a consciência histórica é mais forte nas comunidades religiosas de matriz afro, como exemplo, ele refere-se ao Candomblé que conserva pela oralidade e de ritos atualizados, os mitos de origem ou de fundação. Quanto ao fator linguístico, nos terreiros religiosos de matriz afro, persiste uma linguagem esotérica que serve de comunicação entre os humanos e os deuses. Nas outras categorias, foram criadas outras formas de linguagem ou comunicação como estilos de cabelos, penteados e estilos musicais.

As religiões de matriz afro ainda constituem um espaço de resistência por dar continuidade à tradição oral, pela manutenção dos rituais e pelo fortalecimento da consciência histórica fundamentada nos mitos. Na obra “Negritude: usos e sentidos”, Munanga oferta um vocabulário crítico e aponta que a palavra ancestral, na concepção negra africana, compreende:

O clã, a linhagem, a família, a etnia são uniões dos vivos e dos mortos. Entre os mortos, há defuntos comuns e ancestrais. Estes últimos são os mortos que durante a vida tiveram uma posição social destacada, um rei, um chefe de etnia, um fundador de clã, etc. Origem de vida e prosperidade, ponto fixo de referência, o ancestral está sempre presente na memória de seus descendentes através do culto que deles recebe. São representados materialmente

Nesse viés em ampliar a compreensão da cultura de matriz afro, juntamente às meninas do Grupo Cachos, possibilitei a experiência da oficina “O Corpo na cultura do Candomblé”, pela mediação da prof.^a Ingrid Barbosa⁵⁵ do IFRN/NC. Essa professora, iniciada no Candomblé, tinha recentemente defendido a dissertação *O que as tramas simbólicas e estéticas da cultura do Candomblé nos revelam para se pensar o corpo na Educação Física?*, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN.

A proposição dessa oficina foi a de desmistificar o preconceito em relação a essa religião afro-brasileira, a de conhecer os elementos da cultura do Candomblé, a de envolver-se com as simbologias dessa religiosidade e a de reconstruir novos olhares para os corpos que vivem essa cultura. A oficina foi aberta para as integrantes do Grupo Cachos, assim como para os alunos de outras turmas dos segundos e terceiros anos do IFRN/CM que quisessem participar. Ao total tínhamos 33 estudantes.

A oficina teve a duração de 2 horas, foi realizada em uma sala de aula no IFRN/CM. A metodologia pautou-se de diálogos, apreciações de imagens, jogos corporais e atividades rítmicas com os elementos da natureza. No primeiro momento, em círculo, com todos sentados ao chão, a mediadora colocou ao centro do círculo, um baú cheio de imagens e objetos. O diálogo foi iniciado trazendo a mitologia que rodeia essa religiosidade de matriz africana, assim como dos preconceitos e tabus que rodeiam essa manifestação, pelo próprio desconhecimento da sociedade.

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

Ao término da oficina, foram propostas algumas questões aos alunos: O que ficou dessa experiência? Como foi se envolver com essa cultura? O que esse corpo da cultura do Candomblé pode dizer para pensar a identidade, a diversidade e a alteridade? A maioria dos alunos e alunas ficou até o final da oficina, pelas suas falas, pudemos depreender que gostaram de conhecer um pouco da manifestação, principalmente pela associação com os elementos da natureza. O momento de maior introversão foi na vivência das danças dos mitos, o tabu ainda é muito arraigado. Vibraram com o momento de elaboração dos turbantes e do que eles significavam para a religiosidade.

55

Professora de Educação Física do IFRN, doutoranda em educação e membro do Grupo Estesia.

Apenas duas meninas disseram que frequentavam um terreiro de Candomblé, o restante do alunado confirmou participar da religião católica e/ou das evangélicas e, que essa experiência, ajudou-os a compreender um pouco dessa religiosidade tão difamada pela sociedade.

Essas intervenções pontuais são movidas pelo desejo em viver num mundo em que as pluralidades cultural, racial, étnica e social sejam compreendidas como subjetividades importantes constituintes de uma coletividade e não, como uma ameaça social. Reforço novamente que a escola é o cenário de possíveis transformações, porém, os educadores, e nesse pensamento englobo todos os setores que constituem uma instituição de ensino (pessoal da secretaria, recepção, assistentes de serviços gerais, professores, orientadores educacionais, pessoal da administração, gestores) precisam transformar-se também.

As situações preconceituosas e discriminatórias ainda são frequentemente naturalizadas pelas escolas. Poderíamos desvelar inúmeros casos, no entanto, no contexto das meninas entrevistadas, compartilhamos a narrativa de Samita que expõe uma situação frustrante que passou na escola, no ensino fundamental, por uma proposição pedagógica que desconsiderou a sua subjetividade:

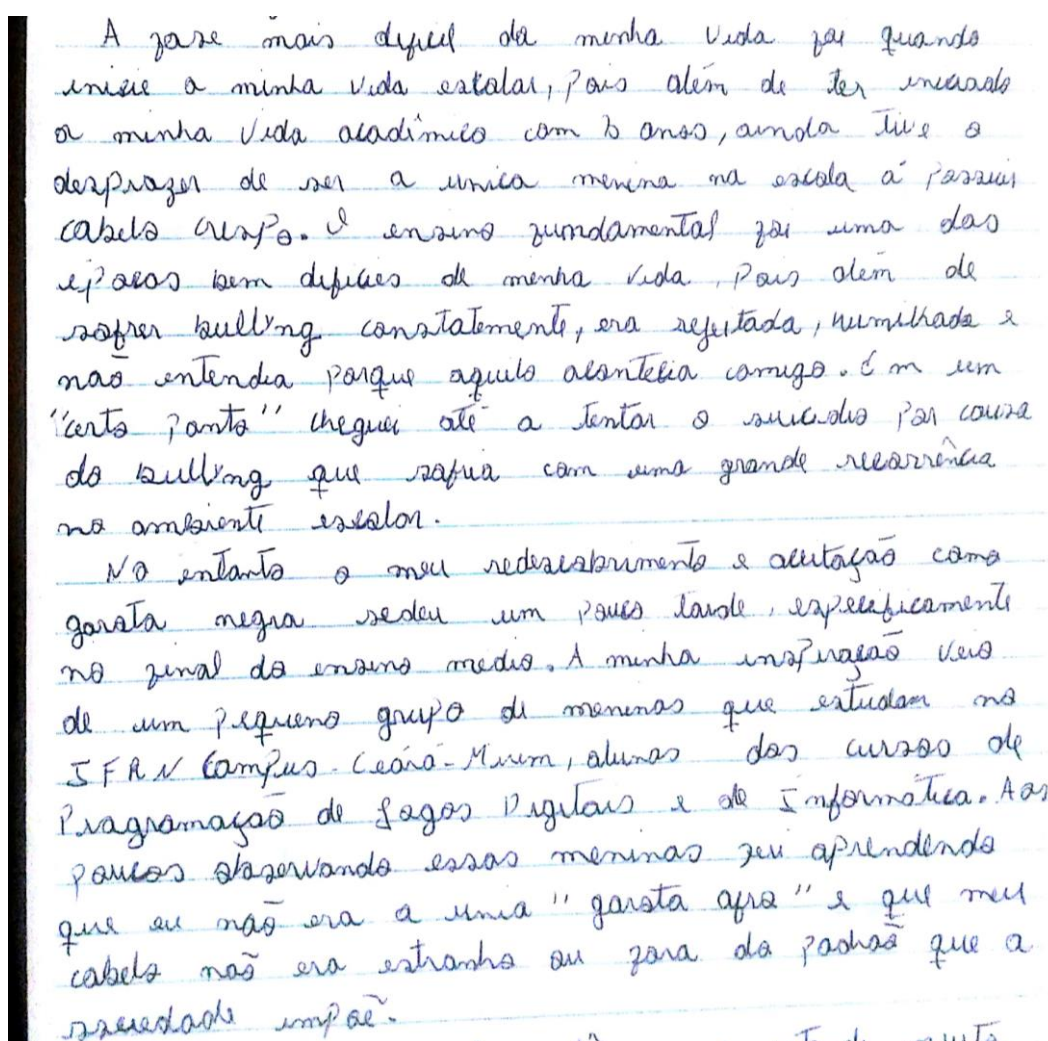
Quando eu era criança, não lembro de a escola falar sobre etnia, até porque na minha sala mesmo, só tinha eu da minha cor, o resto eram brancos. Era para mim que sempre soltavam piadinhas: cabelo de bruxa, de bucha, pichaim... Uma experiência muito marcante na escola que passei quando era criança, eu não lembro que idade eu tinha, mas era uma peça sobre o sítio do pica-pau amarelo, e aí tinha duas meninas, eu e outra, aí eu queria ser a Narizinho ou a Emília. Mas a professora não deixou e disse que eu tinha quer ser a Tia Anastácia. Nossa, eu fiquei muito triste, eu não entendia, por que eu tenho que ser tia Anastácia, se eu sou uma criança? Mas a professora disse que eu ia ser Tia Anastácia e ela ia procurar outra criança para ser a Narizinho. Hoje na Universidade vejo que as pessoas falam mais sobre etnia e vemos mais meninas empoderadas. Pausa... Existe muito racismo no Brasil e existe também por pessoas que são negras. (S., 19/05/17).

Pela sua fala, identificamos lacunas no ambiente escolar que naturaliza e homogeneíza as relações étnico-raciais. Qual a interferência da professora ao escutar as piadinhas que os colegas faziam para a aluna? Por que o próprio negro nega a sua etnia? Por que a escola não realizava ações sobre a influência da cultura de matriz afro na população brasileira? Por que não havia um diálogo sobre a estética da beleza?

Enfim, poderíamos realizar inúmeras questões, porém, sabemos que a cultura afrodescendente foi execrada ao longo da experiência histórica, social e cultural. Apesar de estarmos no século XXI e acompanharmos muitos avanços iniciados pelas resistências políticas que os movimentos sociais e grupos étnicos interpelam a sociedade brasileira, ainda há muito a fazer, a questionar, a dialogar, a sensibilizar.

A última integrante do Grupo Cachos (A. P.) entrou em meados do segundo semestre de 2017, participou de algumas reuniões e ações. Demonstrava sempre muita timidez, o que também era demonstrado nas aulas de educação física do segundo ano da turma de Programação de Jogos Digitais. Ao final do semestre, as meninas escreveram relatos sobre como tinha sido a participação delas no Grupo Cachos e quais mudanças tinham sido mais significativas.

A. P. me entregou uma carta, ela tinha deixado dentro de um envelope. Recebi o envelope, e só fui abri-lo em casa. A sua narrativa me comoveu, ao percorrer as linhas e entrelinhas escritas a punho, pus-me a chorar. Imaginei como foi difícil para ela compartilhar comigo aquelas palavras, o quanto ela sofreu no silêncio, na omissão. No entanto, o seu processo de aceitação reverberou na coletividade, no reconhecer e sentir com o outro, segundo a sua narrativa:



A fase mais difícil da minha vida foi quando iniciei a minha vida escolar, pois além de ter iniciado a minha vida acadêmica com 13 anos, ainda tive o desprazer de ser a única menina na escola a passar cabelos crespos. O ensino fundamental foi uma das épocas bem difíceis da minha vida, pois além de sofrer bullying constantemente, era rejeitada, humilhada e não entendia porque aquilo acontecia comigo. Com um "certo ponto" cheguei até a tentar o suicídio por causa do bullying que sofria com uma grande recorrência no ambiente escolar.

No entanto o meu redescobrimento e aceitação como garota negra reddeu um pouco mais, especificamente no final do ensino médio. A minha inspiração veio de um pequeno grupo de meninas que estudam no IFRR Campus Ceará-Mirim, alunas dos cursos de Programação de Jogos Digitais e de Informática. Ao passá-las observando essas meninas fui aprendendo que eu não era a única "garota afro" e que meus cabelos não era estranho ou fora da moda que a sociedade impõe.

Nesse contexto, é importante salientar que ainda é insuficiente nas instituições de ensino, principalmente, as do setor privado, o diálogo, a discussão, a sensibilização, a abordagem de experiências pedagógicas que priorizem a cultura de matriz afro e a efetivação da Lei 10.639/03. Na esfera pública, contextualizo a realidade do IFRR que implementou a constituição dos NEABIS

em cada campus, que aderiu ao sistema de cotas nos processos seletivos, que amplia a discussão anualmente com o Seminário de Educação em Direitos Humanos, que apoia e valoriza as ações de ensino, pesquisa e extensão em parceria com comunidades do entorno de cada instituição.

Atenta a essas demandas, realizamos uma experiência em parceria com um dos líderes do Quilombo Coqueiros, do Município de Ceará-Mirim/RN. O Grupo Cachos foi colaborador no Minicurso realizado em parceria com o quilombola Francisco Cândido Firmiano Júnior na I Expotec do *campus* Ceará-Mirim. Esse Minicurso intitulado: *Narrativas e afrodescendência – diálogos com a educação*, que serão narrados posteriormente, foi oferecido em um turno vespertino e contou com a participação de professores da educação básica do município de Ceará-Mirim. O minicurso foi estruturado com o objetivo de provocar um diálogo com os professores sobre a importância da efetivação da Lei 10.639/03, do reconhecimento de uma comunidade quilombola no Município de Ceará-Mirim e da sensibilização desses professores a partir das narrativas das estudantes negras do Grupo Cachos. Nesse minicurso, houve a apreciação de trechos do documentário *Nunca me sonharam*⁵⁶. As percepções dos professores foram coletadas a partir de uma ficha de avaliação disponibilizada para eles ao término do minicurso. Passo a detalhar essa experiência na próxima trilha, tomo como também importante, relatar uma experiência anterior, no Quilombo Acauã.

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

56

A ficha de análise desse documentário está disponibilizada no anexo 12.



Prancha do Quilombo

Essa prancha inclui ações pedagógicas em parceria com o quilombola e professor de História da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, Francisco Candido Junior. As ações pautaram-se em uma aula de campo ao Quilombo Coqueiros, no Minicurso Narrativas e Afro descendência: diálogos com a Educação, na I SEMADEC no IFRN/CM e, em uma cobertura jornalística ao Quilombo, com a equipe de comunicação da Reitoria do IFRN.

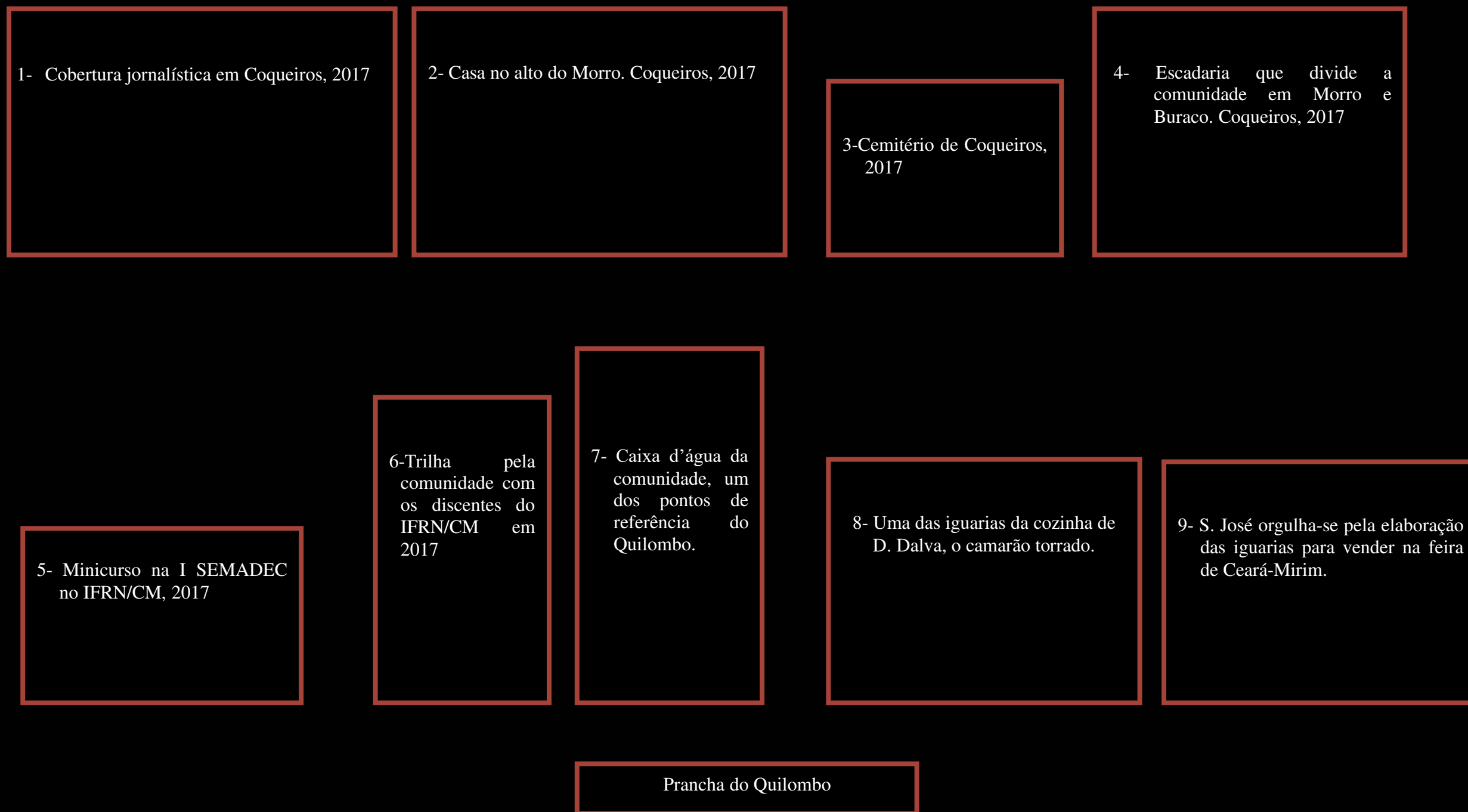
Enveredar pela trilha de Coqueiros sendo guiada por um quilombola que se orgulha da sua ancestralidade, que conta a história da comunidade e busca dar visibilidade a história dos negros em Ceará-Mirim, foi uma das experiências significativas na elaboração da tese.

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

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



Prancha do Quilombo



O encontro com Comunidades Quilombolas do Mato Grande/RN

Descrever a experiência em realizar a proposição de um Minicurso em parceria com o quilombola Cândido Júnior e o Grupo Cachos, durante a SEMADEC no IFRN/CM no ano de 2017, constituiu-se uma aproximação dialógica entre a educação formal e a comunidade quilombola de Coqueiros. Cândido Júnior prontamente aceitou o desafio e organizamos o material que fundamentou o Minicurso. Em três reuniões organizadas no IFRN/CM, preparamos a ementa⁵⁷, os objetivos e as ações que seriam realizadas com os participantes do minicurso.

O Minicurso visava ampliar as relações de diálogo no interior da escola sobre as questões étnico-raciais e tinha como principais objetivos: discutir subsídios para a implementação da Lei 10.639/03; expor o cenário das relações étnico-raciais na educação brasileira a partir dos resultados das pesquisas apresentadas na ANPED no biênio 2015/2017 e no CONBRACE 2015/2017; apresentar documentos produzidos pela SECADI; socializar narrativas experienciadas por estudantes em relação a sua corporeidade no cenário educativo e compartilhar o relato do líder da comunidade quilombola Coqueiros/CM com a sua trajetória acadêmica e de reconhecimento afrodescendente.

A metodologia de trabalho do Minicurso incluía uma discussão dialógica com os participantes a partir do conteúdo apresentado, como também uma sensibilização dos mesmos a partir de cenas do documentário *Nunca me sonharam*, além de um circuito de vivências corporais para que o participante pudesse expressar por gestos ou pela linguagem oral a sua percepção sobre a relação da educação com as questões étnico-raciais.

O minicurso foi dirigido para professores da Educação Básica, porém aglutinou estudantes do ensino médio e estudantes da graduação. Permitiu um diálogo com os professores, bem como um diagnóstico sobre como se davam as abordagens das questões étnico-raciais nas escolas de Ceará-Mirim. Teve uma duração de 4h com as seguintes atividades: exposição dialogada sobre o universo do Quilombo Coqueiros; exposição dialogada sobre as narrativas afrodescendentes de estudantes do ensino médio do IFRN, *campus* Ceará-Mirim; apreciação e discussão do Documentário *Nunca me sonharam* e da exposição fotográfica *A visibilidade do invisível*; dinâmicas e circuito de vivências. Ao final do minicurso, os professores realizaram uma avaliação.

Cândido Júnior propôs uma apresentação no formato slide sobre a história e a formação da comunidade quilombola Coqueiros, esse material referia-se a sua Monografia ao finalizar o Curso de Graduação em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), no ano de 2010. O trabalho intitula-se *Negros Quilombolas: a trajetória dos negros em*

57

Está disponibilizada no anexo 5 a ementa do Minicurso “Narrativa e afro descendência: diálogos com a educação”

Coqueiros (1857-1888). Cândido Júnior ressaltou como prioridade, dar visibilidade a história de Coqueiros, considerando que muitos moradores do Município de Ceará-Mirim a desconheciam, assim como os políticos do município ignoravam os anseios e necessidades da mesma.

Outra proposição de Cândido Júnior para realizar no minicurso foi o “Circuito de Vivências⁵⁸”, uma experiência que o pesquisador tinha vivenciado em uma formação para quilombolas em Brasília, pela SECADI, no ano de 2014. Essa ação foi reestruturada a partir da interação coletiva com a participação também das meninas do Grupo Cachos.

Durante o intervalo do minicurso as meninas do Grupo Cachos convidaram os professores a apreciarem a exposição *A visibilidade do invisível*, pois eram elas que estavam lá suscitando olhares, percepções, sensações. Após a apreciação da exposição, elas fizeram uma intervenção, recitaram poeticamente algumas músicas, entre elas: *Olhos Coloridos* (Sandra de Sá), *Sarará Miolo* (Gilberto Gil), *Mulheres Negras* (Yzalu), *A coisa tá preta* (Rincon Sapiência), *100% feminista* (Mc Karol), *Negro é Lindo* (Jorge Benjor). No momento em que recitavam, passavam entre as pessoas fitando os seus olhos, subiam nas cadeiras, alteravam os tons das vozes, faziam pausas entre um trecho e outro da música. Conclamavam os olhares e sentidos dos outros a se perceberem também como partícipes da intervenção, e a sentirem que o outro é um outro eu mesmo.

A seguir, compartilho trechos das letras de algumas músicas que foram apresentadas:

Sarará Miolo (Gilberto Gil)

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

Olhos coloridos (Sandra de Sá)

Você ri da minha roupa
você ri do meu cabelo
você ri da minha pele
você ri do meu sorriso
a verdade é que você
(e todo brasileiro)
tem sangue crioulo

Após a intervenção, Debora, representando as meninas do Grupo Cachos, pediu para falar sobre como elas se sentiam como discentes negras na escola, na sociedade, nas relações com os outros. Em relação à escola, a fase do Ensino Fundamental I foi relatado como o de maior sofrimento, período em que há uma naturalização e omissão da escola. Dentre os sentimentos nutridos nessa fase da vida, ela relatou o que os olhares silenciados revelavam para elas, como eram as atitudes e comportamentos das pessoas ao lançarem gestos preconceituosos e discriminatórios, como elas tentavam desviar e driblar o tempo todo essas situações e o quanto elas precisavam se fortalecer coletivamente para resistir e subverter.

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

Após o minicurso, os participantes realizaram uma avaliação composta por cinco questões: 1) como você pode trabalhar na escola com as questões étnico-raciais? 2) como você consegue mediar os conflitos na escola que são ocasionados por questões de discriminação e preconceito racial? 3) Que materiais você utiliza para abordar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir da obrigatoriedade da Lei 10.639/03? 4) Como você percebe o universo da beleza feminina brasileira e como a mídia influencia as estudantes a adotarem o mesmo padrão? Essa beleza dá visibilidade às negras? E as estudantes negras como se comportam? 5) A partir de diálogos desenvolvidos no minicurso sobre; o reconhecimento da afro descendência, obrigatoriedade das leis e cenário da educação brasileira em relação as questões étnico-raciais, como você avaliaria a importância de os educadores estarem abordando essas temáticas na escola?

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

Apesar dessas reflexões, esses professores não descreveram nenhuma ação pedagógica que já tivessem realizado em sala de aula com os discentes. A mediação realizada em sala de aula refere-

se apenas à punição do discente que proferiu o xingamento. A invisibilidade, a naturalização e o descrédito pela temática ainda estão presentes no dia a dia dos estudantes.

Em relação a esse pequeno grupo de docentes, considero que o minicurso lançou uma semente ao propor questões, ao dar voz à história do Quilombo Coqueiros contada pelo próprio quilombola como resultado da sua história de vida e do seu trabalho acadêmico, ao expor o cenário das discussões das relações étnico-raciais em eventos da educação e ao inserir o diálogo das discentes do Grupo Cachos narrando as suas próprias experiências com as discriminações e preconceitos sofridos em sala de aula, principalmente no ensino fundamental e nas relações sociais como um todo.

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

Nessa comunidade não há um sentimento coletivo de identidade, porém, pelas características apontadas historicamente por autores como Cascudo (1955) e Medeiros (1978), as comunidades negras rurais, tecendo referências aos traços fenotípicos como cor da pele, textura dos cabelos, aos elementos linguísticos, religiosos e econômicos, principalmente na exploração agrícola e pecuária, demonstram uma forte indicação da formação de uma comunidade quilombola.

O Rio Grande do Norte possui um quantitativo de cinquenta grupos de Comunidades Remanescentes de Quilombos, porém, apenas vinte e um são oficialmente reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Desses vinte e um grupos, tive a oportunidade de estabelecer encontros com duas Comunidades Quilombolas no Território do Mato Grande; a Acauã, no município de Poço Branco/RN e a de Coqueiros⁵⁹, no município de Ceará-Mirim/RN.

Os territórios se afirmam como espaços de resistência histórica, social e cultural. O reconhecimento das comunidades é importante para que as famílias que as compõem possam obter a titularidade das terras. O movimento em estabelecer historicamente o espaço geográfico

quilombola remete a promover a continuidade dessa cultura herdada pelos escravizados que nos ensina muito sobre organização coletiva, social e política.

O antropólogo e pesquisador Luís Assunção (2009) ratifica que as comunidades negras rurais estão na sua maioria situadas no sertão potiguar, principalmente nas regiões do Seridó e do Oeste, porém, há a presença de algumas comunidades nas regiões do Mato Grande, do Potengi e da região metropolitana de Natal/RN. Esse autor refere-se ao termo Quilombo como de origem dos povos de língua bantu, compreendido como uma instituição sociopolítico-militar existente na África Central, mas que agrupava diferentes grupos culturais no século XVII. Este pesquisador ainda enfatiza que os Quilombos brasileiros são cópias dos Quilombos africanos, reunindo escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata. Embora o quantitativo de Quilombos no Rio Grande do Norte seja expressivo, ainda são embrionárias as pesquisas sobre essa temática.

Além de as pesquisas serem embrionárias, o quantitativo de estudantes quilombolas na educação formal no ensino médio é ainda inexpressivo. Marcelino (2018) faz uma detalhada análise da Lei 12.711/2012 a partir do impacto da criação dos Institutos Federais e o acesso de quilombolas ao IFRN e aponta dados estatísticos sobre essa demanda. A referida lei, estabelece a chamada reserva de vagas, para estudantes que cursaram o ensino básico exclusivamente em escolas públicas, prioritariamente para estudantes negros, pardos e indígenas para o ingresso nas universidades e nas instituições federais de ensino.

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

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

A Associação dos Moradores Quilombolas de Acauã (AMQA) tem sede própria, a casa fica situada no meio da comunidade. É lá que os moradores se reúnem, se organizam politicamente,

tomam decisões coletivas, há a transmissão de conhecimentos da tradição para as crianças e recebem os visitantes. A sede é composta por um salão, dois quartos e um banheiro. Nas paredes do salão há pinturas de carrancas, quadro com palavras de origem africana e inscrições referentes a Zumbi dos Palmares escritas com giz. Essa visita foi filmada com a autorização de Francisca e discutida com estudantes do IFRN/JC em sala de aula.

Um segundo momento com a comunidade Acauã foi realizada na sala de aula do IFRN/JC. Em uma aula anterior, já havia conversado com os estudantes sobre a Comunidade Quilombola Acauã, onde se situava, sua história, suas lutas e resistências. Nesse dia, o carro da instituição foi pegar as seis mulheres quilombolas que se dispuseram a compartilhar com os estudantes do segundo ano do Curso Técnico em Cooperativismo, como se dava a organização da comunidade, quais influências culturais eram mantidas e as histórias que permeavam aquele território. Foi interessante perceber que os estudantes desconheciam essa comunidade quilombola do Mato Grande, até mesmo os moradores do município de Poço Branco.

Ao fazermos um círculo na sala de aula, apresentei D. Francisca e suas amigas ao grupo de alunos. Ela já tinha o hábito em falar em público, pois como Presidente da AMQA, representava sua comunidade em eventos e visitas. As outras, no início da conversa, omitiram-se, mas depois, participaram horizontalmente das discussões. Os estudantes tinham preparado algumas questões e aos poucos o diálogo foi sendo instituído.

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

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

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

Somente no ano de 2016, já lotada no IFRN/CM, tomei conhecimento da existência do Quilombo Coqueiros, no município de Ceará-Mirim/RN que, em 2017, foi reconhecido pela Fundação Palmares⁶⁰ como Comunidade Remanescente Quilombola.

Foi a partir daí que estabeleci o contato com o professor de História Francisco Cândido Firmiano Júnior, vice-presidente da Associação Quilombola de Coqueiros; a partir dali, mantemos uma relação de trocas, aprendizados e reflexões sobre aquela comunidade. A primeira ação, antes do minicurso já citado, foi a realização de uma aula de campo para o Quilombo. A turma contemplada foi uma turma do Ensino Técnico Subsequente do Curso de Equipamentos Biomédicos. Os estudantes estavam pesquisando sobre “O corpo e a diversidade cultural no Brasil”, outras proposições foram elencadas como danças de matriz afro, leituras de textos acadêmicos e a apreciação do Documentário *Mojubá*⁶¹.

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

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

Outra entrevistada foi Valdina Pinto, mais conhecida por Makota Valdina, educadora, líder comunitária e ativista brasileira das questões do negro e da intolerância religiosa. Ela enfatiza que toda criança negra tem que saber a sua história para ser sujeito da sua vida, conhecer os valores da

60

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

61

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

solidariedade, da coletividade, pois esse é o jeito negro de ser. Como os estudantes podem valorizar a sua cultura se desconhecem a sua história?

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

Uma das demandas dos quilombolas é sobre a posse da terra, no Brasil essa competência pertence ao INCRA. De acordo com as especificações orientadas por essa instituição, as comunidades quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que em todo o País existam mais de três mil comunidades quilombolas.

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

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

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

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

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

Os moradores mais velhos da comunidade, apesar de se reconhecerem negros e de terem ciência que a comunidade localiza-se muito próximo do roteiro dos engenhos de cana-de-açúcar de Ceará-Mirim, negam a existência da formação do quilombo ter sido constituída por escravos fugidos. Na sua pesquisa da Monografia, Cândido Júnior entrevistou diversos moradores antigos, inclusive os da sua própria família, todos se remetem a uma comunidade formada por negros livres que cultivavam a terra para a produção da agricultura familiar, apenas um morador relatou que quando era criança soube da existência de três escravizados que tinham chegado a Coqueiros.

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

A tradição também está presente na elaboração da culinária, desde a preparação, a produção e a comercialização dos produtos vendidos na feira de Ceará-Mirim até hoje; tapioca, beiju, grude, bolo de macaxeira, bolo de milho, bolo de batata-doce, bolo preto, camarão, entre outros. Esse

processo da culinária vem sendo passado pela tradição na família dos Cândidos, encontrando-se na quarta geração.

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

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

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

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

Cândido Júnior passou por esse processo em ser desrespeitado e, muitas vezes, humilhado. Disse ser muito difícil dar continuidade aos estudos, porém, só conseguiu porque recebeu muito apoio da sua família. Atualmente, é professor da Rede Estadual de Ensino, e é o morador da comunidade que possui o mais alto nível de escolaridade, em 2018 foi aprovado na Pós-Graduação, Mestrado em Antropologia para Quilombolas da UFRN. A maioria dos moradores ou trabalham na agricultura ou são trabalhadores da empresa Guararapes em Extremoz/RN. Em relação à

religiosidade, a maioria é católica com um percentual de evangélicos, porém há a prática do candomblé em um terreiro por trás do cemitério.



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

Mais uma história de omissão e negação dentre tantas já compartilhadas nesta pesquisa.

Após uma hora de trilha, já chegando ao final do roteiro, fomos à cozinha da família de D. Dalva, tia de Cândido Júnior e produtora da culinária local. Ao adentrarmos naquele espaço fomos invadidos por uma experiência sinestésica envolvendo todos os sentidos, pois o cheiro do bolo preto mesclava-se ao do beiju molhado ao leite de coco, envolvido na palha da bananeira. A sensação também foi aquecida pelo forno a lenha e pelo café passado na hora para acompanhar aquelas guloseimas, ressaltando o sabor dos preparos feitos naquele instante. Observamos atentamente o trabalho coletivo familiar de quatro pessoas na preparação dos alimentos. D. Dalva, a matriarca e mais experiente, era quem molhava a tapioca e o beiju no leite de coco e embalava os produtos na folha de bananeira que já estavam disponibilizadas no tamanho ideal em cima da mesa.

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

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

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

Em uma sexta-feira bastante chuvosa, no dia 28/07/2017 as 7h40 da manhã, deixamos o campus do IFRN e partimos com destino ao Quilombo Coqueiros. A turma e a professora estavam ansiosas pela aula, pois, apesar de todos os alunos morarem no Território do Mato Grande, nenhum aluno conhecia esta comunidade remanescente quilombola. As gotas d'água que escorriam pelas janelas do ônibus embaçavam um pouco a nossa visão em contemplar o trajeto a ser percorrido, mas, ao mesmo tempo, poderiam proporcionar outro olhar, entre uma gota e outra, dávamos conta dos transeuntes pelas ruas de Ceará-Mirim, em um movimento corriqueiro. Olhares dos ceará-mirinenses se cruzavam com os nossos, aquele ônibus do IFRN, levava uma turma para algum lugar, curiosidades eram despertadas. A turma cantarolava o tempo todo, vários ritmos tocaram no som do ônibus, e lógico, o corpo não resiste a tanto estímulo, muitos cantavam e dançavam. Passamos pelo centro da cidade da cidade e fomos pegando alguns alunos que se atrasaram pelo caminho, apesar de todos morarem em Ceará-Mirim. A turma era a do 4º ano de Equipamentos Biomédicos. A cidade é bastante habitada até o limite da estação férrea, após cruzarmos os trilhos do trem, adentramos no vale do Ceará-Mirim, essa estrada também é conhecida como o “roteiro dos engenhos”, de um lado a outro avistávamos as ruínas de antigos casarões dos engenhos, que em outrora, no século XIX, teve o seu apogeu econômico. Placas vão sinalizando as localizações, que atualmente é um registro de roteiro turístico; Engenho Umburana, Engenho Mucuripe, Túmulo de Emma, trilhas ecológicas, etc. Inúmeras lendas rondam esse espaço relacionadas ao período da escravidão, “a estória da serpente”, “a lenda da cabaça” e “a baleia da matriz”, entre outras. A flora demonstra resquícios da Mata Atlântica, assim como fruteiras e outras vegetações; bambuzeiros, palmeiras, mangueiras, coqueiros, cajueiros, pau-brasil, juremas, marmeleiros. Percebi que vários alunos iam fazendo os seus registros fílmicos, imagéticos e escritos. Quais seriam os ângulos, as percepções e as perspectivas daqueles alunos? Mas naquele momento, via com meus próprios olhos, meu olhar se animava e se desdobrava com a exuberância da mata, das cores verdejantes, das formas das folhas que pareciam me apalpar pelo seu tom aveludado da trilha de uma estrada de rodagem que mostrava o desconhecido a cada curva, a cada poça d'água que era desviada, estávamos no caminho, ao encontro do Quilombo. Avistamos uma pequena comunidade chamada de Rio dos Índios, logo em seguida passamos por outra comunidade, chamada de Boa Vista e, por fim, chegamos a Coqueiros. A comunidade é entrecortada por duas estradas que ligam a cidade de Ceará-Mirim às praias do Litoral Norte. Habitada por 400 famílias, a comunidade se divide no Morro (a parte de cima) e no Buraco (a parte de baixo), a economia que gira na comunidade provém dos trabalhadores informais da construção civil em Natal, dos trabalhadores formais das fábricas de confecção em Extremoz e produtores da culinária local. Chegamos pela estrada do Buraco, atualmente a mais movimentada. A estrada é estreita, passam dois carros ao mesmo tempo espremendo-se, do lado esquerdo, o acesso que leva ao Morro e, do lado direito o vale do Ceará-Mirim. Na sexta-feira já começava o movimento dos feirantes preparando seus produtos para serem comercializados na feira do sábado em Ceará-Mirim. Descemos do ônibus na praça, embaixo de chuva, como tinham poucos guarda-chuvas, estavam todos juntinhos, agrupados.

Compartilho também alguns excertos dos relatórios dos alunos:

Nesta aula de campo, pudemos conhecer um pouco mais sobre a cultura quilombola, que é localizada no distrito da cidade onde é o nosso campus do IFRN – Ceará-Mirim. Levando em conta que o quilombo não era apenas só o isolamento

e a fuga, e sim a resistência e a autonomia, mudando a condição de escravizado para poder viver livre dos maus tratos, trabalho excessivo, enfim de tudo (A).

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

Esta aula de campo foi de suma importância para nossa aprendizagem. Tivemos a oportunidade de notar as características, estruturas físicas, artísticas e culturais de uma comunidade quilombola, e de apreciar de sua culinária local. Sem dúvida, voltamos com uma bagagem cultural ainda mais enriquecida. Com imensa satisfação por termos sido tão bem recepcionados e por tudo ter caminhado como o planejado, apesar do tempo chuvoso(I).

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

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

Ainda é lacunar a invisibilidade e a marginalização dos negros e negros quilombolas, muito ainda há o que fazer, principalmente em diálogo com a educação. Com o objetivo de divulgar o reconhecimento da comunidade Quilombola Coqueiros para o Rio Grande do Norte, planejamos, Júnior e eu, algumas ações coletivas. A primeira ação concretizou-se a partir do apoio e parceria com a equipe de comunicação da Reitoria do IFRN. Foi feita uma reportagem com os quilombolas e essa notícia foi exibida no canal do programa televisivo *IFRN em pauta*⁶², exibido no dia

31/08/2017, assim como circulou pelas redes sociais. Outra ação foi a participação na semana da consciência negra em 2017 em uma Escola Estadual na Zona Norte em Natal/RN. Essa ação compreendeu uma mesa redonda composta por mim, enquanto professora do Ensino Médio que discute as relações étnico-raciais na escola, pelo Babalorixá de um terreiro de Candomblé, por abordar a importância da religiosidade de matriz afro e pelo professor de História Cândido Júnior, representando a Comunidade Quilombola Coqueiros.

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

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

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

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

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

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

Algumas reflexões foram realizadas por mim ao dialogar com moradores e ao percorrer caminhos por Coqueiros; ao meio ambiente, como, por exemplo, a falta de saneamento na comunidade (esgoto, água tratada); a política local, pela falta de representatividade na câmara municipal e pela referida comunidade não ser amplamente contemplada com recursos e projetos; na educação, pela falta de recursos orçamentários que possam melhorar a infraestrutura das escolas locais, pela aplicabilidade da Lei 10.639/03, pelo reforço no ensino fundamental para que, estatisticamente, aumente o quantitativo de alunos quilombolas no acesso ao ensino médio, como

também priorizar o ensino para jovens e adultos – é significativo o analfabetismo de adultos; na economia, por projetos que incentivem e intensifiquem a população para a produção na própria comunidade; na esfera social, por apoio a uma população que apresenta baixa autoestima.

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

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

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

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



Trilha Filmica

Prancha Fílmica

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

No filme *Chocolat*, o palhaço negro vive momentos de desesperança em relação a sua própria existência, ao ser preso em Paris, no auge da sua carreira profissional. Na prisão, um haitiano politizado chamado Victor o questiona, sobre a sua ingênua atuação artística, ao fazer sucesso por apanhar do palhaço branco para agradar a plateia, reforçando a visão eurocêntrica e racista.

Pela primeira vez na sua vida, **Preciosa Jones** é ouvida atentamente pela professora Rain, da Escola Alternativa. Esse encontro entre Preciosa e Rain transforma a vida da adolescente que passa a perspectivar objetivos para o seu futuro.

Em pleno regime nazista, Jesse Owens, atleta americano negro, vence 4 provas no atletismo e bate recordes olímpicos, se tornando uma lenda para o esporte, daí surgiu a cinebiografia *Race*. Reconhecido pelos seus adversários alemães, Jesse tem uma conversa com Luz Long sobre política, esporte e racismo.

Estrelas além do tempo rompe com vários paradigmas de uma sociedade americana segregadora. Uma das cenas selecionadas revela o momento em que a personagem Katherine expõe ao seu chefe Harrison, o seu dia a dia em uma sala de trabalho em que todos a discriminam. A outra cena é quando Mary argumenta junto ao juiz sobre a sua possibilidade em ter autorização para cursar engenharia em uma universidade para brancos.

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



Prancha fílmica

1- Ao ser preso em Paris, em pleno sucesso na carreira como palhaço, *Chocolat* repensa a sua existência.
Filme Chocolat

2- Diálogo entre *Chocolat* e Victor
Filme Chocolat

3- Preciosa se sente acolhida pela Professora Rain e, a partir desse encontro, dá início ao seu processo de transformação.
Filme Preciosa

4- Desafiando o regime nazista, o alemão Long convida o americano Owens para juntos dar a volta de honra no estádio, após Owens ganhar e bater o recorde olímpico do salto em distância nas Olimpíadas de 1936, em Berlim.
Filme Race

5- Owens e Long dialogam sobre as relações entre política e esporte. Long encoraja Owens a vencer as outras provas que ainda iria disputar.
Filme Race

6- Cena entre Katherine e Harrison, momento em que Katherine expõe para seu chefe todas as ações preconceituosas e discriminatórias que a mesma sofria na NASA.
Filme Estrelas além do tempo

7- Mary Jackson em audiência com o juiz, argumenta a sua petição em ser a primeira negra a cursar engenharia no Estado da Virgínia.
Filme Estrelas além do tempo

Prancha Fílmica

Experiências em ver com o outro no cinema

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

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

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

Nesse cenário ausente para a apreciação fílmica, é importante ressaltar a Mostra de Cinema de Gostoso. São Miguel do Gostoso é um município que integra o Território do Mato Grande/RN, e que atrai turistas do mundo todo devido ao seu litoral exuberante. Desde o ano de 2013, sempre nos meses de novembro, acontece a Mostra de Cinema, que em 2019, contemplou a 6ª edição. São cinco dias de acesso gratuito para a população aos lançamentos cinematográficos brasileiros. O cinema a céu aberto é estruturado na beira da praia, com um telão de 12x6,5m e disponibilizadas 2.000 cadeiras.

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

O cenário compõe uma estética que abarca uma dimensão de sentidos, para mim, uma experiência muito significativa; o pisar na areia da praia, o frescor do vento que possibilita uma climatização natural, o espaço aberto iluminado e cerceado por tochas de bambus, o telão gigante montado na praia, os ruídos das ondas do mar quebrando suas ondas, o céu iluminado por estrelas, a comunhão pela participação de todas as pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos), o burburinho ao sentar ao lado dos produtores e artistas dos filmes exibidos, a emoção deflagrada pelas pessoas da comunidade ao se verem nas telas, como figurantes ou a apreciar a sua participação como técnico

em audiovisual. Enfim, essa mostra consolidou uma parceria entre a sétima arte e a comunidade de Gostoso, idealizada por um produtor de cinema paulista que apaixonou-se pela localidade.

Alguns estudiosos argumentam sobre a relação cinema/educação. Dentre eles, Lima Neto (2018) defendeu a tese do cinema como educação do olhar, posto que esse autor expõe a experiência do olhar como uma experiência de conhecimento, experiência sensível que funda uma linguagem indireta, se liberta do olhar linear entre o sujeito e a percepção e amplia para outras compreensões do real, outras maneiras de ver, pensar e dizer. Isso é possível pelo processo de imagem desencadeado pelo cinema, que ao mesmo tempo convoca o corpo e um outro olhar.

Recentemente, em agosto de 2019, outra pesquisadora do Grupo ESTESIA, Paula Chaves, defendeu a tese de que a experiência de ver o corpo em sua relação com a percepção como um modo de desejo no cinema é educativa. Esse movimento pode provocar deslocamentos do olhar dos espectadores em um movimento de reaprender a ver o mundo com outrem.

Outros trabalhos apresentados em formatos de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento realizados por pesquisadores do Grupo ESTESIA compõem essa fecunda produção em utilizar os filmes como recurso metodológico e a elaborar novas formas de ver, pensar e ser, principalmente na relação entre cinema e educação.

Considero que a apreciação do cinema também pode contribuir para a reflexão em torno da relação entre Educação e Relações Étnico-Raciais, uma vez que o cinema é capaz de dar visibilidade a novas percepções acerca do corpo negro e das relações raciais que estabelecem em seus contextos culturais.

Seguindo a proposição em utilizar o cinema como experiência educativa, em 2016, no IFRN/CM, surge o Projeto Cinema Debate, como uma experiência para discutir com os estudantes do campus as relações étnico-raciais na sociedade. Seleccionamos para esse momento, a apreciação de duas películas: *Race* e *Chocolat*.

As películas foram exibidas na sala de videoconferência, às quartas-feiras, no turno vespertino, iniciando às 14h. A divulgação foi realizada no site da instituição, nas redes sociais e por um cartaz elaborado e colocado nos murais de aviso, como também na porta da sala da exibição.

Para organizar meu olhar sobre as películas, recorro a Lima Neto e Nóbrega (2014), que socializam guias para uma educação do olhar no cinema a partir da questão: Como ver? Nesse movimento, o pesquisador deve ver o conjunto, para experimentar a imagem despretensiosamente, perceber como ser inteiro, em que todos os sentidos percebem juntos. Olhar o corpo, pois os sentimentos, as emoções e os afetos serão atravessados pelo olhar do pesquisador. Os tempos e ritmos também são importantes, considerando a duração de cada imagem, assim como, os diálogos, a música e os silêncios, pois formam um conjunto inseparável da imagem.

Esses elementos elencados por esses pesquisadores foram essenciais para pensar como eu poderia ver com os meus alunos e elaborar com eles os horizontes de sentidos que iam descortinando-se a cada exibição, a cada percepção que muitas vezes ficavam no silêncio e outras vezes, se faziam presentes na escrita e na oralidade.

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

Apreciei junto aos estudantes do IFRN, nesses três anos de pesquisa, alguns filmes e documentários⁶³ que abordavam a temática do racismo, porém selecionei essas quatro películas (*Preciosa*, *Race*, *Chocolat* e *Estrelas além do tempo*) e um Documentário (*Nunca me sonharam*), para dialogar com os meus alunos e inseri-los na tese. O critério central para a escolha dos filmes e do documentário foi a possibilidade de, neles, encontrar imagens de corpos negros na escola, na arte, em espaços educativos.

A seguir, apresentamos uma tabela com algumas características dos filmes:

Filmes	Ano do enredo	Ano de produção	País do enredo	Gênero	Faixa etária
Raça (<i>Race</i>)	1936	2016	Estados Unidos	Drama	Jovens (19 a 24 anos de idade)
<i>Chocolat</i>	1868	2015	França	Drama	Adultos
Estrelas além do tempo (<i>Hidden Figures</i>)	1961	2016	Estados Unidos	Drama	Adultos
Preciosa: uma história de esperança (<i>Precious</i>)	1987	2009	Estados Unidos	Drama	Jovens (16 a 22 anos de idade)
Nunca me sonharam	2017	2017	Brasil	Documentário	Jovens (15 a 20 anos de idade)

Tabela: *Corpus* de filmes

63

No anexo 17, disponibilizo uma tabela com alguns filmes e documentários apreciados durante o período da pesquisa que despertam a sensibilização para as questões étnico-raciais, para ampliar o diálogo sobre o silenciamento na escola e para a visibilidade das demandas da Lei 10.639/03.

Dentre os filmes selecionados para serem exibidos em sala de aula, temos: *Chocolat e Race*, dois filmes baseados em histórias verídicas. *Chocolat* É um drama francês dirigido por Roschdy Zem, foi lançado no Festival Varilux de cinema francês em 2016. O filme, de narração objetiva, desenvolve-se no interior da França, inspirado na história de Rafael Padilha, que nasceu em 1868 em Cuba e foi vendido quando ainda era criança. Anos depois, ele consegue fugir e é encontrado nas docas por um palhaço que o coloca nas suas apresentações. Em seguida, Padilha passa a ser conhecido como *Chocolat*, tornando-se o primeiro artista circense negro na França, um grande sucesso no final do século XIX.

O drama perpassa na França no final do século XIX e início do século XX, e envolve a história de dois palhaços (Footit e Chocolat) que conquistaram as plateias do interior da França e de Paris. O início da película é marcado por cenas escuras que denotam um ar dramático, predominando as cores cinza, azul e marrom. As cenas entrecruzam-se em diálogos entre o dono do circo e seus artistas, no movimento cotidiano do circo (ensaios, apresentações, mudanças de cidades, plateias) e nas cenas amorosas de Kananga (Chocolat).

Georges Footit, já tinha uma trajetória como palhaço, porém sua carreira estava em declínio, sem contratos e sem apresentações. Em um pequeno circo familiar, conheceu Rafael Padiha (Kananga), um personagem negro. A sua imagem estava associada ao estranho, à animalidade, ao selvagem, ao exótico. Footit percebeu que poderia criar um número inédito com Kananga e mudar o rumo da sua carreira.

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

Por sua vez, *Chocolat*, filho de escravos cubanos, foi vendido e depois conseguiu fugir, vivia sob o medo de ser preso, não tinha documentação que validasse a sua cidadania. A sua ingenuidade e toda a sua história de vida, não o despertava para o uso que era feito da sua imagem. Em um certo dia, após uma apresentação do circo, os palhaços foram convidados para apresentarem-se em um circo de Paris, nas palavras de Oliver, o diretor do circo parisiense: “o palhaço sério e o idiota dividindo a cena é uma descoberta”.

Footit e *Chocolat* chegam a Paris, em um dia iluminado, o diretor do filme apresenta nesse momento, cenas claras, coloridas, com o céu azul e límpido, muitas carruagens no movimento

transeunte da Cidade-luz. Esse momento do filme expressa esperança, sucesso, criação, transformação.

A série de apresentações em Paris levou a dupla de palhaços ao sucesso. *Chocolat* ganha visibilidade e muito dinheiro, no entanto, entrega-se à bebida e ao jogo. Em um certo dia, a polícia francesa o interpela na rua e o prende com a justificativa do mesmo não portar documentos de identificação. Na prisão, *Chocolat* passa por tortura e humilhações, porém, encontra Victor, um haitiano, que o faz repensar sobre a sua existência social e política. Victor lhe interroga: você é o artista que leva chute na bunda de um branco toda noite? Parece que você faz os brancos rirem. Victor continua: Você vive, é esse o problema, não é porque não tem documentos. Como faz sucesso, é um insulto para os brancos. Um preto deve ficar em seu lugar e dobrar a espinha, pois negros são para domesticar.

Victor critica a sociedade ocidental com a afirmação: aqui fazem você acreditar que somos livres e iguais, precisamos nos defender sozinhos, com unhas e dentes. Para você ser artista precisa abrir brechas, mostrar um exemplo. Após ser libertado, *Chocolat* reflete sobre tudo o que conversou com Victor na prisão. Rememora cenas marcantes da sua infância, pois presenciava seu pai imitar um cachorro para ser chacota para os seus patrões.

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

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

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

participação de negros e judeus nas Olimpíadas de 1936. A partir desse marco, outros acontecimentos circunscrevem os movimentos de resistência dos negros em olimpíadas.

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

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

Foi verificado que, ao término do trabalho, os estudantes elencaram outras questões, em uma circularidade e cumplicidade de elaboração do conhecimento. Sendo os Jogos Olímpicos o fio condutor, foram produzidos vinte vídeos educativos⁶⁴, que podem dialogar sobre questões transversais à Educação e principalmente à Educação Física como questões raciais, questões de gênero, questões sociais dentre outras.

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

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

64

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

Talvez, o primeiro eixo abordado no filme seja a superação, não só do rapaz por ser negro e conseguir chegar cada vez mais longe, mas também do treinador, por conseguir se reerguer depois de tanto tempo sem ter sucesso em formar um bom profissional. O segundo eixo seria a aceitação, talvez não a 'aceitação correta', porque os garotos da universidade só passaram a ver o protagonista como um colega quando ele passou a trazer benefícios para a universidade, e se ele não conseguisse tantos títulos? E o último eixo seria a contradição. Isso porque os jogos foram em Berlim, e uma das brigas principais que o filme trouxe foi o fato de terem atletas judeus capacitados e não os deixarem participar por causa do nazismo. Com a ameaça de suspenderem os jogos, a Alemanha não teve outra alternativa a não ser deixar que eles participassem, ou seja, uma reviravolta impactante. De toda forma, *Race* com toda certeza é um filme para se emocionar e prender você na tela (J).

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

O filme começa em 1933, quando Jesse, interpretado pelo canadense Stephen James, parte para a Universidade de Ohio. Lá, ele é um dos únicos estudantes negros e sofre um racismo sem tamanho num país que divide os espaços públicos entre brancos e negros. Jesse tem talento natural para a corrida. Sua agilidade impressiona o treinador Larry Snyder. Snyder foi o cara que projetou em Owens sua própria vontade de vencer. No filme, a vida do atleta negro gira em torno de seus treinos e sua relação com Snyder. Em uma das cenas do longa em que o treinador confronta Jesse por ter faltado a um treino, Owens usa um broche da fraternidade Alpha Phi Alpha, o primeiro de universitários afroamericanos. No filme, não fica clara qual é a relação de Jesse com a fraternidade, nem como ele foi parar lá. O título do filme em inglês, *Race*, sugere um pouco a transição e evolução de Jesse como atleta e como negro, uma vez que a palavra carrega o duplo sentido: raça e corrida. Em uma de suas primeiras competições, vemos um inseguro atleta negro sendo vaiado e xingado pela plateia enquanto se prepara para correr. No vestiário, após um dos treinos, Snyder aconselha Jesse a bloquear os xingamentos e focar na pista. Na hora da corrida, é exatamente isso que o atleta faz. É apenas barulho, diz Snyder (J.P).

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

Confronto as percepções que tive com a película e as encontradas nos relatos dos estudantes e percebo que as sensações sinestésicas provocadas pelas imagens proporcionam uma comunicação sensível, estesiológica, que incorpora as relações humanas, culturais, perceptivas e afetivas do nosso

mundo vivido ofertando outras formas de pensar, de ver e de compartilhar dando outros significados para nossa existência.

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

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

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

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

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

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

campus sobre a importância da experiência fílmica para o Projeto Cachos. Após a viagem, entrega do relatório à Direção Acadêmica.

A ansiedade desses estudantes foi grande, pois muitos deles nunca tinham ido à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Fiquei no DEF aguardando-os, quando chegaram, queriam saber de tudo daquele departamento e de outros espaços da Instituição.

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

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

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

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

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

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

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

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

Outra estudante aponta a importância de uma educação sensível e atenta que Preciosa encontrou na escola alternativa, momento em que ela iniciou o processo de autoconhecimento. Era perceptível que ela tinha uma imagem corporal distorcida, pois quando se olhava no espelho, se via magra, loira e branca. Ela enfatiza que é na escola que os jovens podem encontrar esse amparo, seja através de professores, assistentes sociais, psicólogos ou outros profissionais. Ela sinaliza que a nossa construção social simboliza a imagem da mãe biológica como sendo sempre aquela responsável por prover carinho, amor, amparo e proteção, porém, na realidade do filme, Preciosa não encontra essa realidade na sua mãe. Mas, após descobrir que ela possuía esse amor dentro de si, trouxe seus filhos para prover todo o carinho e proteção necessários a uma boa formação psicológica.

Após a exibição do filme, houve um lanche organizado pela comissão que organiza o CINEDUC. Durante o lanche, ouvíamos os burburinhos que o filme tinha causado, as impressões e o próprio impacto do filme. Entrei no ônibus com eles e fizemos um *tour* pelos espaços da UFRN,

contextualizando os departamentos. Esse momento foi considerado pelos estudantes como muito significativo, servia como antecipação da realização de um sonho que é cursar uma graduação.

Outro filme que entrou no corpo das discussões foi a película *Estrelas além do tempo*, situado historicamente em 1961, em plena Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética, pois estas potências mundiais disputavam a supremacia na corrida espacial, ao mesmo tempo em que a sociedade norte-americana lidava com uma profunda cisão racial entre brancos e negros. A maior parte da gravação da narrativa na própria NASA⁶⁵ (*National Aeronautics and Space Administration*), no Estado de Washington, D. C. (EUA), e lá, à época retratada no filme, um grupo de funcionárias negras é obrigado a trabalhar separado do resto da empresa.

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

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

Esse filme me foi sugerido no final do ano de 2017, por uma aluna do IFRN campus Ceará-Mirim. Participante do Grupo Cachos e militante das questões raciais, Debora me perguntou se eu já tinha assistido *Estrelas além do tempo*, pois o filme ressaltava o racismo institucional. Como sugestão dessa aluna, fui assistir ao filme e percebi que essa narrativa poderia entrar no rol de filmes a serem trabalhados com os estudantes do Ensino Médio com o objetivo de sensibilizar, discutir e problematizar as questões étnico-raciais.

65

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

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

A sonoridade é também relevante quando aparecem os testes nos foguetes e lançamentos deles. A trilha sonora apresenta músicas de ritmo rápido e lentos, sempre presentes músicas da cultura negra, como o blues e o jazz. As cores predominantes são o cinza e o azul-claro na maior parte do filme, quando as cenas retratam o ambiente de trabalho na NASA. Quando as cenas percorrem as casas e a escola para negros, as cores são mais escuras como o marrom e o preto, tais cores dão um tom sombrio e incerto para a história. O cenário também apresenta tons pastéis para dar um ar romântico às cenas de namoro de Katherine.

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

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

A partir da primeira cena, a personagem Katherine me convoca, o filme me arrebatava os sentidos ao ver uma criança negra no espaço escolar, pois compreendo que a escola deve ser um ambiente estimulante, repleto de mediações e orientações, no qual o destino de um ser humano pode ser transformado. Com as imagens do outono nos EUA e uma criança a percorrer os espaços externos e internos da escola, onde em cada imagem que ela apreciava, como os detalhes de uma porta, ela transformava em conhecimentos matemáticos, encontrando os catetos, as hipotenusas, os

ângulos e a geometria, algo pouco comum para crianças. O olhar atento e observador da professora e dos gestores da escola que convidam os pais de Katherine para lançá-la ao mundo, para propor novos desafios.

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

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

O filme nos apresenta implicitamente várias passagens de situações discriminatórias aos negros no período da segregação racial, são cenas que nos colocam a pensar: “Você prefere andar de carro velho ou sentar nas últimas cadeiras do ônibus?”. Ressaltando que nesse período só era permitido aos negros ocuparem as cadeiras dispostas na parte de trás do ônibus, em um espaço reservado. Outra cena é quando o policial aborda as mulheres com o carro quebrado na rodovia e diz: “Não sabia que a Nasa contratava mulheres negras”. Outra cena discriminatória e preconceituosa é quando Katherine entra pela primeira vez na sala de trabalho e, seu futuro chefe quando a vê, a entrega o cesto de lixo, pensando que ela era a responsável pela limpeza da sala.

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

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

O filme apresenta poucas cenas empáticas dos brancos com os negros, mas uma delas é interessante quando o astronauta chega na NASA e faz questão de cumprimentar a ala das negras.

Esse mesmo astronauta percebe a potencialidade e a competência de Katherine e deposita nela a confiança e a precisão dos seus cálculos para o lançamento do foguete no espaço.

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

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

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

O cinema nesse sentido, além de ser um instrumento que registra um momento de existência, o seu movimento imagético passa também a restituir a corporeidade, dá relevo às atitudes, às posturas corporais dos personagens de uma maneira muito íntima, possibilitando-nos também o movimento da vida concreta.

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

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

oferecendo uma visibilidade para o corpo e sua expressividade contribuindo para o conhecimento sensível da Educação.

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

Nesse movimento em compreender as juventudes, principalmente as brasileiras, faz-se necessário contextualizar o Documentário *Nunca me sonharam* e, a partir dele, realizar uma apreciação sobre os cenários das juventudes brasileiras, que se apresentam diversas. Um trecho desse documentário foi compartilhado por mim de forma crítica e reflexiva em três momentos: com as estudantes do Grupo Cachos, no Simpósio de Educação Física da UFRN em novembro de 2017 e na EXPOTEC- IFRN/CM.

O documentário foi lançado em junho de 2017 sob a direção de Cacau Rhoden e produção da Maria Farinha Filmes. Teve o patrocínio do Instituto Unibanco e, por essa razão, se tornou autossustentável e conseguiu uma ampla difusão das suas ideias. Por intermédio da plataforma Videocamp⁶⁶, os profissionais da educação têm amplo acesso para baixar gratuitamente e compartilhar esse documentário nas escolas. Foi perceptível o alcance desse documentário no Rio Grande do Norte e nos demais Estados brasileiros para as Instituições públicas de ensino médio e em alguns eventos⁶⁷ da Educação em 2017.

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

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

66

www.videocamp.com plataforma online que disponibiliza gratuitamente o acesso de um acervo fílmico para profissionais da educação utilizar nos seus espaços educativos de atuação. Por intermédio de um cadastro no site, os profissionais têm direito de agendar uma exibição que pode ser pública ou privada.

67

Foi um dos documentários exibidos no formato de debate no Congresso Nacional de Educação (CONEDU) na cidade de João Pessoa/PB no período de 15 a 18/11/2017.

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

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

Em pesquisas online, em vários sites, como *Carta Educação*⁶⁸, *Nova Escola*⁶⁹ e *Revista Educação*⁷⁰ encontramos críticas de estudiosos da Educação sobre o documentário. No site *Carta educação*, o professor Fernando Cássio questiona: quem é que sequestra os sonhos dos jovens? Ele aponta que o documentário é peça de propaganda de projetos de privatização da gestão escolar e para a Reforma do Ensino Médio⁷¹, através da Lei 13.415/2017.

Falar em Reforma do Ensino Médio proposto pelo Governo Federal atual é ter ciência dos desmandos e manobras propostas por essa gestão, em programar uma Reforma sem que ela pudesse ser antecipadamente debatida por profissionais da educação. Uma Reforma que prevê uma alteração na estrutura curricular, organizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sucumbindo disciplinas como a Educação Física, a Arte, a Sociologia e a Filosofia, e mesmo deixando como opcionais outras disciplinas, reduzindo assim, os horizontes dos estudantes diante do mundo.

Vale ressaltar que no ano de 2017, o Brasil presenciou uma mobilização crítica e engajada dos jovens do Ensino Médio, leitores atentos da realidade social e política pela qual o país atravessa. Os jovens mostraram para a sociedade que estão acompanhando e fiscalizando todos os pontos da “deforma”, como eles intitularam. Nos seus manifestos coletivos, os jovens ocuparam escolas e foram protagonistas de passeatas e debates por todo o país.

68

Disponível em cartaeducacao.com.br

69

www.novaescola.org.br

70

www.revistaeducacao.com.br

71

É um conjunto de novas diretrizes para o ensino médio implementadas via Medida Provisória (MP) apresentadas pelo governo federal em 22/09/2016. Por se tratar de MP, teve força de Lei desde a publicação no Diário Oficial. Para não perder a validade, precisava ser aprovado em 120 dias pelo Congresso Nacional. A MP foi elaborada pelo Ministério da Educação e defendida pelo ministro Mendonça Filho, que assumiu o cargo após a posse de Michel Temer em 1º de setembro de 2016.

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

Pesquisando sobre o Projeto Jovem do Futuro, percebemos que há uma ideologia dominante que busca moldar, homogeneizar e monopolizar as ideias e pensamentos de gestores, professores e estudantes do Ensino Médio no Brasil. O Projeto foi lançado em 2007 fundando parcerias com escolas selecionadas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Em 2008, o alcance foi estendendo-se para outras capitais do Brasil. Em 2012, há a implementação do Projeto nas Secretarias de Educação para depois replicar o modelo nas escolas. Também nesse ano, houve o apoio do Ministério da Educação (MEC), fornecendo recursos financeiros para as escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (EMI) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Unibanco entra com o apoio técnico para as Secretarias de Educação conduzir o processo de formação dos gestores escolares.

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

Vale ressaltar que há um marketing operacional vinculando o Documentário ao Projeto Jovem do Futuro, o qual já circulava no período de 25 a 27 de setembro de 2015 na III Reunião do Comitê Diretivo da Agenda 2030⁷² de Educação em Nova York/EUA, com as *hashtags* que circulavam pelo evento #nuncamesonharam#jovemdofuturo e logo ganharam as redes sociais. Ocorreu também o Seminário promovido pelo Instituto Unibanco intitulado *Desafios Curriculares*

72

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

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

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

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

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

A escuta do outro



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

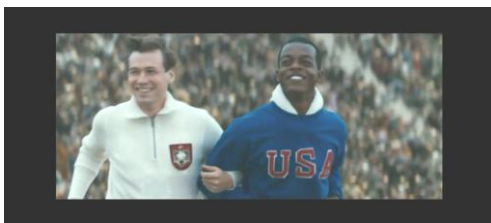
retomando a sua autoestima. A possibilidade de ser ouvida influenciou na sua necessidade em se pronunciar, em deflagrar o tormento que a perturbava e a impedia de progredir na sua aprendizagem, na sua vida.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Porém, Victor problematiza a situação de Chocolat e, ao mesmo tempo que o interroga, tece afirmações como: “você é o artista que leva chute na bunda de um branco toda noite? Você sabe por que está aqui? Você vive, esse é o problema. Parece que você faz os ricos rirem, aqui você não fará ninguém rir. Um preto deve ficar em seu lugar e dobrar a espinha. Negros são para domesticar. Aqui

fazem você acreditar que somos livres e iguais. Paris, cidade das luzes, é pura conversa. Não espere nada deles, precisamos nos defender sozinhos com unhas e dentes. Você não é um artista, ser artista é abrir uma brecha, é mostrar um exemplo.”

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

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

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

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

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

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

Outra cena nesse mesmo filme é quando a Sra. Jackson consegue uma audiência com o juiz para solicitar a autorização jurídica para cursar a universidade de Engenharia, destinada até aquele momento para pessoas brancas. Mary Jackson, antes de dialogar com o juiz, fez uma pesquisa sobre a carreira do magistrado e identificou que ele tinha sido pioneiro em várias questões; utilizando esse

álibi, ela argumenta: “o senhor foi o primeiro da sua família a servir as forças armadas, a marinha americana, o primeiro a fazer universidade e o primeiro juiz estadual a ser recomissionado por três governos consecutivos”.

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

Com uma voz convicta, ela aproxima-se do juiz, fala olhando nos seus olhos e continua seu pedido: “nenhuma negra no estado da Virgínia estudou em uma escola de brancos, não há registros. Eu pretendo ser uma engenheira da NASA e não posso fazer isso sem assistir às aulas em um colégio de brancos, eu não posso mudar a cor da minha pele, então a minha única escolha é ser a primeira e não posso fazer isso sem a sua ajuda. Excelência, de todos os casos que ouvirá hoje, qual o que irá importar daqui a cem anos?” Qual deles o tornará mais uma vez o primeiro? O juiz reflete e profere a sua decisão: “somente as aulas noturnas, Sra. Jackson”. Mary sai da audiência aos pulos de alegria, ela sabia que tinha conseguido abrir uma brecha na luta contra o racismo.

Os limites e fronteiras demarcadas pela realidade das margens

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

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

elaborados, tem pessoas responsáveis para a bilheteria e o contrato do pagamento aos artistas é acertado antecipadamente.

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

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

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

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

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

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

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

Outra fronteira exaltada no filme é a ocupação feminina em cargos de maior visibilidade pelo gênero masculino; a ciência, a tecnologia e os números, em uma época que as mulheres eram educadas para constituir família e servir ao lar. As três personagens principais vivem esse drama em lutar pelo reconhecimento das suas capacidades intelectuais. A saga de Katherine por frequentar uma sala de trabalho somente com colegas homens, por realizar todos os cálculos matemáticos e equações e ter que ser submissa ao seu chefe, apenas por ele ser do sexo masculino. Várias cenas demonstram o momento em que ao receber o relatório elaborado por Katherine e assinado por ela, seu chefe, antes de entregá-lo para o seu superior, rasgava a folha com a assinatura de Katherine. O astronauta John Glenn em contato com Katherine, identificou o potencial da cientista e exigiu que somente haveria o lançamento do foguete após Katherine revisar os cálculos e liberá-lo para ser lançado.

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

Apesar de tecer várias críticas ao documentário *Nunca me sonharam*, ele traz algumas narrativas interessantes de alunos e profissionais de escolas públicas. O cotidiano dessas pessoas não é nada fácil, para obterem uma frequência e continuidade nos estudos, eles precisam receber muito apoio dos familiares e da escola. A escola precisa estar atenta para acompanhar o comportamento, o rendimento, a aprendizagem e a estabilidade emocional desses jovens. Dentre as

narrativas, selecionei algumas, a aluna Jamile Melo de 17 anos, da cidade de Santarém (PA) salienta: “é difícil ser de menor, ser mulher, ser negra e ser pobre”. Outro aluno relata que a sociedade quer a divisão, que lugar de favelados é na favela, ele não pode sair dela e conquistar outros espaços.

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

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

Ultrapassar esses limites e ir em busca de outras fronteiras faz parte do cotidiano da maioria dos jovens da escola pública, moradores das periferias, favelas e subúrbios das grandes e pequenas cidades. As barreiras são maiores quando são jovens negros, pois são estigmatizados pela sociedade, como se todo jovem negro fosse delinquente ou drogado. Os coletivos construídos na escola podem subverter essa dinâmica; apoiando-se uns nos outros, eles encontram suporte para superar os preconceitos e nutrir seus sonhos reinventando seus destinos.



Novos Rastros

O olhar branco para o negro

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

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

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

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

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

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

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

No Brasil, o racismo sempre foi mascarado, diferentemente dos Estados Unidos, onde houve a explosão da segregação racial, iniciada nas igrejas e espalhadas para toda a sociedade. Surgiu, nesse contexto, nos Estados Unidos, uma Teologia Negra baseada na leitura do Evangelho e nas mensagens do Cristo Revelado. Essa prática teve como referência a experiência dos “povos negros”. Gonçalves (2007) sinaliza que, mediante tais práticas, a liberdade de culto e o direito de livre organização passaram a ser sinônimos.

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

Os negros constataram que, para ampliar o debate e fomentar a conscientização entre eles, era preciso ter instrução e cultura. Por essa razão, a reivindicação pela educação escolar sempre esteve na pauta das discussões dos movimentos sociais. Gonçalves (2007) ressalta a importância de compartilhar a primeira grande proposta regida pela tríade “agrupar-educar-orientar”. Essa proposta foi composta por Raul Jovino do Amaral, em 1936, momento em que ocupava o cargo de Presidente da Frente Negra Brasileira⁷³. Esse movimento propôs a educação coletiva dos negros, do curso primário até as noções para o trabalho. Ao longo do século XX, outros movimentos fomentaram a libertação cultural do povo negro, surgindo, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN)⁷⁴. Escolas foram criadas no interior de movimentos associados aos blocos afro, como em Salvador, em 1970.

Nesse contexto de movimentos sociais de negros, cabe apontar o surgimento de grupos organizados pelo Brasil entre os anos de 1970 e 1980, principalmente no Rio de Janeiro, em São

73

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

74

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

Paulo, na Bahia, no Maranhão, entre outros estados. Silva (2014) assinala, também, uma intensa participação da sociedade civil e do movimento feminista, tendo em vista a participação ativa das mulheres negras em Organizações Não Governamentais (ONG's), NEAB's⁷⁵, coletivos de mulheres, grupos culturais e sociais.

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

Formou-se em Ciências Políticas e Sociais, dando sequência aos seus estudos em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, defendendo o Mestrado com a dissertação *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo* (1945). Foi uma das primeiras professoras negras no Ensino Superior brasileiro, como também a primeira psicanalista que não possuía graduação no Curso de Medicina.

Virgínia foi uma exceção à regra. Ela ultrapassou os obstáculos e rompeu com o estereótipo e o pragmatismo estipulados aos negros, ou seja, irrompeu a concepção ideológica, bastante difundida e aceita à época, de que a “raça”⁷⁶ negra era intelectualmente inferior às demais. Embebida nessa trajetória, chegou à conclusão de que estudar, embora garantisse vantagens econômicas, não dava ao negro *status* similar ao dos brancos na mesma situação. Ela estudou as atitudes raciais a partir de casos individuais da Frente Negra Brasileira e analisou temas como hibridismo cultural, miscigenação, relações amorosas, casamento e o pensamento obsessivo de não possuir boa aparência.

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

75

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

76

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

Para Paiva (2011), historiador brasileiro e pesquisador da presença africana no mundo moderno, os africanos sempre foram alvos de descrições e de especulações pelos europeus. A cor negra da pele sempre despertou espanto, admiração e desprezo, além da cobiça. Esse pesquisador alerta que esse imaginário construído sobre os negros se tornou mais pejorativo a partir dos séculos XIV e XV, principalmente sob o olhar do europeu português, já que em Lisboa situava-se o Castelo da Mina, um dos maiores mercados de africanos escravizados. Aquele amontoado de corpos expostos publicamente aos compradores, corpos nus, multicolores, marcados por escarificações e por tatuagens, misturavam-se aos sentimentos depreciativos de toda aquela gente.

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

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

Transpondo territórios geográficos e espaços temporais e imaginários, a associação do negro a diversos contextos preconceituosos perduram. Discrepância observada pela declaração de um estudo realizado por um psicólogo e por um cientista político⁷⁷ citado por Le Breton na contemporaneidade, afirmam a hereditariedade da inteligência e a inferioridade dos negros. Também atribuem aos genes dos negros os motivos da elevada estatística de pobreza, do desemprego, da delinquência e dos nascimentos ilegítimos.

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

77

HERRNSTEIN, R.J.; MURRAY, C. *The Bell curve. Intelligence and class-structure in american life*. Nova York: The Free Press, 1994.

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

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

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

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

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

Uma lacuna ficou aberta em relação a mecanismos que pudessem excluir a discriminação racial, vinculando a vida da população negra aos extratos das margens da sociedade, afetando seu desenvolvimento psicológico, social, econômico, cultural, político, entre outros. Porém, acreditamos que o combate ao racismo na educação não deve somente estar vinculado a políticas específicas direcionadas aos grupos discriminados, como forma de reparação e/ou proteção, mas a sensibilizações que provoquem e afetem outros grupos, todos juntos, da sociedade buscando um

outro olhar sobre a população negra, reverberando as suas lutas, as suas histórias, as suas culturas, as suas belezas, as suas conquistas, culminando em um pensamento que essa história nos constitui e nos engaja a lutar com e pelo outro.

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

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

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

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

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

Nas palavras de Freire:

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

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

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

Para Freire, a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno e o estudo deve estar sempre relacionado ao conhecimento da vida da comunidade local. O educando crítico ao mesmo tempo em que estuda ou lê um texto vai fazendo as relações com o que vem ocorrendo com o seu país, sua cidade, seu bairro. Como seres históricos que somos, temos capacidade de intervir no mundo, conhecendo-o. Essa obra freireana sugere aos educandos que não há docência sem discência e nesse processo, o ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, ética, estética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. E é nesse processo emancipador de ensinar/aprender que apontamos as escolhas, um processo árduo, que exige responsabilidade, autocrítica e principalmente o encantamento pelo fazer educativo. Encantamento na leveza da sensibilidade pela percepção a partir das experiências.

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

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao ‘campus’ da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem-amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível a vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1978, p. 9).

Os Rastros com a Educação Física

É no contexto da Educação Física em diálogo profícuo com outras áreas de conhecimento, principalmente com a educação, que trilho experiências que possam ser sensíveis e educativas, pois se constitui como um movimento sobre a produção de conhecimento e epistemologia da área. Esse entrecruzamento foi possibilitado pelas minhas experiências vividas, por participar como membro do Grupo de Pesquisa Estesia e a refletir sobre a pluralidade epistêmica que habita a nossa área.

A partir das décadas de 1980 e 1990, a Educação Física perpassa um movimento de críticas ao pensamento positivista e mecanicista e inicia uma aproximação com a fenomenologia inaugurando novas formas de pensar o corpo, o movimento e a educação física. Conceitos como a intencionalidade, a estética, a expressão, os sentidos e os significados socioculturais perpassam as noções de corpo sensível como condição de existência no mundo.

Uma maneira de produzir conhecimento e de desenvolver pesquisa que difere da racionalidade clássica acolhendo o sentir ou a estesia. Citando Chaves *et al* (2018), “a estesia nos proporciona refletir sobre a confusão de cores, texturas, formatos, contornos, liberdade de formas de pensar o corpo, seus volumes, sons, silêncios, distorções, proporções e desproporções que nos atravessam” (CHAVES *et al*, 2018, p. 195). E nesse caminhar entrelaçando o corpo, a arte, a educação e à educação física que o ser se abre para as coisas emaranhadas na carne do mundo, é sujeito, intercorporeidade, enlaçamento da cultura, natureza e história.

Nesse movimento em relacionar o campo teórico-metodológico da fenomenologia merleau-pontyana com a educação física, compartilho o pensamento de uma pesquisadora, Karenine Porpino, que tornou fecundo o seu percurso acadêmico nesse enlaçamento, percebendo novas

paisagens para os seus pensamentos e modos de viver o mundo, sempre moventes no tempo e no espaço (PORPINO, 2019, p. 93). Essa autora acolhe a fenomenologia de Merleau-Ponty como uma experiência estética que reverbera, para ela, em uma escrita sensível. Ela aponta que o trânsito do pensamento de Merleau-Ponty foi além da ciência, dialogando com a pintura, a literatura, a música e a Psicanálise.

Para essa autora, Merleau-Ponty nos convida a sentir o mundo e o outro como a nós mesmos e nos adverte para não fazermos a substituição do nosso modo de sentir por um pensamento do sentir (PORPINO, 2019). Nesse sentido, a educação pode e deve partilhar com diversas áreas do conhecimento ampliando modos diversos de perceber os mesmos fenômenos.

Para Nóbrega (2019), Merleau-Ponty ocupa-se da harmonia corporal, do corpo consigo mesmo, com as coisas e com os outros, provoca também o impensado como impossibilidade de total reflexão e elabora uma ontologia a partir do sensível da realidade do mundo e da subjetividade. Trago, portanto, as reflexões de Nóbrega (2019) sobre a compreensão fenomenológica da educação:

Funda-se, portanto, na cultura como manifestação concreta da relação entre o homem e o mundo. Nessa perspectiva, o ato educativo visa a ampliar a consciência do educando, desvelando os condicionantes ideológicos da cultura e insistindo na desalienação individual e coletiva [...]. Insiste na condição corporal do sujeito como condição para sua inserção e compreensão do mundo (NÓBREGA, 2019, p. 82).

Corpo aprendiz pela inteligência e pela razão, mas principalmente pela sensibilidade e imaginação. Partilho ainda da ideia de Nóbrega (2019) em constatar que Merleau-Ponty metamorfoseia a fenomenologia da percepção em uma estesiologia da experiência do corpo, da história e da existência. Experiência esta, engajada na subjetividade do mundo.

Nessa direção, partilhamos de uma educação que se torne significativa, que fenômenos possam ser desvelados, revelando seres, pensamentos e sentimentos no processo aprendente. Os indivíduos devem conhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Devem ser capazes de questionar o mundo e refletir a respeito das suas próprias ações. Assim, a aprendizagem não ocorre somente na dimensão intelectual, mas em trabalhos multidisciplinares, transversais e multidimensionais, como ressalta Santos (2016).

Ainda recorrendo às contribuições de Santos (2016) em relação a uma educação que priorize o desenvolvimento integral, esse autor enfatiza que o corpo deve ser priorizado no processo pedagógico para a formação do sujeito. O movimento corporal deve ser valorizado possibilitando uma livre expressão que reverbere em uma autopercepção e uma conscientização de si mesmo e do outro no mundo.

O corpo na condição de corpo expressão é capaz de criar, imaginar, transformar e desdobrar um mundo de comunicação. Nessa relação homem/mundo, educa-se, conhecendo e reconhecendo a cultura, o trabalho, as relações. “Uma educação que considere importante a movimentação e a transformação de nossos corpos, para que possamos transformar as coisas do mundo e ao mesmo tempo, desorganizar e reorganizar a sua autoimagem” (SANTOS, 2016, p. 464).

Em seguida, reúno dados e trabalhos publicados sobre as relações étnico-raciais que me deram suporte para tecer relações entre a educação física e a educação étnico-racial. Em 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) implementou como o Ano Internacional dos Afrodescendentes com o objetivo de ampliar a inserção dessas populações no desenvolvimento social e econômico nas sociedades em que estão presentes. Pela Resolução 68/237, foi instituída a Década Internacional dos Afrodescendentes compreendida entre 2014 a 2024. Esse período visa problematizar a garantia dos direitos por meio do tripé: reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

Historicamente, houve uma omissão nos currículos escolares sobre a História do continente africano, assim como dos afrodescendentes no Brasil, prevalecendo a história eurocêntrica. O desconhecimento das contribuições civilizatórias do negro para a formação do povo brasileiro nutriu o preconceito racial e a exclusão no interior da escola, quando essa temática das contribuições, deveria compor o currículo em todos os níveis de ensino. Indicadores educacionais apontam desigualdades que compartimentam as crianças e jovens brancos e negros no acesso à escola, como aponta Leon Padial (2018).

Esse autor investiga a diversidade étnico-racial negra nos currículos brasileiros e colombianos e discute as marcas do colonialismo nas duas sociedades, ressaltando a resistência dos africanos e seus descendentes no processo histórico. Ele sinaliza que o questionamento da ideologia da mestiçagem na Colômbia e do mito da democracia racial no Brasil, escondem e reproduzem as desigualdades seculares, tanto na esfera pública, como no acesso aos direitos sociais. Essas demandas são recorrentes devido à ausência da legislação não está sendo cumprida nos estabelecimentos de ensino nos dois países.

Portanto, a discussão sobre a corporeidade negra se faz urgente, pois vive-se uma tensão social vivenciada “na pele, nos traços, nos contornos, nos hábitos”, haja vista os exemplos de narrativas de estudantes que compartilho nessa tese. Para o enfrentamento dessa invisibilidade social, a comunidade negra precisa habitar seu próprio corpo como espaço de emancipação, transgressão e expressão, pois a escola precisa sair da condição de negação e naturalização.

Maysa Silva (2018) alerta que os saberes estético corpóreos ampliam o espaço para o debate sobre a monocultura, a ecologia do corpo e gosto estético, historicamente construído no pensamento da branquidade. Esse saber indica novas relações, novas linguagens e uma nova ética para reinterpretar a história do Brasil e a educação escolar.

Ratificar nas aulas de Educação Física a importância da efetividade da Lei 10.639/03 significa elaborar processos de ensino e aprendizagens fundamentais nas epistemologias do lugar de quem vive o cotidiano, de quem produz a prática corporal ou dela se apropria a partir de sentidos e significações próprias. Assim, corroboro com o pensamento De Grandó e Pinho (2016) em relação a prática pedagógica empreendida na escola pela Educação Física:

Deve ir, processualmente decodificando os modos de fazer e saber dos diferentes grupos sociais constituídos na comunidade escolar e sociedade brasileira, a fim de desconstruir os estereótipos fundamentados nas teorias racialistas e engessados pelos modos de acumulação do capitalismo, os quais, articulados, inibem processos de alteridade, respeito a diversidade cultural e ainda naturalizam processos de violência e subalternização de culturas, excluindo pelas práticas corporais, as pessoas (GRANDÓ E PINHO, 2016, p. 32).

Essas autoras também chamam a atenção que a Educação Física como uma prática social que se desenvolve no contexto escolar a partir da cultura corporal de movimento relacionada as questões étnico-raciais compreendem um repertório amplo de conhecimento que abrange as culturas corporais em diversos momentos históricos e na perspectiva da diversidade.

Moreira e Silva (2016) ao analisarem dados e argumentos fornecidos por alunos, por professores de educação física e gestores sobre a cultura corporal e a Lei 10.639/03, revelaram necessidades de aprofundamento das questões étnico-raciais no campo da Cultura Corporal para que os envolvidos na educação possam compreender os desafios propostos pela Lei, principalmente pela questão interdisciplinar que a envolve.

Os interesses eugenistas foram as bases da construção histórica da Educação Física, os métodos francês e sueco de ginástica, amplamente difundidos no Brasil, foram ideais para a formação de corpos disciplinados. Paralelamente, a esportivização lançava a ideia de superioridade branca, fundada na imagem helênica corporal mitologicamente visibilizada. Em contraponto, houve um distanciamento do corpo negro, pois os corpos idealizados partiam da imagem corporal dos gregos.

O ensino da Educação Física perpassa pela construção de narrativas e imaginários buscando desconstruir os pensamentos que subalternam os diferentes grupos étnicos e raciais construídos na contemporaneidade e que transformou a subjetividade de diversos povos.

Além de reconhecer a diversidade étnico-racial dos corpos que se educam na escola, é necessário desconstruir a Pedagogia dos corpos retos, apontado por Soares (2003), e proporcionar práticas da cultura popular como da arte circense, do negro na capoeira e das danças de matriz afro-

brasileira, pois essas estratégias devem ser mais utilizadas nas aulas de Educação Física. Esses movimentos e corpos negam a colonização dos movimentos, da retidão, da homogeneização.

Transversalizar as influências de matriz africana na nossa cultura brasileira é uma estratégia que venho desenvolvendo na minha prática pedagógica no IFRN, principalmente por perceber que essas práticas estão sempre nas margens. Ao trabalhar com o conteúdo da Cultura do Movimento, dialogo também, dentre outras, com as práticas da Capoeira e das Brincadeiras da Tradição⁷⁸, práticas estas, que fazem parte da Tradição Oral e da cultura dos afrodescendentes.

Ao abordar esse conteúdo, percebo o preconceito e uma discriminação peculiar entre os estudantes, compreensível em relação à desconsideração que essa prática é concebida pela sociedade e, muitas vezes, por não ser incluída no currículo escolar ou não ser abordada pelos docentes. Para contextualizar e proporcionar uma ressignificação desses saberes, mestres são convidados para compartilhar seus conhecimentos tematizando a história e toda uma cultura que envolve essa dança, jogo ou luta.

É preciso pensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir do lugar do outro, no caso dessa pesquisa, do corpo negro, de sua história, de sua condição humana, de seu mundo vivido. Essa epistemologia em pensar o corpo na educação física a partir da fenomenologia merleau-pontyana, como referência teórico-metodológica, lança perspectivas de entrelaçamento com as relações étnico-raciais nas experiências de sentir com o outro.

Esse movimento compreende investimentos de alguns estudiosos da área citados por Porpino (2019). Esta autora aponta que essas referências fenomenológicas a fizeram também transitar por várias áreas do conhecimento alargando as possibilidades em refletir sobre o corpo; “era possível pensar o corpo por ele mesmo, a partir de suas idiossincrasias, de seus estilos expressivos e de seus modos de viver o mundo” (PORPINO, 2019, p. 96).

As experiências que compartilho nesta tese compreendem meus investimentos com a Educação Física no IFRN, por acreditar que a experiência com os jovens e a cultura afro-brasileira por meio de práticas corporais e reflexões são significativas para a compreensão e noção de pertencimento a uma pluralidade cultural que, muitas vezes, é abduzida dos conteúdos curriculares e das discussões sobre corpo, cultura, história, arte, filosofia, etc.



O fim de uma trilha

O fim de uma trilha...

No Brasil, há uma polarização na visibilidade do corpo negro, há um mascaramento silencioso e silenciado. As relações cordiais na sociedade brasileira ainda são hierarquizadas, como nos fala Holanda (2015), heranças do período colonial, condicionando os negros a determinados espaços marginalizados, pois há um quantitativo considerável de negros relacionados ao genocídio, ao encarceramento, à violência, às periferias urbanas, à escola pública. Esses dados são explicáveis por considerar o menor acesso de negros a educação básica, conseqüentemente, poucos inserem-se nas universidades alcançando uma transformação dessa história.

Conseqüências dessa visibilidade são encontradas em um imaginário social que associa somente a figura do negro às margens, destituindo as subjetividades dessas pessoas, menosprezando as suas potencialidades.

Ao mesmo tempo, outras visibilidades são associadas ao corpo negro no Brasil, como a força do trabalho braçal, o pertencimento a diversas práticas corporais da cultura popular, saberes das religiosidades de matriz afro e alguns esportes que estão no universo de acesso à cultura das margens, principalmente o atletismo e o futebol. Há que referenciar também o exotismo e o erotismo associado às mulheres negras e aos homens negros, outra herança da cultura colonizadora que segregava a mulher a imposições autoritárias e machistas.

O que ver após o visível? Essa questão nos coloca no campo das intensidades e das experiências, em uma relação imbricada com o fenômeno, pela intercorporeidade e pela carne, num plano inaugural de nossas relações com o mundo e com os outros, a partir de Merleau-Ponty (1964/1971). Ver além do visível, com o Grupo Cachos e com os quilombolas, foi também possível pela abertura do meu visível aberto para o outro e, ambos imbuídos de sensível, em uma relação de troca que constitui a intercorporeidade.

A experiência fílmica nos proporciona uma estesia que permite a comunicação sensível com o mundo da vida e com outrem, a história, a emoção, a cultura, os afetos. Essa possibilidade educa pelo processo que se dá no corpo e pelo corpo, e que me educa enquanto espectadora que reaprende a ver o mundo, assim como os personagens nos enredos, que se transformam ao experimentarem uma relação sensível com o outro, e que desenvolvem novas formas de ser e atuar no mundo. As trilhas educativas percorrem esses caminhos em busca de uma educação sensível, visível nos gestos, nas vozes, nos encontros, na palavra, no olhar, no silêncio e na expressividade.

Apesar da existência de um racismo peculiar, negado publicamente e praticado na intimidade, segundo Schwarcz (2013), o que define os sujeitos em relação à inteligência são as condições sociais e culturais ofertadas aos indivíduos, ratifica Franz-B oas (2005). Romper com os estereótipos biológicos darwinistas de que o racismo tem um gene específico, implicando em

condicionar uma inferioridade institucional aos negros, é possível se a educação lançar novos olhares para as relações étnico-raciais.

Existe um acervo de publicações disponibilizadas em periódicos, na maioria, esses artigos estão relacionados ao Currículo escolar, a ausência da efetividade das Leis 10.639/03, 11.645/08 e ao racismo naturalizado pelas escolas. Ancoro-me em Freire (1996) ao suscitar do pesquisador uma postura curiosa e aberta, ao provocar nos alunos a se assumirem como sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer pela via estesiológica.

Retificar a história por intermédio das políticas afirmativas foi, sem dúvida, um avanço na educação, mas ainda é necessária a empatia para transformar o acesso e a visibilidade das pessoas negras em qualquer espaço, seja institucional ou não, um saber reconhecer o outro como parte de si e do “mundo de toda gente”. Nóbrega (2016), salienta que a filosofia de Merleau-Ponty mergulha no enigma da visibilidade e que há possibilidades em fazer filosofia a partir de múltiplas perspectivas e metamorfoses, dessa forma, transformando-nos a nós mesmos, na relação com o outro, com o mundo.

A autocrítica enquanto docente de Educação Física me fez refletir sobre experiências pedagógicas compartilhadas na escola, em projetos de ensino, de extensão e pesquisa, que possam ser pensados na educação, por um viés do sensível, que considere a arte, a filosofia, o outro, a coletividade.

As pranchas organizadas a partir do atlas *Mnemosine* de Aby Warburg (2012), me coloca em contato com recortes de tempos e espaços, desencadeando novas visibilidades e invisibilidades. A experiência da exposição *A visibilidade do invisível* realizada no IFRN/CM foi também um ato político. Para Rancière (2005), a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer.

A troca de saberes inscreve-se na experiência a partir da intercorporeidade. Saberes que se estabelecem na relação com o outro, que reverberam em acolhimento, cumplicidade, respeito. Essa dimensão que deve ser apreciada na escola, principalmente considerando o contexto étnico-racial.

Percorrer essas trilhas foi emocionante e desafiadora. Muitas vezes fui surpreendida pelos tristes relatos de alunas que, para se sentirem bem elas mesmas, se submetiam a padrões impostos pela sociedade, sem parar para refletir o porquê estavam realizando tal ação. Vibrei quando percebi que as experiências pedagógicas compartilhadas poderiam reinventar o cotidiano dessas meninas. A partir deste trabalho, espero poder contribuir com outras visibilidades, dar potência a outras sutilezas para uma educação que se construa no sensível e na emancipação.

As reflexões sobre as experiências trilhadas no caminho da docência evidenciaram que a ancestralidade e a visibilidade do negro, seja a partir das estudantes negras, das visitas aos

quilombos ou das apreciações fílmicas, são importantes para se pensar uma educação de sentidos baseadas na estesiologia e na intercorporeidade, com e para o corpo negro na escola.

Retomando o início da trajetória destas trilhas percebi que o meu mundo vivido com a cultura afro-brasileira me sensibilizou para pensar o corpo negro no “mundo de toda gente”, parti de experiências como mãe, pesquisadora e conseqüentemente de docente. Busquei na fenomenologia merleau-pontyana, principalmente nas noções de estesiologia e intercorporeidade, o solo fecundo para amparar as experiências pedagógicas. O solo foi adubado com as contribuições de antropólogos, educadores, filósofos, entre outros pensadores. Na escola, trilhei com estudantes, experiências sensíveis que pudessem ser reverberadas em novos sentidos, momentos em que essas estudantes adquiriram novas visibilidades, práticas que as levaram a ler, falar, verem e se verem, sentir, ouvir, conviver com outras pessoas para além da escola, conhecendo outras comunidades, a participarem como colaboradoras em seminários, a conhecer os aspectos culturais do corpo no Candomblé, a emocionarem-se com as películas selecionadas, a transformarem-se em pensar a beleza de outra forma e, a germinarem-se com a cultura negra.

As trilhas apresentaram novos caminhos para se pensar a ancestralidade, o protagonismo feminino negro e a cultura negra. Desenvolve um olhar atento para a escuta do outro, no caso da tese, para a escuta do negro, que muitas vezes, por estar nos limites e fronteiras das margens, não são ouvidos, vistos e/ou compreendidos. Assim, a tese propõe um diálogo com a Lei 10.639/03 e rompe com a invisibilidade dos estudantes negros que estão na escola. Essas ações trançadas com a empatia e alteridade, desvelam uma rota que pode ser ampliada por inúmeras e diversas trilhas que objetivem mudar o contexto das relações étnico-raciais na escola de mãos dadas com a educação. Uma educação solidária, e como defende Paulo Freire, que abraça o humanismo, que respeite a liberdade de expressão e as relações de convivência.



Pioneir(a)os

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luís Carlos. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L.; ANDRADE, E. (Orgs.) *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD; Unesco, 2007.

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Tradução de Liesley Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ALMEIDA, Maria da Conceição. *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

AQUINO, Maria Elizabete S. P. *Em cada canto, um conto, uma canção: o velho, a tradição oral e a educação no Mato Grande/RN*. Natal: Editora IFRN, 2016.

ASSUNÇÃO, Luiz. *Jatobá: ancestralidade negra e identidade*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.

BAITELLO, Norval. Um filósofo, culturólogo e comunicólogo. IHU ON LINE (UNISINOS. ON line), v. 12, p. 27-28, 2012.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Tradução Celso Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editora, 2005.

BRASIL, Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. *Programa Brasil Quilombola*. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2013.

BRASIL, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional*, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, dez 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, jan 2003.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, mar 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>

CAMINHA, Iraquitan. *A Estesiologia da carne e suas consequências filosóficas*. In: NOBREGA, Petrucia; CAMINHA, Iraquitan (Org.). *Estesia: corpo e fenomenologia em movimento*. – São Paulo: LiberArs, 2018.

_____. *10 lições sobre Merleau-Ponty*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

CAPALBO, Creusa. *A subjetividade e a experiência do outro: Maurice Merleau-Ponty e Edmund Husserl*. *Revista da Abordagem Gestáltica* – XIII(1): 25-50, jan-jun, 2007.

CARVALHO, Marcelo. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003/2014). *Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*. UFPR: v. 34, n. 69, 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional – MEC, 1955.

CHAUÍ, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAVES, Paula Nunes. *Corpo e desejo no cinema: experiências educativas estesiológicas*. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2019.

CHAVES, Paula; OLIVEIRA, Ingrid; SANTOS, Emanuelle; SEBASTIÃO, Maria Lucia. *Estesia: cinco anos de memórias e itinerários inscritos no corpo*. In: NOBREGA, Petrucia (Org.). *Estesia: corpo e fenomenologia em movimento*. – São Paulo: LiberArs, 2018.

COELHO JUNIOR, Nelson. Da intersubjetividade a intercorporeidade: contribuições da filosofia fenomenológica ao estudo psicológico da alteridade. *Psicologia. USP* [on line]. 2003, vol. 14, n. 1, pp.185-209.

_____. Da Intercorporeidade à Co-Corporeidade: Elementos para uma clínica Psicanalítica. *Revista Brasileira de Psicanálise* (Impresso), v. 44, p. 51-60, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: CORTEZ, 1992.

COSTA, Nadja Maria L; DANTAS, Anna Catharina C. (org.). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte*. Natal: IFRN Ed., 2012.

DAMACENO, Janaina. *Os segredos de Virgínia: intelectuais negras e relações raciais na São Paulo nos anos 1940-1950*. In: PEREIRA, A.; SILVA, J. (Org.). *O movimento de Mulheres Negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. p. 41-66.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. São Paulo: Autêntica, 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA/VÁRIOS AUTORES – Curitiba: SEED-PR, 2006. –248 p.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n.25, p. 17-31, 2º semestre, 2009.

FANOM, Frantz. *Pele negra, mascaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Eliza B. *A contrarreforma do ensino médio no novo contexto da ordem e progresso*. In: *Revista Educação e Sociedade Campinas*, 2017, v. 38, nº. 139, p. 293-308.

FERREIRA, Etienne. *Avaliação política da política de assistência estudantil: repercussões frente a expansão da educação profissional do IFRN*. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2017.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa*. 34 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Isabel Batista. *Maracatu Nação Leão Coroado como fruto da árvore da vida: por um caminho de conhecimento simbólico e estético na Educação Física*. 2018. 151f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. São Paulo: Editora Global, 1933.

GADOTTI, Moacir. *Convite a leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

GOMBRICH, Ernst Hans. *Aby Warburg, une biographie intellectuelle*. Suivie d'une étude sur l'histoire de la bibliothèque de Warburg. Présenté et traduit de l'anglais par Lucien d'Azay. Klincksieck, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* *Revista Brasileira de Educação*, v.21, set/out/nov/dez, 2002.

_____. *Cultura negra e educação*. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, mai/jun/jul/ago, 2003.

GONÇALVES, Luís Alberto O. *Negros e Educação no Brasil*. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 325-346.

GRANDO, Beleni; PINHO, Vilma. *As questões étnico-raciais e a educação física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas*. In: CORSINO, Luciano; CONCEIÇÃO, Wilian (org.). *Educação Física Escolar e Relações étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08*. Curitiba: CRV, 2016, v. 11.

- HALEY, Alex. *Negras Raízes*. Tradução de A. B. Pinheiro. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1976.
- HARARI, Y. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Tradução de Janaína Marcoantonio. - 29. ed. – Porto Alegre, RS: L&P, 2017.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2003.
- HOLANDA, Sergio. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KUNZ, Elenor (Org.). *Didática da Educação Física*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2001.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Tradução Marina Appenzeller. – Campinas, SP: Papirus, 2003.
- _____. *Uma breve história da adolescência*. Tradução de Andrea Máris Campos Guerra, Bruna Simões de Albuquerque, Cristinane de Freitas Cunha Grillo, Maria do Carmo Pinheiro, Mariana da Costa Aranha e Nádia Laguárdia de Lima. Belo Horizonte, Editora PUC MINAS, 2017.
- LÉVIS-STRAUSS, Claude. (1952). *Raça e História*. Tradução de Inácia Canelas. 10ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 2010.
- LIMA NETO, Avelino Aldo de. *O cinema como educação do olhar*. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2015. Escola Doutoral 58/Linguas, Literaturas, Culturas, Civilizações da Universidade Paul Valéry – Montpellier III.
- _____. *O cinema como educação do olhar*. São Paulo: LiberArs, 2018.
- LIMA NETO, Avelino e NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, Cinema e Educação: cartografias do ver. *Revista HOLOS*, Natal (RN), Ano 30, Vol. 5, p. 81-97, nov/2014.
- LOPES, Raphael Ramos de Oliveira. *Corpo, percepção e cultura de movimento no cinema*. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2015.
- MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Ilustrações de Mariana Newlands. 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2007.
- _____. *Menina bonita do laço de fita*. Ilustrações Claudius. 8.ed. – São Paulo: África, 2010.
- MARCELINO, Fabiana. *A criação dos Institutos Federais e o acesso de Quilombolas no IFRN: análise da Lei nº 12.711/2012*. Natal: IFRN, 2018.
- MEDEIROS, Tarcísio. *O negro na etnia do Rio Grande do Norte*. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte*. n. 70, Natal, 1978.
- MELO, Daniel. *Iconologia dos intervalos, limiares cartográficos*. *Revista Rizoma*, Santa Cruz do Sul, v.5, n.1, p. 207-217, agosto, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (1942). *A estrutura do comportamento*: precedido de uma filosofia da ambiguidade de Alphonse de Waelhens. Tradução Marcia Valeria Martinez de Aguiar. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. (1945). *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. (1960). *Signos*. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. (1956-1960). *A Natureza*: Curso do Collège de France. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1949-1952). *Psicologia e Pedagogia da Criança*: Curso da Sorbonne 1949-1952. Tradução Ivone C. Benedetti. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. (1964). *O Visível e o Invisível*. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

_____. (1964). *A Prosa do Mundo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. (1964). *O olho e o espírito*. Tradução Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MESQUITA, Olênia Aide Leal de. Significações culturais e simbólicas do corpo do Balé Folclórico da Bahia: uma herança sagrada para a Educação Física. 2018. 154f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MOREIRA, Wagner. *Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo*: contribuições para a área da Educação Física/Espportes. In: NOBREGA, Petrucia; CAMINHA, Iraquitán. *Merleau-Ponty e a Educação Física*. São Paulo: LiberArs, 2019.

MOREIRA, Anália; SILVA, Maria Cecília. A Lei 10.639/2003 e o ensino de Educação Física: confrontos históricos. In: CORSINO, Luciano; CONCEIÇÃO, Wilian (Org.). *Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais*: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016. v.11.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.

_____. (1956) *O Cinema ou o homem imaginário*: ensaio de antropologia sociológica. Tradução de Luciano Loprete. – 1ª ed. – São Paulo: É Realizações, 2014

MOLINA NETO, Vicente; SANTOS, Marzo V. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. *Revista Cadernos de Pesquisa*, V. 41, maio a agosto, 2011.

MUNANGA, Kabengele. *Origens Africanas do Brasil Contemporâneo*: Histórias, linguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global Editora, 2009.

_____. *Negritude*: usos e sentidos. -3. ed. – 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. A ação afirmativa em benefício da população negra. *Universidade e Sociedade*, p. 46-52,

2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma (Org.). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global Editora, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). *Estesia: corpo, fenomenologia e movimento*. São Paulo: LiberArs, 2018.

_____. *Merleau-Ponty: movimentos do corpo e do pensamento*. *Revista Vivência*, n.36, p. 127-136, 2011.

_____. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar*. Natal (RN): Editora IFRN, 2015.

_____. *Escritos sobre o corpo: diálogos entre arte, ciência, filosofia e educação*. Natal, RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2009.

_____. *Corporeidades...Inspirações merleau-pontianas*. Natal: IFRN, 2016.

_____. *Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento Urbana* (Relatório de Pesquisa), 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS, Claudio. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Ingrid. O que as tramas simbólicas e estéticas da cultura do Candomblé nos revelam para se pensar o corpo na Educação Física. 2016. 215f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PADIAL, Leon Santos. *A diversidade étnico-racial negra nos currículos brasileiros e colombianos: desafios e possibilidades*. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina: São Paulo, 2018.

PAIVA, Eduardo França. *Corpos pretos e mestiços no mundo moderno – deslocamento de gente, trânsito de imagens*. In: PRIORE, M.; AMANTINO, M. (Org.). *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 69-106.

PORPINO, Karenine. *Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: EDUFRN, 2006.

_____. *Educação Física e Fenomenologia: paisagens em trânsito*. In: NÓBREGA, Petrucia; CAMINHA, Iraquitán. *Merleau-Ponty e a Educação Física*. São Paulo: LiberArs, 2019.

RAMOS, Lázaro. *Na minha pele*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Monica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

- _____. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SANTOS, Sales Augusto. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Santos, Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- SANTOS, Luiz Anselmo. Educação e Fenomenologia: considerações sobre o corpo próprio e a pedagogia da criança no pensamento de Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitã; NÓBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). *Compêndio Merleau-Ponty*. São Paulo: LiberArs, 2016.
- SCHWARCZ, Lília. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. Claro enigma, 2013.
- SCHWARCZ, Lília & VAREJÃO, Adriana. *Pérola imperfeita: a história e as histórias na obra de Adriana Varejão*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.
- SILVA, Joselina. *I Encontro Nacional de Mulheres Negras: o pensamento das feministas negras na década de 1980*. In: PEREIRA, A.; SILVA, J. (Org.). *O movimento de Mulheres Negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2014. p. 13-38.
- SILVA, Liege Monique. *Esporte como experiência estética educativa: uma abordagem fenomenológica*. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2014.
- SILVA, Maysa. Pensamento abissal, educação e movimento negro. *Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*. UFPR: v. 34, n. 69, 2018.
- SILVA, Paulo; BORBA, Carolina. Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional. *Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*. UFPR: v. 34, n. 69, 2018.
- SILVA, Petronilha. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*. UFPR: v. 34, n. 69, 2018.
- SILVA, Wilker. A atualidade dos conceitos de ‘africanidades brasileiras’, ‘valores de refúgio’ e ‘enegrecer’ da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em educação. *Dossiê – Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*. UFPR: v. 34, n. 69, 2018.
- SOARES, Carmem. *Corpo e História*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. *Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes as carnes humanas alinhadas*. *Revista Pro-Posições*, Faculdade de Educação Unicamp, v. 14, nº 2: maio/ago, 2003.
- TURNER, Victor. *O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura*. Tradução de Nancy Campos de Castro. Petropolis, Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. (1909). *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 2011

WARBURG, Aby. *L'Atlas Mnémosyne avec um essai de Roland Recht*. Textes traduits de l'allemand par Sacha Zilberfarb. L'écarquillé – INHA, 2012.

Documentário

NUNCA ME SONHARAM. Direção Cacau Rhoden. Maria Farinha Produções, Brasil, 2017 (84 min), color.

Filmes

CHOCOLAT. Direção Roschdy Zem. França, 2016. DVD (110 min), color.

ESTRELAS além do tempo. Título original: Hidden Figures. Direção Theodore Melfi. TSG Entertainment, EUA, 2016. DVD (127 min), color.

PRECIOSA: uma história de esperança. Título original: Precious. Direção Lee Daniels. Lionsgate, EUA, 2009. DVD (110 min), color.

RACE. Direção Stephen Hopkins. EUA, 2016. DVD (134 min), color.



Cartas e Orientações

Cartas e orientações

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

Anexo 2 – Transcrições das entrevistas com ex-estudantes do IFRN/JC

Anexo 3 – Transcrição das entrevistas com estudantes do IFRN/CM, Grupo Cachos

Anexo 4 – Cartas de duas integrantes do Grupo Cachos

Anexo 5 – Ementa do Minicurso “Narrativas e Afro descendência: diálogos com a educação” na I EXPOTEC – IFRN/CM, 2017.

Anexo 6 – Planejamento do Circuito de Vivências no Minicurso “Narrativas e Afro descendência: diálogos com a educação” na I EXPOTEC – IFRN/CM, 2017.

Anexo 7 – Avaliação do Minicurso “Narrativas e Afro descendência: diálogos com a educação” na I EXPOTEC – IFRN/CM, 2017.

Anexo 8 – Cartaz da Exposição Fotográfica “A visibilidade do invisível” na I EXPOTEC – IFRN/CM, 2017.

Anexo 9 – Relatórios de alunos do IFRN/CM, sobre o filme *Race*.

Anexo 10 – Relatórios de alunos sobre a aula de campo a Comunidade Quilombola Coqueiros – Ceará-Mirim/RN, 2017

Anexo 11 – Modelo de Ficha de Avaliação Fílmica

Anexo 12 – Ficha de análise do Documentário – Nunca me sonharam

Anexo 13 – Ficha de análise do filme Estrelas além do tempo

Anexo 14 – Ficha de análise do filme Preciosa

Anexo 15 – Ficha de análise do filme Chocolat.

Anexo 16 – Ficha de análise do filme Race

Anexo 17 – Tabela de sugestões de filmes para apreciação

Anexo 18 – Relação de textos sobre as Relações Étnico-Raciais

Anexo 19 – Sinopse dos textos trabalhados com o Grupo Cachos

Anexo 20 – Vida e obra de líderes negras

Anexo 21 – Intervalos de sentidos

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Pesquisadora Responsável: Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino – RG: 842.090 SSP/RN

Orientadora: Dra. Karenine de Oliveira Porpino

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN – Doutorado.

Telefones para contato: (84) 99418-4476

Nome do voluntário: _____

Idade: _____

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, de responsabilidade da pesquisadora Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino.

A pesquisa envolve os relatos de estudantes do ensino médio acerca das participações nos projetos desenvolvidos no IFRN sobre as relações étnico-raciais.

O método a ser desenvolvido é a fenomenologia, implicando na escuta sensível dos relatos a partir de algumas questões abertas. As entrevistas serão gravadas, e transcritas. Alguns registros imagéticos também faz parte desse acervo.

A pesquisa não implica em desconfortos ou riscos associados. Esclarecemos que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, pela vontade do voluntário. Nesse sentido, garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de 2017

Assinatura da voluntária

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 2 – Transcrição das entrevistas com ex-estudantes do IFRN/JC

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1) ALEXIA MICAELA DA SILVA FERREIRA

DATA: 17/05/2017

LOCAL: IFRN/CM

Alexia foi minha aluna na disciplina de Educação Física do curso técnico integrado em administração no IFRN, *campus* João Câmara, no ano de 2012. Nessa época, ela era uma adolescente tímida e com um grande sorriso no rosto, sempre estava com os cabelos presos. Nesse período, ela usava um colete corretor para a coluna vertebral e ela sempre dizia: professora, eu não posso fazer as aulas práticas por causa da minha coluna, mas quando íamos para as vivências corporais, ela era a primeira que estava pronta para participar, rapidamente retirava o colete e mergulhava nas experiências. Atualmente ela tem 19 anos de idade, é casada, mora na cidade de Ceará-Mirim e cursa Biologia na UFRN, está no 3º período. A partir das minhas reflexões sobre o corpo negro, acompanhei pelas redes sociais um concurso de Miss que estava acontecendo na cidade de Ceará-Mirim no início do ano de 2017, os organizadores fizeram uma seleção de meninas da cidade para escolher a representante da cidade de Ceará-Mirim no concurso de Miss do Rio Grande do Norte. Vi que essa ex-aluna estava participando e que os comentários sobre a sua participação no concurso estava ganhando visibilidade nas redes sociais. Ela ficou em terceiro lugar na classificação geral. A convidei para uma conversa sobre a sua participação no concurso de Miss, esse primeiro encontro aconteceu na sala dos servidores no IFRN, *campus* Ceará-Mirim. Para iniciar a conversa, fiz a proposição de algumas questões: **Quando você se reconheceu negra? O que a motivou para participar do concurso? Como você percebe a beleza negra em uma sociedade que preza pelo padrão de beleza eurocêntrico?**

Quando você se reconheceu negra?

Nem sei afirmar quando foi, mas vamos lá. No Brasil o racismo é mascarado. Eu nunca alisei o cabelo, mas tinha muita vontade, pois quando fazia o ensino fundamental, todas as meninas tinham o cabelo liso, só eu com o cabelo cacheado. Por isso que eu sempre prendia o cabelo. Pausa...

Na época do concurso todas as candidatas foram entrevistadas por uma repórter da tv bandeirantes e a primeira pergunta que a repórter fez me pegou de surpresa. – Sempre foi seu sonho ser Miss? Eu parei e não sabia o que ia responder, eu disse que não. Hoje pensando sobre isso, posso falar “nenhuma menina negra sonha em ser miss, pois ela não faz parte do padrão”. Eu ainda sou alta, mas se eu fosse baixinha e negra do cabelo cacheado não teria tido essa oportunidade do concurso.

Acho que o que me deu força para assumir a minha condição foi o empoderamento pelo cabelo. Quando era aluna do IFRN, sempre usava o cabelo preso, depois fiz umas mechas de azul. Quando entrei na faculdade, cortei o cabelo no ombro e deixei eles soltos, apareceram os cachos. Por que você sabe que tem também todo um padrão de cachos, né? Os cachos mais aceitos pela beleza são os cachos definidos, parecendo com os baby liss. Há uma escala de cabelo cacheado, vai de 2 a 4. Existe uma tendência de politizar o cacheado.

Como foi a sua participação no concurso? Você fez parte de uma seleção ou foi convidada? O que lhe despertou para participar? Como foi o processo na seleção do concurso?

O que me motivou a participar foi que tinha visto que no ano anterior uma colega, também que tinha estudado em João Câmara, Bruna, tinha participado. Apesar de não ter ganhado, vimos que a beleza negra teve visibilidade. Uma outra amiga, Edimara, me deu a maior força para que eu participasse. Fui convidada pelos organizadores, eles achavam que tinha que ter uma negra no concurso. Percebia que havia toda uma preparação para a participação; pediram para que eu tirasse o aparelho dos dentes, tirasse as minhas mechas azuis do cabelo e que durante o período do concurso somente eu saísse de casa maquiada. Durante os ensaios das fotos, e tudo era compartilhado pelas redes sociais, a minha participação deu Ibope, muitos comentários de amigos elogiando. Na escolha dos espaços para as fotos, sentia a necessidade de usar politicamente o

espaço também. Tem as ruínas de um museu aqui em Ceará-Mirim, chamado de Nilo Pereira, fiz muitas fotos lá. Escolhia as paredes que falavam algo mais sobre o negro, como uma parede que tinha uma pintura de uns escravos sendo chicoteados. O coordenador viu que a participação da única negra de cabelos cacheados deu muita visibilidade na net. Porque tinha outra negra, mas ela tinha cabelos lisos. O concurso teve várias etapas, onde as meninas iam sendo desclassificadas. Fiquei para a etapa final, nesse dia, aconteceram muitas coisas esquisitas. O vestido longo que me deram para o desfile era tamanho 42, ficou enorme e minha mãe rapidamente teve que mandar ajeitar todinho para que eu pudesse desfilar com ele. O organizador depois me disse que eu tinha que comprar o vestido porque o vestido ficou todo remendado. E falou com um tom de muita preocupação, como se eu não tivesse condições de comprar o vestido, foi um tom meio racista mesmo. Éramos três, eu, negra de cabelos cacheados, uma negra de cabelos lisos e a Manu, a branca de cabelos lisos. Os critérios para a escolha da campeã eram: passarela e simpatia. A gente que estava participando do concurso não via as nossas concorrentes desfilando, porém, a minha família e muitos amigos estavam lá no dia do desfile. Desfilávamos com um body, de cor e modelo igual para todas, com uma roupa branca, com um vestido longo e com um vestido vermelho de gala. Acredito que fiz tudo como foi solicitado e percebia que havia uma energia muito boa para mim da plateia, pois fui muito aplaudida. Teve um momento que o coordenador da agência de Natal foi ao camarim e juntou as meninas e falou assim: “não tenham medo de perder para uma menina negra”. Ah, houve um sorteio das faixas que utilizaríamos, com representação de todos os distritos de Ceará-Mirim. O distrito que representei foi o de Rio dos Índios. Cada candidata desfilava com a faixa do seu distrito. Desfilamos e chegou a hora do anúncio da vencedora, eu já tinha preparado uma surpresa para o desfile final independente do resultado. Quando foi anunciado que tinha ficado em terceiro lugar, virei a minha faixa para as fotos e no verso da faixa estava escrito “DESPADRONIZE-SE”. Essa atitude deu muita repercussão, eu tenho certeza que os organizadores não gostaram, mas eu fiz a minha parte, a minha denuncia. Eles tinham falado também que após o concurso, nós seríamos convidadas para desfilar pela agência em outros momentos, depois desse dia eu nunca fui chamada para nenhum desfile.

2) SAMITA RAQUEL DE LIMA BEZERRA

DATA: 19/05/2017

LOCAL: SALA DO VER - UFRN

Samita nasceu no município de Touros em 19/12/1995, atualmente é estudante de biblioteconomia na UFRN e bolsista da comunicação na UFRN. Samita foi minha aluna na disciplina de Educação Física no IFRN, no *campus* João Câmara em 2011/2012. Na época, ela era aluna do curso técnico integrado em informática. Convidar Samita para participar da pesquisa incide sobre um relato feito por ela no facebook há uns 3 anos sobre o empoderamento que ela obteve a partir do momento em que assumiu os seus cabelos cacheados. Quando li aquele relato pude perceber a força que a voz, pela própria experiência, poderia ajudar outras meninas para se reconhecerem e se emanciparem. Para iniciar a entrevista conversamos um pouco sobre a vida dela atualmente. Expliquei que as perguntas eram abertas, apesar de ter algumas questões, ela poderia ampliar o diálogo. Eis as perguntas: **Quando você se reconheceu negra? O que lhe motivou a explicitar a sua percepção étnica nas redes sociais? Que transformação você atribui a esse seu empoderamento? Como você percebe que a instituição de educação lida com essas dimensões? Para você, o que é a beleza negra? Como você percebe o racismo no Brasil? Como você acha que podemos sensibilizar os jovens? Pela leitura, pela dança, pelo cinema?**

Eu tinha entre 17 e 18 anos, estava terminando o ensino médio e comecei a ver no facebook algumas meninas relatando que tinham passado pelo processo de transição e eu comecei a ver que eu também passava pelo mesmo processo, eu também tinha as mesmas questões, foi aí que eu comecei a me reconhecer negra. O processo de reconhecimento pelo cabelo foi muito complicado, eu alisava o meu cabelo desde os 7 anos de idade, minha mãe não queria que eu alisasse, mas eu pedia tanto que ela me levou. Antes de passar o produto eu tinha que fazer um teste e a moça

explicou, vou passar o produto na sua pele e se coçar me fale, porque provavelmente vai dar alergia e você não poderá fazer. Coçou, mas eu menti, disse que não estava coçando, porque eu queria muito alisar o cabelo. Dos 7 anos até os 17/18 não parei de alisar. Quando decidi, foi muito difícil, eu tinha que sair e estava com duas texturas no cabelo, eu chorava, me arrumava, me maquiava, mas o cabelo estava muito feio, então eu prendia o tempo todo. Foram seis meses e confesso que durante esse processo tive vontade de desistir e voltar a alisar novamente, mas segui em frente com a minha decisão. Meu cabelo era grande, mas aí foi em fevereiro, era carnaval e eu decidi cortar o cabelo. Foi muito doloroso, a mulher cortava e eu chorava, ela perguntava se queria que ela parasse de cortar, mas eu mandei continuar. O processo é muito dolorido, não é só o cabelo, mexe muito com a gente, com a auto-estima, eu dizia que não ia sair por causa do cabelo, é muito complicado mesmo. Depois dessa fase, é muito bom, hoje eu sei quem eu sou, é muito bom para a auto-estima. A gente se vê de verdade, vê o mundo de outra forma. Foi um processo de liberdade, eu nem sabia que não tinha liberdade. Uma experiência muito marcante na escola que passei quando era criança, eu não lembro que idade eu tinha, mas era uma peça sobre o sítio do picapau amarelo, e aí tinha duas meninas, eu e outra, aí eu queria ser a Narizinho ou a Emilia. Mas a professora não deixou e disse que eu tinha quer ser a Tia Anastácia. Nossa, eu fiquei muito triste, eu não entendia, por que eu tenho que ser tia Anastácia, se eu sou uma criança? Mas a professora disse que eu ia ser Tia Anastácia e ela ia procurar outra criança para ser a Narizinho. Isso me marcou muito. Outra experiência que lembrei quando a senhora me chamou para essa entrevista foi do tempo que era sua aluna de educação física, pois, quando era aula de natação, eu não participava por causa do cabelo, como eu só voltava para casa a noite, eu não queria ficar o dia todo com o cabelo feio, sem pranchinha. Deixava de ter essas experiências. Quando eu era criança, não lembro de a escola falar sobre etnia, até porque na minha sala mesmo, só tinha eu da minha cor, o resto eram brancos. Era para mim que sempre soltavam piadinhas; cabelo de bruxa...Hoje na universidade vejo que as pessoas falam mais sobre etnia e vemos mais meninas emponderadas também. No ensino médio, no período de transição que eu passei, eu recebi muita ajuda dos meus amigos, minhas amigas me ajudaram, porque elas viam como eu era com o meu cabelo antes, não podia ter um cacho que eu passava a pranchinha. Hoje para mim a beleza negra é única, diferente. Não devia ser diferente, mas é muito bonita, única....pausa....Existe muito racismo no Brasil e existe também por pessoas que são negras, como meu avô. Meu avô é negro e quando eu cortei meu cabelo, nossa, doeu muito, porque quando são as outras pessoas que falam dói, mas quando é a própria família, dói muito mais. Meu avô é negro e ele falou que eu estava horrível quando ele viu meu cabelo cortado. O racismo tem no Brasil e tem que ser discutida. Eu sofri pelo meu avô, pelos meus tios, mas não senti pelas pessoas de fora. Acredito que o cinema é uma forte estratégia para iniciar o diálogo com os jovens, até porque os jovens gostam disso, o cinema sempre está em alta. Mudei também a forma de vestir, comecei a pesquisar sobre roupas da cultura negra, e eu vejo que combina comigo, coisas que eu não sabia, antes só vestia roupas de cores neutras e agora uso vestidos, roupas coloridas, as cores também. Usar brincos também. Ah, eu também queria falar uma coisa; antes de cortar o cabelo eu estava usando o rastafári e sofri menos preconceito do que com o cabelo curto. Aí eu acredito que é porque mulher tem que ter cabelo grande, e aí meu rastafári era grande, minha família aceitou melhor, é mais difícil quando o cabelo é curto.

ANEXO 3 – Transcrição das entrevistas com estudantes do IFRN/CM, Grupo Cachos – agosto/2017

Perceber a transformação na atitude dessas estudantes foi um fator determinante para dialogar com elas, para conhecer um pouco mais sobre o processo de reconhecimento de uma corporeidade negra e como esse movimento mudou o modo de se perceberem e em conceberem o mundo. No dia que marquei para entrevista-las, era uma quarta-feira de manhã. Nos encontramos no corredor das salas de aulas e preferimos gravar um vídeo com as narrativas delas nos arredores do auditório do campus. Um local ao ar livre e com menos vento, para que a filmagem ficasse com uma melhor qualidade. Antes da gravação expliquei que elas iriam falar como se estivessem conversando, e elas expusessem o que estivessem com vontade de compartilhar com as pessoas. Antes do diálogo filmado, fiz algumas questões: Para vocês, como foi esse processo de transição dos cabelos? Qual a maior importância de assumir os cachos? O que você diria para outras jovens negras?

Cibele Lourdes Gomes da Silva – 17 anos – Mora em Ceará-Mirim

A estudante Cibele, faz o curso de Programação de Jogos Digitais no IFRN, campus Ceará-Mirim. Ela, juntamente com Carla e Amanda decidiram mudar a estética do cabelo e assumir os cabelos crespos. Na fala dessas três jovens, elas disseram que o processo foi mais fácil para elas, porque elas ficavam se apoiando e motivando umas as outras. Nesse processo, elas recorreram a vários vídeos na internet, a sites de blogueiras que tratavam dessa questão também. A família de Cibele a apoiou nesse processo de empoderamento do cabelo, porém, a sua mãe até hoje não concorda com a decisão da filha. Cibele também alisava o cabelo desde os 13, 14 anos de idade.

Tenho 18 anos de idade, e comecei com o alisamento aos 12 anos, na maioria das vezes era feito em casa mesmo, minha mãe passava no meu cabelo, mas nunca ficava do jeito que eu queria, sempre ficava com as pontas enroladas, e eu queria um cabelo extremamente liso, sem frizz, totalmente escorrido. Tinha vezes que eu chorava antes de sair de casa por causa que tinha frizz. Meu cabelo natural tem a curvatura muito parecida com o da minha mãe, é muito volumoso e na época, quanto mais volumoso, mais feio o cabelo era. Ao longo dos anos fui fazendo vários tipos de alisamento, até chegar como eu queria, completamente liso e passava chapinha toda semana, para a raiz não ficar alta. No ano de 2016 ao ver nossa colega Karol passar pela transição e se aceitar com os seus lindos cachinhos, eu e minha amiga Karla resolvemos tentar, para ver como ia ser, afinal a gente não lembrava nem como era nosso cabelo natural, então entramos em transição, passamos longos 9 meses com o cabelo com duas texturas, e em janeiro de 2017, fizemos o grande corte. Com o cabelo totalmente natural, era muito estranho andar na rua, as pessoas olhavam e muitas pessoas nos criticavam, mas o amor próprio foi maior, e cada dia mais o amor cresce, além de ter me ajudado muito com a questão da timidez que eu tinha. É tão bom ver a diversidade, os tipos de cabelos, cada um com sua essência, com sua beleza. Fiz vários tipos de processos de alisamento: progressiva, escova de vinho, entre outras. Percebi que esse processo de transição, favoreceu a minha autoestima, não sei muito bem explicar, mas, quando estava cortando o cabelo senti uma felicidade muito grande. Nesse mesmo dia, eu cortei o meu cabelo e o de Carla. Quando alisava, eu não me reconhecia tão feliz assim. Quando eu alisava, me alimentava muito mal, agora, a preocupação com o cabelo é tão grande que me alimento melhor para o cabelo ficar bonito. Na escola tive uma boa aceitação pelos colegas de turma, mas na rua, senti olhares preconceituosos em relação ao cabelo curto, olhares duvidosos em relação a minha sexualidade, para a sociedade, cabelo curto é cabelo de homem. Agora, eu estou com muita liberdade, quando vejo olhares duvidosos, eu nem ligo e penso assim: sai da frente que eu estou passando. Minha família toda alisa o cabelo, mas minha avó gostou muito do meu cabelo crespo, ela elogia e passa a mão. A minha mãe tenta alisar o cabelo dela, mas o alisamento não pega, então ela só usa o cabelo preso. Eu sofria muito quando criança porque a minha mãe prendia o meu cabelo com tanta força que doía a minha cabeça e sempre era o mesmo penteado. Existe uma diferença entre aceitação e moda, o que estamos passando é por uma aceitação em ser negra.

Karla Gabriela Feitosa de Oliveira – 17 anos – moradora de Ceará-mirim

Karla cursa o 3º ano de Programação de Jogos Digitais.

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

Amanda Cristina Marques Soares – 17 anos – moradora de Touros

Amanda cursa o 3º ano de Programação de Jogos Digitais.

Nunca fiz alisamento, mas somente usava os cabelos presos. Sempre cortei o cabelo sozinha. Em 2015 cortei o cabelo mais curto, após um descoloramento do cabelo feito sem querer por umas amigas minhas, eu cortei o cabelo mais curto ainda. Em Touros não tinha ninguém com o cabelo black power, quando eu passava, eu escutava: nossa, como ela é corajosa, não tem vergonha na cara. Na escola municipal percebia que havia mais preconceito em relação ao cabelo, aqui no IF nós somos mais respeitadas. Há uma classificação das texturas de cabelo, você sabia? Os cachos não são iguais para todas. Tem cachos que descem, tem cachos que criam volume. Há um empoderamento pelo cabelo sim.

Debora Tais Lima da Silva – 19 anos – moradora de Rio dos Índios/CM

Débora cursa Informática e está no 3º ano do curso. Esta estudante é uma militante dos seus direitos, não hesita em dialogar e sempre está em busca de mais conhecimentos que possam dar voz aos negros. Atualmente é a presidente do Grêmio Estudantil do IF/CM.

Até então eu era morena, pois tinha crescido ouvindo isso e nunca tinha analisado o poder que essa palavra tinha em omitir minhas origens com o intuito de me clarear, porque ser negra, não era legal. A palavra negra era muito agressiva e não servia para mim, justamente pelo fato que o tom da minha pele não ser tão escura, mas os meus traços como: boca, nariz e cabelo, eram capazes de denunciar a que raça eu pertencia. A partir disso, procurei me informar sobre quem eu era e de onde eu vinha, procurei em livros e na internet, respostas para saber sobre minha história. Parei de alisar meu cabelo e comecei a trançar-lo, as tranças foram a ferramenta essencial no momento da minha transição corporal e mental de uma menina tímida, silenciada e agredida pelas diversas faces do racismo, para uma mulher negra e empoderada. Essa semana faz dois anos que me tornei negra, participo da geração de tombamento que está revolucionando como movimento de resistência os padrões de beleza e que está cada vez mais forte, pois estamos acordando a nossa força que estava adormecida.

Professora, eu fiz um textinho sobre como eu me sinto em relação ao tema:

Procurei o significado da palavra negro no Google, achei coisas como preto, escuro, sombrio, triste, infeliz, fiquei pensando o que aquele conjunto de palavras significava, de toda forma mesmo não concordando com aqueles significados e pensando em novos, negro é raça, preto é cor, por mais que eu tenha pele clara eu me considero negra sim, negra de pele clara e com muito orgulho, meu cabelo é um traço da minha cultura e fico muito feliz de ter ele, eu já neguei um dia, por pressão, engraçado como às vezes alguns padrões que são impostos simplesmente nos consomem, como todas aquelas mulheres lindas e de cabelo liso na TV e propagandas, vendo isso senti a necessidade de alisar o meu cabelo, mas nada mudou, lá estava eu de certa forma negando minhas origens, as mesmas nas quais eu disse ter orgulho no começo do texto, mas no fundo sinto que isso somou mais um aprendizado na minha vida, que podem ser resumidos em duas palavras: orgulho e aceitação. Orgulho de ser descendente de um povo que tanto lutou, orgulho de ser descendente de um povo que fez nosso país, trabalharam muito e lutaram também, sinônimo de coragem, aceitar também é um dos passos mais importantes que tem, eu aceitei o meu cabelo do jeito que ele é, ondulados como as ondas do mar, cada cabelo cacheado tem sua beleza, alguns parecem molinhas

de caneta de tão pequenos que são, outros parecem macarrão esparramado no prato de tão ondulados que são, mas todos tem sua beleza, depois de aceitar meu cabelo do jeito que ele é me sinto mais poderosa e de certa forma mais feliz, não importa sua cor; todos nós brasileiros estamos ligados aos negros, e devemos nos orgulhar disso, com esse texto tenho a intenção de mostrar a você, menina insegura, que se assuma, você é linda, e você que já está segura de si continue assim, você é linda também, a transição capilar as vezes nos incomoda um pouco, mas é como uma estrada, você precisa andar por ela até chegar no final, assuma seu traço e seja feliz.

Karolina Trindade – PJD 3V

Comecei a alisar meu cabelo muito nova, meio que na inocência, minha mãe sempre dizia que era muito volumoso e que dava trabalho para pentear; então a única alternativa para ter um cabelo bonito era alisando. Quando alisei meu cabelo pela primeira vez me senti uma princesa da Disney, ne? Fiquei feliz por ser igual a todas as meninas da minha classe e me encaixar aparentemente nos padrões da sociedade, mas conforme o tempo foi passando, mais precisamente aos 15 anos, percebi que eu não era obrigada a ser igual para me sentir bem, nessa época, comecei a minha transição e a me assumir como cacheada negra e a garota linda que sou.

Alessandra Teixeira – PJD 3V

Comecei a usar química no meu cabelo quando tinha por volta dos 13 anos de idade, pois desde nova já não gostava do meu cabelo natural, via que apenas seria bonita se tivesse cabelos lisos como os das mulheres da televisão e mesmo minha mãe e parentes. Naquela época, volume, os cachos e principalmente a cor da pele não se encaixavam nos padrões da sociedade, atualmente precisamos lutar para que cada dia mais a aceitação da diversidade ocorra. Aos 17 anos de idade percebi que um simples cabelo não iria definir minha beleza e muito menos quem eu sou, então resolvi entrar no processo de transição para alcançar meus cachos novamente. Hoje com 18 anos de idade, não me arrependo da minha escolha e incentivo a todas as meninas e meninos que lutem contra qualquer tipo de preconceito e sejam o que querem ser, pois o diferente também é belo.

OBS: A imagem de Alessandra foi publicada no Instagram oficial do IFRN no dia 20 de novembro de 2017 em referência ao dia da consciência negra e obteve neste dia 900 curtidas e inúmeros comentários.

ANEXO 4 – Cartas de duas integrantes do Grupo Cachos

Ceará-Mirim 20 Março de 2018

Meu nome é Dilara e Vinho por meu deuses intuídos
contar um pouco sobre mim, na verdade sobre nós por-
que eu sou a materialização física de vozes lúidas. A
pesar de eu ter 20 anos tenho uma trajetória de vivên-
cias que causam um grande impacto quando falamos
de cor, classe e gênero. O meu reconhecimento como
mulher, pobre e negra começou a ser exercido no ano
de 2015, um ano de grandes transformações na minha
vida, pois foi nele que comecei a me reconhecer como
portadora dessas características. Neste mesmo ano entrei
por meio de cotas no IFRN Campus Ceará-Mirim que
foi um dos primeiros e principais amplos de resis-
tência para mim, seja por meio do curso a informa-
ção que nunca iriam chegar até mim, se levarmos
em consideração a hierarquia social: homem branco,
mulher branca, homem negro e mulher negra ou pela
estrutura física que o instituto oferece, já que na
minha família ninguém teve condições de ocupar
esse espaço. O meu processo de libertação em busca de
empoderamento sempre esteve em constante evolução,
exatamente no dia 24 de novembro de 2016 foi a
primeira vez que tranchei meu cabelo, estava se ali-
ciando a minha mulher pare, as tranças fazem
o resultado da minha inquietação, parei de alisar
o meu cabelo, decidi para de alisar meu cabelo
porque era como se o alisamento constante
por meio da chapinha fosse capaz de negar as
minhas raízes negras os ancestrais e mesmo a do
meu cabelo, que eu já não sabia se eu conheço eu
leigo.

lilbra

O meu cabelo alisado nunca foi uma opção para mim, sempre foi uma imposição a qual eu já tinha naturalizado, onde eu só me sentia bonita quando o meu cabelo estava liso. Minha inquietude foi fruto de estudos e análises de pesquisas e teorias, como por exemplo, a teoria do gosto de Pierre Bourdieu, que faz referência a construção social cultivados em cima dos estereótipos, onde ele revela que o gosto é uma construção social. Em 2017 as tranças se tornou a minha melhor amiga, elas me tornaram uma mulher forte e resistente. Nessa trajetória, o meu cabelo foi capaz de construir minha identidade, onde eu busco fazer sempre que necessário. Hoje eu já sirvo de exemplos para algumas meninas da minha realidade, que a minha luta se tornou inspiração, luta essa em prol da igualdade civil, eu já palestrei duas vezes e fui a melhor oradora que já tive na minha vida, porque eu retribuir todos os conhecimentos e vivências para o meu povo, pessoas da rede pública, guiar o caminho e mostrar que é possível e que devemos ocupar tudo com muito respeito as diferenças e sempre avante, se tornar um agente de mudança no contexto que vai viver e nunca deixar ninguém lutar ou limitar seu sonho.

Meu nome é Ana Paula da Silva Nascimento. Tenho 20 anos de idade. Sou afro-descendente e por isso ao longo da minha vida sofri muito por causa dessa "característica" que para algumas pessoas é vista como algo diferente e para da padião "social".

A fase mais difícil da minha vida foi quando iniciei a minha vida escolar, pois além de ter iniciado a minha vida acadêmica com 5 anos, ainda tive o desprazer de ser a única menina na escola a passar cabelos crespos. O ensino fundamental foi uma das épocas bem difíceis da minha vida, pois além de sofrer bullying constantemente, era rejeitada, humilhada e não entendia porque aquilo acontecia comigo. Em um "certo ponto" cheguei até a tentar o suicídio por causa do bullying que sofria com uma grande recorrência no ambiente escolar.

No entanto o meu redimensionamento e aceitação como garota negra se deu um pouco tarde, especificamente no final do ensino médio. A minha inspiração veio de um pequeno grupo de meninas que estudam no IFRR Campus Ceão-Mirim, alunas dos cursos de Programação de Jogos Digitais e de Informática. Ao passar observando essas meninas fui aprendendo que eu não era a única "garota afro" e que meus cabelos não era estranho ou fora da padião que a sociedade impõe.

Assim a afro descendência se estende muito além de um status, é um sentimento consigo mesma. É descobrir-se a cada dia, deixar de seguir rotas e gostar para o mundo todo que, "Mansa vai com

as outras " Por que ninguém chegou e disse para ela que tinha outros caminhos mais legais.

Desde que assumi meu cabelo tive a oportunidade de descobrir quem realmente sou, a Ana Paula com o cabelo alisado era uma menina que queria ser alguém só para não ser rejeitada ou humilhada, e hoje posso dizer que sou muito mais feliz livre do formal e daquela máscara que usava fingendo ser quem não era. Sou hoje em dia a negra de cabelo "Pichau" mais feliz consigo mesma e que não se importa mais com nada que as outras falam, pois o que realmente importa é o quanto ter amor próprio fortalece a alma.

Ana Paula da S. Nascimento, INF0411

ANEXO 5 – Ementa do Minicurso “Narrativas e Afro descendência; diálogos com a educação” na I EXPOTEC - IFRN/CM, 2017



MINICURSO - NARRATIVAS E AFRO DESCENDÊNCIA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

Profº Francisco Candido Firmiano Junior e Profª Mª Elizabete S. Paiva de Aquino

EMENTA: A proposição do minicurso visa ampliar as relações de diálogo no interior da escola sobre as questões étnico-raciais e tem como principais objetivos; discutir subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na escola, expor o cenário das relações étnico-raciais na educação brasileira a partir dos resultados das pesquisas apresentadas na ANPED no biênio 2015/2017 e no CONBRACE 2015/2017, apresentar documentos produzidos pela SECADI, socializar narrativas experienciadas por estudantes em relação a sua corporeidade no cenário educativo e compartilhar o relato do líder da comunidade quilombola Coqueiros/CM com a sua trajetória acadêmica e de reconhecimento afrodescendente. Temos como metodologia de trabalho propor uma discussão dialógica com os participantes a partir do conteúdo apresentado, interrogar os participantes por meio de questões filosóficas que abordem as noções fenomenológicas merleau-pontianas da intercorporeidade, da empatia e da estesiologia. Incluiremos a apreciação de vídeos e de trechos fílmicos para uma mediação de prováveis conflitos que possam surgir. Haverá também um circuito de vivências corporais para que o participante possa expressar por gestos ou pela linguagem a sua percepção sobre a relação da educação com as questões étnico-raciais. O minicurso é dirigido para professores da Educação Básica, porém, pode ser aberto para estudantes do ensino médio e para estudantes da graduação.

ROTEIRO:

1. Exposição dialogada sobre o universo do Quilombo de Coqueiros – Profº Francisco Candido Firmiano Junior
2. Exposição dialogada sobre as narrativas afrodescendentes de estudantes do ensino médio do IFRN, campus Ceará-Mirim/RN – Profª Maria Elizabete Paiva
3. Apreciação de vídeo temático e da exposição fotográfica “A visibilidade do invisível”
4. Intervalo
5. Dinâmicas e circuito de vivências

REFERÊNCIAS:

CORSINO, Luciano; CONCEIÇÃO, Willian. (Orgs.) **Educação Física escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza:** curso do Collège de France. Tradução Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO 6 – Planejamento do Circuito de Vivências no Minicurso “Narrativas e afro descendência: diálogos com a educação” na I EXPOTEC – IFRN/CM, 2017



CIRCUITO DE VIVÊNCIAS

MESA 01 (DISCRIMINAÇÃO RACIAL)

1. Qual a sua atitude ao presenciar atos de racismo em sua sala de aula; alunos utilizando expressões (xingamentos) para meninas, como por exemplo: “nega do cabelo de bucha, cabelo de bombril, cabelo de cupim”, entre outros? E para os meninos: “Macaco, rei das cinzas, muçum e rolo de fumo?”

MESA 02 (CONSCIENTIZAÇÃO)

1. **Você faz faxina? Não, faço mestrado, sou professora. Relato da professora e historiadora Luana Tolentino** sobre o preconceito que sofreu em Belo Horizonte, ao caminhar pela rua e se deparar com uma senhora desconhecida que a abordou com essa questão. Luana compartilhou esse relato nas redes sociais e teve muita repercussão. A indignação dessa professora foi perceber que essa senhora só fez essa pergunta por causa da sua cor. No imaginário social está arraigada a ideia de que os negros somente devem ocupar funções de baixa remuneração e que exigem pouca escolaridade. Temos que combater o racismo institucional, pois é através dele que são criados mecanismos para a construção de imagens que depreciam e inferiorizam os negros. E vocês já se depararam com situações similares a essa?
2. Recentemente a USP e a UNICAMP, duas das mais respeitadas Universidades brasileiras aprovaram a política de cotas raciais. Como vocês interpretam esse avanço? Vocês são a favor ou contra a política de cotas? Exponhas as suas opiniões...

MESA 03 (A LEI 10.639/2003)

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. Pretendemos esboçar uma reflexão acerca da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

1. **Como o currículo escolar da escola que você trabalha contempla a Lei? Está inserido no Projeto Político Pedagógico? Está no papel, mas não é aplicado? Justifique suas respostas.**

ANEXO 7 – Avaliação do Minicurso “Narrativas e afro descendência: diálogos com a educação” na I EXPOTEC – IFRN/CM, 2017



AVALIAÇÃO DO MINICURSO “NARRATIVAS E AFRO DESCENDÊNCIA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO”

Prof. FRANCISCO CANDIDO FIRMIANO E Prof.^a MARIA ELIZABETE PAIVA

1. Como você pode trabalhar em sala de aula com as questões étnico-raciais?
2. Como você consegue mediar os conflitos na escola que são ocasionados por questões de discriminação e preconceito racial?
3. Que materiais você utiliza para abordar a História e Cultura Afro-Brasileira a partir da obrigatoriedade da Lei 10.639/03?
4. Como você percebe o universo da beleza feminina brasileira e como a mídia influencia as estudantes a adotarem o mesmo padrão? Essa beleza dá visibilidade às negras? E as estudantes negras como se comportam?
5. A partir de diálogos desenvolvidos no minicurso sobre; o reconhecimento de afro descendência, empoderamento de meninas, obrigatoriedade da lei e cenário da educação brasileira em relação às questões étnico-raciais, como você avaliaria a importância dos educadores estarem abordando essas temáticas na escola?

**ANEXO 8 – Cartaz da Exposição Fotográfica “A visibilidade do invisível” na I
EXPOTEC – IFRN/CM, 2017**



**EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA
A VISIBILIDADE DO INVISÍVEL**

RESUMO: Essa exposição fundamenta-se em um movimento de reconhecimento e empoderamento da cultura negra a partir do processo de transição de cabelos de alunas do IFRN, *campus* Ceará-Mirim. Além desse processo, paulatinamente, foi-se agregando conceitos advindos da antropologia e da educação, como também, reflexões filosóficas para se pensar sobre o corpo, a corporeidade e sua relação política com o mundo. A partir do *logos* estético merleau-pontyano, precisamos reaprender a ver o mundo e interroga-lo. Perceber, sentir e ver a partir do próprio corpo, como carne do mundo implica um novo posicionamento ético, estético e político. Movidos por essa necessidade ao diálogo com *outrem* e provocar outras percepções e reflexões sobre o corpo, teremos na exposição imagens e fotografias que remetem a cultura brasileira, a cultura negra, que se encontra na invisibilidade de uma sociedade machista, racista e sectarista. Essa proposição tem também como alicerce a narrativa das meninas cacheadas “fazemos parte de um povo historicamente oprimido e inferiorizado, a partir daí que aprendemos a nos odiar de diversas formas e principalmente por meio da omissão de nossas características (cabelo, cor, nariz ou boca). Os padrões de beleza são culturalmente definidos e nessa definição não se encaixa cabelos cacheados, crespos e trançados. O cabelo duro é a evidencia natural que meninas negras não são fracas e que são as responsáveis por causar uma revolução na definição de cabelos bonitos. Não é apenas um cabelo, é uma forma de demonstrar a aceitação e contrapor a imposição perante uma sociedade que dita requisitos para meninas serem tidas como bonitas. Começamos a entender a partir dos cabelos que as nossas características não são defeitos e que não precisamos ter cabelo liso para nos sentirmos maravilhosas. Estamos ocupando espaços e devemos ser vistas com a igualdade e com respeito a naturalidade nas características de cada indivíduo. A luta é para romper as barreiras do preconceito da sociedade”. E complementando a partir de Pema Chodron: ‘Quando adquirimos uma maior aceitação de nossa auto imagem iremos aceitar também os limites alheios’.

PALAVRAS-CHAVE: cultura negra, *logos* estético, visibilidade.

ANEXO 9 – Relatórios de alunos do IFRN/CM, sobre o filme *Race*

O filme *raça* é baseado em fatos reais e inspirado na história de superação do atleta americano Jesse Owens que correu as olimpíadas de 1936 na Alemanha, onde ele tem que lidar com preconceito sofrido por ser negro e corredor em uma faculdade, desde o início o filme nos mostra os conflitos entre a raça de Owens e brancos e do crescimento do nazismo.

Ao desenvolver da obra é possível notar o drama em que vive o personagem, que tem que lidar com a dura realidade de ser um negro nos anos 30, é possível observar como o psicológico afeta a vida de um atleta e como ele pode se livrar dos seus medos focando apenas no seu objetivo.

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

Disciplina: Educação Física**Resumo****Filme: Race****Objetivo: Explorar no resumo três eixos principais
abordados no filme**

Com a temática trabalhada em cima do atletismo, o filme "Race" que significa "Raça", traz a história de um jovem negro da classe média que tem diante de si a oportunidade de ser treinado pelo técnico de maior renome da época. Caracterizado na época da segunda guerra mundial, o filme traz em sua temática o drama sofrido pela população que era atormentada com a guerra, a vida humilde do personagem principal e sua família e ainda mais a chance de não terem os jogos olímpicos por causa das rivalidades entre os países. O diretor Stephen Hopkins, pensou muito bem ao escolher seu elenco principal, que era composto pelos atores: Stephan James; Jason Sudeikis; Eli Goree; Carice Van Houten; Jeremy Irons; William Hurt; David Kross e Amanda Crew, os quais representaram com perfeição seus papéis. O filme conta com a apelação da superação, que faz com que você torça sempre pelo protagonista, exemplo disto é quando o personagem consegue bater todos os recordes mundiais em menos de quarenta e cinco minutos. Talvez, o primeiro eixo abordado no filme seja a superação, não só do rapaz por ser negro e conseguir chegar cada vez mais longe, mas também do treinador, por conseguir se reerguer depois de tanto tempo sem ter sucesso em formar um bom profissional. O segundo eixo seria a aceitação, talvez não a "aceitação correta", porque os garotos da universidade só passaram a ver o protagonista como um colega quando ele passou a trazer benefícios para a universidade, e se ele não conseguisse tantos títulos? E o último eixo seria a "contradição". Isso porque os jogos foram em Berlim, e uma das brigas principais que o filme trouxe foi o fato de terem atletas judeus capacitados e não os deixarem participar por causa do nazismo. Com a ameaça de suspenderem os jogos, a Alemanha não teve outra alternativa a não ser deixar que eles participassem, ou seja, uma reviravolta impactante. De toda forma, "Race" com toda certeza é um filme para se emocionar e prender você na tela.

Aluno: Jonathan Felipe dos Santos Alyes

Turma: Info 2M



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

Aluno: Matuzael dos Santos Dias

Data: 07/08/2017

Turma: INFO 2M

Disciplina: Educação Física

Professora: Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino

Relatório sobre o filme RACE

O filme *Race* retrata a história do atleta olímpico Jesse Owens. Narra todas as suas dificuldades por ser negro, as suas atitudes quando tem contato com o esporte olímpico e suas medalhas de ouro e quebra de recordes mundiais, que foram suas conquistas.

No contexto, é importante ressaltar 3 aspectos evidentes em toda a carreira de Owens.

O primeiro é retratado no filme pela fidelidade que ele possui a sua família, mesmo quando se distanciou dela devido ao esporte. Todavia, com o ganho de dinheiro e fama por causa das vitórias esportivas, Owens muda sua postura e parece esquecer tudo aquilo que valorizava. Nesse contexto, o filme nos faz refletir sobre um problema bastante evidente no mundo do esporte, quando o atleta inicia sua carreira de conquistas.

Quanto ao segundo, acontece devido ao período que a história acontece. Owens participou das olimpíadas em Berlim, território totalmente nazista e dominado pelo ditador Adolf Hitler. Por vir de uma classe desfavorecida e especialmente por ser negro, o atleta não foi nem um pouco aceito e teve diversos problemas durante sua carreira devido sua cor de pele.

O terceiro e não menos importante, permite-nos entender o quanto o esporte transformador é o esporte na vida de uma pessoa. A trajetória de Owens foi marcada a princípio pela sua mudança de postura, quando teve contato como a fama. Depois, pelas dificuldades que teve e que causou durante sua carreira.

Tudo isso foram consequências do esporte na vida do atleta, mas que foram superadas. Nada, nem mesmo o preconceito, pode impedir que ele ficasse marcado na história. Owens conquistou 4 medalhas de ouro e de certa forma, destituiu o nazismo.

Relatório Filme Race

Aluno: Artur de Lima Palhares

Dirigido por Stephen Hopkins, o filme retrata a história de Jesse Owens, um lendário esportista conhecido por ter “derrotado” o Nazismo nos Jogos Olímpicos de Berlim em 1936. Somos apresentados à Jesse desde sua entrada na Universidade de Ohio, com esposa, filha e sonhos, sendo auxiliado pelo treinador Larry Snyder, que enxerga o seu talento nato. O filme possui três grandes eixos: A vida pessoal de Owens, sua ascensão no desporto do atletismo e as observações feitas pelo “diplomata” da IAAF, Avery Brundage, sobre os jogos políticos e estratégicos da Alemanha Nazista em seu ápice apenas três anos antes da Segunda Guerra.

Um dos principais temas do filme é o racismo e como Jesse o supera para alcançar a vitória, estando muito presente desde a sua estada na Universidade, e outro, porém que não é explorado devidamente é a vida pessoal de Jesse, mesmo mostrando vários de seus problemas como o adultério, ele não tem esse lado tão explorado quanto o desportivo. Por fim, após altos e baixos em sua carreira, chega o ato final mostrando o motivo de Jesse ser considerado uma lenda, em plena Alemanha com todas as maquinações realizadas por Hitler para que os atletas alemães ganhassem as disputas e isso elevasse ainda mais os ideais de supremacia ariana, ele foi para a disputa e ganhou quatro medalhas de ouro nas competições de atletismo, se tornando um dos maiores destaques das Olimpíadas e entrando para o hall da fama.

Relatório sobre o filme "Race"

O filme *Race* trata-se da jornada do velocista negro estadunidense James Cleveland Owens, mais conhecido como Jesse Owens. Que nos Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936, ganhou quatro medalhas de ouro mesmo perante ao eminente preconceito e à pressão do regime nazista alemão.

A trajetória de Owens no esporte profissional se inicia após uma entrevista com o treinador Larry Snyder da Universidade Estadual de Ohio, Snyder diz que vê um grande potencial em Owens, mas é necessário bastante esforço e trabalho. Snyder ainda propõe ao atleta que depois de muita dedicação ele seria capaz de competir nas Olimpíadas de 1936 em Berlim. Owens apesar de ficar feliz, também fica apreensivo por causa da política racial da Alemanha nazista. Após muitas discussões, o comitê olímpico americano decide participar dos jogos quando a Alemanha diz garantir que não haverá discriminação alguma contra os competidores independente de sua raça.

Após realizar algumas competições e se encontrar em alguns incidentes por causa da fama, Owens se encontra cada vez mais perto dos jogos olímpicos, no entanto, a Associação Nacional para Progresso de Pessoas de Cor pede ao atleta que ele não compita por razões políticas. Mas outro corredor, Eulace Peacock, o incentiva a ir com o objetivo de derrubar o preconceito nazista.

Em Berlim, Owens ganha quatro medalhas de ouro, frustrando os Nazistas que possuíam um esquema para a derrota de Jesse. Também vale ressaltar que a vitória de uma das medalhas foi graças à ajuda de um competidor alemão, Luz Long, que era seu adversário na competição de salto, mostrando que o esporte ultrapassa barreiras competitivas. Jesse Owens entrou para a história como um exemplo de superação ao preconceito e recebeu a alcunha de "O homem que derrotou o nazismo".

Aluno: José Pedro Ribeiro Gomes

Professora: Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino

Turma: info2m

Resumo do filme "Race"

O filme começa em 1933, quando Jesse, interpretado pelo canadense Stephen James, parte para a Universidade de Ohio. Lá, ele é um dos únicos estudantes negros e sofre um racismo sem tamanho num país que divide os espaços públicos entre brancos e negros.

Jesse tem talento natural para a corrida. Sua agilidade impressiona o treinador Larry Snyder. Snyder foi o cara que projetou em Owens sua própria vontade de vencer. No filme, a vida do atleta negro gira em torno de seus treinos e sua relação com Snyder. Em uma das cenas do longa em que o treinador confronta Jesse por ter faltado a um treino, Owens usa um broche da fraternidade Alpha Phi Alpha, o primeiro de universitários afroamericanos.

No filme, não fica clara qual é a relação de Jesse com a fraternidade, nem como ele foi parar lá. Apenas sabemos que ele matou o treino porque precisava trabalhar em um posto de gasolina para fazer uma grana extra e mandar para sua namorada em Cleveland, Ruth Solomon, com quem tinha uma filha pequena. Ruth e Jesse se casaram em 1935, tiveram mais duas filhas e ficaram juntos até 1980, ano da morte do atleta.

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

Mesmo assim, Jesse se concentra, calcula seus movimentos com cuidado e vence. Sabemos que o trabalho duro recompensará sua vitória em Berlim.

ANEXO 10 – Relatórios de alunos sobre a aula de campo a Comunidade Quilombola Coqueiros – Ceará-Mirim/RN, 2017.

Introdução:

A cultura afro, suas descendências, costumes e linguagens estão muito presentes em nossa sociedade. Mesmo que sem perceber ou muitas vezes sem ter conhecimento de tal, algumas manias, comportamentos, dialeto e até mesmo técnicas seja de trabalho ou a outro fim são sem dúvida nenhuma influência de nossos descendentes africanos. Abordamos em sala de aula (*turma técnica subsequente em equipamentos biomédicos – IFRN-CM*) a forte influência afro em nosso dia-a-dia, aulas ministrada pela professora Maria Elizabete Paiva. Com a necessidade de ir além de livros e sala de aula, a professora levou a turma para uma aula de campo, onde visitaríamos a comunidade quilombola Coqueiros município da cidade Norte Rio Grandense de Ceará-Mirim.

Tendo em vista, que esta aula seria de fundamental importância para nossa aprendizagem; como discentes e como seres humanos. E sabendo que quanto mais aproveitássemos nesta comunidade, mais nos acrescentaria. Saímos do IFRN/CM (*local de encontro e partida*) às 08:30 (oito e trinta) da manhã em uma viagem tranquila e não muito longa. Ao chegarmos à comunidade fomos ao encontro de Junior, representante quilombola de Coqueiros. O encontramos em uma escola onde o mesmo participa de projetos sociais em prol de levar e conscientizar alunos e moradores da tamanha importância de nossos descendentes africanos em nossa formação cultural. Ele nos levou a uma dependência da igreja católica da comunidade onde o mesmo ministra uma pequena palestra que serve como introdução a um tour pela comunidade para quem a visita em busca de informações sobre a cultura afro. Nesta breve palestra o representante Junior nos relata a dura luta pelo reconhecimento como quilombola dos moradores. Nos conta sobre a história de coqueiros e suas características. Um diálogo muito proveitoso onde tivemos a oportunidade de relacionar os assuntos vistos em sala, com a realidade encontrada ali. Pós-palestra seguimos em um pequeno tour pelo local que não tem nada de modesto. Durante esse percurso, Junior nos dava detalhes de sua construção e algumas resistências impostas por alguns moradores em aceitar suas origens, que aos poucos foi deixando de resistir.

No mais, visitamos uma residência que tinha em seu quintal uma “fabrica” de bolo, beiju, tapioca, grude entre outra delicias, onde saboreamos algumas de suas receitas. E ouvimos relatos históricos do senhor José que produz as comidas típicas do local que são comercializadas em feiras livres. Retornamos as dependências cedida pela igreja onde iniciamos nosso tour e tomamos café. Degustamos das comidas feitas na comunidade. Em seguida voltamos ao IFRN – Ceará-Mirim onde chegamos por volta de meio dia.

Esta aula de campo foi de suma importância para nossa aprendizagem. Tivemos a oportunidade de notar as características, estruturas físicas, artísticas e culturais de uma comunidade quilombola, e de apreciar de sua culinária local. Sem dúvida, voltamos com uma bagagem cultural ainda mais enriquecida. Com imensa satisfação por termos sido tão bem recepcionados e por tudo ter caminhado como o planejado, apesar do tempo chuvoso.

Comunidade Quilombola e a sua História

O trabalho a seguir retrata sobre a viagem que a turma de Equipamentos Biomédicos fez a comunidade quilombola de Coqueiros, que fica localizada no município de Ceará-Mirim/RN. Tivemos a oportunidade de conhecer um pouco sobre a história daquela Comunidade, onde foi narrada por Junior, morador da mesma. Após o relato de Junior, fomos conhecer a Comunidade, e no decorrer do passeio, vimos construções da época arcaica do Distrito. Além disso, ficamos informados da importância da comunidade, do contexto cultural e da resistência dos moradores, diante de tantas diversidades encontradas no cenário atual do nosso país.

A Comunidade é nomeada Quilombola, pois seus descendentes eram escravos fugidos dos engenhos de Ceará-Mirim, no tempo da escravidão. Os Quilombolas, obtiveram o reconhecimento de seu território, através da reforma agrária e de inúmeras conquistas, com a persistência e a hombridade do morador, Junior, juntamente com alguns integrantes da Comunidade. Lá havia construções de décadas passadas, como: os casarões e as ruínas dos antigos engenhos, onde os negros escravizados trabalhavam obstinadamente no cultivo e no processo da cana de açúcar.

Ainda convém lembrar a história da origem do nome do Distrito de Coqueiros, esse nome, Coqueiros, foi concedido a comunidade devido aos escravos usarem como ponto de referência, naquele tempo, um coqueiro que existia naquelas terras. Tendo em vista o interesse dos moradores ao conhecer sobre a relevância e a cultura afro, deu início a aceitação de alguns traços que ali eram pertinentes, um exemplo disso: era as meninas da Comunidade, sempre deixando-se levar pelas práticas que a nossa sociedade insiste em impor, alisavam os cabelos, pois tinha como dominante em sua mente, que “cabelo bom, é cabelo liso”, desde então, assumiram os seus lindos cachos. E no meio da conversa, ele nos falou também sobre a Religião Afro, sabemos que essa religião é muito discriminada perante a sociedade, é tanto que os moradores da Comunidade faziam os seus rituais de forma abstrusa, pois ainda tinham essas religiões Umbanda e Candomblé como algo ruim, do mal, que fosse algo de má fé. Toda essa revolução na forma de pensar de cada morador, foi depois que souberam de onde vieram, das suas raízes e de suas heranças culturais. E por falar em raízes, pense num povo com garra, força e persistência. São trabalhadores honestos, que a cada amanhecer lutam pelo pão de cada dia, exemplo melhor do que estou falando, é a Tia de Junior, o nosso guia nessa descoberta, ela, juntamente com os seus filhos e marido, produz várias culinárias, típicas de interior, como: beiju, bolo preto, grude e ainda comercializam camarão (pense num camarão bonito).

É imprescindível que, diante dos argumentos expostos, todos se conscientizem de que essa Comunidade tem uma resistência forte, diante de tanta opressão em relação a sua origem, não se calaram e lutaram pelos seus ideais. Mostraram que juntos são mais fortes, que juntos poderiam mudar o pensamento dos leigos que ali habitavam e de todos que desconheciam a sua verdadeira história. São bem-dotados de força, sabedoria e resistência.

“Nossa pretensão é de uma sociedade não racial. Estamos lutando por uma sociedade em que o povo deixará de pensar em termos de cor. Não é uma questão de raça; é uma questão de ideias.”

Nelson Mandela

INTRODUÇÃO:

Dia 28 de Julho a turma de EBM foi fazer uma visita a Comunidade Quilombola de Coqueiros – Distrito de Ceará mirim/RN. Conhecemos Junior, que é morador do local, o mesmo recebeu a turma e nos levou para podermos conhecer a comunidade, sua cultura, entre outras.

DESENVOLVIMENTO:

Essa visita a comunidade de Coqueiros foi para conhecermos a historia da região, que antigamente os escravos se escondia nessa região. A comunidade tem descendência com os quilombola. O morador Junior foi o primeiro a se interessar em conhecer a verdadeira historia da comunidade e passar para os mesmos, os valores que esse povo tem, só que a comunidade demonstrou um pouco de resistência em aceitar as suas origens, foi ai que Junior começou um trabalho nas escolas para que todos pudessem começar a aceitar sua origem, cor, cabelo, cultura e entre muitas outras. Agora as escolas da comunidade tem a semana da cultura, para elas poderem conhecer mais sobre seu local, povos antigos.

Uma comunidade rica em cultura e belezas naturais que a natureza proporciona, como o rio que tem bem perto na rua principal, lhe proporciona o cultivo a qualquer período no ano. Uma tradição bem conhecida é a do beiju, que tem muitas famílias lá que fazem, como outros bem conhecido é o bolo preto, grude, o camarão, que trás o sustento para a família.

CONCLUSÃO:

Foi muito proveitosa a visita a comunidade, que aos poucos esta aceitando a sua origem, como também está proporcionando aos mais novos esse conhecimento pra não ser esquecido. Como é bacana o trabalho de Junior na região, trazendo oportunidades para a comunidade e escolas. Foi uma manhã de muito conhecimento e descobertas.

RELATÓRIO

No dia 28 de julho de 2017, saímos para uma visita na comunidade quilombola de coqueiros, localiza-se no interior da cidade de Ceará Mirim/RN. Onde um morador chamado Junior nos apresentou a comunidade, com muito afeto com todos os alunos, e sua linda simplicidade e também nos levou para conhecer o local em que algumas pessoas da comunidade mesmo preparam algumas comidas típicas da cidade, que por sinal degustamos da delícia, e foi super aprovado.

Ao chegar na comunidade, fomos recepcionados por Junior um morador que luta para que a comunidade seja reconhecida como quilombola, eles nos levou até a um ponto que se reúne com o pessoal, nos tratou muito bem, o mesmo nos falou um pouco da história da comunidade, que nunca tínhamos ouvido falar, as pessoas mais velhas os contaram, relatou sobre um projeto que ele junto com as escolas fazem, uma vez ao ano para que as crianças possam se aceitar com sua origem, sua cor, cabelo e suas características, o projeto começou em uma escola que ele trabalhava e com muita luta conseguiu que no calendário escolar tivesse uma semana para estudar a origem e a cultura do lugar.

Logo após, todos juntos, saímos conhecendo junto com Junior fizemos um trajeto pela comunidade com chuva, mais foi incrível, isso não nos atrapalhou, no final podemos conhecer a casa de um Senhor que junto com sua esposa faz algumas comidas deliciosas para vender nas feiras de Ceará Mirim, tinha beiju, camarão, tapioca molhada no leite de coco, bolo preto e grude quentinhos feito no hora, segundo eles vendem tudo quando levam para feira, ficamos observando todo o processo de como eles faziam, e no final, claro degustamos as delícias, não poderíamos deixar de provar.

A comunidade tem muitos pais de família, aparenta ser grande, e pelo que observamos hoje em dia a comunidade aceita bem mais sua origem e que o projeto das escolas estão fazendo muito bem para todos, pois as crianças estão crescendo e se aceitando como são ainda mais cedo, junto com esse projeto que os ajudam a aceitam mais ainda, e que vem proporcionando cultura antiga novamente na comunidade, apesar das dificuldades encontradas, aos poucos estão conseguindo.

Introdução

O referente trabalho fala um pouco da viagem feita a comunidade quilombola de Coqueiros, que fica localizada no município de Ceará-Mirim/RN. Além disso, me senti viajar no tempo através das histórias contadas por Júnior, guia em nossa excursão, e por meio das construções da época que se encontram no caminho da comunidade; por outro lado o guia nos falou da importância da comunidade em um contexto cultural, falou da reafirmação da cultura negra dos integrantes dessa comunidade. No decorrer do trabalho será relatado mais sobre essa viagem fantástica feita por nossa turma EBM 4M, juntamente à professora Elizabete.

Desenvolvimento

Saímos do IFRN Campus Ceará-Mirim às 7:30 para nos deslocarmos a comunidade de **Coqueiros** que é distrito de Ceará-Mirim/RN, esta comunidade é designada quilombola pois seus descendentes eram escravos fugidos dos engenhos de Ceará-Mirim, na época da escravização. No caminho, observei várias construções da época como os casarões e as ruínas dos antigos engenhos onde os negros escravizados trabalhavam arduamente no cultivo e processamento da cana-de-açúcar.

“**Coqueiros**” esse nome foi dado a comunidade devido aos escravos usarem como ponto de referência um coqueiro existente naquela região. Hoje o coqueiro responsável por dar nome a comunidade não existe mais, porém o nome ficou.

Há alguns anos, a comunidade não se reconhecia como quilombola por causa da imagem marginalizada que é passada do negro em nossa sociedade, e eles tinham receio de se auto declarar negro, imaginem quilombola; ou seja, descendentes de escravo, porém graças ao “**Júnior**”, morador da comunidade, que ao ouvir falar que sua comunidade era designada quilombola buscou formação, e procurou capacitação e conhecimento para tratar sobre o tema com os integrantes daquela comunidade. No início o tema era tratado como um tabu pelos moradores, mas com a persistência e determinação de Júnior, o assunto foi despertando o interesse dos moradores e ao saber da importância e o quão linda é a cultura afro eles começaram a se aceitar, como, por exemplo, meninas que alisavam o cabelo não aderem mais essa prática imposta pela sociedade de que “cabelo bom é cabelo liso”. Júnior que foi nosso guia nessa fabulosa viagem, também nos falou em uma roda de conversa sobre um pouco da religião afro, cultuada ainda nas escondidas, pois os moradores ainda tratam as religiões Umbanda e Candomblé como algo ruim e/ou pejorativo.

Ao nos deslocarmos pelo distrito podemos observar os moradores, as paisagens e as culturas das pessoas daquela localidade, ainda caminhando pelas ruas de coqueiros nosso guia nos levou a casa da Tia dele, onde era feito bejú, grude e bolo preto, percebemos a organização de trabalho, característica peculiar da cultura afro, em seguida retornamos ao início do percurso para tomar um café da manhã com os produtos adquiridos na casa da tia de Junior, todos adoraram a culinária local. E por fim é chegada a hora de voltarmos, trazendo um pouco do conhecimento passado pelo guia e moradores locais.

Conclusão

Com os fatos constatados nessa aula de campo, pude observar como os negros são marginalizados e vítimas de preconceito durante todos esses anos. Se pegarmos esse contexto cultural e formos estudar a história do Brasil a fundo, iremos perceber que os negros levaram esse país nas costas, graças a sua força e organização de trabalho; moveram a economia do país durante anos, e hoje não tem o devido reconhecimento, muitas vezes são excluídos, humilhados, agredidos e vítima de preconceito por causa de sua cor. Em pleno século XXI, esse preconceito, essa marginalização é reproduzida em nossa sociedade, mas sabemos que o negro tem seu espaço dentro do nosso corpo social

e devemos respeitar e transpassar isso para nossos familiares, amigos e conhecidos. Quero terminar o texto utilizando um trecho do texto de **Renan Inquérito** que diz: **“Quem não tem sangue negro correndo nas veias tem nas mãos”**.

INTRODUÇÃO

A Professora do Curso técnico em equipamentos biomédicos na modalidade subsequente ofertado pelo campus IFRN Ceará-mirim, visando complementar a formação de seus alunos, realizou numa sexta-feira, dia vinte e oito de julho de dois mil e dezessete uma visita técnica à comunidade e Coqueiros localizada em Ceará-mirim/RN.

Fomos recebidos por Junior morador da comunidade, que apresentou toda história de Coqueiros. Junior é formado em história e foi primeiro a reconhecer a comunidade como “Quilombo”, ele nos guiou por um tour e durante todo o percurso mostrava-nos as características nas quais fizeram ele se aprofundar nos estudos e denominar Coqueiros de “Quilombo”.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Junior, o nome Coqueiros foi dado à comunidade devido os escravos usarem um coqueiro existente naquela região como ponto de referência, para se refugiarem. Essa informação foi descoberta por Junior, que ao se aprofundar na história dos escravos, percebem que praticamente toda comunidade quilombola, tem nome de árvore.

Outras características são os traços físicos, Junior afirma que são traços dos negros da angola, a organização do trabalho, a agilidade e participação de todos os membros da família, as comidas, os costumes como: rodas de conversas, a religião, que um pouco abatida devido à expansão do catolicismo, mas ainda é pratica de alguns na comunidade, a cultura com as danças etc.

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

CONCLUSÃO

A visita técnica teve como objetivo principal, promover um contato dos alunos com a cultura afro, mostrar as peculiaridades e os preconceitos enfrentados pelos negros há décadas. A visita foi muito enriquecedora,

Introdução

O trabalho tem como objetivo relatar uma visita a comunidade de Coqueiros que é distrito da cidade de Ceará-Mirim/RN. Nesta comunidade vive a cultura quilombola, que foi contada através de um morador da própria comunidade chamado por Júnior, que por sinal é um professor e já foi professor das escolas que têm em Coqueiros, sem falar que é uma pessoa muito carismática por contar sobre a sua população.

Desenvolvimento

Ao sair do campus do IFRN – Ceará-Mirim na manhã de uma sexta-feira a caminho de Coqueiros estava um dia chuvoso, e pensava que o nosso passeio como intuito de visitar a comunidade não iria dar muito certo, sendo que a chuva não poderia atrapalhar um encontro maravilhoso que tivemos.

Lá conhecemos uma pessoa que pôde falar um pouco sobre a sua comunidade e convívio que tem com o pessoal de lá, o Júnior. Ele comentou como começou a reconhecer a comunidade quilombola e pelo nome chamado de Coqueiros, viu que as pessoas da comunidade que vive lá a maioria eram negras, levando a sua tonalidade escura, cabelo e até na forma na construção da localidade em que eles vivem e, também, no tempo dos escravos, eles fugiam da casa do Barão ficando longe da população para se esconder e tinha como o coqueiro a referência, daí surge o nome da região.

Depois desse reconhecimento, ele procurou se capacitar sobre a cultura e levar as informações para o pessoal que convive com ele na comunidade. No início a própria comunidade não se reconhecia quilombola, por achar que iria ser vista de outra forma na sociedade, sendo que a cultura quilombola é normal em várias regiões deste país. Após o aceite desta cultura as meninas e mulheres deixaram de alisar o seu cabelo para utilizar de formar natural, cacheado ou afro, enaltecendo mais ainda algumas utilizam turbantes. Também foi comentado pelo Júnior, que na sociedade também tem algumas pessoas que tem a religião Candomblé, lá quem participa desta religião não comenta com o pessoal por eles consideram algo ruim para a sociedade e essas praticadas são realizadas as escondidas atrás do cemitério da comunidade.

No final do trajeto a gente foi conhecer as ruas daquele território, saber como são as casas e as pessoas que moram lá. Passamos por uma casa de farinha que era da tia do Júnior, que lá eram feitos bejú, bolo preto, grude, e até camarão, típico da comunidade quilombola mesmo, onde a pudemos saborear um pouco dessa comida com um delicioso café.

Conclusão

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

ANEXO 11 – Modelo de Ficha de Apreciação Fílmica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GRUPO DE PESQUISA ESTESIA – Corpo, Fenomenologia e Movimento
LABORATÓRIO VER – VISIBILIDADES DO CORPO E DA CULTURA DE
MOVIMENTO
COORDENAÇÃO: Prof.^a Dr.^a Petrucia Nóbrega

-Título original e em português: - Ano e País de Produção: – Direção: - Gênero: - Duração: – Idioma:
1- Sobre a técnica cinematográfica Argumento: Foco Narrativo: Cenário e Figurino: Trilha sonora/sonorização: Fotografia e câmera – Fotografia:
2- Sobre o corpo e Educação dos sentidos Corporeidade e Movimento: O corpo e a Cidade: Corpo e Tempo: Corpo e Instituições: Corpo e Estesia:
3- Palavras-Chaves:

ANEXO 12 – Ficha de análise do Documentário Nunca me sonharam

- **Título original e em português:** Nunca me sonharam
- **Ano e País de Produção:** Brasil, 2017
- **Direção:** Cacau Rhoden
- **Gênero:** Documentário
- **Duração:** 84 min
- **Idioma:** Português (Brasil)



1 - Sobre a técnica cinematográfica

Argumento: Esse documentário apresenta relatos de jovens sobre a situação da educação no ensino médio no Brasil, assim como, a fala de professores, gestores e outros especialistas (psicanalista, economista, antropólogo, produtor cultural) falando sobre o assunto.

Foco Narrativo: o Documentário é narrado pela perspectiva dos próprios personagens; estudantes e profissionais.

Cenário e Figurino: figurino real dos entrevistados; fardas e roupas de jovens. O cenário apresentado na maior parte é o das escolas públicas do ensino médio, como também alguns *flashes* das cidades visitadas, alternando entre centros urbanos e meios rurais.

Trilha sonora/sonorização: Quase todo o documentário apresenta um tom melancólico e comovente ao som de violinos e celos, essa trilha sonora acompanha a narrativa dos estudantes e especialistas. Em outro momento é passado um rap, gravado no centro de alguma metrópole.

Fotografia e câmera – Fotografia: As cores predominantes são o cinza e o azul claro na maior parte do documentário. Tais cores dão um tom caótico, cinzento, sombrio, escuro. O cenário apresenta, tanto no meio rural quanto no meio urbano, um céu nublado, sem cores, sem brilho. Muitas imagens da periferia de várias cidades.

2 - Sobre o corpo e Educação dos sentidos

Corporeidade e Movimento: O foco do documentário são os jovens e estes se apresentam de acordo com a sua diversidade; magros, gordos, sarados, loiros, ruivos, negros, baixos, altos, altura mediana, tatuados. Ocupam espaços diversos na cidade e na escola. Na cidade estão nas praças, nos parques, nos shoppings, na rua. Andam de Skates, jogam futebol e basquete de rua, dançam, experimentam o corpo. Na escola; sentam no chão, leem, conversam. Alguns fazem parte de grupos de pesquisas, grupos

de música, teatro, dança. Expõem estar em uma dúvida constante sobre o futuro. Querem viver o presente e se preocupam com as cobranças e pressões a que são colocados pela sociedade e pela família.

O corpo e a Cidade: Na parte que o documentário mostra as grandes cidades, os prédios denunciam o comportamento dos habitantes; sujeira, pichações, abandono. No meio rural, encontramos precária infraestrutura das escolas e das cidades. A realidade das margens é dialogada no filme, apresenta a insatisfação das pessoas que estão nas favelas, nos subúrbios e periferias das cidades.

Corpo e Tempo: apresenta ritmo lento, exceto quando passa o cotidiano das grandes cidades.

Corpo e Instituições: As escolas públicas são o foco do documentário, muitas vezes como denúncia de que a real situação não prevê boas expectativas futuras para a educação no Brasil.

Corpo e Estesia: O Documentário tem um fundo dramático que busca sensibilizar os espectadores, na sua maioria, estudantes e profissionais da educação. Há um discurso fundante “ausência de sonhos”, isso está presente na fala dos estudantes e na fala dos entrevistados; economistas, antropólogo, professores.

3 - **Palavras-Chaves:** Educação, Sonhos, esperança

ANEXO 13 – Ficha de Análise do Filme Estrelas além do tempo

- **Título original e em português:** *Hidden Figures*; Estrelas além do tempo
- **Ano e País de Produção:** EUA, 2016
- **Direção:** Theodore Melfi
- **Gênero:** Drama
- **Duração:** 127 min
- **Idioma:** Inglês



1 - Sobre a técnica cinematográfica

Argumento: “Estrelas além do tempo” apresenta a história verídica de três mulheres negras que ascenderam na hierarquia da NASA no contexto histórico da Guerra Fria em 1961. O filme apresenta a questão racista como o fio condutor da história.

Foco Narrativo: o filme é um drama que expõe a capacidade de resiliência das mulheres negras a fim de conquistarem seus cargos na Agência do Governo dos Estados Unidos.

Cenário e Figurino: figurino real condizente a década de 1960 nos EUA. Como a maioria das cenas se passa no interior da NASA, o figurino que se apresenta é formal. O cenário apresentado na maior parte é o do centro urbano do Estado de Washington, como também algumas cenas no Estado da Virgínia em uma escola.

Trilha sonora/sonorização: O filme intercala momentos silenciosos quando apresenta alguma tensão no local de trabalho e em outros momentos a sonoridade é direcionada para os pés, quando Katherine precisava correr para ir ao banheiro em um prédio distante da sua mesa de trabalho. A sonoridade também aparece nos testes dos foguetes e nos lançamentos dos mesmos. A trilha sonora apresenta músicas de ritmo rápido e lentos.

Fotografia e câmera – Fotografia: As cores predominantes são o cinza e o azul claro na maior parte do filme, quando a cena é gravada na NASA. Quando as cenas percorrem as casas e a escola para negros, as cores são mais escuras como o marrom e o preto, tais cores dão um tom sombrio para a história. O cenário apresenta tons pastéis para dar um ar romântico às cenas de namoro de Katherine.

2 - Sobre o corpo e Educação dos sentidos

Corporeidade e Movimento: O foco do filme é a história das três grandes pesquisadoras. Jovens senhoras, elas se dividem com as demandas das suas famílias e do trabalho. O cargo que elas ocupavam na NASA era de muita responsabilidade, não

podiam errar, porque se não implicava duplo preconceito; feminista e racista. Duas eram magras e uma apresenta sobrepeso.

O corpo e a Cidade: o filme revela a sua narrativa no interior da NASA, espaço que concentrou a pesquisa espacial na década de 1960. Em período de acirrada segregação racial, a cidade desloca os negros para espaços das margens. No desenrolar da película, os espaços sectaristas vão sendo mostrados; no transporte público, na biblioteca, na igreja e na NASA. Porém, a NASA teve que contratar as intelectuais da matemática para concorrer com a guerra espacial contra a União Soviética.

Corpo e Tempo: apresenta ritmo lento e rápido, intercalados de acordo com a cena.

Corpo e Instituições: a NASA cobrava um tipo de comportamento no vestir, nas atitudes e na postura no trabalho. Elas não podiam rir, não deveriam se dirigir ao chefe, somente se ele solicitasse. As relações sociais no trabalho eram bem restritas. O corpo negro era segregado, só podia ocupar determinados espaços delimitados. Como a maioria dos colegas de trabalho eram homens, havia muita discriminação de gênero.

Corpo e Estesia: O filme tem um fundo dramático que busca sensibilizar os espectadores para as questões raciais, intelectuais, feministas.

3 - **Palavras-Chaves:** Emancipação, racismo, liberdade

ANEXO 14 – Ficha de análise do Filme Preciosa

- **Título original e em português:** Precious, Preciosa, uma história de esperança
- **Ano e País de Produção:** Estados Unidos da América (EUA), 2009
- **Direção:** Lee Daniels
- **Gênero:** Drama
- **Duração:** 110 min.
- **Idioma:** Inglês



1 - Sobre a técnica cinematográfica

Argumento: Preciosa é um filme dramático que apresenta a história de uma adolescente de 16 anos, cujo nome intitula o próprio filme. Violentada pelo pai e abusada pela mãe, a jovem cresce nervosa e sem amor. Ao engravidar pela segunda vez do seu pai, Preciosa passa a compreender que o amor é um sentimento completamente diferente do que encontrava em casa. Ao frequentar uma escola alternativa, passa a compreender melhor sobre questões relacionadas ao cotidiano da sua vida.

Foco Narrativo: A trama é tomada prioritariamente pela perspectiva da própria personagem.

Cenário e Figurino: Figurino real, exceto, quando Preciosa devaneia no seu imaginário em ser uma artista de sucesso e famosa. O cenário é condizente com a periferia de uma grande cidade, com ruas e prédios.

Trilha sonora/sonorização: As músicas utilizadas servem como meio de expressão para os sentimentos dos personagens, e se alternam entre melodias melancólicas e alegres. Além disso, há constantemente a presença de sons urbanos, com seus ruídos peculiares do trânsito, evidenciando o movimento acelerado da cidade.

Fotografia e câmera – Fotografia: As cores predominantes no início da trama são o marrom e o preto, após o meio da trama, outras cores são vinculadas como o vermelho, o amarelo e o verde.

2 - Sobre o corpo e Educação dos sentidos

Corporeidade e Movimento: A protagonista possui uma percepção distorcida da sua imagem corporal, um corpo dito fora dos padrões, um estilo de vida privado de práticas corporais e de lazer. Ela se percebe loira e com o corpo esbelto de uma modelo, quando na realidade, ela é obesa e negra. As tiaras coloridas das quais ela aparece durante diferentes passagens do filme evidenciam sua preocupação em estar bela. O corpo é violentado de diferentes maneiras (sexualmente, fisicamente, psicologicamente).

O corpo e a Cidade: A cidade apresenta um movimento caótico do trânsito; há a predominância do cinza. A trama evidencia um bairro periférico, pobre, com habitantes na sua grande maioria negras. Os prédios denunciam o comportamento destrutivo das pessoas que o habitam, seja pela sua deterioração, seja pelas pichações e sujeiras.

Corpo e Tempo: O filme apresenta um ritmo lento, com alterações significativas quando a personagem transpassa o tempo real para o da sua imaginação, oportunizando a passagem do tempo ordinário para um tempo vivido, sobretudo em seus lampejos de esperança de uma vida mais bela e tranquila.

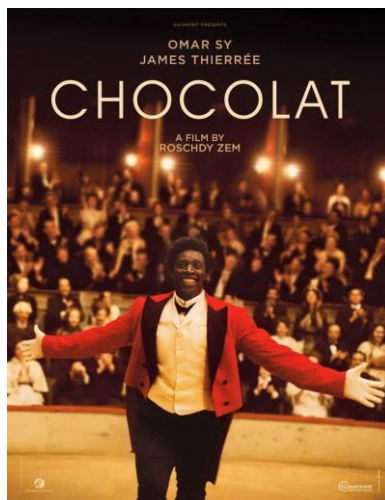
Corpo e Instituições: o analfabetismo de Preciosa denuncia a precariedade de sua educação, como também, apresenta uma lacuna de discussões sobre racismo, discriminação social e orientação sexual, principalmente pela ausência de um ambiente sadio que possui em sua casa.

Corpo e Estesia: No início da trama, a protagonista evidencia muita raiva e ausência de compaixão pelas pessoas, com exceção da paixão sentida pelo professor. O seu imaginário permite uma fuga de suas experiências traumáticas, como os abusos sexuais sofridos desde a infância pelos pais, e ausência de amor da sua mãe, configurando-se como uma atitude sensível para a sua sobrevivência. Tal sentimento se altera quando ela conhece pessoas dispostas a ajuda-la, com amor e afeto, o que reflete, posteriormente, na sua forma de perceber e sentir.

3 - **Palavras-Chaves:** Violências, Racismo, Drama.

ANEXO 15 – Ficha de análise do Filme *Chocolat*

- **Título original e em português:** *Chocolat* - Chocolate
- **Ano e País de Produção:** França, 2016
- **Direção:** Roschdy Zem
- **Gênero:** Drama
- **Duração:** 110 min
- **Idioma:** Francês



1- Sobre a técnica cinematográfica

Argumento: Esse filme apresenta a trajetória de um palhaço negro na sociedade francesa no final do século XIX. Expõe em cenas dramáticas o racismo na sociedade ocidental europeia.

Foco Narrativo: A trama gira em torno da vida de *Chocolat* e Footit, uma dupla de palhaços percorrendo os circos franceses até alcançar o apogeu em um circo de Paris.

Cenário e Figurino: figurino real dos personagens; de acordo com as cenas apresentadas nos circos. O cenário apresentado alterna-se entre os circos pelas cidades do interior da França e na cidade de Paris.

Trilha sonora/sonorização: O filme apresenta um tom melancólico e comovente, essa trilha sonora acompanha os momentos de sofrimento de *Chocolat*; na prisão, na tortura na rua, no final da sua vida. Em outro momento, a trilha sonora é vibrante por apresentar as cenas dos números das apresentações no circo, com palmas, gritos, músicas.

Fotografia e câmera – Fotografia: As cores predominantes são o cinza, o azul e o marrom na maior parte do filme. Tais cores dão um tom caótico, cinzento, sombrio, escuro. Na segunda metade do filme, as cores predominantes são o branco, o vermelho, o dourado, remetendo a cidade das luzes (Paris).

2- Sobre o corpo e Educação dos sentidos

Corporeidade e Movimento: O foco do filme são os artistas circenses e suas plateias e estes se apresentam de acordo com o seu gênero; criança, jovens, adultos, homens e mulheres e com a sua diversidade; magros, gordos, altos, brancos, negro, baixos,

altos, altura mediana. Ocupam espaços nos circos e na cidade de Paris. Na cidade estão nas apresentações no circo e no teatro. Andam de carruagens e carros nas ruas. No circo familiar; sentam na arquibancada, conversam, dão risadas, gritam. No teatro italiano sentam-se para a assistência, aplaudem e/ou vão. Os artistas expõem as suas habilidades corporais; contorcionistas, palhaços, equilibristas, bailarinas. A plateia lança olhares críticos sobre o artista negro. A vida dos artistas circenses condiciona-se ao sucesso de conseguirem manter a plateia envolvida e encantada com as apresentações.

O Corpo e a Cidade: Na parte que o filme mostra Paris, os prédios demonstram cuidado; limpeza, brilho. No interior, os circos apresentam condições precárias de manutenção. Apresenta também a periferia de Paris associada à moradia de pessoas negras e imigrantes na cidade.

Corpo e Tempo: apresenta ritmo lento, exceto, nas apresentações circenses.

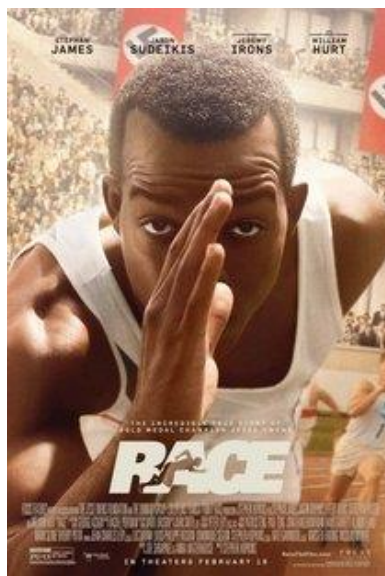
Corpo e Instituições: Os circos são o foco do filme, nesses espaços, há um jogo de interesses, de sobrevivência, sendo o corpo e a técnica de representação os mediadores dessa relação.

Corpo e Estesia: O filme tem um fundo dramático que busca sensibilizar os espectadores para a condição do ser negro na sociedade eurocêntrica. Os sentidos do inclinar-se para o outro, os espaços das margens e da resistência são desvelados.

3- **Palavras-Chaves:** Preconceito racial, arte circense, sociedade eurocêntrica.

ANEXO 16 – Ficha de análise do filme *Race*

- **Título original e em português:** *Race*, Raça
- **Ano e País de Produção:** Estados Unidos, 2016
- **Direção:** Stephen Hopkins
- **Gênero:** Biografia
- **Duração:** 134 min.
- **Idioma:** Inglês



1- Sobre a técnica cinematográfica

Argumento: o filme revela a cinebiografia de Jesse Owens, atleta negro americano que venceu quatro medalhas de ouro nas Olimpíadas de Berlim, em 1936, superando os obstáculos aos preconceitos e discriminações raciais em pleno regime nazista.

Foco Narrativo: a trama gira em torno da vida de Owens, jovem universitário que vive o dilema entre dar seguimento a sua carreira como atleta olímpico e/ou dar suporte a sua família.

Cenário e Figurino: o cenário apresentado, na sua maioria, se dá nas pistas de atletismo nos EUA e na Alemanha. O figurino é condizente com os personagens.

Trilha sonora/sonorização: o filme alterna-se entre momentos acelerados e lentos. Nos acelerados, encontram-se os treinos e pistas de atletismo de universidades e no estádio das olimpíadas, ou em momentos de celebração ao hino americano, pelas vitórias em primeiro lugar conquistadas por Owens. Nos momentos melancólicos, a sonorização se dá por músicas lentas e silêncios.

Fotografia e câmera – Fotografia: Há um predomínio das cores brancas, vermelhas e azuis, da bandeira americana. O tom marrom da terra acompanha o filme através das pistas de atletismo.

2- Sobre o corpo e Educação dos sentidos:

Corporeidade e Movimento: o foco do filme são os atletas norte americanos e a preparação para a participação nas olimpíadas de 1936, com ênfase ao fenômeno do

atletismo, Jesse Owens, que trilhou um caminho de vitórias conquistando diversos recordes olímpicos. Nesse percurso, vários acontecimentos sociais e políticos rondam a biografia de Owens, entre eles, a segregação racial nos EUA e o nazismo na Alemanha.

O Corpo e a Cidade: O filme evidencia a segregação racial, revelando os espaços reservados que os negros podem ocupar.

Corpo e Tempo: apresenta ritmo rápido, principalmente quando as cenas são nas pistas do atletismo em provas de velocidade.

Corpo e Instituições: as universidades americanas são o palco da maioria das cenas. Nesse espaço, há um incentivo ao esporte universitário, como forma de recompensa pelas bolsas de estudos concedidas aos atletas de alta performances. Apesar de Owens ser discriminado racialmente pelos outros colegas, com o atributo das vitórias conquistadas, ele é reconhecido.

Corpo e Estesia: com um fundo dramático, o filme sensibiliza os expectadores para o preconceito racial e para a quebra de paradigmas. O encontro entre Owens e Long, foi a cena mais marcante do filme, demonstrou que o sentimento de humanidade estava além das fronteiras políticas e culturais.

3- **Palavras-Chaves:** Racismo, olimpíadas, conquistas.

Anexo 17 - Tabela para Avaliação de Filmes

Filmes	Ano do enredo	Ano de produção	País do enredo	Gênero	Faixa etária
Raça (<i>Race</i>)	1936	2016	EUA	Drama	Jovens
Chocolate (<i>Chocolat</i>)	1868	2015	França	Drama	Jovens
Estrelas além do tempo (<i>Hidden Figures</i>)	1961	2016	EUA	Drama	Adultos
Preciosa: uma história de esperança (<i>Precious</i>)	1987	2009	EUA	Drama	Jovens
Nunca me sonharam	2017	2017	Brasil	Documentário	Jovens
Histórias cruzadas	1962	2011	EUA	Drama	Adultos
Besouro	1920	2009	Brasil	Aventura	Jovens
Miss Simone?	1950	2015	EUA	Documentário	Adulto
O Candomblé : Mojubá	2005	2005	Brasil	Documentário	Adulto
Raízes	1800	2016	EUA	Drama	Adultos
12 anos de escravidão	1841	2014	EUA	Drama	Adultos
O menino que descobriu o	2019	2019	Grã-Bretanha	Drama	Crianças, jovens e adultos

vento					
Mudbound: lágrimas sobre o Mississippi	1946	2018	EUA	Drama	Adultos

ANEXO 18 - Relação de Textos sobre as Relações Étnico-Raciais

Título	Autor	Área de conhecimento	Ano de publicação	Tipo de publicação
1-Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais	SECAD	Educação	2006	e-book
2-Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação	Maria Lucia de S. Braga, Edileuza P. de Souza e Ana Flavia M. Pinto (Org.)	Educação	2006	e-book
3-Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica	Petronilha Beatriz G. e Silva e Valter Silvério (Org.)	Educação	2003	e-book
4-Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03	SECAD	Educação	2005	e-book
5-História da educação do negro e outras histórias	Jeruse Romão (Org.)	Educação	2005	e- book
6-Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula	Amilcar A. Pereira (Org.)	Educação	2014	e-book
7-Estórias quilombolas	Glória Moura, Juliane Mota e Paulo Dias (Org.)	Educação	2010	e-book
8-Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na	Nilma L. Gomes (Org.)	Educação	2012	e-book

perspectiva da Lei 10.639/03				
9-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	SECADI	Educação	2004	e-book
10-Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?	Nilma L. Gomes	Educação	2002	Revista Brasileira de Educação
11-Cultura negra e educação	Nilma L. Gomes	Educação	2003	Revista Brasileira de Educação
12-Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais	Evaldo R. Oliveira	Educação	2008	Dissertação de Mestrado (UFSCar)
13-Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	Marisa Adriane Demarzo	Educação	2013	Dissertação de Mestrado (UFSCar)
14-Significações do corpo negro	Isildinha Nogueira	Psicologia	1998	Tese de Doutorado (USP)
15-A diversidade étnico-racial negra nos currículos escolares brasileiros e colombianos: desafios e possibilidades	Leon Padial	Ciências	2018	Tese de Doutorado (USP)
16-Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.	Luciano Corsino e Wiliam Conceição (Org.)	Educação Física	2016	Livro
17-Minas de quilombos: texto para reflexão com o/a professor/a	Paulo C. Barbosa e Schuma Schumaer (Org.)	Educação	2010	e-book
18-Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes	Marzo dos Santos e	Educação Física	2011	Artigo científico

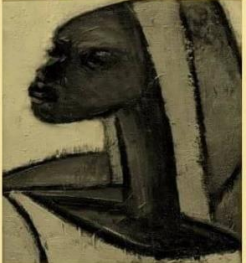
	Vicente M. Neto			
19-Griot's Literaturas & Culturas Africanas	Tania Lima e Dervaldo dos Santos (Org.)	Literatura	2016	e-book
20-História do Negro Brasileiro	Clóvis Moura	Sociologia	1992	Livro
21-Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, produções didático-pedagógicas	Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná	Educação	2016	e-book
22-A atualidade dos conceitos de “africanidades brasileiras”, “valores de refúgio” e “enegrecer” da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em Educação	Wilker da Silva	Educação	2018	Educar em Revista
23-Pensamento abissal, movimento negro e Educação	Maysa da Silva	Educação	2018	Educar em Revista
24-Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares	Petronilha Beatriz G. e Silva	Educação	2018	Educar em Revista
25-Políticas Afirmativas na Pesquisa Educacional	Paulo da Silva e Carolina Borba	Educação	2018	Educar em Revista

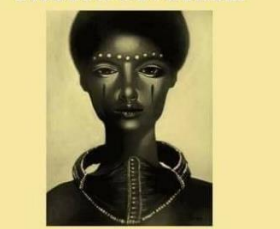
ANEXO 19– Sinopse dos Textos Dialogados com o Grupo Cachos

Título	Autor	Sinopse
Na minha pele	Lázaro Ramos	O autor Lázaro, convoca a sociedade a ter mais empatia pelo outro, assim como, cuidado e afeto. Expõe sua própria história de vida, seus anseios e indignações com a discriminação racial no Brasil. Apesar de ser um ator renomado, se coloca também no lugar das pessoas negras que estão na periferia, pois ele também esteve nas margens da cidade de Salvador. Quando era criança, no carnaval de Salvador, foi afetado pelos sentidos dessa festa, o que gerou um novo pensamento sobre a sua existência, principalmente ao ouvir e cantar um trecho da música do bloco Ilê Aiyê: sou negão, meu coração é a liberdade!
Bia Bisa, Bisa Bel	Ana Maria Machado	Uma literatura infanto juvenil para pensarmos sobre a ancestralidade, a autora vai desvelando fatos sobre uma história familiar e nos envolve no conto em uma temporalidade que ao mesmo tempo que refletimos sobre o passado no presente, viajamos com a imaginação para o futuro.
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	A partir da estória do coelho branco que queria ser pretinho, a autora introduz sutilmente a formação do povo brasileiro miscigenado e desmistifica a hegemonia da beleza eurocêntrica, lançando um olhar sobre a beleza negra.
Lugar de fala	Djamila Ribeiro	Essa autora reivindica a importância da narrativa da pessoa negra. É esse lugar de fala que pode e deve narrar o mundo a partir das experiências vividas dos negros, que foram durante muito tempo silenciados e suas histórias narradas por pessoas brancas a partir do olhar colonizador deles.
Nem preto, nem branco, muito pelo contrário	Lilia Moritz Schwarcz	Esse livro trata das assimetrias sociais tão presentes no Brasil que ainda vive sob o mito da democracia racial. Um racismo peculiar, como Schwarcz ressalta, mascarado em público, porém, praticado na intimidade. Uma sociedade que pouco dialoga sobre as desigualdades sociais e que

		ainda mantém uma linguagem escravocrata.
O movimento de mulheres negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil	Joselina da Silva e Amauri Mendes Pereira (Org.)	Essa obra apresenta uma coletânea de artigos que visa fomentar estudos e reflexões engajadas nas perspectivas temáticas de raça, gênero e movimentos sociais. Pretende dar visibilidade as produções das mulheres negras de diferentes maneiras e em contextos diversos.
Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?	Nilma Lino Gomes	Esse artigo trata do papel da escola como formadora também de saberes sociais e culturais, considerando que é nesse espaço social que aprendemos e compartilhamos valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. A autora ressalta a necessidade de os educadores alargarem o olhar sobre a educação como processo de humanização e, em captar as impressões e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, como exemplo, ela enfatiza a relação do negro com o corpo e o cabelo.

ANEXO 20 – Vida e Obra de Líderes Negras

ANASTÁCIA 	Escrava que foi punida por rejeitar os assédios de um homem branco e teve que usar uma máscara de ferro até o fim de sua vida. Ela é cultuada por muitos que a consideram uma santa milagreira.
AQUALTUNE 	Filha de um rei no Congo, que foi vendida como escrava e trazida para o Brasil. Grande ícone para as mulheres negras brasileiras, a sua história envolve outras lideranças quilombolas como Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares.
DANDARA DOS PALMARES 	Mulher negra guerreira na resistência contra a escravidão no Brasil, líder do Quilombo dos Palmares e companheira de Zumbi.
ESPERANÇA GARCIA 	História marcante no Piauí, ela vivia como escrava e teve coragem de escrever uma carta para o então presidente da província, denunciando os maus tratos terríveis que sofria junto ao seu filho.
EVA MARIA DO BONSUCESSO 	Escrava alforriada que vendia frutas e verduras na região do Bonsucesso no Rio de Janeiro. Depois de ter sido agredida por um homem branco e rico, conseguiu que o mesmo fosse preso e condenado pela agressão.

LUISA MAHIN 	Mãe do poeta Luís Gama e grande liderança na luta contra a escravidão no Brasil.
MARIA ARANHA 	Líder do Quilombo do Mola, Tocantins. Liderou seu povo contra invasões, vencendo todos os ataques dos escravistas e sustentando uma sociedade altamente organizada e eficiente politicamente.
MARIANA CRIOLA 	Líder de uma das maiores revoltas de escravos no Rio de Janeiro, na região do Vale do Café. Foi aclamada como rainha do seu povo ao lado de Manoel Congo, chamado de rei.
NA AGONTIMÉ 	Antiga rainha do reino de Daomé (atual Benim). Foi vendida como escrava e foi parar no estado do Maranhão, onde foi renomeada Maria Jesuína. Segundo pesquisas históricas, foi fundadora da Casa das Minas.

ANEXO 21 – Intervalos de sentidos

Durante o trajeto de elaboração da tese, tive momentos de pausas, afetos, encantamentos, arrebatamentos, de sofrimentos, desesperanças. O caminho apresentava-se com algumas trilhas, tive que optar por algumas e descartar outras, a escrita aparecia embaralhada juntamente com os meus pensamentos, os intervalos foram importantes para que eu pudesse sentir, respirar outras ideias e desencadear novos pensamentos.

Os intervalos surgiram em um rompante, como se eu estivesse em uma encruzilhada, momento para que eu pudesse exercitar o meu olhar sobre novas paisagens. Paisagens para ver outros horizontes, para despertar sensações. Me defrontei com questões e inquietações da tese, estas que foram minhas companheiras nesse período. Nesse movimento, posso descrever as apreciações em museus parisienses (*Musée L’Homme e Musée Du Quai Branly*) em 2016 e, em particular, o encantamento pela obra de Adriana Varejão, em 2018.

Atravessar o oceano atlântico em 2016 e chegar à capital cosmopolita francesa, participar de um evento científico na *Université Paris Descartes* e transitar pelos *boulevards*, universidades, cafés, bairros, livrarias e museus em Paris, foram experiências ímpares, sensíveis e significativas. Paris é uma cidade que nos remete a encantos, em cada canto, reconhecemos cenários de filmes, universidades descritas pelos filósofos e educadores franceses, bairros que foram moradia e recanto de produções artísticas como *Montmartre*, igrejas que habitam o imaginário de contos, como o Corcunda de Notre Dame, o famoso cabaré do *Moulin Rouge*, além de tantas outras referências culturais, sociais, políticas e históricas.

Musée L’homme

Um arrebatamento estesiológico, um (re)conhecer pelo outro, pelos objetos, pela empatia de Ser. Ao imergir no *Musée L’Homme* em Paris, em 2016, as questões *Qui sommes-nous? D’où Venons-nous? Où allons-nous?* estavam entrelaçadas com instalações, vitrines, esculturas, obras de arte. Uma grande exposição em várias salas e

espaços do museu detalhava cada questão, e à medida que eu contemplava e interagía com as instalações, novos questionamentos surgiam.

Quem nós somos? Uma interrogação para pensar sobre as singularidades e as diversidades da espécie humana, assim como, aos critérios que geralmente definem o homem; o corpo, o pensamento, o movimento a linguagem e a vida coletiva. Para contar sobre o homem e sua evolução, *o musée l'homme* dá visibilidade a diversas coleções, são mais de 736.000 objetos e conjuntos resultantes de consultas, partes de pesquisas do mundo todo. As coleções contribuem para o conhecimento da evolução humana nas suas dimensões biológicas, culturais e sociais.

Musée L'Homme, Paris, 2016

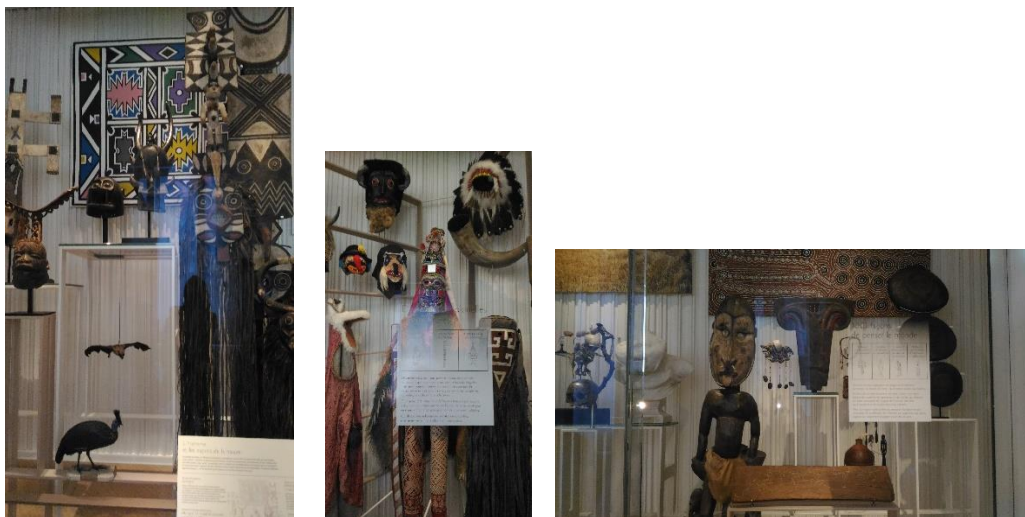


Fonte: acervo da autora

A galeria convida cada visitante a uma viagem poética e didática ao reencontro conosco. A cada momento sou afetada por diversas espessuras do sensível, como se fossem olhares que me mobilizam. E as questões convocam-me a compreender a evolução da história, a história das sociedades humanas e a história das ciências. Que apesar da evolução biológica ser surpreendente, sou mais mobilizada pelo ambiente cultural, que os laços que nos aproximam uns dos outros são essenciais à nossa sobrevivência, pois somos seres narrativos, e que se nós pertencermos a grande família humana, cada um de nós temos as nossas particularidades, as nossas diferenças, pelo nosso modo de vida, pela nossa história individual.

As instalações com objetos culturais de origem africana, me convocam: a tapeçaria com os símbolos Adinkra, as máscaras, as estátuas, a arte em couro, palha, madeira e ferro.

Acervo do *Musée L'Homme*, Paris, 2016



Fonte: acervo da autora

Nesse movimento, fui interagindo com as instalações...

Simulador sensorial no *Musée L'Homme* em Paris, 2016.



Fonte: acervo da autora

De onde viemos? nosso olhar, confinado a um pequeno número de séculos, pode reconhecer no passado que o homem sempre parecido com ele próprio, admirava que não mudou desde os tempos dos faraós. A segunda metade do século XIX constitui um ponto de virada no conhecimento da diversidade humana. Uma questão se tornará central: qual

é a sua origem? Corolários desse questionamento fundamental, outras questões também se desenvolverão nos primeiros homens que já eram diferentes uns dos outros, todos somos descendentes do mesmo grupo? Como nossa linhagem apareceu? Como nossos ancestrais viveram e desapareceram? Nós somos frutos das adaptações constantes e importantes variações climáticas depois dos tempos da pré-história.

A cada canto, uma obra de arte; esculturas, máscaras, instalações, objetos culturais e simbólicos de diversas civilizações. A África como o berço da humanidade, que abrigou diversas espécies humanas em pequenos grupos pelo extenso continente africano.

Instalação denominada *d'ou venons nous?* Musée L'Homme em Paris, 2016



Fonte: acervo da autora

Para onde vamos? Vou sendo guiada pelas imagens, impressionando-me com o acervo disponibilizado, com a criatividade das instalações, nesse trânsito, percebo o movimento do museu pelos visitantes, das crianças sendo acompanhadas pelos professores. Mas, a questão me acompanha, para onde vamos? questão incerta, indefinida, apresenta-se atualmente por um mundo contemporâneo invadido pela artificialidade, pelas mutações biológicas e genéticas, pela evolução tecnológica desenfreada. A exposição se posiciona preocupada pelas fronteiras da condição humana

no meio desse turbilhão de acontecimentos sociais e culturais na atual globalização, principalmente; pela alimentação industrial, pelos modos de vida sedentários, pelas intervenções sobre a reprodução, pela poluição, pela nossa capacidade de criação sem limites e, pela incessante pesquisa sobre o genoma humano.

Musée du Quai Branly

Um outro potente encontro, novo momento para repensar, se emocionar, se distanciar. O *Musée du Quai Branly – Jacques Chirac* foi criado em 2006, pelo então Presidente francês, admirador da cultura asiática e pré-colombiana. O museu possui uma arquitetura arrojada, cercada por jardins, além de reunir uma extensa coleção das civilizações do povo da Ásia, Oceania, África e das Américas. Compõe um acervo com peças raras que me transportou para outros lugares e percepções.

Musée du Quai Branly, Paris, 2016



Fonte: acervo da autora

Esculturas, máscaras, livros, documentos, joias, telas, acessórios em couro, palha, corda, metal, papiro. Uma diversidade cultural exposta em um ambiente único e fluido, dividido por expositores de vidro com iluminações especiais produzindo efeitos de sombreamentos. Sentimentos de êxtase e mistério são também enovelados por certas indignações: é justo um país reunir tantas obras de outras civilizações e culturas? De que forma esses objetos foram reunidos e levados para os grandes museus europeus? Será que essa atitude não vem reforçar ainda mais a relação colonizador/colonizado?

Acervo do *Musée du Quai Branly*, Paris, 2016

Fonte: acervo da autora

Esses questionamentos me fazer pensar como o sentimento de subalternidade é interiorizado pelas populações colonizadas. Pensamento que extrapola o tempo cronológico e habitam o sentimento dessas pessoas. Boaventura Santos (2010) enfatiza que o fim do colonialismo político não determinou o fim do colonialismo social.

O Encontro com a obra de Adriana Varejão

Como um polvo que vai estendendo seus tentáculos, abrangendo novas regiões à sua volta, Adriana Varejão lança a mostra “Polvo”, em que volta com novas cores (literalmente) ao tema da miscigenação, já abordado por ela em trabalhos anteriores. Em contato com a escritora Lilia Schwarcz, Adriana tomou conhecimento de um censo do IBGE, a Pnad de 1976, em que, pela primeira vez, era feita uma pergunta aos brasileiros “Qual a sua cor de pele?”. As respostas traziam nomes como sapecada, encerado,

branquinha, morena-bem-chegada, morena-jambo, queimada de praia, cor-de-ouro, puxa-para-branco — respostas que evocam uma “política de silenciamento”, como notam as duas, mas que vêm carregadas de poesia e volúpia.

Paleta de cores da exposição “Polvo”.



Imagens capturadas no livro “Pérola imperfeita: a História e as Histórias na obra de Adriana Varejão”.

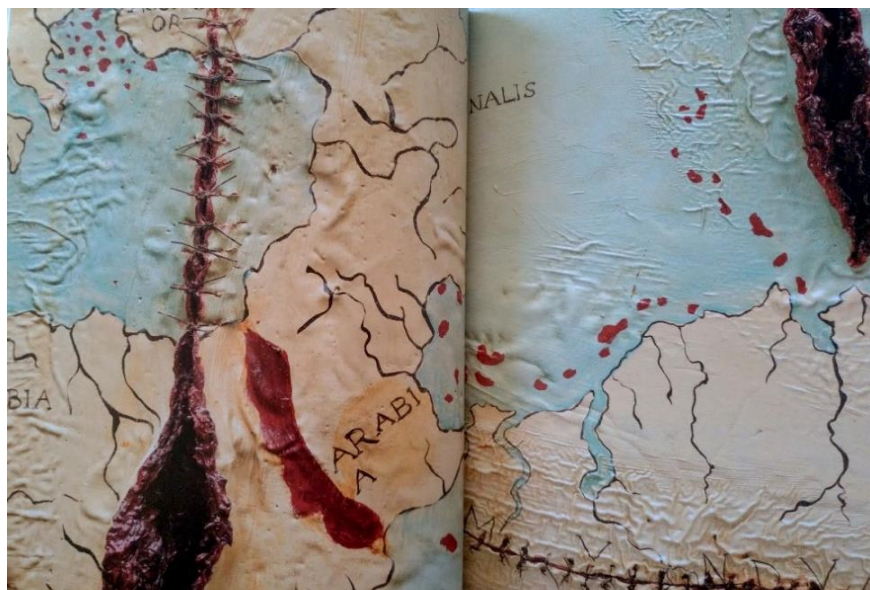
Ao ter acesso ao livro escrito a quatro mãos entre Varejão e Schwarcz em 2019, me encantei com a obra de Varejão. Sua obra entrelaça-se com a História, com a Antropologia, com a Biologia. O tema da miscigenação já estava presente nas suas pesquisas antes do seu encontro com Schwarcz, em *testemunhas oculares* a artista deixa de fora a representação do grupo branco e se atém as figuras subalternas do negro, do indígena e do oriental. A artista inova, coloca as entranhas nas telas, rasga, sutura, deixa o vermelho sangue tomar conta, ela subverte a ordem, provoca o inusitado, conclama o apreciador para repensar sobre o mundo, a alteridade está em toda a sua obra.

Trata de temas conflituosos do Brasil como o racismo, o canibalismo, a colonização, a hibridização, a religião, entre outras. Sua obra amplia-se, sai da tela, se arrasta pelos azulejos, pratos, painéis. Sua obra não tem uma forma, ela se molda de acordo com as suas pesquisas e a sua criatividade. Expõe pedaços do corpo fragmentados, pernas, cabeças, peles, tripas. Ela expande-se geograficamente, sua obra

física está em museus no Brasil e em várias partes do mundo, mas podemos acessar o seu site para a apreciação⁷⁹.

Uma obra que fiquei repensando sobre o processo da diáspora africana, foi o mapa entrecortado de Varejão e o seu debruçamento sobre a cartografia portuguesa. Ela me fez romper fronteiras e me deslocar em várias rotas, embarquei nas naus dos tráficos negreiros, não apenas por imaginar o sofrimento dos escravizados nessa travessia, mas pelo afastamento forçado dos seus laços familiares e culturais. A artista idealizou com a ferida exposta no mapa a insegurança nos mares com os mitos de terríveis monstros, com animais exóticos em terra e gentes estranhas em seus territórios. Mesmo com algumas suturas para evitar a contaminação, o mapa apresenta polaridades que permite ver, ao mesmo tempo que esconde, e que separa o mais interno do mais externo. Para Merleau-Ponty (1995/2000), é a partir do visível que podemos compreender o invisível e a partir do sensível que podemos compreender o Ser, sua latência, seu desvelamento.

Mapa de Lopo Homem II - Varejão



Fonte: fotografia do livro Pérola imperfeita