



# imagens, questões raciais e outras aproximações



Organização: Valter Filé, Leidiane Macambira,  
Luciane Tavares, Ana Luisa Aguiar e Shirley Martins







*Imagens, questões raciais e outras aproximações*

Todos os direitos reservados para o LEAM Laboratório de Estudos e Aprontos  
Multimídia: Relações étnico-raciais na cultura digital

**ORGANIZAÇÃO** Valter Filé, Leidiane Macambira, Luciane Tavares dos Santos,  
Ana Luisa Aguiar e Shirley Martins da Silva Camillo

**TEXTOS** Valter Filé, Leidiane Macambira, Ana Luisa Aguiar, Steffanie Moreno,  
Adilson Alves Santos, Matheus Hoffman, Anny Ocoró Loango, Elizabeth Castillo  
Guzmán, Joselina da Silva, Luciane Tavares dos Santos, Liana Barcelos Porto,  
Marcio Caetano, Igor Veloso Ribeiro e Diego Leandro Ossa

**REVISÃO** Heloiza Gomes

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO** Silvia Fittipaldi

Esta publicação foi organizada por ocasião do encerramento do Projeto Educação  
das relações étnico-raciais na cultura digital, com recursos do Programa Jovem  
Cientista do Nossa Estado – Faperj (E-26/203.286/2017)

Ficha catalográfica

Filé, Valter (org.)

V149i      *Imagens, questões raciais e outras aproximações* / Organização Valter Filé,  
Leidiane Macambira, Luciane Tavares dos Santos, Ana Luisa Aguiar, Shirley  
Martins. – Rio de Janeiro: CECIP, 2022.

290 p. : il. –.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-86970-04-3

1. Educação étnico-racial. 2. Tecnologia da Informação e Comunicação. 3.  
Racismo. I. Título. II. Macambira, Leidiane (org.) III. Santos, Luciane Tavares  
dos (org.) IV. Aguiar, Ana Luisa (org.) V. Martins, Shirley (org.).

Bibliotecária Débora Melo CRB 6735



CENTRO  
DE CRIAÇÃO  
DE IMAGEM  
POPULAR

# imagens, questões raciais e outras aproximações

Organização: Valter Filé, Leidiane Macambira,  
Luciane Tavares, Ana Luisa Aguiar e Shirley Martins

*1<sup>a</sup> Edição*

LEAM Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia:  
Relações étnico-raciais na cultura digital  
CECIP Centro de Criação de Imagem Popular

Rio de Janeiro, 2022





Laróyè!



# sumário

Introdução	8
Imagen, visão e conhecimento: modos de ver, modos de dar a ver VALTER FILÉ	16
Como nos vemos e como somos vistas: imagens de controle e biografias coletivas nos processos de formação de professoras negras LEIDIANE MACAMBIRA	36
A produção da autoimagem das pessoas negras: a importância das telenovelas brasileiras na manutenção do racismo ANA LUISA AGUIAR	64
Sobre imagens e a educação do preconceito LEIDIANE MACAMBIRA E STEFFANIE MORENO	98
João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo brasileiro ADILSON ALVES SANTOS	124
Ausências e comichões: o cinema periférico de bordas enquanto proposta de educação descolonizadora MATHEUS HOFFMAN	144
Educação antirracista em tempos de plataformas digitais: movimento de mulheres negras na Afro-América-Latina – olhares da Argentina, Peru e Uruguai ANNY OCORÓ LOANGO, ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN, JOSELINA DA SILVA E VALTER FILÉ	190
Ledeci Coutinho: fragmentos narrativos de uma mulher, negra, quilombola, desterrada, batuqueira... no Sul do Brasil LIANA BARCELOS PORTO E LUCIANE TAVARES DOS SANTOS	218
Quem vê close, não vê corre: reflexões sobre performatividade transmasculina preta nas redes sociais digitais MARCIO CAETANO E IGOR VELOSO RIBEIRO	240
Alfabetización mediática e informacional en la cultura digital para enfrentar las injusticias y las desigualdades en los procesos democráticos electorales. El caso de Colombia en el año 2022 DIEGO LEANDRO OSSA	268



# introdução

Este livro foi organizado por ocasião do encerramento do Projeto *Educação das relações étnico-raciais na cultura digital*, com o apoio da Faperj<sup>1</sup>. Um trabalho que originalmente ergueu-se a partir de algumas questões, por exemplo: como as desigualdades produzidas nas relações étnico-raciais podem ser pensadas/problematizadas na chamada *cultura digital*? Será que tais desigualdades, muitas delas históricas, aprofundam-se, renovam-se ou estão sendo reinventadas? Como refletir sobre os usos das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) para contribuir com uma educação mais democrática, uma educação das relações étnico-raciais?

O projeto pretendeu investir no campo da formação de professores, primeiramente, criando um espaço para pesquisas e estudos referentes às questões étnico-raciais articuladas com as TDICs, as mídias e suas linguagens. Um espaço que começou a se materializar num site na internet, articulando nossas produções de materiais educativos resultantes das articulações entre ensino-pesquisa-extensão, militância e práticas culturais. Foram as articulações, as conexões, os encontros, as conversas – nas práticas pedagógicas, nas parcerias, enfim – e as interlocuções que nos ofereceram os elementos que pre-

---

<sup>1</sup> A partir da Bolsa Jovem Cientista do Nossa Estado 2017.

tendemos estudar para compreendermos melhor: a formação dos estudantes/professores para uma atenção à produção de desigualdades contra os sujeitos que não se encaixam nos padrões hegemônicos de normalidade, mais especificamente a população negra; as conexões entre os usos das TDICs no cotidiano das pessoas envolvidas com a pesquisa e os usos destas mesmas TDICs nas dimensões de ensino e pesquisa, nos espaços educativos institucionais.

O projeto buscou colocar-se de uma forma bastante ampla para possibilitar aproximações, links e conexões entre os membros do Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia, o LEAM<sup>2</sup>, e parceiros/as; ou seja, foi pensado não para dar conta da imensidão da proposta, mas para ser um nó no qual as pessoas pudessem conectar, atravessar os fios das suas pesquisas, militâncias, estudos e “aprontos”, criando movimentos que poderiam-podem potencializar os esforços coletivos.

Especificamente, sobre o foco da pesquisa, buscamos uma dimensão das TDICs que tivesse conexão com a formação, com o racismo estrutural brasileiro e com instituições que, mesmo não sendo escolas e nem tendo como incumbência a escolarização, também educam. Elegemos pensar sobre as imagens, num primeiro momento. As imagens como pedagogias do olhar. Pensar as imagens não

*O projeto foi pensado para ser um nó no qual as pessoas pudessem conectar, atravessar os fios das suas pesquisas, militâncias, estudos e “aprontos”, criando movimentos que poderiam-podem potencializar os esforços coletivos.*

---

2 LEAM é também o nome do nosso grupo de pesquisas.

apenas como representação, mas na sua condição de nos ensinar a ver e, também, nos impedir de ver.

Na trajetória da pesquisa, fomos compreendendo que, mais do que tratar das imagens como algo visual e generalista, passamos a buscar aquilo que elas parecem ter de comum ao nos propor formas de olhar para determinados grupos, situações, contextos e formas de vida. Passamos a pensar as imagens não cada uma a partir da sua semiótica, de forma isolada, mas como parte de um discurso maior de uma política, de um regime de visualidade. Por aí caminhamos na pesquisa, entrecortada pelos estudos de outros membros do LEAM.

Esta produção não pretende dar conta dos fazeres da pesquisa. Nossa pretensão é oferecer aquilo que, da parte dos envolvidos com o Laboratório, foi possível pensar e/ou desenvolver. Além disso, a publicação convoca contribuições que se conectam com as nossas preocupações, com temas que nos são caros.

Portanto, a participação dos/as autores/as na coletânea se deu de duas maneiras. A primeira como membros do LEAM. Neste tipo de participação, as pessoas ofereceram artigos sobre alguma dimensão da pesquisa ou suas próprias investigações e/ou aprontos, que têm alguma conexão. A segunda foi como “convidados/as”. Pessoas que, de alguma forma, propiciaram/participaram/participam das ações do LEAM que consideramos a importância de suas contribuições para pensar as questões que nos são caras.

Abrindo o livro, Valter Filé, coordenador do projeto-nó e do LEAM, convoca a questão que foi escolhida para atravessar a pesquisa: as imagens como pedagogia de produção de formas de ver e de olhar. Desde aí lança algumas questões. Entre elas: como tais pedagogias incidem na formação de professores/as e na manutenção e atualização do racismo? *Imagen, visão e conhecimento – modos de ver, modos de dar a ver* é o título do artigo que tem duas especificidades: primeira, foi escrito em 2016, como um exercício para pensar o projeto ao qual nos dedicamos a tratar nesta publicação; no mesmo ano,

o texto foi tornado público num evento acadêmico<sup>3</sup> e selecionado para participar de uma coletânea com alguns textos deste mesmo evento. Mesmo não sendo inédito, as organizadoras insistiram na sua publicação primeiramente por se tratar de um livro que marca o encerramento da pesquisa que o artigo ajudou a forjar. Depois, por conta de o livro já ter seis anos e uma circulação reduzida pelo fato de ter sido produzido em mídia impressa e esta publicação ser em e-book, com possibilidade de uma maior veiculação.

Leidiane dos Santos Aguiar Macambira nos oferece o artigo *Como nos vemos e como somos vistas: imagens de controle e biografias coletivas nos processos de formação de professoras negras*. Um trabalho que tem como origem a sua tese de doutorado que tentou dar conta das dores e delícias de mulheres negras em seus processos de auto-identificação. O conteúdo articula narrativas de mulheres nos seus processos de enegrecer-se com aportes que ajudam a compreender tais elaborações. Eles mesmos, os conceitos, as ideias, as noções são escolhidos por terem sido forjados nas buscas de outras mulheres negras para compreenderem-se e compreender o racismo, o machismo. Leidiane aborda vários aspectos e dimensões de ordem epistemológica, política, social, econômica para pensar a formação da mulher negra na educação e seus desafios para atuar numa perspectiva antirracista.

Ana Luisa dos Santos Aguiar, seguindo os desafios de pensar a autoimagem da mulher negra, faz um recorte de sua dissertação de mestrado e apresenta: *A produção da autoimagem das pessoas negras: a importância das telenovelas brasileiras na manutenção do racismo*. Ana, no texto, parte de uma dificuldade pessoal para pensar na sua aparência e faz um estudo sobre a importância dos “regimes

---

<sup>3</sup> VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação Mundos que se tecem entre “nosotros”: o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita, 03 a 07 de outubro de 2016. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ]. Site: <http://www.filoebook.org/8cife/>

de visualidade” que cuidam da administração do que deve ser visto – onde e como deve ser visto – e o que deve ser invisibilizado e o controle da ocupação dos espaços. A autora busca compreender e nos oferece pistas de como as telenovelas brasileiras contribuem na manutenção deste regime de visualidade que atua em prejuízo das pessoas negras e de outros grupos tidos como minoritários.

O texto que vem a seguir foi o resultado de uma escrita de duas pessoas: Leidiane dos Santos Aguiar Macambira e Steffanie Moreno da Costa. *Sobre imagens e a educação do preconceito* coloca a sua atenção nas ações da pesquisa que está em destaque aqui, a partir da convivência com estudantes de um curso de Formação de professores/as de nível médio. Uma experiência de escrita e de compartilhamento de modos de sentir as reverberações das atividades tidas como parte daquilo que poderíamos chamar de pesquisa de campo. Tal convivência foi possibilitada pela mediação feita por um curso de extensão. As autoras discorrem aqui o que pode ser encarado como uma espécie de “tratamento inicial” daquilo que o curso ofereceu para compreendermos melhor alguns aspectos da pesquisa-nó. Parte do texto já havia sido apresentado num evento acadêmico<sup>4</sup>.

*João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo brasileiro* é a contribuição de Adilson Alves Santos. Um artigo que busca compreender melhor os processos racistas engendrados na nossa sociedade, a partir da sua dissertação de mestrado. As conexões entre aspectos da vida do poeta Cruz e Sousa, sua trajetória e a vida de seus alunos do município do Rio, onde é professor. Adilson se utiliza da obra de Cruz e Sousa nas aulas de literatura e aponta como o racismo, sofrido pelo poeta, ainda persiste hoje em dia, mesmo que assuma outras nuances.

---

<sup>4</sup> IX Encuentro Iberoamericano de redes colectivos y redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación, transformación e innovación desde su escuela y comunidad. Modalidade remota no período de 03 a 05 de dezembro de 2021. Site: <http://rediberoamericana-demaestros.com/>

*Ausências e comichões: o cinema periférico de bordas enquanto proposta de educação descolonizadora* é a contribuição de Matheus Hoffman. O texto aborda as interrogações do autor sobre questões da sua vida quando colocada em paralelo com a sua travessia pelo curso de Cinema e Audiovisual – Licenciatura – da Universidade da Federal Fluminense. Questiona o currículo do curso e aquilo que ainda resiste de colonial, quando tal curso, muitas vezes, tende a olhar mais para a França (e outras praças de cinemas mais estabelecidas) e pouco ou quase nada para a Baixada Fluminense (e outras periferias). O autor elabora uma narrativa de formação, destacando aspectos de uma autobiografia que inclui o currículo do curso e suas ausências.

A partir do ensaio de Matheus, apresentaremos textos que não estão vinculados diretamente à pesquisa em questão. Estes foram convocados pelas possibilidades de ampliação de algumas dimensões da pesquisa ou para dar conta de parcerias ou encontros que vão sendo potencializados pelo LEAM.

Anny Ocoró Loango, Elizabeth Castillo Guzmán, Joselina da Silva e Valter Filé trabalharam em rede para produzir um curso sobre mulheres negras na América Afrolatina. O artigo baseia-se nas atividades realizadas on-line, em plena pandemia de Covid-19, que teve o suporte tecnológico do LEAM e contou com a participação de mulheres da Argentina, do Peru e do Uruguai. O texto nos mostra as potentes atuações de mulheres negras em rede e os problemas, os avanços, enfim, os esforços que estão sendo feitos por intelectuais militantes destas e de outras mulheres na região.

Luciane Tavares dos Santos e Liana Barcelos Porto trazem a narrativa de Ledeci Coutinho, uma mulher, preta, desterrada, do extremo sul do país, que rememora sua trajetória no município de Canguçu (RS), incluso o tempo em que se tornou a secretária de Educação do lugar. Entre memórias de dores do racismo vivenciado por ela e por sua família, desvela a história coletiva do povo preto no Rio Grande do Sul, marcada por uma violência e repugnante em relação

às pessoas negras, tanto que a região à época do período escravista ganhou a alcunha de “inferno dos negros”.

Marcio Caetano e Igor Veloso Ribeiro discutem as representações discursivas de Demétrio Campos, homem preto, trans, periférico, as mídias digitais (redes sociais) em contraponto ao privilégio estrutural em que estão localizados influenciadores digitais trans masculinos brancos. Demétrio relatou em um emocionado e visceral desabafo as sucessivas violências que sofrera em sua trajetória e vida em transição de gênero. Neste artigo a ideia de raça, classe e gênero estão intimamente imbricadas desde o início tanto na perpetuação desse regime quanto na sua superação.

Diego Leandro Marín Ossa nos oferece uma escrita em espanhol. Ele fecha o livro com um artigo que, antes de mais nada, tem uma grande importância histórica para a América Latina em geral e para a Colômbia em particular. O autor nos oferece um panorama das eleições presidenciais na Colômbia. Um momento histórico, pois pela primeira vez uma chapa de esquerda chega ao poder, num país em que a elite se reveza e faz a representação política de seus interesses. Diego trabalha sobre as inúmeras dificuldades e desafios que Gustavo Petro, um ex-guerrilheiro do M-19, e Francia Márques, mulher negra, advogada e militante do meio ambiente, enfrentaram na campanha eleitoral. Ele nos oferece um farto material que mostra o comportamento da mídia hegemônica e de parte da sociedade colombiana. Prova os ataques preconceituosos, racistas, misóginos, numa clara indicação de que a grande mídia dos nossos países da América Latina vivem a serviço do capital e se coloca como barreira às possibilidades de construção de sociedades mais democráticas, mais justas e sem racismo.

*Rio de Janeiro, dezembro de 2022*

VALTER FILÉ



### VALTER FILÉ

Professor Associado da UFF, Faculdade de Educação/SSE. Professor do quadro permanente do PPGEDU-UFF. Líder do Grupo de pesquisa LEAM Laboratório de estudos e aprontos multimídia – relações étnico-raciais na cultura digital.

# Imagen, visão e conhecimento: modos de ver, modos de dar a ver<sup>1</sup>

VALTER FILÉ

*...quando eu te encarei frente a frente  
não vi o meu rosto  
chamei de mau gosto o que vi  
de mau gosto, mau gosto...*

CAETANO VELOSO – SAMPA

Ouvi e contei essa história várias vezes. O personagem principal é o diretor de uma escola pública de uma cidade do Vale do Paraíba, região que fica no caminho entre São Paulo e Rio de Janeiro. Negro, viveu várias vezes a mesma situação: alguém chega na escola para falar com o diretor e, sem conhecê-lo, dirige-se até o local onde informam que ele estaria. Sempre acontece de ele estar com o secretário da escola, que é branco. Invariavelmente as pessoas se dirigem, sem titubear, ao secretário, certas de estarem falando com o diretor. Muitos nem ao menos percebem a sua presença. Depois, tentam esconder o desapontamento quando o secretário desfaz o “equívoco”. Como se adquire tamanha certeza? Como se aprende isso? Como se elege determinados personagens como possíveis para determinados

<sup>1</sup> Este artigo já foi publicado anteriormente no livro: O Ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. Rio de Janeiro: Nefi, 2016: 211-220.



espaços-tempo e como se cria a impossibilidade e a invisibilidade de outros? De que maneiras se fabricam essas imagens que passam a nos orientar? Falar de imagem, visão e conhecimento implica falarmos de uma espécie de antevisão, ou seja, uma visão que vai em busca de confirmação daquilo que já sabemos/queremos ver para repetirmos o já sabido?

## *A que se propõe esse esforço de pensar sobre a nossa relação com as imagens?*

Este texto nasce como um dos esforços para enfrentar os desafios do projeto de pesquisa *Educação das relações étnico-raciais na cultura digital* (2015). Desafios que ainda nos impedem de compreendermos melhor como as desigualdades produzidas nas relações étnico-raciais podem ser pensadas/problematizadas na chamada cultura digital. Será que tais desigualdades, muitas delas históricas, aprofundam-se, renovam-se ou são reinventadas? As tecnologias da informação e da comunicação (TICs) poderiam contribuir para uma educação mais democrática? Como pensar as TICs para além das suas dimensões instrumentais?

Obviamente que as questões abordadas aqui investem nas nossas condições para pensarmos na imagem e na visão como elementos tidos como fundamentais para a produção de conhecimentos. O projeto de pesquisa citado e as ações que decorrem dele investem fundamentalmente na formação de professores e as implicações das experiências dos sujeitos da educação e as suas relações com o mundo.

A tentativa é que as metáforas usadas no campo da fotografia nos ajudem a pensar em alguns embates, em algumas demandas, em questões que permeiam a vida acadêmica. As formas de compormos determinadas imagens e, consequentemente, a produção/reprodução de determinadas pedagogias do olhar. Questões que têm sido



pensadas a partir de alguns paralelos entre as metáforas e os movimentos que orientam qualquer fotógrafo (mesmo que alguns não se deem conta) e as exigências dos procedimentos investigativos ou didático-pedagógicos: o que colocar no quadro (no enquadramento) e o que deixar de fora? O que mostrar e o que esconder? O que ajudar a naturalizar, reforçando determinadas maneiras de ver, e o que oferecer como deslocamento? Que ética do olhar orienta nossos planos, nossos ângulos, nossas sequências, nossas produções? Como mesclar luz e sombras para produzir imagens/conhecimentos? Como considerar os deslocamentos como ampliação das nossas possibilidades de ver e de dar a ver?

Hoje, nas atividades propostas no projeto de pesquisa citado acima, ou seja, nas oficinas de imagens orientadas para trabalharmos sobre “modos de ver e modos de dar a ver”, as demandas nos levam a constantemente estar de olho nas questões que nos desafiam e que estão além daquelas que levamos conosco. Principalmente quando a imagem impregna os espaços virtuais – redes sociais, blogs, sítios, etc. – em tal profusão que alguns de nós temos dúvidas se ela se vale pelo que mostra, pelo que pretende materializar, ou pelas velocidades vertiginosas das suas passagens, mixagens e remixagens, como rastros.

De todas as maneiras, considero que este texto ainda é um apanhado de algumas ideias, de alguns apontamentos que estão agora juntos em busca de leitores, de fazeres, de interlocução para que continuem seus fluxos. Não está acabado (como, aliás, nada na vida está). Para usar um conceito da área computacional, este texto pode ser considerado como (definitivamente) uma versão “beta”<sup>2</sup>, em teste. Talvez ele possa servir de “aplicativo” para mui-

---

2 Versão beta é a versão de um produto (geralmente software) que ainda se encontra em fase de desenvolvimento e testes. No entanto, esses produtos muitas vezes são popularizados bem antes de sair a versão final. Na prática, sempre que um programa é lançado em versão Beta, significa que o próprio desenvolvedor (quem fez o programa) admite que o programa ainda não está pronto e pode ter problemas, porém já está em um nível decente para a utilização, mesmo que sem nenhuma garantia. Extraído de [http://pt.wikipedia.org/wiki/Vers%C3%A3o\\_beta](http://pt.wikipedia.org/wiki/Vers%C3%A3o_beta) em 16/10/2011.



tas situações, para alguns experimentos, para alguns estudos, ajudando a rodar outras ideias, mas, fundamentalmente, gerando, nas experiências de uso, possibilidades de irmos aprendendo e irmos propondo outras versões provisórias como testemunho daquilo que está sempre em movimento e que nunca poderemos assegurar numa versão definitiva.

Assim, neste texto, as escaramuças tentam levar em consideração algumas dimensões da imagem, prestando atenção (sempre) nas produções culturais possíveis. Ou seja: sua materialidade e seu entorno sociotécnico; a imagem como produção de imaginários, da nossa subjetividade, dos nossos conceitos e “pré-conceitos”; os usos da fotografia e seus efeitos que podem ajudar na reprodução do mesmo, como criação de determinadas maneiras de ver e, consequentemente, de invisibilidades. Esta última dimensão pode nos auxiliar a pensar sobre os modelos considerados válidos e aqueles que devem ser eliminados ou reforçados como falta e impossibilidade. Portanto, pode nos possibilitar a pensar nas relações étnico-raciais e o reforço de determinadas “visões” racistas com a repetição e a naturalização de determinadas imagens em certos espaços-tempos. Espaços-tempos que estão organizados para algumas cenas, para alguns personagens. Uma organização do mundo segundo critérios que se naturalizam. Se não, vejamos: será que é indiferente a cor da pele para imagens produzidas em diferentes situações na vida cotidiana? A proliferação de imagens de um determinado padrão de beleza, de um certo fenótipo em alguns cenários não atuariam como uma “didática” que nos ajuda a aprender as “formas de ver corretas” para reconhecer e até rejeitar (ou, no mínimo, estranhar) outros tipos de imagem em certos contextos?



# A importância da imagem

*Deus disse: “Faça-se a luz!” E a luz foi feita.*

GENESIS, 1

*(E essa, talvez, tenha sido a primeira providência para termos acesso à imagem, pelo menos para as religiões de origem judaico-cristã)*

Costuma-se dizer que a matéria-prima da fotografia é a luz. Seria ela a escrita que se baseia na luz. Na verdade, a imagem, como sugerem os livros judaico-cristãos, tem como condição fundamental a luz. Sem ela não haveria a chamada criação do mundo, segundo a crença destes grupos, e dos fotógrafos: havendo luz há possibilidade de criação de conhecimento, de criação de imagem.

A imagem está na origem da humanidade. Ela tem servido como elemento constitutivo de muitas didáticas e sido motivo de intensas disputas e principalmente de muitas interdições. Não por acaso *as religiões do livro* – as de origem judaico-cristã, pelo menos – começam os seus ensinamentos radicalizando: “Não farás para ti imagem esculpida, nem figura alguma do que em cima no céu, nem embaixo na terra, nem nas águas debaixo da terra. Não te curvarás diante delas, nem as servirás” (do Velho Testamento: *Êxodo 20, 4-5*). Este é um dos mandatos hegemônicos que está na origem (no Ocidente) da nossa relação com a imagem. E esta relação vai ser conflituosa o tempo todo no desenrolar da cultura judaico-cristã, como cultura vencedora, colonizadora.

Não é apenas no campo religioso que a imagem foi/é motivo de intensas demandas. O mundo acadêmico, até hoje considerado como o reino da palavra escrita, abriga vastos territórios de desconfiança das condições de possibilidades da imagem. Muitos dos habitantes destes territórios encontram na tradição filosófica grega, e mais especificamente em Platão, a origem de suas desconfianças, já



que o filósofo foi implacável com as imagens. Segundo Arlindo Machado (2001), citando Platão,

*o artista plástico é uma espécie de impostor: ele imita a aparência das coisas, sem conhecer a verdade delas e sem ter a ciência que as explica (...). A imagem, conclui Platão, pode se parecer com a coisa representada, mas não tem sua realidade. É uma imitação de superfície, uma mera ilusão de ótica, que fascina apenas as crianças e os tolos. (p.9).*

Para muitos, a ideia da representatividade do mundo pela imagem ainda não bastaria. Afinal, o que seria então a imagem? Estaria a serviço de quem e para quê?

Voltando... Como parte destas escaramuças, tempos depois, a Igreja Católica vai empreender sua grande missão evangelizadora utilizando-se da arte barroca, fundamentalmente das imagens, exatamente por compreender que estas eram a melhor forma para lidar com as gentes incultas, iletradas do “novo mundo”. Certamente nas mesmas condições de crianças e de tolos, como supunha Platão.

Infelizmente não pretendo, neste texto, continuar percorrendo as diferentes condições sócio-históricas de usos e interdições da imagem. Interessa-me, desde aqui, lidar com a imagem tal como ela tem sido assumida hoje, como um componente fundamental da nossa cultura contemporânea.



***Para muitos, a ideia da representatividade do mundo pela imagem ainda não bastaria. Afinal, o que seria então a imagem? Estaria a serviço de quem e para quê?***

# Ver e dar a ver – o fotógrafo e o pesquisador

*Por trás da fotografia, mesmo aquela com intenção documental, há uma perspectiva do fotógrafo, um modo de ver<sup>3</sup> que está referido a situações e significados que não são diretamente próprios daquilo que está sendo fotografado e daqueles que estão sendo fotografados, mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social.*

JOSÉ DE SOUZA MARTINS

Podemos considerar que uma fotografia dá a ver ao mesmo tempo que oferece uma didática da visão. Podemos começar colo- cando essa tal didática da visão como ponto de força para pensar o fotógrafo, o ato fotográfico como o intermediário: aquele que está entre os mandatos que lhe ofereceu o mundo e aquilo que ele ofe- rece na fotografia, na imagem produzida para lidar com tais man- datos – os modos de ver, os modos de dar a ver dentro de uma determinada didática da visão (ou do esforço para a rasura de de- terminadas didáticas).

Talvez caiba nos perguntarmos: Como fugir do lugar já reser- vado desde antes de nos colocarmos na cena, para o ato fotográfico (a pesquisa, a prática pedagógica)? Como poderíamos nós, ao nos colocarmos entre o que nos formou/forma e o modelo – a cena a ser fotografada (abordada) –, darmos outras possibilidades de se ver o mundo supostamente já sabido? Seria essa a nossa luta, buscar ou- tros pontos de fuga como outras condições de ver e de dar a ver?

Aviso: caso não consigamos ter sucesso nos desafios que nos toca, ou seja, encontrarmos novas formas de vermos, de darmos a ver, ao menos poderíamos descartar as nossas certezas de que es- tamos representando o mundo, de que estamos oferecendo o real com as imagens que produzimos, que propomos. Talvez possamos enfatizar nas nossas empreitadas que o que propomos são apenas

---

<sup>3</sup> Destaque meu.



as nossas condições de ver e que estas não eliminam outras. Mais que a representação do real, o que talvez possamos dispor, nas imagens produzidas, sejam dispositivos que forcem o pensamento a pensar, como nos sugere Deleuze. Pensar naquilo que se está dando a ver e as formas de aguçar a nossa curiosidade e nos darmos como tarefa refletir no que ficou fora do quadro. Uma espécie de exercício prático daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de Sociologia das Ausências (2002). Atentar sobre o que está sendo mostrado e o como o mostrado pode nos forçar a irmos para fora do quadro, em algumas circunstâncias. Vermos como um contínuo, tomando a imagem materializada como parte. Mais do que foi mostrado, às vezes é o que ficou de fora que parece gritar, que pretende nos convocar a pensar.

## *Didáticas do olhar: o que ver e como ver*

Muitas das vezes a composição escolhida (ou naturalizada), para a produção de uma imagem, coloca no centro aquilo que supostamente é o mais importante. Uma didática que nos ensina a ver, que nos ensina o que supostamente há para ver. Um exemplo possível está na pintura de Pedro Américo, *O grito do Ipiranga*<sup>4</sup>. A imagem representaria a inauguração do Brasil como um império “independente” de Portugal. O quadro está no Museu Paulista e mede 4,15 x 7,60. Ele tenta dar ar imponente ao fato e ao personagem central em destaque, que é D. Pedro I. O quadro de Pedro Américo, terminado em 1888, sofreu muitas críticas, inclusive de ser plágio de uma outra obra pintada por Ernest Meissonier, *Batalha de Friedland*, uma das batalhas enfrentadas por Napoleão Bonaparte e seu exército.

---

<sup>4</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%A3ncia\\_ou\\_Morte\\_\(pintura\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Independ%C3%A3ncia_ou_Morte_(pintura)) Acesso em 12/02/2014.



Mas o que me chama a atenção no quadro não são as polêmicas que este gerou ou os seus dados históricos. O que me interessa é a sua função como peça didática, como dispositivo para a educação do olhar, como educação daquilo que devemos ver, daquilo que devemos considerar no visto. Quem de nós, escolarizados, não fomos expostos a esta imagem nos livros didáticos (e, em certa época, em capas de cadernos), nos murais das escolas quando da comemoração da Independência? Essa imagem nos educou de alguma forma sobre aquilo que é importante neste fato histórico. Costumo perguntar a estudantes do curso de Pedagogia onde trabalho se alguém lembra da tal imagem. Um número esmagador de estudantes ainda lembra. Minha segunda pergunta (sem mostrar a imagem, apenas recorrendo à memória da turma) é sobre o que da imagem ficou retido e que ainda é possível ser descrito. Pergunto, então: o que tinha na imagem? De que era composta a imagem? A maioria esmagadora das respostas dá conta de que ela retrata o ato da Independência do Brasil. Mostrava D. Pedro com a espada em punho dando o grito do Ipiranga, com soldados à sua volta. Depois desta conversa, mostro a imagem e pergunto: O que mais, além de D. Pedro e dos supostos soldados, tem na imagem?

Aos poucos a turma vai se dando conta de que havia na imagem, desde sempre, umas pessoas comuns, provavelmente trabalhadores, agricultores, gente do povo, assistindo a tudo aquilo no canto da cena. Gradualmente vão percebendo que aqueles personagens “representam” o povo brasileiro. Trabalhamos, então, o fato de que as “representações” da História, dos personagens importantes tratados pela educação, ainda hoje desconsideram o povo, esse mesmo povo que hoje entra nas universidades; pessoas que não são reconhecidas/reconhecíveis como alunos esperados e, em muitos casos, são convidados a se esquecerem de quem são para se fingirem outros, para ocuparem-se daquilo que interessa aos grupos que sempre ficam no centro das imagens históricas. Quem foi capaz de



ver os personagens que estão à margem da cena? Quem porventura foi capaz de estabelecer relações entre a cena da Independência e a vida do povo brasileiro, ou seja, a relação entre o centro da cena e a periferia? O que podemos pensar sobre o que não está no quadro? O que ainda não sabemos ver?

## *A fotografia*

Pode-se abordar a fotografia a partir de diferentes possibilidades, mas, opto por começar recorrendo a Boris Kossoy (2005) e as sugestões que ele nos faz de pensarmos na ideia de que “fotografia é memória e com ela se confunde” (p.40). Esta ideia, aparentemente óbvia e simples, nos leva a pensar naquilo que o autor vai trabalhar a partir daí, ou seja, as “realidades das fotografias”. Para Kossoy, existiriam múltiplas faces e elas estariam implicadas. Nas palavras do autor,

*a imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A primeira é a mais evidente, visível. É exatamente o que está ali, imóvel à nossa vista, na aparência do referente, isto é, sua realidade exterior, o testemunho, o conteúdo da imagem fotografada (passível de identificação), a segunda realidade. As demais faces são as que não podemos ver, permanecem ocultas, invisíveis, não se explicitam, mas que podemos intuir; é o outro lado do espelho e do documento; não mais a aparência imóvel ou a existência constatada, mas também, e sobretudo, a vida das situações e dos homens retratados, desaparecidos, a história do tema e da gênese da imagem no espaço e no tempo, a realidade interior da imagem: a primeira realidade (p.9).*

Kossoy nos convida a pensar sobre uma dimensão da fotografia, que é a memória. Mas quais seriam os movimentos da memória que nos interessam aqui? Vamos chamar o autor mais uma vez:

*Quando apreciamos determinadas fotografias, nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as*



*circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo. Veremos que a reconstituição – quer seja ela dirigida à investigação histórica, quer à mera recordação pessoal – sempre implicará um processo de criação de realidades, posto que elaborada por meio das imagens mentais dos próprios receptores envolvidos (ibidem).*

E essa criação de realidades não se limita ao momento de estudo, de exame, de fruição da fotografia. Parece que a fotografia é uma das maneiras de reforçar “visões” que temos do mundo, de extranharmos coisas que vemos, de deixarmos de enxergar outras.

A imagem fotográfica vale pelo que exibe no seu quadro, como escolha, e da relação que ela (a imagem) estabelece com os que a veem. Uma escolha que elege mostrar/produzir uma imagem entre tantas outras possíveis. Escolha por uma determinada forma, não de mostrar o mundo, mas de dizer como se vê o mundo, que é uma forma de recriá-lo.

As imagens disponibilizam possibilidades de pensarmos sobre a percepção que temos delas e das nossas ações. Nessa direção vai o trabalho de Henri Bergson, sobretudo em seu livro *Matéria e memória* (1990). Bergson nos propõe que o ato de ver é uma solicitação à ação. Uma ação que se instaura a partir da percepção da imagem. Perceber é agir virtualmente sobre algo. O olhar manipula nosso esquema sensório-motor de ação e reação a partir dos estímulos que recebemos. Opera uma decomposição do percebido em função da sua utilidade para nós. Numa imagem, o que assegura o nosso deslocamento em seu interior é o deslocamento do nosso próprio campo visual (Bentes, 2006). As imagens certamente contribuem para as nossas mobilizações, para as nossas movimentações em torno daquilo que elas nos oferecem como referente no encontro com as nossas subjetividades e como movimento de subjetivação. Mas



será que a repetição de determinadas formas de ver e de dar a ver não podem contribuir com a certa “atrofia” das nossas capacidades de locomoção, de mobilização, uma espécie de consolidação de uma certa ética do olhar, como nos sugere Susan Sontag (1983)?

Kossoy nos sugere que o mundo tornou-se de certa forma “familiar” após o advento da fotografia (KOSSOY, 2001, p. 26). Podemos usar a afirmação do autor para nos perguntarmos: o que entendemos por “familiaridade”? Seria algo ligado ao sentimento de próprio, de próximo, de pertencimento, de costume, de hábito? Alguma coisa que nos leva a pensar naquilo que sempre vemos por que está sempre perto, que temos alguma relação de “re-conhecimento”. Mas, justamente por isso, temos mais dificuldades de enxergar certas coisas que não são tão familiares. Se for assim, o familiar também poderia ser aquilo que não nos causa mais estranheza, que já naturalizamos? Familiar seria a forma naturalizada de organizar as nossas possibilidades de ver que repercutiram sobre as nossas aceitações sobre as formas de organizar o mundo? Seria a familiaridade um acordo intersubjetivo para a aceitação do mesmo?

Talvez devêssemos nos perguntar o que já naturalizamos e quais imagens e pontos de vista são reforçados nestas naturalizações? Podemos pensar na propaganda, em muitos livros didáticos, nas imagens das mídias hegemônicas, nas imagens que enfeitam nossas casas, o que essas imagens nos ajudam a naturalizar? Quais “modelos” estão sendo reforçados? O que ajudam a mostrar e o que ajudam a esconder com o que mostram? O que nos ensinam sobre a ocupação dos espaços? Quem pode estar em que lugar? O que não nos chama mais a atenção e o que nos causa ainda desconforto?

As imagens nos ajudam a educar a nossa visão, as nossas possibilidades de ver e as nossas cegueiras. Naturalizamos certas imagens apenas pela presença de determinados personagens, de determinada raça, de determinada classe social com determinado tipo físico que aprendemos serem “adequados ou inadequados, depen-



dendo da imagem que fazemos dos seus integrantes. E assim vamos nos familiarizando, naturalizando, eliminando outras possibilidades de ver o mundo. Dessa maneira também nos afastamos daquilo que (supostamente) não nos diria respeito por ser algo longínquo (e talvez produzido como inexistente), por estar fora do nosso “quadro”.

Talvez fosse importante, então, fazermos um exercício de desnaturalização das imagens que nos “produzem” como uma das possibilidades de agirmos sobre o que produzimos. Podemos começar fazendo uma espécie de inventário imagético daquilo que consumimos, aquilo que nos atinge e o que produzimos: Que tipos de imagens vemos? Em que tipos de imagens acreditamos? Que situações cotidianas as imagens que nos alimentam reproduzem? Que tipo de fotos fazemos e que tipo de fotos nos param (nos param para olharmos com calma, para pensarmos sobre elas)? Se é verdade que o nosso olhar é o resultado de construções da/na cultura a partir das imagens que nos são “familiares”, o nosso olhar está familiarizado com o quê? Será que esta familiarização não é o resultado de uma “didática” da produção de uma determinada maneira de ver? Será que vemos o que podemos ver ou será que só vemos o que já sabemos ver? Será que não estamos presos a determinados pontos de vista (que são lugares criados pela perspectiva clássica para nos colocar num determinado lugar e prevenir da possível curiosidade da nossa visão)? De prevenir ou de desestimular certos “movimentos”, certos deslocamentos, certas posições que nos possibilitariam ver as coisas também de outras maneiras?

*As imagens nos ajudam a educar a nossa visão, as nossas possibilidades de ver e as nossas cegueiras.*



# Produzir imagens, produzir-nos pelas imagens

*“A fotografia, antes de tudo, é um testemunho. Quando se aponta a câmara para algum objeto ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma história, cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las”.*

IVAN LIMA

Infelizmente ainda não vai ser aqui que vou dedicar-me ao aprofundamento de algumas questões sobre o ato fotográfico. Questões do tipo: de que ele é feito? O que se passa na solidão do fotógrafo no momento da suspensão da sua respiração, quando este se prepara para flagrar o instante que poderá perdurar? Como as tecnologias atravessam e alteram esse instante? O que selecionar, quando o mundo se apresenta tão vasto, mesmo quando nosso objetivo é perpetuar o olhar perdido e distante de uma criança? Como podemos trabalhar pela “des-familiarização” das possibilidades de ver o mundo, das formas hegemônicas de sua organização? Tais movimentos podem ajudar também com a desnaturalização dos movimentos das cidades, para a “des-invisibilização” de certos personagens, e para inserir outras imagens na equilibrada e bem-composta cena burguesa, branca, cristã.

A fotografia, mais do que mobilizar modelos geométricos e ópticos, põe em marcha os meios visuais que passam a vigorar, também, como modelos cognitivos e perceptivos de uma época. Depende não apenas de um aparato mecânico (câmera) e um modelo (referente), mas daquilo que preexiste ao ato de fotografar, ou seja, aquilo da cultura, da subjetividade do fotógrafo que vai incidir sobre as suas decisões, sobre o que mostrar e o que esconder. Nenhum ato de fotografar pode ser considerado como um ato banal, sem referentes, isolado em si mesmo. Este ato revela a reação do fotógrafo (e podemos pensar no pesquisador também) ao que se apresenta a ele,



um tempo-espac o a ser traduzido, a ser registrado. Como reagimos a estes momentos? De que s o feitas as nossas escolhas? Que cenas construimos e a que modelos de sociedade ela se presta a refor car? Ser a que as nossas propostas de produ o de imagens n o fazem parte da prolifera o de imagens que trabalham pela reprodu o sempre de um mesmo *modelo*?

Muitas s o as possibilidades de pensarmos sobre as nossas escolhas – e sobre a nossa rela o com a fotografia, pois, para um profissional, suas escolhas ser o mais apuradas pelos ditames de uma t cnica, de uma arte, embora ele tamb e m n o consiga escapar da atua o da sua subjetividade. E, ainda, as interven es da/ na cultura. Aquilo que incide sobre um tempo, sobre estes tempos. E alguns autores t m designado estes tempos atravessados pela chamada cultura digital. Uma cultura produzida em torno das TDICs.

Pensar a fotografia na cultura digital nos convida a nos envolvermos na sua prolifera o. Pensar sobre o retorno desta profus o de imagens como prolifera o, muitas vezes, do mesmo. Ou seja, tentar levantar alguns aspectos da influ e ncia da banaliza o da fotografia, j a que muitos aparatos hoje produzem imagens e tais imagens s o oferecidas ao p blico quase que instantaneamente nos blogs, flogs, redes sociais, mensagens de celulares, etc. Tal profus o, velocidade e fluxos est o reconfigurando os modos de ver, de produzir, de produzir-se.

No lugar das imagens que pretendiam fazer um testemunho, dar conta de uma realidade: hoje as imagens produzidas, principalmente pelos mais jovens, parecem que se contentam em ser imagens-rastros, imagens-ru o s, ou seja, imagens que parecem duvidar da sua capacidade de represent a o, da sua possibilidade de verdade, da rela o com um referente. S o, muitas delas, testemunhas de perenidade, que parecem ser atravessadas pelo an n cio de sua supera o, j a que elas s o apenas parte do fluxo cont n uo de mensagens, muitas das vezes, de exacerba o narc sica.



Parece que esta é uma época em que a fotografia (como metáfora de modelos cognitivos), usada pelos mais jovens nas mídias digitais, experimenta o elogio do efêmero, da velocidade, da urgência, da superação de uma imagem por outra. Parece que o que está em jogo não é mais ver uma imagem ou uma coleção delas. O que parece estar em jogo é uma movimentação constante onde a imagem é apenas um detalhe daquilo que se coloca como elemento de mediação das relações, das autoproduções. O ato fotográfico parece um ato de consumo, de consumo (ou de comichão) das imagens, mixadas e remixadas incessantemente. De toda forma, creio que podemos ainda falar de produção de imagens, de fotografias como desafio para pensarmos as nossas condições de possibilidades para as nossas tarefas acadêmico-pedagógicas. Portanto, vamos tentar usar a fotografia – e as metáforas do seu ato de composição – como analogia dos atos de produção de conhecimento. Sugiro, como exercício, que possamos pensar os movimentos do pesquisador, do estudante, do professor a partir das metáforas usadas no ato fotográfico. Ou, pelo menos, aquilo que serve de referência para pensarmos a produção da foto como referência para a produção de conhecimentos. O encontro do fotógrafo com a sua cena, com o seu campo de trabalho, talvez possa ser pensado como o encontro do pesquisador, do aprendente, do ensinante com o seu campo de estudo, com o seu campo de pesquisa.

## *Exercícios do olhar*

*A imaginação fotográfica envolve um modo de produção de imagens fotográficas, a composição e a perspectiva, o apelo a recursos técnicos para escolher e definir a profundidade de campo, enfim um modo de construir a fotografia, de juntar no espaço fotográfico o que da fotografia deve fazer parte e o modo como deve fazer parte. O chamado “congelamento” do instante fotográfico é, na verdade, a redução das desencontradas temporalidades contidas nos diferentes componentes da composição fotográfica a um único e peculiar tempo, o tempo da fotografia.*

JOSÉ DE SOUZA MARTINS



Os cursos de fotografia (ou da lida com imagens visuais na educação), que têm acontecido a partir do projeto de pesquisa citado (FILÉ, 2015), baseiam suas propostas (com algumas variações), fundamentalmente, na ideia de trabalharmos a articulação de duas dimensões que acredito serem importantes para a produção de imagens: a primeira, considerando que existem algumas informações importantes para se fazer uma fotografia, que existe um trabalho mais técnico – o que envolve o ato fotográfico, a relação com a câmera, com os enquadramento, a composição da imagem etc.; e a segunda dimensão, um trabalho de consideração mais epistemológica sobre as questões que envolvem a fotografia, a visão e a produção de conhecimentos e os modelos cognitivos disponíveis e disponibilizados. Questões que podem nos ajudar a estabelecer conexões entre o ato fotográfico e a pesquisa acadêmica, a produção de conhecimentos, as maneiras de ver (e dar a ver o mundo) reconstruindo-o, reinventando-o. Então, pretendem (os cursos) articularem-se traçando um paralelo entre as duas dimensões: o ato fotográfico e a produção de conhecimentos, a partir de algumas metáforas que governam ambos. Por exemplo: podemos trabalhar sobre a importância da visão para o ato de fotografar e para as condições de ver o que precisamos ver na pesquisa. Neste sentido, visão e fotografia são inseparáveis, assim como visão e conhecimento. Isto porque a relação visão e conhecimento está na trajetória do pensamento ocidental, desde muito tempo.

*Na altura dos séculos VI e V a.C., a faculdade da visão e o atributo do conhecimento tinham-se juntado na palavra grega ‘theorein’, significando tanto “ver” quanto “saber”. A partir daí, o conhecimento era um registro da visão. A ignorância, consequentemente, torna-se uma falta de conhecimento decorrente de os objetos não serem visíveis (...) (HAMILTON-PATERSON, apud ALVARES, 1996, p. 20).*



Porém muitos de nós temos compreendido a visão como algo relacionado a um órgão e todos que não tenham deficiência visual estariam aptos a ver, bastaria abrirem os olhos. Assim pensamos que temos acesso à realidade e fazemos fotos da “realidade”. Também nas nossas pesquisas supomos ver tudo o que há para ver, supomos ver a realidade que se nos apresenta.

Porém ver, um atributo da visão, comprehende outros sentidos, como nos adverte von Foerster (1996), em um artigo sobre visão e conhecimento. *“Não vemos com os olhos, mas através deles”*, diz o autor. Ver/perceber, então, não se restringe ao olho e a sua relação com os objetos, pois não vemos com os olhos, mas através deles. Vemos o que podemos ver, o que já sabemos ver. Vemos com aquilo que a nossa subjetividade – nossos valores, nossas crenças, nossos gostos, nossas preferências, etc. – nos permite ver. O que vemos não alimenta os olhos, alimenta o nosso imaginário, confirmando, ampliando ou modificando os nossos sentimentos, movimentando, acionando valores e contaminando aquilo que supomos incontaminável, que é a nossa razão.

## *Finalizando (por ora...)*

Assim, as propostas dos cursos de fotografia – das ações a serem realizadas na/pela pesquisa – desenvolvem-se a partir das considerações das condições para o trabalho do fotógrafo e do professor-pesquisador-estudante diante do seu “assunto”, diante dos desafios. Os lugares que escolhemos para nos colocar na nossa relação com as coisas, com o mundo e a consideração das suas particularidades em dar conta da representação. Nossos planos (tipos de enquadramentos), nossas movimentações (a busca por diferentes ângulos posições). A busca por outras éticas, de outras estéticas para tentarmos outras possibilidades de ver e de dar a ver. Tentar “des-in-



visibilizar” aquilo que ainda não se pode e não se sabe ver. Tentar interromper os processos de reafirmação do mesmo, da imagem como rebatimento da realidade. Tentar possibilidades de complexificação de tal “realidade”. Isso requer não apenas um bom equipamento ou um bom referencial teórico-metodológico, como pensamos muitos de nós. Depende, também, das nossas disponibilidades, da capacidade de reconhecermos os nossos limites e da nossa capacidade de nos deslocarmos, de nos movermos, de nos “com-movermos” com os outros e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ALVARES, A. Noite: a vida noturna, a linguagem da noite, o sono e os sonhos. Trad. Luiz Bernardo Pericás, Bernardo Pericás Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BENTES, Ivana. Midia-arte ou as estéticas da comunicação e seus modelos teóricos. IN: *Limiares da imagem – tecnologia e estética na cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FILÉ, Valter. Educação das relações étnico-raciais na cultura digital. Projeto de pesquisa. UFRRJ/IM/PPGEDUC, 2015. Meio digital.
- FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 (59-74)
- KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne. *O fotográfico*. São Paulo: Editora Hucitec/Editora Senac, 2005.
- \_\_\_\_\_. Fotografia e história. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MACHADO, Arlindo. O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002, p. 237-280: Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS3PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS3PDF). Acesso em: 15/08/2012.
- SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. São Paulo: Cia. das Letras, 1983.



### LEIDIANE DOS SANTOS AGUIAR MACAMBIRA

Professora na rede pública de ensino e formação de professores, com mestrado e doutorado em Educação. Dedica-se a conhecer como as pessoas inventam modos de vida para estar no mundo. Tem publicações na área da filosofia das diferenças e educação das relações raciais.

# Como nos vemos e como somos vistas: imagens de controle e biografias coletivas nos processos de formação de professoras negras

LEIDIANE MACAMBIRA

*Será que uma professora negra que não se reconhece como tal pode ter atuação efetiva para uma educação antirracista?*

Esta tem sido a principal pergunta que vem me acompanhando há alguns anos em meu processo de formação. Sou uma mulher negra, educadora que atua na formação de professores na rede pública de ensino em nível médio. Meu contexto formativo tem transitado pelo processo de tornar-me negra (SOUZA, 1983) e, com isso, empreender esforços para que outras professoras também reconheçam a sua negritude. Esta preocupação reside no fato de que, quando não reconhecia minha negritude, não percebia que estava imersa em um sistema de vida que me levava constantemente à negação das minhas origens e à acreditação de valores que eliminavam a mim mesma e a outras mulheres negras. Daí a importância da pergunta da epígrafe, que soa tão intensa em minha ação investigativa e docente.

Vivemos em um país que, através de muitas instituições sociais, nos ensina que o padrão de humanidade é ser branco, hétero e cristão. “E, como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os ‘serviços-de-branco’, ser bem tratado era ser tratado como branco” (SOUZA, 1983. p. 21). Incentivadas a este ideário social, empreendemos esforços contínuos na busca por dignidade, mesmo que o amargo preço seja o de eliminar a si mesma.

Neste sentido, os esforços produzidos aqui concentram-se no campo da Educação, especificamente inspirados nos estudos dos cotidianos e nos efeitos que a pedagogia do olhar influí sobre a formação de professoras. Para me ajudar nesta empreitada, busquei diálogo no conceito de imagens de controle de Patricia Hill Collins (2019) para pensar as imagens que povoam o nosso imaginário social e que estão a serviço da educação do preconceito.

A pesquisa, da qual surge este estudo, teve como objetivo enfrentar a seguinte questão: como (diferentes) mulheres têm forjado seus processos de tornarem-se negras e como têm atuado nas lutas antirracistas? Este problema surgiu de uma experiência singular, que foi o fato de ter me percebido negra apenas na vida adulta. Neste processo, percebi que estava submetida a uma espécie de “cegueira”, que não me permitia reconhecer minhas próprias origens. Como se deu essa minha formação para que eu chegasse a negar a minha negritude e ainda tentar por diversas formas – estéticas, religiosas, culturais e comportamentais – parecer-me com uma mulher branca?

No enfrentamento destas e de outras questões, busquei ouvir narrativas de formação de mulheres negras e intelectuais de diferentes campos – educação, arte, jornalismo, religião –, a fim de conhecer como se tornaram negras e suas táticas de sobrevivência em um mundo de supremacia patriarcal e branca. As conversas com as mulheres da pesquisa aconteceram em encontros ao vivo ou remotos, por videochamadas.



Além disso, acompanhei produções artísticas, científicas e literárias de outras mulheres que atravessaram esse processo, como Neuza Santos Souza, Lélia Gonzalez e Rosana Paulino, entre outras. O encontro com esse material demandou elaborar outras formas de narrar a pesquisa. Inspirada no conceito de biografema de Roland Barthes (1984), fui tecendo outras narrativas com as histórias e produções a que tive acesso. A pesquisa recebeu o título *Os modos como vamos nos tornando mulheres negras e educadoras antirracistas: narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais*, foi defendida no ano de 2021 e encontra-se disponível no repositório de dissertações e teses da Universidade Federal Fluminense<sup>1</sup>.

Neste capítulo, portanto, pretendo apresentar parte do estudo realizado sobre algumas imagens que povoam o nosso imaginário educando o modo como olhamos a nós mesmas, como somos olhadas e como elas influem em nossa formação, tentando conduzir as nossas vidas, funcionando como uma espécie de biografia coletiva predeterminada para nós antes mesmo de nascermos.

## *Biografias coletivas: condições de morte em vida*

*Américo Vespúcio, o Descobridor, vem do mar. De pé, vestido, encorajado, cruzado, trazendo as armas europeias do sentido e tendo por detrás dele os navios que trarão para o Ocidente os tesouros de um paraíso. Diante dele a América Índia, mulher estendida, nua, presença não nomeada da diferença, corpo que desperta num espaço de vegetações e animais exóticos. Cena inaugural. Após um momento de espanto neste limiar marcado por uma colunata de árvores, o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria história. Fará dele o corpo historiado – o braço – de seus trabalhos e de seus fantasmas. Isto será a América “Latina” (CERTEAU, 1982. p. 9).*

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/23907?locale-attribute=en>

**Figura 1** América, de Jan Van der Straet (1575)



A pintura *América*, de Jan Van der Straet (1523-1605), apresenta-se a mim como a cena inaugural do encontro entre europeus com o novo mundo. Uma cena emblemática para pensar o modo de funcionamento das relações de poder que influem em nossa sociedade. O artista narra, em seu quadro, a chegada de Américo Vespúcio às terras desconhecidas por ele. Esta figura é muito comum nos livros didáticos e nas aulas de História que circulam pelas escolas, ao menos as que frequentei enquanto aluna, professora e mãe. A história de chegada, de conquista, de descobrimento... Uma imagem que também dá a ver o encontro entre europeus e não europeus – nativos da terra e os que posteriormente chegaram por meio do tráfico de escravos –, todos esses considerados os *Outros*, ligados à natureza, incivilizados/as, bestiais, irracionais, monstruosos/as... Os/as quais deveriam se render à “civilização” trazida por aqueles autodenominados racionais, culturais, tecnológicos e civilizados.



Michel de Certeau (1982), em seu livro, traz a mesma imagem para dizer sobre o processo de colonização por meio da escrita da história. Dentre as tecnologias que trouxeram, estavam as armas do sentido, a escrita conquistadora (CERTEAU, 1982), com a qual inventaram para si o lugar central no mundo, a referência de ser humano: branco, macho, hétero, cristão e europeu. Um modelo a ser aprendido, respeitado, desejado, e para produzir resignação aos *Outros* pelas suas condições já definidas de antemão; os “*Outros* da sociedade, aqueles [e aquelas] que nunca poderão ser realmente parte dela, os estranhos [que] ameaçam a ordem moral e social” (COLLINS, 2019, p. 136), cujas formas de vida, pensamento, religiosidade e conhecimento não se enquadram no que fora determinado como a referência, o modelo, a matriz...”

Um padrão de normalidade que se transforma “en regla indiscutible e indisimulable. [Que] autoriza a la segregación, la violencia y también a la promesa de inclusión” (SKLIAR, 2011, p. 279). Todos esses *Outros*, inomináveis, depositários dos demônios da civilização, “ao mesmo tempo, são fundamentais para sua sobrevivência, porque os indivíduos que estão à margem são os que explicitam os limites da sociedade” (COLLINS, 2019, p. 136). Por isso, talvez a promessa de inclusão, sob o preço de deferência ao seu senhor, colocando-os sob um regime de controle que define os direitos de vida e de morte.

Uma cena muito semelhante à pintura *América*, que também mostra o espanto da Europa frente aquelas e aqueles considerados *Outros*, foi uma gravura francesa que encontrei quando estava pesquisando mais detalhes sobre a vida de Sarah Baartman, uma mulher nascida “em 1789 nas proximidades do rio Gamtoos, na atual província sul-africana de Cabo Oriental. A jovem pertencia ao povo Khoikhoi<sup>2</sup>”. Sua popularidade no mundo deu-se pelo motivo de seu

---

2 Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/sarah-baartman-exploracao-racismo-e-misericordia/a-42596329>>. Acesso em: 06 mar. 2023.



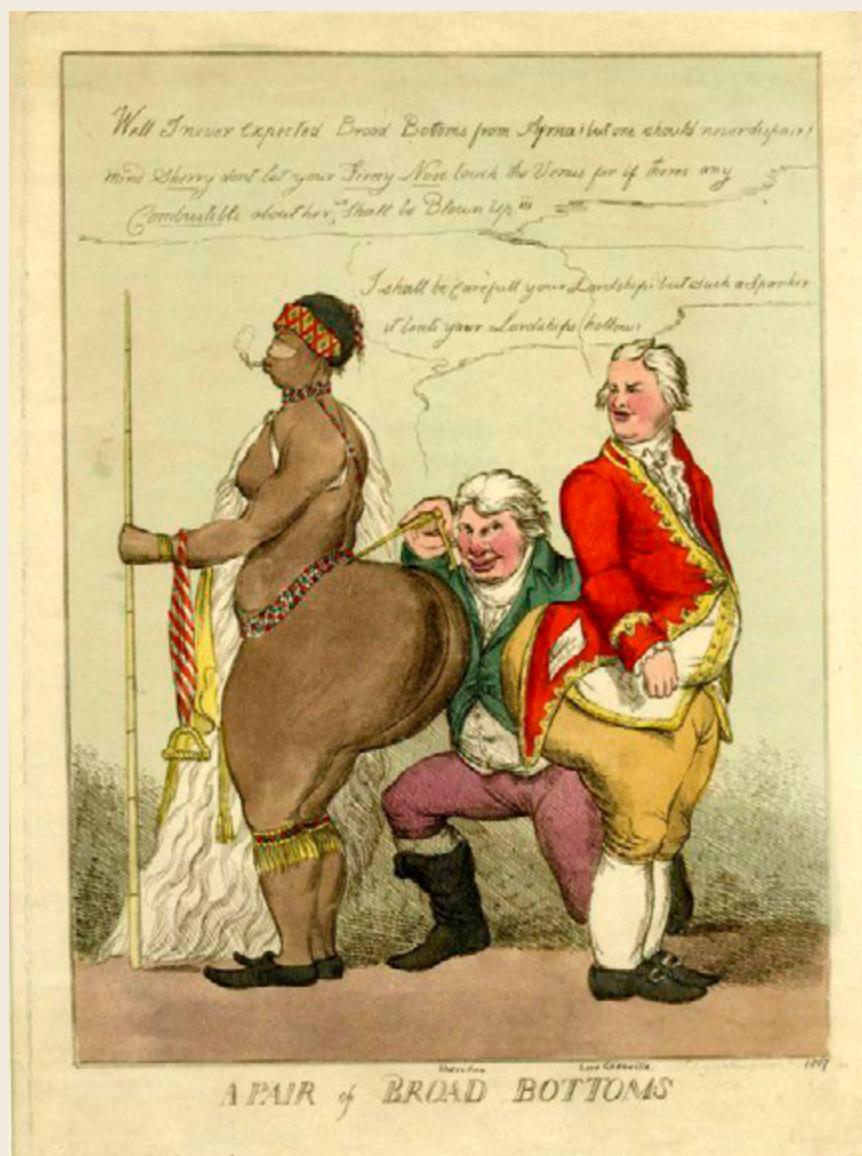
corpo ter servido como espetáculo circense para europeus – na França, Irlanda e Grã-Bretanha. Pejorativamente a chamavam de Vênus de Hotentote, fazendo alusão às suas nádegas, que eram consideradas grandes em relação aos padrões de beleza da época. Seu corpo serviu como objeto de divertimento e especulação para a população e para a comunidade científica europeia. Segundo relatos históricos, mesmo após a sua morte, partes do seu corpo – cérebro e genitálias – foram dissecados e deixados em exposição no Museu do Homem de Paris até 1974<sup>3</sup>. Trouxe uma gravura francesa que retrata a cena narrada acima.

Muitas foram as fotografias encontradas nas pesquisas que fiz nos bancos de imagens que circulam pelo mundo sobre a vida de Baartman. Entretanto, relutei em trazê-las neste trabalho, principalmente aquelas usadas para chamar a atenção para suas formas físicas como elemento exótico. Alguns até pintavam o corpo nu coberto de plumas e com cachimbo na boca. Penso que estaria fazendo o mesmo que fizeram consigo enquanto viva: uma exposição circense de seu corpo como aberração, uma obsessão voyeurista da sociedade ocidental. Não quero reproduzir ações que, por muitos séculos, vêm nos objetificando e negligenciando nossa subjetividade. No entanto, em uma pesquisa que prima pela discussão de/por/com imagens, como não objetificar o corpo daquelas que, por muito tempo, foi negada a humanidade? Pensei então como saída, ao invés de trazer o seu corpo retratado, buscar imagens que pudessem dar a ver os discursos daqueles que contribuíram para esse olhar objetificador sobre nós. Por isso a escolha da gravura a seguir.

---

3 Disponível em: <[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160110\\_mulher\\_circo\\_africa\\_lab](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160110_mulher_circo_africa_lab)>. Acesso em: 21 jan. 2021.

**Figura 2** A Vênus Hotentote



Fonte: <<https://inews.co.uk/opinion/columnists/from-hottentot-venus-to-babys-got-back-a-brief-history-of-white-talk-about-black-women-180560>>

Sarah não se reduzia à *Vênus de Hotentote*, assim como a mulher da pintura de Streart à *América de Vespuício*. Elas eram muito mais, tinham história, subjetividades, desejos e relações sociais. Mas o europeu chegou e se apropriou delas, como se fossem objetos, e as nomeou,



tomando para si a autoridade sobre o seu destino, o seu corpo, e sobre ele traçou a sua história, aquela que já ouvimos por meio de grandes narrativas: a história das “conquistas”, das “descobertas”, da colonização. Essas imagens – a *Vênus de Hotentote* e *América* – e tantas outras compõem o que podemos chamar de imaginário social, que estão a serviço da produção do outro, “mas desse outro que é transformado, inventado e fabricado exclusivamente como um alvo de todas e cada uma das modalidades de racismo” (SKLIAR, 2016, p. 16).

Nessas imagens, podemos encontrar a representação do pensamento binário, que categoriza elementos como opostos, dando-lhes grau de hierarquia, modo de funcionamento estruturante para a modernidade: homem/*mulher*, cultura/*natureza*, civilização/*primitivo*. Esta ideia classifica os sujeitos, reforça e justifica as diferentes opressões que se interseccionam, como o racismo, o sexism e os problemas sociais. Collins (2019) afirma que, neste modo de funcionamento, “a diferença é definida em termos opostos” (p. 137).

Grada Kilomba, em seu livro *Memórias de plantação* (2018), diz que uma das características presentes no racismo é a produção da diferença em relação ao que é, também, construído como a norma. Isso gera também uma outra particularidade: “estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos” (p. 75). Contudo, necessitam, para sua eficácia, que sejam naturalizados tanto entre aquelas e aqueles que serão subjugadas/os como os *Outros* nessa relação hierárquica quanto aquelas e aqueles cujas vidas se beneficiarão dos privilégios que lhes vier. Como afirma Peggy McIntosh:

*Eu acredito que os brancos são cuidadosamente ensinados a não reconhecer os privilégios brancos [...]. Passei a ver o privilégio branco como um pacote de benesses imerecidas com as quais possa contar todos os dias, mas que eu devia desconhecer (MCINTOSH, 1988 apud COLLINS, 2019, p. 278).*



A ativista americana antirracista McIntosh me fez entender, nesse pequeno trecho, que o racismo está intimamente ligado à produção da normalidade, não somente para a educação e a conformação das/os que são exploradas/os como também para a naturalização das/os que de algum modo usufruirão dessa exploração, haja vista a enorme dificuldade de reconhecimento, por parte das pessoas brancas, da presença do racismo em nossa sociedade.

“O fato de racializar um grupo, um indivíduo, um país, uma comunidade, uma raça etc. é o ato de matar mais cedo ou mais tarde” (SKLIAR, 2016, p. 16), inventando um *Outro* que servirá para reafirmar o lugar da norma. Esse outro inventado, racializado, servirá para quitar qualquer possibilidade de subjetividade daquelas e daqueles resignados a esse sistema, por isso torna-se um ato de morte. Barbara Christian, crítica feminista negra, vai além na discussão sobre a produção dessa diferença afirmando que “a mulher africana escravizada se tornou a base da definição do *Outro* em nossa sociedade” (CHRISTIAN, 1985 apud COLLINS, 2019, p. 136). Somos o outro do outro, a base da exploração.

## *Imagens de controle e as biografias coletivas*

As duas cenas trazidas acima – *América e Vênus de Hotentote* –, em conjunto com a discussão sobre a produção da normalidade apontada pelas autoras e autores com os quais dialogo até então, me ajudam a pensar naquilo que vem me inquietando e sobre no que tenho empenhado esforços de enfrentamento: nossas histórias – de mulheres negras –, ou melhor, os lugares que querem nos destinar foram escritos antes mesmo de nascermos. Escreveram, para nós, um corpo, uma biografia, cujas condições de vida tentam nos conformar em um sistema de controle machista, patriarcal e racista. A estas escritas, engendradas por diversas instituições, com as mais variadas linguagens, eu chamo de biografias coletivas.



O conceito de *imagens de controle* de Patricia Hill Collins (2019) me ajuda a entender como as biografias coletivas se articulam e atravessam as nossas trajetórias de formação. A pesquisadora norte-americana discute quatro imagens que estão a serviço da matriz de dominação sobre as mulheres afro-americanas estadunidenses em seu livro *Pensamento feminista negro*. A imagem da *mammy* que está relacionada à subordinação ao serviço da família branca; a *Matriarca*, marcada por características comportamentais agressivas e castradoras que tenta colocar as mulheres negras na posição de força, agressividade e, principalmente, na posição de culpabilização pelo possível fracasso de seus filhos e maridos. A imagem de *Jezebel*, associada à sexualidade agressiva e à aquisição de recursos a partir da negociação do seu corpo e, por último, a imagem da *Beneficiária de assistência*, mães irresponsáveis que se apropriam dos serviços sociais oriundos do Estado. As quatro não são fixas, elas estão em constante movimentação e atualização, a fim de manter firme a matriz de dominação sobre mulheres negras.

As “imagens de controle” seriam, portanto, criadas pelas armas do sentido trazidas pelos europeus – uma escrita conquistadora –, a fim de moldar olhares, expectativas e comportamentos para com determinadas pessoas – colonizadas. A autora afirma que todas as pessoas estão submetidas a imagens de controle. As que recaem sobre homens brancos, por exemplo, são invenções de si como norma, confirmadas e ratificadas historicamente, cujo propósito sempre girou em torno da manutenção de seus privilégios, de sua autoridade, de seu poder. Quando olhamos à nossa volta para as mídias, filmes, livros didáticos, para a história oficial de nossa sociedade etc., percebemos que, sobre mulheres negras, as imagens são, uniformemente, negativas. Com elas, os outros aprendem a nos olhar e ensinam-nos como olhamos a nós mesmas. Não é à toa que temos tantas dificuldades em nos assumirmos negras.



Carlos Skliar (1997), ao discutir a produção da normalidade na sociedade moderna, diz que ela precisa ser reafirmada, endossada e legitimada a partir de seu contraponto, a anormalidade. O par binário normal/*anormal*<sup>4</sup> foi produzido na mesma matriz em que foram criados masculino/*feminino*, razão/*emoção*, sujeito/*objeto*, branco/*preto*. Collins afirma que, “nesse pensamento, a diferença é definida em termos opostos. Uma parte não é simplesmente diferente de sua contraparte; é inherentemente oposta a seu ‘outro’” (2019, p. 137). Tal qual a diferença, há também uma relação de poder entre os polos.

As ideologias racistas estão estruturadas nessa mesma engrenagem, elas “permeiam a estrutura social a tal ponto que se tornam hegemônicas, ou seja, são vistas como naturais, normais, inevitáveis” (COLLINS, 2019, p. 35). A exemplo disso, Collins apresenta algumas dessas imagens no contexto norte-americano, nas quais poderíamos encontrar familiaridades com relação a nossa conjuntura, se observarmos contribuições de autoras brasileiras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. A imagem da *mammy*, da *Jezabel* e da *procriadora* do tempo da escravidão funcionam “como um sistema altamente eficaz de controle social destinado a manter as mulheres afro-americanas em um lugar designado e subordinado” (COLLINS, 2019, p. 35). Imagens que vivem em constantes atualizações temporais e contextuais, sem, portanto, desfazer-se de sua matriz opressora, machista, patriarcal e racista. A atualização dessas imagens ao contexto brasileiro poderia corresponder, como já identificado por Lélia Gonzalez, às da “mulata”, da doméstica e da “mãe preta”.

Em nosso contexto, “mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler o jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados” (GONZALEZ, 1984, p. 226).

---

<sup>4</sup> A forma estética de apresentar a relação dicotômica entre pares binários, ressaltando, na escrita (negrito/itálico), a hierarquia entre eles foi inspirado pelo livro *Cultura e representação*, de Stuart Hall, publicado em 2016 pela Editora Apicuri.



Somos eclipsadas por essas imagens, como se não houvesse outra possibilidade de ser e estar no mundo para além dos lugares destinados a nós pelo imaginário brasileiro. Ao mesmo tempo que se engendra esse discurso, veicula-se também outra crença: a de que não existe racismo no Brasil, pois todos/as são bem tratados/as se se esforçarem à altura.

Lélia Gonzalez (1984) traz a imagem da mulata carnavalesca, um dos símbolos que atualiza o mito da democracia racial. Nos carros alegóricos, ela tem todos os olhos voltados para si. “Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la” (GONZALEZ, 1984, p. 228). Essa mesma mulher, após o carnaval, volta para o anonimato.

Reiterando o que Collins (2019) e Gonzalez (1984) afirmam: a nós, mulheres negras, foi reservada uma história que nos coloca no lugar de submissão pela força de trabalho como escravizadas ou empregadas domésticas; submissão emocional como cuidadoras dos filhos de outras pessoas, sendo amas de leite ou babás; submissão de nossa sexualidade quando estupradas pelos senhores da casa-grande, quando vistas como objeto de fetiches sexuais na atualidade – a mulata tipo exportação, a preta gostosa etc.; submissão ao lugar do confinamento na casa das mulheres brancas como faxineiras, diaristas, passadeiras, lavadeiras e empregadas domésticas. Tais imagens inauguram/reforçam o imaginário como forma de tentar perpetuar as biografias coletivas que estão a serviço da manutenção da matriz de opressão. Elas estão presentes em todas as partes, compostas por diferentes linguagens e veiculadas em inúmeros suportes, atuam pedagogicamente na formação do nosso olhar a partir de diferentes instituições.

Conforme afirma Collins, as *imagens de controle* são atualizadas aos contextos sociais e culturais para que se mantenham os modos de controle. Ou seja, as imagens podem mudar, mas a matriz de domina-



ção será sempre a mesma. Nesse sentido, entendo as biografias coletivas como uma matriz de dominação que tenta manter as mulheres negras sob um regime de controle e exploração. Esta portanto, necessita de imagens, sejam elas visuais ou não visuais, que funcionam de modo educativo – e, por isso, formativo – para a sua eficácia.

No fragmento a seguir, trago alguns exemplos presentes nas mídias brasileiras para refletirmos como as *imagens de controle* atualizam-se constantemente em nossa cultura, chegando das mais variadas formas aos nossos lares.

## *Biografias coletivas presentes nas mídias*

Em 2019, tive acesso a uma propaganda feita pelo MEC sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni), que foi compartilhada nas redes sociais e que gerou muita repercussão e insatisfação por parte dos movimentos sociais. A ela, decidi chamar de “Ato falho do imaginário brasileiro”. Freud trata do ato falho não como um erro comum, mas como um equívoco provocado pelo inconsciente para que seus desejos possam ser realizados.

A propaganda é um chamamento às candidatas e candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para se inscrever no ProUni, criado em 2005, para a distribuição de bolsas integrais e de 50% em instituições de ensino superior privadas a jovens de baixa renda. Ele amplia as possibilidades de estudantes trabalhadoras/es conseguirem ingressar no nível superior. Em pesquisa feita por Almeida (2017), é perceptível o crescimento de bolsistas do ProUni autodeclaradas/os negras/os (pretas/os e pardas/os). Dentro deste quantitativo, o crescimento é ainda maior para mulheres negras.

A repercussão da chamada foi muito grande nas redes, pois nela havia explicitamente conteúdo racista, visto que a mão que se-gurava o diploma era de uma pessoa branca, mas a modelo era uma jovem negra. Parecia uma colagem mal feita, mas aquela composi-

ção de figuras me remeteu ao ideal de branqueamento tão sonhado pela elite acadêmica desde o século XIX em nosso país. Também não pude deixar de pensar no currículo eurocêntrico em nosso sistema de ensino. Mais ainda, lembrei-me das inúmeras dificuldades enfrentadas por jovens negras e negros para concluir o curso e, enfim, conseguir segurar o canudo.

Em composição com a propaganda, também foi publicado um pequeno vídeo com a imagem em movimento, mostrando os passos da colagem<sup>5</sup>. Fiz um jogo de quadros com as cenas, de modo estático.

Muitas foram as manifestações de insatisfação nas redes sociais. Diante delas, o MEC, por sua vez, justificou-se dizendo que “a intenção (da campanha) é enfatizar que as oportunidades são iguais para todos os candidatos, e a linguagem escolhida foi a sobreposição de imagens que demonstram a variedade de cor, raça e gênero” (NOTÍCIA PRETA, 2019).

Contudo, para além da justificativa – que neste caso é o dito –, gostaria de aproveitar esse acontecimento para refletir sobre algumas questões que já vêm me inquietando: sobre a contribuição das instituições educativas para a consolidação das biografias coletivas, as quais almejam transformar pessoas negras – mais especificamente, mulheres negras – em um sujeito branco europeizado.

Olhando para as imagens a seguir, não pude deixar de lembrar das práticas jesuíticas de catequização de indígenas e do racismo científico que também alcança o Brasil e, junto com ele, as ações eugenistas. O ato falho não é apenas do MEC, mas reflete o imaginário social de uma nação. Mesmo ato que surte efeito quando desconsideramos alunas e alunos enquanto sujeitos de saberes... Quando nossas ações educativas ainda estão impregnadas de homogeneização, de apagamento das diferenças: considerando apenas um jeito “correto” de escrever, de pensar, de ler, de falar, de ser, de amar...

---

<sup>5</sup> <https://twitter.com/i/status/1139365182113832961>. Publicado em 13 de junho de 2019.

**Figura 3** Postagem do Ministério da Educação nas redes sociais em junho de 2019



**Figura 4** Montagem de antes e depois a partir da propaganda do MEC nas redes sociais





Lélia Gonzalez, uma intelectual negra que desafiou as biografias coletivas de sua época, conta, em uma entrevista ao jornal *O Pasquim*, o seu processo de formação.

*Meu relacionamento era sempre uma coisa estranha. Quanto mais você se distancia de sua comunidade em termos ideológicos, mais inseguro você fica e mais você internaliza a questão da ideologia do branqueamento. Você termina criando mecanismos para você se segurar; houve, por exemplo, uma fase que eu fiquei profundamente espiritualista. Era uma forma de rejeitar meu próprio corpo. Essa questão do branqueamento bateu muito forte em mim e eu sei que bate forte em muitos negros também (O PASQUIM, 1986, apud RATTS; RIOS, 2010, p. 38).*

A imagem parece-me uma metáfora que ilustra algumas das dificuldades de permanência de mulheres negras na universidade e na produção científica. Somos impelidas constantemente a deixar de ser quem somos. Essa propaganda me remeteu à mensagem que Gloria Anzaldúa deixou em sua carta destinada às mulheres do terceiro mundo:

*O homem branco diz: Talvez se rasparem o moreno de suas faces. Talvez se branquearem seus ossos. Parem de falar em línguas, parem de escrever com a mão esquerda. Não cultivem suas peles coloridas, nem suas línguas de fogo se quiserem prosperar em um mundo destro (ANZALDÚA, 2000, p. 230).*

O peso posto sobre mulheres negras como agentes importantes no processo de embranquecimento da população é extremamente violento e desumano. Maria Aparecida Silva Bento (1995), em artigo que pesquisa a presença de mulheres negras no mercado de trabalho, diz que o papel destinava-se à “manutenção ou preservação dos nichos culturais de origem africana ora como sujeito essencial no processo de miscigenação que resultaria [...] em uma espécie de arrefecimento dos conflitos raciais” (BENTO, 1995, p. 479).

**Figura 5** *A redenção de Cam*



Fonte: <<https://images.app.goo.gl/xguXiEvDNMPSqjDb9>>.

Uma imagem que representa o que Maria Aparecida Silva Bento apresenta em seus estudos é a pintura do artista espanhol Modesto Brocos, *A redenção de Cam* (1895). Atualmente, ela está exposta no Museu Nacional de Belas Artes, no centro do Rio de Janeiro.

Como vemos, a produção histórica, atrelada à linguagem artística e a outros modos de comunicação, dá a ver as intenções do país sobre a vida das pessoas que nele habitam. Em relação às mulheres



negras, há sempre na produção do imaginário social uma subcategoria, universalizante, subserviente à família branca. Objetificada quando foi tornada mão de obra escrava comercializável, sexualizada como possessão dos senhores de escravos e descartada após o uso de seu útero para o serviço de uma “nova geração” embranquecida.

Além das obras de arte, há outras mídias que estão conectadas a essa mesma lógica, imbuídas da manutenção da matriz de dominação patriarcal, misógina e racista. A imagem no quadro põe a mulher negra como o útero da miscigenação, uma máquina que antes gerava mão de obra para a economia escravista e, posteriormente, para os ideários da eugenio. Além dessas duas mães pintadas por Brocos, existe uma outra: a “mãe preta” (GONZALEZ, 1984) ou a *mammy* (COLLINS, 2019) já tratadas acima.

*Essa imagem de controle é articulada desde o início do século XIX, como uma forma de ocultar as violências incutidas na exploração do trabalho de mulheres negras escravizadas. A figura da mammy permitiu que os senhores e senhoras de escravizados controlassem a narrativa do sistema escravista significando-o a partir de um discurso paternalista em que escravizadores e escravizados constituíam relações de afeto e cuidado. (BUENO, 2019, p. 82).*

Essas imagens estão em constante movimento de atualização aos contextos contemporâneos. A “mãe preta” de hoje seria a empregada doméstica, chamada da forma mais sutil e perversa de “secretária do lar”, por exemplo. A mulher que vive em situação análoga à escravidão, pois seus direitos trabalhistas não são garantidos, serve com total devoção à família de seus patrões e patroas, sendo até mesmo emprestada para outras casas da mesma família ou de amigos. Diante dessas exigências, ela precisa ser solitária, não pode ter família nem vida social, pois não teria como dividir a atenção.

Muito parecida com as características da “mãe preta” é a Tia Nastácia, dos livros e séries do *Sítio do picapau amarelo*. Na foto a seguir, temos a personagem sendo interpretada pela atriz brasileira Jacira de Almeida Sampaio, na edição de 1977 a 1986, exibida na Rede Globo de Televisão.

**Figura 6** Tia Nastácia, do *Sítio do Picapau Amarelo*



Fonte: <<https://images.app.goo.gl/JjGkYRif7QiXG9Km6>>

Outra personagem muito parecida com as características da “mãe preta” ou *mammy* é a Mamãe Dolores, da novela *O direito de nascer*, de Talma de Oliveira e Teixeira Filho, exibida em 1978 e 1979 na TV Tupi. A atriz que interpretou a personagem chamava-se

Isaura Bruno. Eu a conheci no filme *A negação do Brasil* (2000), um documentário escrito e dirigido por Joel Zito Araújo que problematiza os papéis destinados às atrizes e atores negros nas telenovelas brasileiras.

**Figura 7** Mamãe Dolores, em *O direito de nascer*



Fonte: <<https://images.app.goo.gl/Nw2qn1YHuBAZ7DgPA>>

O filme de Joel Zito narra que a atriz foi consagrada por esse papel e que a cena tão esperada, o momento em que Mamãe Dolores revela quem são os pais de seu filho adotivo, foi assistida por mais de 1 milhão e meio de telespectadores. A mesma sequência foi reproduzida ao vivo em vários estúdios pelo Brasil, tamanha foi a



sua repercussão. A atriz ainda teve papel em mais três telenovelas; depois disso, infelizmente, ela foi descartada. Ficou pobre e teve de vender doces na Praça da Sé, em São Paulo. Um triste desfecho para uma profissional que encantou todo o país. Triste também é saber que o seu fim é mais comum do que poderíamos pensar entre atrizes e atores negros no Brasil.

*A mammy é solitária, não tem uma história própria, o que facilita uma série de narrativas mitificadas criadas pelos grupos dominantes. A mammy, sem família, sem parceiro sexual, sem afeto, tem tempo suficiente para cuidar da casa e das crianças dos brancos, em troca do afeto limitado dessas crianças. O objetivo por trás dessa imagem de controle é manter as mulheres negras submissas ao trabalho doméstico e ensinar seus filhos a apresentar o mesmo comportamento, o que também é articulado a partir de imagens de controle destinadas às crianças negras. Ou seja, o processo educativo interno das famílias negras, geralmente centralizado pela relação mãe-filhos, também é vigiado a partir das imagens de controle. (BUE-NO, 2019, p. 86).*

A imagem da *mammy* ou da “mãe preta” era e ainda é fundamental para que a elite brasileira logre êxito econômico. Muitas estão submetidas a formas de empregos informais e insalubres, sem nenhuma garantia trabalhista, precarizando ainda mais a classe. A presença dessas imagens em telenovelas e em seriados infantis confirma que o investimento educativo também estende-se às crianças: a educação do comportamento, do sentimento de deferência que é exigido por parte dos patrões e patroas etc.

No documentário de Joel Zito, é exibida uma cena da novela *Antônio Maria*, de Geraldo Vietri, transmitida pela TV Tupi em 1968. Interpretada por Jacyra Silva, a personagem se chamava Maria Clara e era empregada doméstica. Na cena, ela diz:

*Por que eu quero ficar nessa casa? Porque aqui foi o único lugar que encontrei... Porque me senti gente. Nessa casa não tem aquela maldita plaquinha que se lê: entrada de serviço. Eu sou criada, sim, eu sei, mas sou tratada como gente. A dona Carlota no outro dia até me beijou. No dia do meu aniversário, eles fizeram festa, me deram presente, como se eu fosse uma pessoa da família... (NEGAÇÃO..., 2000, 17'41").*

Na foto a seguir, está a personagem e seu companheiro, o bombeiro Honório Severino, interpretado por Marcos Plonka, que, em uma das cenas, diz que não se importava com a cor de sua companheira, pois ela era negra, mas tinha alma branca.

**Figura 8** Jacyra Silva interpretando Maria Clara em *Antônio Maria*



Fonte: <<https://www.terra.com.br/diversao/tv/dia-da-consciencia-negra-a-presenca-do-negro-em-novelas,fde3de00c18d67834bf19ec721e298e2i3a25rqb.html>> (Acesso em 16 mar 2023)



A fala de Maria Clara não me soa muito estranha. Sou filha, sobrinha e neta de mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas, diaristas, babás, lavadeiras e passadeiras. Ouvia coisas desse tipo em minha casa, tanto os elogios quanto os lamentos de serem importunadas com comportamentos assediosos dos patrões e patroas. Essa personagem é tanto um exemplo para as domésticas no Brasil quanto para as patroas, que não aceitarão menos que isso por parte de suas “secretárias do lar”, como eufemisticamente as chamam. Um exemplo de devoção e amor pelos gestos “caridosos” de seus patrões. Diante de tamanha harmonia, que exigências essa empregada poderia fazer? A que pedidos, por mais abusivos que fossem, ela poderia negar? Poderia até correr o risco, se o fizer, de ser vista como ingrata, insolente.

## *Considerações finais*

As biografias coletivas constroem para nós lugares de controle, na tentativa de manter-nos como objetos cognoscíveis por aqueles que são considerados sujeitos cognoscentes. Não seremos consideradas bonitas, não teremos nossa intelectualidade respeitada, nem a nossa voz ouvida, não alcançaremos cargos de prestígio... Precisaremos de trabalhar como serviçais das pessoas brancas e/ou, se por acaso conquistarmos algum cargo um pouco mais elevado que o esperado para nós, deveremos nos manter com um comportamento de deferência àqueles que nos “concederam” tal benefício, além de termos de agir como se precisássemos nos desculpar por estarmos fora do lugar. Parece que sempre seremos julgadas e teremos alguma culpa, alguma vergonha, alguma insegurança nas nossas vidas.

Muitas de nós têm naturalizado esse tipo de biografia coletiva. Talvez na tentativa de incluir-se em um sistema que nos deixou de fora, temos tentado nos camuflar seguindo modelos de referência, ainda que nos custe a negação das nossas próprias origens, almejando o embranquecimento, a objetificação a que fomos submetidas na produção do



racismo enquanto ideologia dominante e estrutural em nossa sociedade, de modo que a tentativa de embranquecimento, como afirmou Frantz Fanon (2008), em *Peles negras, máscaras brancas*, nada mais é que uma investida para a recuperação da dignidade para si.

Por mais que as biografias coletivas veiculadas pelas diversas instituições sociais tentem impor um destino para mulheres negras e para as suas filhas e filhos, ainda assim, haverão produções de rotas de fuga. Modos de forjar táticas para si, para os seus e para outras mulheres. Uma personagem presente na música nos mostra isso. Ela se chama Mary Lu. É narrada pelos compositores Barbeirinho do Jacarezinho, Luiz Grande e Marcos Diniz, em música gravada por Zeca Pagodinho em 1998. O título é o seu próprio nome, *Mary Lu*<sup>6</sup>. Vejamos a letra que narra sua história:

*Benza Deus  
A comadre Mary Lu  
Que já fez muita faxina  
Pra gente grã-fina  
Lá na Zona Sul (lá na Zona Sul)  
Ganhou cacareco pra chuchu  
Hoje ela é empresária  
Tem brechó na área de Nova Iguaçu*

*Mary Lu tem de tudo em seu antiquário  
Sumiê, cristaleira, fogareiro e armário  
Peça de vestuário  
Pra quem não tem grana  
Ela é muito bacana  
Até faz crediário  
Ela facilita qualquer transação  
Mas se leva uma volta  
A nega vira um cão  
Ainda está pra nascer  
Outra preta pra ter tanta disposição*

---

<sup>6</sup> Música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TAda1j22Yjc>>.



*Benza Deus  
A comadre Mary Lu  
Que já fez muita faxina  
Pra gente grã-fina  
Lá na Zona Sul (lá na Zona Sul)  
Ganhou cacareco pra chuchu  
Hoje ela é empresária  
Tem brechó na área de Nova Iguaçu*

*Em cadeira velha ela passou verniz  
Em gravura da antiga tirou cicatriz  
Deu um duro danado  
Sofreu um bocado  
Mas hoje ela tem filial e matriz  
E aquele cafifa que lhe gavionava  
Ela mandou às favas porque não venceu  
Hoje está estribada  
Muito bem-amada  
E quem sabe sou eu.*

Conta a história que Mary Lu morava em Nova Iguaçu, região periférica do Rio de Janeiro, e trabalhava como empregada doméstica para gente grã-fina da Zona Sul, onde mora a maior parte da elite da cidade. Mulheres como Mary Lu, na paisagem local, passam quase invisíveis. Nesse trajeto – Baixada Fluminense x Zona Sul –, transportou cacarecos que ganhava de sua patroa. Imagino até que serviam como complementação e até mesmo pagamento pelos seus serviços. No seu trânsito cotidiano e quase invisível, reaproveitou o que não servia para a elite:

*Em cadeira velha ela passou verniz  
Em gravura da antiga tirou cicatriz  
Deu um duro danado  
Sofreu um bocado  
Mas hoje ela tem filial e matriz  
E aquele cafifa que lhe gavionava  
Ela mandou às favas porque não venceu*



*Hoje está estribada  
Muito bem-amada  
E quem sabe sou eu*

Os cacarecos são reaproveitados e ressignificados, fazendo deles artesanato para a produção de uma vida possível de ser feliz. São “práticas comuns que apontam processos mais solidários e cooperativos, que abrem caminhos e criam condições de possibilidades para uma vida outra, mais cooperativa e solidária, nesses cotidianos vividos” (FERRAÇO; GOMES, 2013, p. 475).

*Muitas mulheres aderem superficialmente às regras do jogo e, assim, parecem endossá-las. Inúmeras domésticas negras afirmam que são frequentemente convocadas pelos patrões brancos a representar o papel de serviços reverentes e gratas por receber roupas usadas, em vez de salários decentes. [...] Uma trabalhadora doméstica relata ter escondido dos patrões que seus filhos estão na faculdade para não parecer que “não sabiam o seu lugar” (COLLINS, 2019, p. 334).*

A personagem Mary Lu e a fala da socióloga Patricia H. Collins estão aqui para me alertar que essas biografias não são os únicos caminhos; em meio a esse jogo, seguimos forjando pontos de fuga, resistências e rendições... Jogando; mesmo que em um tabuleiro cuja estrutura inclina-se para a vitória dos opressores, ainda é possível produzir as nossas jogadas, as nossas táticas de sobrevivência pelas frestas que vamos produzindo nas regras desse jogo. Abrindo, com ele, outras possibilidades de vida. Outras biografias, não mais com a mesma lógica da biografia coletiva.

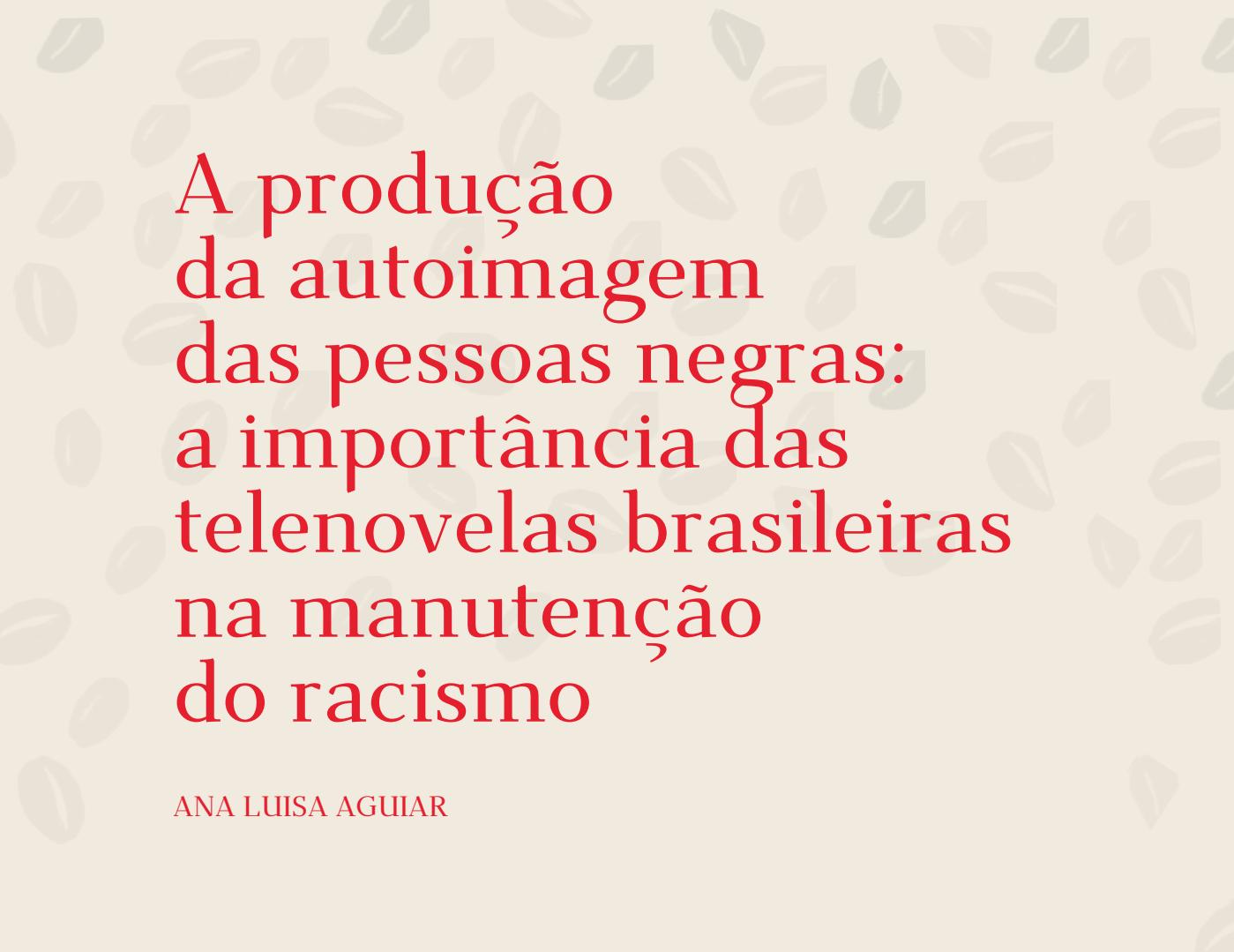
## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita. ProUni e o acesso de estudantes negros ao ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, p. 89-105, 27 abr. 2017. <<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v12i23>>. Disponível em: <<https://revistas.ufrr.br/index.php/rce/article/view/3224>>. Acesso em: 01 maio 2021.
- A NEGAÇÃO do Brasil. Direção de Joel Zito Araújo. 2001. (90 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EvNPhyS863o&t=5357s>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ANZALDÚA, Gloria Evangelina. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, jan. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 30 maio 2018.
- BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Mulher negra no mercado de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, p. 479-488, 1 jan. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16466>>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- BUENO, Winnie de Campos. Processos de resistência e construção de subjetividades no pensamento feminista negro: uma possibilidade de leitura da obra *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2009) a partir do conceito de imagens de controle. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8966>>. Acesso em: 30 out. 2020.
- CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ENTREVISTA com Lélia Gonzalez. O Pasquim, Rio de Janeiro, 20 mar. 1986. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReaderMobile.aspx?bib=124745&PagFis=29762>. Acesso em: 10 maio 2019.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexism na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (Comp.). *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Brasília: Ciências Sociais Hoje, 1983. p. 223-244. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247561/mod\\_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247561/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20)>. Acesso em: 10 set. 2018.
- JACAREZINHO, Barbeirinho do et al. Mary Lu. Rio de Janeiro, 1998.
- KILOMBA, Grada. *Memórias de plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MEC faz campanha racista para divulgar ProUni e é criticado nas redes sociais. Notícia Preta, 2019. Disponível em: <<https://noticiapreta.com.br/mec-faz-campanha-racista-para-divulgar-prouni-e-e-criticada-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 01 nov. 2019.
- RATTS, Alex; RIOS, Flavia. Lélia Gonzalez. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- SKLIAR, Carlos. Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos, entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- SKLIAR, Carlos. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. *Revista Práxis*, Novo Hamburgo, v. 1, n. 1, p. 15-26, maio 2020. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/520/439>>. Acesso em: 10 maio 2020.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.



### ANA LUISA DOS SANTOS AGUIAR

Estudante da rede pública desde sempre. Pedagoga e mestre em Educação. Tem interesse por estudos das relações raciais, em destaque no campo da educação, regime de visualidade e representação. Em suas publicações pensa na produção das imagens de pessoas negras na sociedade brasileira.



# A produção da autoimagem das pessoas negras: a importância das telenovelas brasileiras na manutenção do racismo

ANA LUISA AGUIAR

## *Para começar*

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, concluída em 2022. A pesquisa traz para discussão a produção das imagens como parte de um *regime de visualidade*, que define uma certa representação do povo negro, assim como o seu lugar social. Com isso, compreendendo que tal *regime de visualidade* tem sido apoiado pelas telenovelas brasileiras, o que entra no foco deste estudo. Tal pesquisa se desenvolve por meio de estudos bibliográficos, com especial atenção à obra literária e audio-

visual de Joel Zito Araújo, *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira* (2000).

Isto acontece devido à continuidade dada aos meus estudos — realizados na graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus Maracanã —, em que busco participar da seleção de mestrado em Educação na UFF. Como resultado, sou selecionada para o programa de pós-graduação. Depois deste movimento e de algumas conversas de possíveis alterações no projeto com o orientador Profº Drº Valter Filé, passo a participar do laboratório de estudos que o mesmo coordena, o LEAM<sup>1</sup>.

Nas orientações coletivas, as discussões eram acerca da educação e das relações raciais, em que as conversas me provocaram a pensar-questionar na naturalização do preconceito racial a partir do olhar, na conexão da minha pesquisa com as questões raciais e na contribuição dos estudos realizados pelo grupo para a educação das relações raciais.

Em uma das primeiras reuniões do LEAM, quando falamos sobre as nossas formas de vivermos as negritudes, compartilhei algo que me *passou* durante uma trilha, em que uma amiga (“branca” e com cabelo liso), no início da caminhada, abriu um diálogo sobre a relação que tinha com o seu cabelo e queria saber qual era a minha com o meu e também a de um outro amigo que nos acompanhava, com o dele. Um tanto envergonhada, disse estar em transição capilar<sup>2</sup> e todo esse constrangimento se dava, pois o cabelo sempre foi uma das questões mais inquietantes para mim. No entanto, esses modelos cristalizados começam a ser “trincados” e entro nesse momento de transacionar, por influência das conversas com algumas amigas negras e por ter assistido vídeos de blogueiras.

---

1 Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia: relações étnico-raciais na cultura digital.

2 Retirada de uma fórmula química que faz o procedimento de alisamento e relaxamento no cabelo, de modo a “controlar” o volume dos cachos: hidróxido de guanidina. <<https://www.grandha.com.br/hidroxido-de-guanidina/>>

*(....) a relação com o cabelo, o embate referente à autoimagem não era simplesmente uma questão individual (mesmo que a história fosse singular), (...) esta dificuldade encontra-se ligada à formação de subjetividades das pessoas negras.*

Ao longo dos anos sempre ouvi que o meu cabelo crespo, os meus “traços” e as minhas características físicas não eram considerados do “padrão ideal de beleza” — o europeu —, que é encontrado nas publicidades e propagandas, nas mídias, nos cinemas, nas telenovelas do mundo ocidental. O cabelo crespo visto como o “duro e feio”; “armado”; aspecto de “bombril”<sup>3</sup>. Escutar isso me inibia, gerava uma sensação de vergonha, medo do “olhar”, de encontrar comigo, apesar de ao mesmo tempo tanto querer...

Ao finalizar o relato desse episódio, os comentários me ajudaram a pensar-questionar que a relação com o cabelo, o embate referente à autoimagem não era simplesmente uma questão individual (mesmo que a história fosse singular), mas que esta dificuldade encontra-se ligada à formação de subjetividades das pessoas negras ou àquelas que não fazem parte do padrão tido como “ideal de beleza”.

Percebo, então, que as abordagens das reuniões estão atreladas ao projeto *Educação das relações étnico-raciais na cultura digital* (2017-2020), desenvolvido no LEAM. Essa conexão acontece quando acesso o material do projeto e me deparo com provocações referentes às desigualdades raciais geradas e aprofundadas — até mesmo

<sup>3</sup> BomBril é uma marca de produtos de limpeza, que na década de 1950 lançou uma linha de esponja de aço chamada “Krespinha”. Esta usa a imagem de uma menina negra, fazendo alusão ao cabelo dela. Por esta razão a identificação do produto é vista em discursos racistas. No entanto, recentemente a marca retornou com a mesma linha e acabou sendo denunciada nas redes sociais como prática racista e foi retirada do mercado. Disponível em <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/17/bombril-acusacao-racismo-produto.htm>>.

novas produzidas – pelas TICs<sup>4</sup>. Compreendendo que na atualidade as mídias podem ser consideradas como espaços públicos, em que se explicita a existência de alguns (os brancos) e a invisibilidade de “outros” (os negros), dificultando tanto a “aparência” destes “outros” nos diversos espaços quanto a afirmação/identificação racial como sujeitos possíveis de lograr direitos e de estarem no mundo (FILE, 2017-2020).

Contudo, o meu pré-projeto tinha como objetivo conhecer os cuidados oferecidos pelo Estado do Rio de Janeiro aos adolescentes e jovens sob medidas socioeducativas – que é coordenado pelo Novo DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) – a partir das narrativas dos servidores que atuam nos projetos sociais desses espaços. Ou seja, a pesquisa pretendia entender como os programas se desenvolvem; de que forma os adolescentes e jovens se relacionam com as propostas apresentadas e quais são os efeitos gerados na trajetória de vida dos que atravessaram/atravessam esse sistema.

Passo a me incomodar e a me perguntar: como que os meus “olhos” naturalizavam a existência predominante dos adolescentes e jovens negros nos espaços de medidas socioeducativas? Como eu acreditava que estes estavam apenas sofrendo por uma lógica de classes e não uma questão racial? O que me faz banalizar a presença do racismo?

---

<sup>4</sup> Tecnologias da Informação e Comunicações.

*Passo a me incomodar e a me perguntar: como que os meus “olhos” naturalizavam a existência predominante dos adolescentes e jovens negros nos espaços de medidas socioeducativas?*

Embora eu estivesse pesquisando materiais que continham tanto a linguagem escrita quanto a visual, eu não “via” que os ditos jovens infratores têm uma cor e que estes corpos, uma relação com a complexidade do sistema racista. Não dei conta de escapar de uma “visão” que naturaliza o preconceito. Não dei conta de atentar que as minhas ações reproduziram por vezes a lógica racista. Então, vou entendendo que, na verdade, eu estava pesquisando esses adolescentes e jovens como um tema, por isso não “via”, ao ponto de problematizar que eles possuem corpos, cor, histórias...

Nesse movimento de reflexão sobre o racismo e os modos de “ver”, a minha percepção acerca de alguns acontecimentos se encaminha para um processo de mudança, de maneira que questiono a minha relação com a pesquisa e percebo que existem elementos — mais especificamente com a questão das imagens — que ligam os adolescentes e jovens infratores com a minha narrativa, com os apontamentos tratados no LEAM, com as narrativas das colegas negras do grupo e com tantas outras histórias de pessoas negras na sociedade brasileira.

Por isso, passo a considerar esses elementos mais relevantes de serem discutidos, pois me encontro a pensar constantemente sobre o que antes eu não questionava, nem sequer “via” e em como estou implicada nessa problemática. À medida que li, pesquisei, participei das rodas de conversas/estudos que abordam as relações raciais e fiz perguntas (primeiramente a mim mesma), “vi” um pouco mais o racismo.

A escolha em mudar a pesquisa se deu pela minha necessidade e pela importância que acredito que tenha para a educação problematizar, cada vez mais, como se produz os modos de ver, as representações de determinados grupos a partir das produções imágéticas sobre eles e como são naturalizadas na sociedade brasileira, principalmente na dimensão do imaginário social.

Tal produção imagética, impregnada de significação, tem favorecido a permanência do racismo e constituído o que estamos aqui denominando de *regime de visualidade*. Algo que pretende ter um controle do que pode ou não ser visto, nos espaços públicos, ou seja, existe uma produção das condições de visão, dos modos como olhamos e/ou conseguimos perceber o mundo, de acordo com Gonzalo Abril Curto (2010). Um empreendimento que atua como uma “pedagogia do olhar” para a educação do preconceito.

Desse modo, falar das imagens produzidas pelas mídias, reforçadas pela educação, pelas políticas públicas, entre outras instâncias compositoras/ativas de uma sociedade que foi colônia, se apresenta como uma necessidade de lidar com o empreendimento racista. Este que se estende numa dimensão estrutural e/ou institucional, se (re)inventa através de elementos/produções/tecnologias que normalizam/banalizam a discriminação racial e reproduzem as desigualdades sociais (ALMEIDA, 2019).

A pesquisa sobre o determinado *regime de visualidade* tem como ponto central a telenovela brasileira, uma vez que a televisão é reconhecida como uma das comunicações audiovisuais de maior acesso à grande parte da população brasileira. O consumo diário de televisão dobra devido ao gênero novela, que ocupa o maior lugar no ranking de intensidade<sup>5</sup>. Por esta razão, escolhi estudar o *regime de visualidade* a partir das telenovelas para pensarmos as representações da população negra, oferecida em grande escala, alcançando grande parte do país.

Portanto, esse artigo aborda a discussão realizada por essa pesquisa, de tal maneira que gerem outras mais sobre o que a todo instante o sistema europeu-branco-hétero-cristão tenta nos fazer naturalizar ou “desviar”: o “outro”, o preconceito, o racismo e a de-

5 “[...] índice que mede a relação entre o tempo de exibição e o tempo consumido de uma programação”. (<https://www.kantaribopemedia.com/tempo-medio-consumido-com-tv-aumenta-entre-os-brasileiros/>).

sigualdade social. Isto significa que essa pesquisa busca colocar em discussão as relações raciais, combater o racismo e pensar o processo de formação docente.

*Desse modo, falar das imagens produzidas pelas mídias, reforçadas pela educação, pelas políticas públicas, entre outras instâncias (...), se apresenta como uma necessidade de lidar com o empreendimento racista.*

## *O que me passou...*

Nesse fragmento, gostaria de relatar alguns dos acontecimentos que possibilitaram “puxar” os “fios” conduzidos nessa dissertação destacada pelo presente artigo. Considero as trocas com o grupo do LEAM e com meu orientador os principais disparadores no surgimento das questões sobre as representações e o racismo na sociedade brasileira, com as quais busco aqui refletir. O ato de “ouvirver” as narrativas de colegas negras, integrantes do grupo, é de grande importância, pois é justamente a partir daí que começo a “ver” os entrelaces das nossas trajetórias. Percebo também que elas enfrentaram e enfrentam dificuldades muito parecidas com as minhas, em seus processos de formação da subjetividade. Tal qual os enfrentamentos a possíveis formas de desobedecer aos *processos de branqueamento* (BENTO, 2002), de aceitação das *representações estereotipadas* impostas às pessoas negras, bem como a da naturalização dos modos de “ver” o racismo.

Em meio a todo esse movimento é que faço a escolha de escrever por um viés crítico, quebrando a ideia de um “modelo” que mais responde a uma certa padronização de pesquisa acadêmica.

Esta que se atenta, em especial, para os resultados, os dados e os números, no intuito de apresentar afirmações generalizadas dentro de um enquadramento linear, de modo que o sujeito que realiza a pesquisa e as questões que vão surgindo durante o processo são vistos distantes do problema em pauta.

Também procuro desviar de um discurso hegemônico, que procede do continente europeu, no qual somente o que pode ser validado como conhecimento provém dos brancos-héteros-cristãos. Desta forma, sigo em direção à desconstrução de ideias cristalizadas, considerando isto um aspecto de grande importância na minha proposta dissertativa, em que a epistemologia pensada percorre pela periferia (KILOMBA, 2019), pelo lugar que eu transito e cruzo.

Assim, enquanto eu me torno negra e educadora, escolho traçar um percurso de fazer-pesquisa que possibilita outras formas de abordar as problemáticas vistas na sociedade e de revelar as discussões encontradas nas experiências coletivas, mostrando a multiplicidade dos modos de “ver” e de “estar” no mundo. Faço o esforço de trazer os efeitos provocados no caminho, nos encontros e as suas implicações à medida que essa pesquisa vai se desenrolando. Como bem disse Ribetto y Pereira (2015): “[...] Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema. Trata-se de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provocam em nós e o que nós fazemos com isso” (n.p.).

*“[...] Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema. Trata-se de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provocam em nós e o que nós fazemos com isso.”*

Diante desse cenário de desigualdades sociais e racismo, levanto questões que considero caras de serem pensadas, discutidas e enfrentadas, no objetivo de compreender melhor a racialização como um elemento determinante na sustentação da relação de poder, que são: como se dá a produção das imagens das pessoas negras na sociedade brasileira? Como elas influenciam no processo de subjetivação delas mesmas? E, de que forma a produção visual opera na manutenção do racismo?

Tais questionamentos foram sendo gerados após o movimento que fiz de interligar a minha narrativa sobre a autoimagem, com outras pessoas negras que compõem a sociedade brasileira. Estas que estão implicadas por elementos que atravessam o cotidiano, apesar das singularidades nas experiências vivenciadas. Dessa forma, passo a entender que esses elementos, que constituem as nossas histórias, são da ordem do coletivo.

Nesse sentido, eu me encontro a refletir, até o momento, sobre a fala como um espaço de disputa, que tem sido veemente problematizado pelo movimento feminista negro, em que a pauta está voltada a “quebrar com o discurso autorizado e único” de europeus-brancos-héteros-cristãos. Logo, entendo como importante enunciar o meu lugar de fala, pois ele influencia de maneira direta na minha posição política e, consequentemente, nos modos que recorro para um fazer-pesquisa. Isto mostra como

*[...] demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todos nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder. (KILOMBA, 2019, p. 58).*

Portanto, é do meu *locus social* que procuro realizar um movimento de reflexão, referente às representações de pessoas negras na sociedade brasileira. Um movimento de resistência ao sistema de silenciamento da minha voz e de muitas outras mulheres negras. Um movimento de enfrentamento por intermédio da escrita. *Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade* (IDEM, 2019, p. 59).

Assim, enquanto vou me *tornando negra* (SOUZA, 1983) e educadora, sigo levando em conta inúmeras inquietações, partindo da importância de se pesquisar, de saber do desconhecido, de falar sobre o que é silenciado, de ver o que está na margem, dando existência a *professora-investigadora*. Esta que se coloca em dúvida, que se desloca, que reflete, que demarca o seu lugar de fala, que busca entender melhor a complexidade do que acontece na sala de aula, no ensino-aprendizagem — e no contexto social-político. Esse movimento, que [...] ajuda a ver o que antes não via (GARCIA, 2002, p. 109-110).

## *Racismo x Representação*

Para pensar aspectos do *racismo estrutural*, bem como os *regimes de visualidade* que alicerçam as *representações* das pessoas negras na sociedade brasileira, neste tópico — e que na dissertação é visto como um capítulo —, abordo algumas das noções que possibilitaram problematizar as questões em pauta. Inicialmente, apresento alguns movimentos feitos e acontecimentos que me ajudaram na configuração dessa pesquisa e de sua respectiva escrita. Foram as narrativas — minhas e de mulheres com as quais pude me encontrar durante esta jornada — e as questões trazidas por outras e outros integrantes do LEAM, as quais me serviram como “nós”, para que eu pudesse “puxar” outros “fios” e formar a minha trama investigativa e narrativa.

Vejo como necessário considerar que vivemos em uma sociedade cuja estrutura é racista (ALMEIDA, 2019). E ela tem se apropriado de determinados dispositivos, a fim de manter a lógica colonial, racial e capitalista. Dentro destes temos os recursos comunicacionais, que reproduzem sentidos, por meio de códigos, sobre aquilo que está na dimensão do imaginário.

Então, reflito na existência das representações. Estas, no caso de pessoas negras, em grande parte, são *representações estereotipadas* (HALL, 2016). Podemos percebê-las nas produções das imagens que circulam na sociedade e que fazem parte de um determinado *regime de visualidade* (CURTO, 2010), ou seja, percebo, com ajuda de alguns autores, que existe uma administração do que pode ser visto e do que não deve ser visto e/ou até mesmo do que deve se tornar invisibilizado socialmente.

Destaco a produção das imagens que circulam na sociedade brasileira, com o auxílio dos atravessamentos encontrados nos cotidianos. Entendendo o que Gonzalo Curto (2010) enuncia sobre [...] *las imágenes nunca vienen solas, ni se las reconoce fuera de redes imaginicas. Los imaginarios son sobre todo o más bien matrices de producción y reproducción de imágenes* (p. 22-23). O que faz com que possamos considerar que não existem imagens, mas um conjunto delas que se integram e que fazem parte daquilo que estamos reiteradamente chamando de *regimes de visualidade*.

Um conjunto de “imagens” que, em lugares diferentes, reproduzem ou indicam a mesma lógica racista. Encontro, em 2020, mais uma escola privada realizando uma propaganda por meio de fotografias (Figura 1 e Figura 2). O responsável pela produção faz um descarte do corpo de uma aluna negra, colocando por cima de sua imagem uma fala do educador brasileiro Paulo Freire. Ele deixa sómente em exposição as demais alunas, que podem ser visualmente consideradas “brancas”. Se não for esse um exemplo da produção e reprodução de um imaginário cultural racista, como explicar o que

leva o responsável gráfico a fazer tal procedimento? Como a escola aprova a liberação desse tipo de propaganda nas redes sociais?

Após esse ato discriminatório e excludente, a advogada dos pais da aluna fez um depoimento relatando que a menina apresentou danos psicológicos, como o medo do ambiente escolar, por exemplo. Além disso, a publicação da foto nas redes sociais da escola — no Instagram — aconteceu em 20 de novembro, que, segundo o calendário nacional brasileiro, é o Dia da Consciência Negra, criado em 2003 como efeméride incluída na agenda escolar<sup>6</sup>, o que torna perceptível a contradição no discurso proferido pela escola ao vermos essa produção publicitária.

O filme *Cidade de Deus* (2002), por exemplo, mostra a maior parte do elenco constituído por atores negros (pardos e pretos, segundo o IBGE) representando os infratores da lei, desde os adolescentes e jovens até os adultos (Figura 3). E no documentário do filme, *Cidade de Deus – 10 anos Depois* (2012), os atores negros e as atrizes negras do elenco relatam a dificuldade de continuar a carreira sem serem chamados para atuarem como personagens em posição de subalternidade e/ou pejorativa.

Nesse sentido, entender a importância das imagens na formação sócio-histórica brasileira é um aspecto fundamental, pois elas mostram as mudanças que ainda não foram efetivamente executadas. Ou seja, problematizar as imagens que circulam na sociedade educando os nossos modos de “ver”, de “estar” e/ou “existir” (ou não) no mundo, é um movimento de extrema necessidade, caso desejemos contribuir para uma sociedade antirracista e democrática.

---

6 Disponível em <<https://www.metropoles.com/brasil/pais-de-aluna-negra-voa-a-policia-apos-filha-ser-tampada-em-foto-da-escola>>

**Figura 1** Original



**Figura 2** Com edição



**Figura 3** Cena do filme *Cidade de Deus*



Foto: Divulgação – Rede Globo

Uma discussão que se insere pertence aos embates contra a polêmica falácia da democracia racial, visto que, no século XXI, apresentam-se significativas mudanças na produção das imagens. Após o advento da *cultura digital*, no instante que identificamos dife-

rentes mecanismos e propostas dentro da sociedade, estas cada vez mais sofisticadas no ato de se propagar, de se transmitir mensagens da dimensão do “pensarsentir” para o mundo. Tais, regidas pelas instituições, reafirmam a existência do racismo, mesmo ancorando-se no discurso dos direitos civis assegurados a “todos” os cidadãos brasileiros, num país onde qualquer ato de discriminação e preconceito racial é “repudiado”.

Por esta e tantas outras questões, o meu projeto de pesquisa toma um rumo diferente, pois “vejo” que *representações* (HALL, 2016) são criadas para atuarem dentro de um determinado *regime de visualidade* (CURTO, 2010). Regime que interfere na formação das subjetividades e na autoimagem/autoidentificação, assim favorecendo a lógica racial. De tal maneira, comprehendo ser fundamental problematizar o mecanismo do que pode ser visto e do que deve ser invisibilizado na sociedade, ou seja, as imagens que produzem *regimes de visualidade* que autorizam e administram a aparição de alguns e a ausência de “outros”. Ou a exibição destes de forma inferiorizada, estereotipada. Sendo assim, começo a pensar sobre as *representações* de pessoas negras na sociedade brasileira. Essas *representações*, que estão condicionadas a um *regime de visualidade*, em que diversos são os mecanismos que mostram a importância de se problematizar a manutenção do racismo.

Entre esses mecanismos, temos os aparatos midiáticos, que são os mais utilizados por um extenso número de pessoas, sendo a TV dentro da comunicação audiovisual, o de maior acesso à grande massa brasileira. A televisão, ao ser introduzida no Brasil em 1950, começou a desempenhar o papel de propagar informações em circulação na sociedade e promover o consumo de mercadorias em grande escala.

## *As telenovelas brasileiras: a partir da obra de Joel Zito Araújo*

O racismo estrutural/institucional se dá dentro de uma organização econômica e política, a qual usa de diferentes mecanismos para manter certa lógica. Esta produz sentidos também através de representações estereotipadas, que buscam reforçar o preconceito e a discriminação racial até que estas práticas sejam naturalizadas no cotidiano.

Diante disso, inquietações surgem quando descubro e questiono as representações das pessoas negras nos livros didáticos, na publicidade, no cinema, nos jornais e, neste caso, destaco, em especial, nas telenovelas brasileiras. Algumas inquietações que me atraíram ao pensar sobre o gênero no Brasil, são: qual é a importância de estudar as telenovelas nesse processo de representações? Como as telenovelas atuam na representação de negras e negros brasileiros? Qual é a importância de que as telenovelas podem ter na questão da autoestima de negras e negros? Qual é o papel das telenovelas na produção de um regime de visualidade racista? Como elas educam o nosso olhar para a questão racial? E de que forma elas influenciam na educação das relações raciais e na luta antirracista?

Ao mencionar como se dá a história das telenovelas brasileiras, apresento a importância de entender o surgimento da TV, meio de comunicação audiovisual que atinge um extenso número de pessoas. Esta investe, portanto, em programas jornalísticos e de entretenimento. Na década de 1960, porém, surgem as telenovelas diárias, que ampliam ainda mais as ofertas de entretenimento (LOPES, 2003; CAMPOS e FERES JÚNIOR, 2016; ARAÚJO, 2019).

Desta forma, Joel Zito me ajuda a pensar por meio das telenovelas como se dá o *regime de visualidade* pelo território brasileiro e os efeitos causados por esses *regimes* na vida cotidiana. Em um dos

seus artigos, *O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira* (2008), o cineasta nos mostra que tais problemáticas que foram apontadas no decorrer deste capítulo permanecem em constante discussão: os estereótipos negativos de afro-brasileiros por meio das telenovelas. Ademais, não somente os artistas negros como toda a população negra brasileira tem sua construção de identidade étnica afetada.

Logo, entende-se, segundo Araújo (2008), que as telenovelas compactuam com a permanência do mito da democracia racial no país, como o autor relata a seguir:

*A telenovela, assim, ao não dar visibilidade à verdadeira composição racial do país, compactua conservadoramente com o uso da mestiçagem como escudo para evitar o reconhecimento da importância da população negra na história e na vida cultural brasileira. Pactua com um imaginário de servidão e de inferioridade do negro na sociedade brasileira, participando assim de um massacre contra aquilo que deveria ser visto como o nosso maior patrimônio cultural diante de um mundo dividido por sectarismos e guerras étnicas e religiosas, o orgulho de nossa multiracialidade* (ARAÚJO, 2008, p. 982).

Ao olhar para esse estudo, que se apoia em telenovelas brasileiras, me deparo com os atuais roteiros televisivos e pergunto: será que mudou? O que mudou? Quem são e como são vistos aqueles que aparecem? Que lugares as atrizes e os atores negros ocupam nos enredos das telenovelas brasileiras 20 anos depois? Quais são os papéis que ocupam nas telenovelas atualmente? Estamos, agora, vivendo em uma democracia racial? Infelizmente estas questões ficam para outras empreitadas.

Com isso, diante da influência das telenovelas brasileiras na formação identitária, política e econômica, penso em estudar as questões que me acompanham a partir da obra, tanto cinematográfica quanto literária, de Joel Zito Araújo: *A negação do Brasil: o negro*

*Ao olhar para esse estudo, que se apoia em telenovelas brasileiras, me deparo com os atuais roteiros televisivos e pergunto: será que mudou? O que mudou? Quem são e como são vistos aqueles que aparecem?*

*na telenovela brasileira* (2000). Vejo o quanto significativa é esta obra para as pesquisas desenvolvidas sobre telenovelas, pois problematiza os papéis realizados pelos artistas dramatúrgicos negros e negras, entre os anos de 1963 a 1997.

Esse estudo das telenovelas brasileiras está pautado nas produções da Rede Globo. A razão disto é o significativo poder de influência da emissora no decorrer dos anos, de acordo com os relatos de audiência. O cineasta e pesquisador Joel Zito Araújo usa desse material para pensar as questões raciais na formação de subjetividades das pessoas negras.

A obra em destaque, *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira* (2000), foi construída pelo cineasta através de uma costura entre as suas memórias e a atenta investigação dos impactos causados pelas telenovelas nos processos da identidade étnica da população afrodescendente. Assim, a proposta ofertada por Joel Zito, estendeu-se em dois densos materiais, o cinematográfico e o livro, os quais apoiam os variados estudos já produzidos referente às relações raciais no Brasil e à identidade da população negra, evidenciando a necessidade de identificar e relevar em que medida os personagens atribuídos aos negros e negras afetam tanto a autoestima deles quanto informam uma reflexão no sentido de assumir as desigualdades sociais mantidas até a contemporaneidade.

O material cinematográfico de Joel Zito foi lançado no ano de 2000, 1h32min, longa-metragem, produzido na cidade de São Paulo,

e possui depoimentos de atores e atrizes negras brasileiras, como Ruth de Souza, Léa Garcia, Zezé Motta, Maria Ceiça e Milton Gonçalves. Estes atores e atrizes relatam a luta de encontrar roteiros que valorizem as suas contribuições na história da teledramaturgia brasileira e que os concedam o protagonismo.

**Figura 4** Documentário *A Negação do Brasil* (2000)



**Figura 5** Livro *A Negação do Brasil – o negro na telenovela brasileira* (2000)



Vale destacar que tal produção cinematográfica ganhou o prêmio de melhor pesquisa no É tudo verdade, Festival International de Documentários, em São Paulo, na edição de 2001. Além disso, também ganhou o prêmio de melhor roteiro de documentário, e o Troféu Gilberto Freyre no Festival de Recife, em 2001<sup>7</sup>. Já o mate-

<sup>7</sup> Disponível em, <<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=022852&format=detailed.pft>>

rial literário feito posteriormente pela Editora Senac em São Paulo, *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, é resultante da tese de doutorado desenvolvida pelo diretor e cineasta no Núcleo de Pesquisa de Telenovela na Escola de Comunicações e Artes da USP.

Entre 1985 e 2014, as telenovelas da Rede Globo realizaram uma variação na cor dos personagens para desempenhar determinados papéis. Dentro disso, é visto que ocorre uma significativa ausência de personagens pardos e pretos, problema sanado somente quando é apresentada uma intenção explícita da emissora de evidenciar essa parte da população, e essa apresentação está vinculada a estereótipos (CAMPOS; JÚNIOR, 2016).

Contudo, as telenovelas me aguçam o interesse em entender o sentido que elas têm nos espaços sociais, o que me leva a realizar uma sondagem nos documentos que discutem a sua atuação dentro da dinâmica social do Brasil e, por conseguinte, no tratamento das questões raciais.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Luiz Augusto Campos e João Feres Júnior (2016), as telenovelas brasileiras apresentam uma proporção maior de pessoas brancas, correspondendo ao dobro da população nacional que é composta por pardos e pretos. Isto é, as pessoas pardas e pretas brasileiras estão sub-representadas, na medida em que apontam apenas 8,8% dos atores e atrizes dos elencos.

Algumas reportagens mencionam que as telenovelas brasileiras da Rede Globo de Televisão apontam enredos que colocam a representação da população negra em discussão. Uma delas é a matéria exposta pela Revista Pesquisa FAPESP, na categoria Humanidades, com o título *O negro na telenovela* publicada em 1998, em que é feita uma entrevista com a professora de antropologia cultural Solange Martins Couceiro de Lima sobre sua pesquisa *A identidade da personagem negra na telenovela brasileira*.

A professora relata que quase sempre o ator negro está limitado a interpretar papéis que são de posições subalternas, por exem-

plo: o motorista, o escravo, o marginal ou o “homem-objeto”. Sem contar com as representações estereotipadas de sensualidade e sedução referente à mulher negra. Por fim, Lima conclui que a presença de personagens negros nas telenovelas reforça o mito da democracia racial brasileira.

Assim, Joel Zito Araújo, diante de sua recusa ao ver as telenovelas brasileiras colocando as pessoas negras, que pertencem ao seu grupo racial, em papéis artísticos de inferioridade social e cultural, inicia um movimento minucioso de problematizar essas representações estereotipadas referentes à população negra, por meio de alguns exemplos.

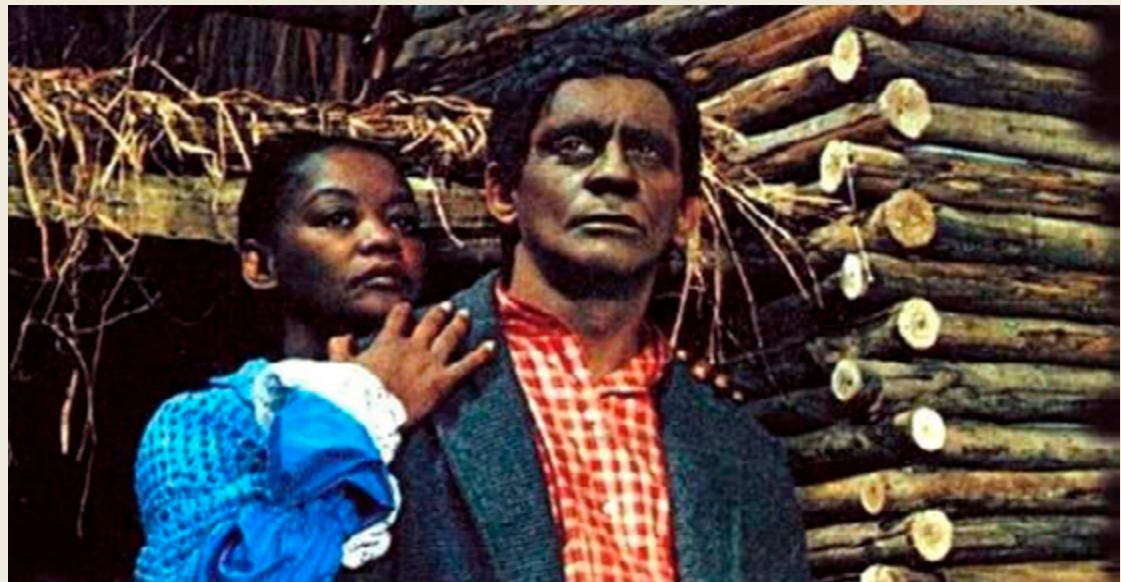
Dentre os exemplos problematizados por Joel Zito, cabe mencionar *A Cabana do Pai Tomás* (1969), de Hedy Maia, uma das telenovelas mais comentadas no Brasil, inspirada em um romance similar ao de Harriet Beecher Stowe — que impulsionou o movimento abolicionista nos Estados Unidos —, mostrando o conflito existente entre os escravos norte-americanos plantadores de algodão e os ricos proprietários de terra no sul do país. A luta pela liberdade, no entanto, era liderada por Pai Tomás (Sérgio Cardoso), um ator branco pintado de preto, com uso de peruca e rolhas no nariz e atrás dos lábios, e sua esposa, Cloé (Ruth de Souza), uma mulher negra.

A telenovela foi alvo de grande polêmica devido à caracterização do personagem Pai Tomás, conhecida como o “blackface”<sup>8</sup>. A justificativa pela polêmica ter ocorrido, como bem mencionou o ator Milton Gonçalves em seu depoimento no documentário de Joel Zito, se dá pelo fato de que pintar um ator branco para encenar um homem negro afirma estereótipos depreciativos sobre as pessoas negras e oferece indícios de que não existem atores negros capacitados para realizarem tal personagem, o que evidentemente é incoerente. A emissora Rede Globo re-

8 “[...] muito comum no início do cinema norte-americano, onde os atores brancos eram pintados de preto e usavam perucas. O negro de alma branca. Bondoso, serviçal e fiel”. Disponível em <<https://www.esquerdadiario.com.br/A-representacao-do-povo-negro-nas-novelas-da-Globo>>

lata que o não-sucesso da telenovela se deu por circunstâncias técnicas e de logística, assim tornando a obra inacessível aos telespectadores<sup>9</sup>.

**Figura 6** *A Cabana do Pai Tomás* (1969)



*Pai Tomás (Sérgio Cardoso) e sua esposa, Cloé (Ruth de Souza).*

Fonte: Reprodução/GLOBO.

Nesse movimento de estudar as telenovelas levantadas no material produzido por Joel Zito, penso no meu processo de subjetividade, enquanto uma mulher negra e educadora, ao me questionar por que as representações de pessoas negras (no caso de mulheres negras) nas mídias sociais, na publicidade e propagandas, nas telenovelas brasileiras serem em grande escala pejorativas. Questiono também a razão de achar que o cabelo crespo era sempre visto, por mim, como “feio e duro” e somente o cabelo liso era considerado “bonito”.

<sup>9</sup> Disponível em <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/a-cabana-do-pai-tomas/>>

Esse movimento me ajudou a entender que, como consumidora desse gênero televisivo, eu estava sendo educada a olhar, ao longo dos anos, para o cabelo crespo, para o corpo e para o fenótipo de mulheres iguais a mim como fora do “padrão ideal de beleza” – o europeu. Toda essa representação de como são as mulheres negras brasileiras está justamente baseada na noção tratada pelo *regime de visualidade*. Não é à toa que as demais colegas do LEAM também trazem, em seus relatos, o quanto doloroso e difícil foi identificar que elas eram, sim, mulheres negras, e aceitarem a sua negritude fora dessa construção do imaginário social.

A teoria desenvolvida por bell hooks<sup>10</sup>, em *Olhares negros: raça e representação* (2019), nos ajuda a problematizar como essas representações dos corpos de mulheres negras e de suas subjetividades, cada vez mais dificultam o processo de identificação positiva das mulheres negras, levando-as a negarem seu grupo racial, sua cor, seu fenótipo ou, então, a resistirem de forma incansável a vigilância dessas opressões, até mesmo se sujeitando a diversos riscos.

Bombardeadas por imagens que representam corpos de mulheres negras como descartáveis, as quais absorveram esse pensamento passivamente ou resistiram a ele com veemência. A cultura popular oferece exemplos incontáveis de mulheres negras se apropriando e explorando “estereótipos negativos” para garantir o controle sobre a representação ou, no mínimo, colher seus lucros. Uma vez que a sexualidade da mulher negra tem sido representada pela iconografia machista e racista como mais livre e liberada [...]. Indesejável no sentido convencional, que define a beleza e a sexualidade como atraentes apenas enquanto idealizadas e inatingíveis, o corpo da mulher negra só recebe atenção quando é sinônimo de

---

<sup>10</sup> A escrita em minúscula é uma escolha/posicionamento político da teórica que respeitamos no corpo do texto, exceto quando em citações diretas/indiretas entre parênteses e no item pós-texto *Referências* nos quais respeitamos as normas da ABNT, NBR 10520:2002 e 6023:2018.

acessibilidade, disponibilidade, quando é sexualmente desviante (HOOKS, 2019, p. 136).

Em sua obra *Cultura e representação* (2016), Stuart Hall exemplifica como se dá o conceito de *estereotipagem* por meio da imagem de “Vênus Hotentote”, a Saartjie Baartman. Mulher negra, africana, jovem, empregada doméstica, que tinha uma condição genética que fazia com que a pessoa tivesse as nádegas protuberantes por causa da acumulação de gorduras, o que era visto geralmente em mulheres e, principalmente, as africanas. Saartjie é levada da África do Sul até a Grã-Bretanha para se tornar uma atração em espetáculos, em feiras europeias. Além disso, após seu falecimento em 1815, aproximadamente aos 26 anos de idade, ela permaneceu tendo seu corpo explorado por homens brancos, ao ponto de ser exposta em um museu em Paris<sup>11</sup>.

O autor menciona alguns aspectos que ajudam a pensar a partir da imagem construída de Saartjie sobre a representação das mulheres negras. O primeiro é a “marcação da diferença”, em que Saartjie, por não se encaixar no formato da mulher europeia, passa a ser vista como o “outro” (p. 203). O segundo aspecto abordado pelo autor refere-se ao fato de que Saartjie foi “assimilada à ordem natural”, a uma “naturalização da diferença” por sua sexualidade, ou seja,

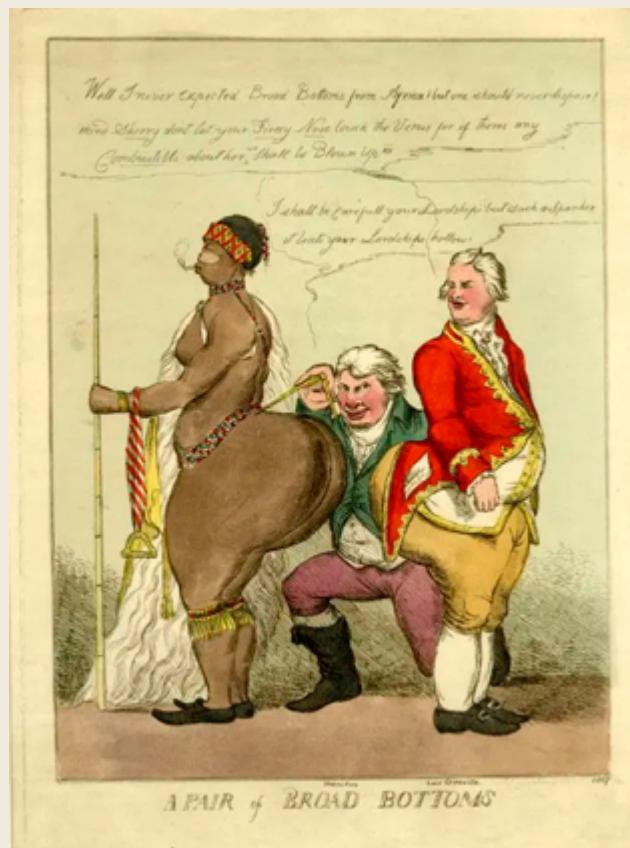
*Toda essa representação de como são as mulheres negras brasileiras está justamente baseada na noção tratada pelo regime de visualidade. Não é à toa que as demais colegas do LEAM também trazem, em seus relatos, o quanto doloroso e difícil foi identificar que elas eram, sim, mulheres negras, e aceitarem a sua negritude fora dessa construção do imaginário social.*

11 Disponível em <<https://www.geledes.org.br/sarah-baartman-a-chocante-historia-da-africana-que-virou-atracao-de-circo/>>

“reduzida a seu corpo” e, por conseguinte, este se reduz a seus órgãos sexuais (p. 204-205).

O último aspecto mencionado por Hall (2016), a partir da noção de *estereotipagem*, é a “forma extrema de reducionismo”, em que resumem a mulher, um ser inteiro, em partes, como uma espécie de fragmentação: “Saartjie Baartman não existia como ‘pessoa’. Ela foi desmontada em partes relevantes, foi ‘fetichizada’ — transformou-se em um objeto” (id, p. 205). Desse mesmo modo, buscam manipular a subjetividade, o corpo e a imagem da mulher negra na sociedade brasileira, assim marcando a ‘diferença’, no objetivo de naturalizar a sua existência em uma noção reduzida na sexualidade e nas ‘partes’”.

**Figura 7** Charge política feita com figura de Saartjie Baartman



Fonte: Retirada do site Portal Geledés.

A partir dessas questões sobre a representação das mulheres negras, retorno a dizer o quanto foi (e está sendo) fundamental o “ouvirver” as narrativas das minhas colegas negras e integrantes do grupo do LEAM<sup>12</sup>, pois é justamente a partir disso que começo a “ver” as conexões das nossas trajetórias quanto ao processo de formação de nossas subjetividades e de tantas outras mulheres negras, como Saartjie.

Assim, percebo que as dificuldades atravessadas por essas mulheres também são parecidas com as minhas. Por isso, é possível encontrar os enfrentamentos nos modos de desobedecer ao cruel *processo de branqueamento*, que por vezes é dito ser um problema do negro quando, na verdade, é um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira para possuir e legitimar a supremacia econômica, política e social (BENTO, 2002). Vale considerar também os embates das *representações estereotipadas* impostas sobre as pessoas negras e a constante naturalização dos modos de “ver” o racismo no Brasil.

Retomando as produções de Joel Zito — o documentário e o livro —, podemos perceber com os estudos realizados que, com o passar dos anos, as questões raciais na teledramaturgia ganham diferentes formas, embasando a suposta ideia de que o Brasil está vivendo uma nova fase: a democracia racial. Assim, as telenovelas começam a trazer roteiros em que casais inter-raciais sempre se casam, no objetivo de passar ao telespectador a existência de uma relação de amor e respeito, de modo que todas as coisas, principalmente o preconceito, fossem superadas passivamente. Cabe atentarmos, juntos com Joel Zito, que não tinham famílias negras ou casais negros em nenhuma das telenovelas que estivessem enca-

---

12 Shirley Martins, Taís Costa, Leidiane Macambira, Maria Silva, Luciane Tavares, Kelly Fernandes, Gaby Makena, Paula Goulart, Silvia Rocha e Bruna Massa.

xados dentro dessa mesma perspectiva de “amor e respeito”, o que nos leva a questionar o porquê disto.

Nesse movimento de aparentes mudanças da representação da população nas telenovelas brasileiras, Araújo (2000) nos ajuda a “ver” que é possível ainda na década de 1970 encontrar vários sucessos no horário nobre que trazem histórias com a temática sobre os efeitos da mobilidade social e o destino de seus personagens, no entanto, com poucos autores que se preocupassem em mostrar a ascensão do negro naquele mesmo período no país (50’ 55”).

De acordo com o registro feito por Joel Zito em seu livro, a primeira telenovela que apresenta uma família negra de classe média é transmitida pela TV Excelsior, *Vidas em conflito* (1969), de Teixeira Filho, no intuito de abordar temas raciais de modo deliberado. O autor relata que parte de sua própria experiência ao ter sido casado com uma mulher afro-brasileira para escrever a história da telenovela. Entretanto, Teixeira Filho precisou alterar a história devido à reação negativa do público em relação ao tema, assim levando os atores negros a serem aos poucos eliminados de seus personagens de peso (ARAÚJO, 2019).

## *Considerações... por ora*

De início, precisei compreender que na sociedade brasileira existe o racismo estrutural, que se dá a partir de um processo que apresenta condições de subalternidades e de privilégios para determinado grupo de pessoas, atrelando-as à dimensão econômica e política. Assim, ao pensar como elas são representadas imageticamente na sociedade brasileira, é fundamental “ver” que temos dispositivos determinantes, atuando vigorosamente a favor das instituições sociais para sustentar uma lógica racista, de maneira tal que atinge as práticas cotidianas até que elas se tornem naturalizadas.

No decorrer desse movimento de escrita, entendi que essas *representações* das pessoas negras que temos na sociedade estão corriqueiramente numa dimensão estereotipada, depreciativa, fantasiosa. Sendo assim, fui entendendo que, para esta noção se consolidar, são estabelecidos *regimes de visualidade*, isto é, uma administração do que pode ser visto e do que não pode ser visto ou até do que deve ser invisibilizado, indicando também os espaços e as posições sociais que os sujeitos podem ou não ocuparem, conforme me ajudou a problematizar os trabalhos desenvolvidos pelo autor Curto (2010).

As imagens, contudo, contribuem pertinentemente para a manutenção de um sistema racista na sociedade. De forma a entender melhor a complexidade de como se dá essa noção, estudei alguns casos e, consequentemente, questionamentos foram levantados. Esses são provenientes das mídias de massa, das redes sociais digitais, das telenovelas, dos filmes, dos livros didáticos e paradidáticos, das narrativas de pessoas negras e de outros “*espaços tempo*”.

Dentre os casos que contemplo, o primeiro foi *o que me passou* enquanto eu entrava no processo de tornar-me negra e educadora. Depois os efeitos das orientações coletivas, quando eu vou entendendo, aos poucos, o porquê de ter tido tanta resistência em aceitar a minha autoimagem, o meu cabelo crespo; em não valorizar a cultura negra; em não “ver” o quanto os meios de comunicação me educava

*Entendi que essas representações das pessoas negras que temos na sociedade estão corriqueiramente numa dimensão estereotipada, depreciativa, fantasiosa. Sendo assim, fui entendendo que, para esta noção se consolidar, são estabelecidos regimes de visualidade.*

através do olhar e, também, o quanto tudo isso gerava impactos diretos na minha proposta de pesquisa.

Assim, no decorrer da pesquisa, precisei pensar no meu processo de subjetividade, pois por anos eu me perguntava o porquê de as pessoas negras, neste caso quero destacar as mulheres negras, tanto nas mídias sociais, na publicidade, nas propagandas e nas telenovelas brasileiras, serem vistas de forma tão pejorativa, chegando ao ponto de tornarem-se “objetos sexuais”. Me perguntava o porquê de achar que o cabelo crespo, como o meu, era o dito “feio e duro” e apenas o cabelo liso era o “bonito e bom”. Eu me via somente ocupando posições e lugares subalternizados, ao ponto de concordar que o meu corpo não deveria estar em certos espaços geográficos.

Esses e tantos outros embates encontrados ao longo da pesquisa me levaram a considerar os meios comunicacionais como mecanismos dos mais pertinentes e importantes para a população brasileira, sendo as telenovelas o meu campo de estudo, com o objetivo de “ver” essas produções que contribuem para o racismo. Prosseguia pautada mais uma vez em questionamentos: *Por que as pessoas assistem telenovelas? Qual é o poder das telenovelas? O que as telenovelas têm? Qual é o papel das telenovelas?*

Por meio dos materiais até aqui estudados, foi possível entender que as telenovelas tomam tamanho espaço na vida cotidiana da população brasileira, porque estão altamente atreladas a outras presentes no contexto social do brasileiro. Assim, elas permitem que o público as consuma todos os dias. Isto indica que os enredos constroem uma proximidade do telespectador com o elenco e uma influência no que tange à moda e diferentes hábitos de consumo. Ou seja, tal gênero televisivo visa contribuir para o que já podemos identificar como objetivo por séculos no imaginário social: a manutenção da lógica capitalista. E a partir disso, percebemos a presença das práticas racistas no âmbito estrutural/institucional da sociedade, podendo ser vistas abertamente nas representações estereotipadas.

Então encontro a possibilidade de pensar, como consumidora de tal gênero televisivo, que a todo tempo eu estava sendo educada a “ver” o cabelo cacheado e crespo, o corpo preto, o fenótipo de mulheres como eu fora do dito “padrão ideal de beleza”, que é somente a mulher branca europeia. Esse *processo de branqueamento* (BENTO, 2002) me leva a considerar as diferentes formas e meios atuantes na sociedade para perpetuar uma lógica, uma hegemonia, um poderio. As imagens, as cenas, os personagens, as posições de atuação e os roteiros somente reforçam o que sabemos estar arraigado estruturalmente no imaginário social: o racismo.

A obra de Joel Zito Araújo, *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira* (2000), foi um material de significativa referência, pois é base para diversas pesquisas desenvolvidas na vertente dessa temática, por razão das narrativas a respeito das atuações realizadas pelos artistas dramatúrgicos negros e negras entre 1963 e 1997. A produção literária e cinematográfica me ajudou a compreender as causas desse gênero nos processos de construção identitárias no país. Uma proposta ofertada que dá suporte a inúmeros estudos produzidos sobre as relações raciais no Brasil e a identidade da população negra, evidenciando a necessidade de identificar e relevar em que medida os personagens reservados aos negros e negras afetam tanto a autoestima dessa população, quanto a reflexão em torno de

*No decorrer da pesquisa, precisei pensar no meu processo de subjetividade, pois por anos eu me perguntava o porquê de as pessoas negras, neste caso quero destacar as mulheres negras, tanto nas mídias sociais, na publicidade, nas propagandas e nas telenovelas brasileiras, serem vistas de forma tão pejorativa.*

assumir as desigualdades sociais mantidas até a atualidade, desen-  
volvidas por meio de um *regime de visualidade*.

Tal discussão, abordada pelo cineasta, propicia a denúncia ao mito da democracia racial brasileira, considerando que ainda persistem estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros e, por conseguinte, apontando a falta do reconhecimento dos atores e das atrizes negras na história do cinema, sobretudo na televisão, mesmo tendo vistos determinados avanços na dramaturgia da teleficcão.

O material sobre as telenovelas apresenta a reprodução do imaginário social brasileiro, como no caso das empregadas, em que as representações (e ainda são em certos roteiros) delas se encontram atreladas às mulheres negras, sendo carregadas de características pejorativas, como gordas, grossas e, se porventura uma delas vivessem um final “feliz”, todos eles seriam atribuídos à bondade das patroas brancas.

As telenovelas destacadas por Joel Zito mostravam a discriminação racial contra os negros não ser o foco na trama principal dos protagonistas, como se o preconceito e a discriminação racial fossem apenas uma questão de cunho individual, de um único tipo de mulher e praticada por sujeitos maus, e não de uma problemática política e econômica na sociedade brasileira. Vale ressaltar o caso dos papéis ofertados às atrizes negras para protagonizarem relacionamentos inter-raciais, em que o homem branco é colocado como o “salvador”, como o único meio de trazer ascensão social e aceitação da mulher.

*Poblematizo as telenovelas brasileiras, debruçada na produção do cineasta Joel Zito, no intuito de entender como tais produtos culturais agem e mediam o processo de formação das subjetividades das pessoas negras vistas dentro do território brasileiro.*

Assim, problematizo as telenovelas brasileiras, debruçada na produção do cineasta em destaque, no intuito de entender como tais produtos culturais agem e mediam o processo de formação das subjetividades das pessoas negras vistas dentro do território brasileiro. Penso, portanto, em como as telenovelas têm influenciado a sociedade de modo a alimentar um *regime de visualidade* na trajetória de formação das subjetividades negras. Assim, pessoas negras têm tido dificuldade em se encontrarem positivamente representadas.

Partindo da noção de que essas representações projetadas no imaginário social percorrem os espaços escolares, destaco aqui em especial as instituições públicas que estão constituídas majoritariamente por crianças e adolescentes negros<sup>13</sup>, e contribuem significativamente para a continuidade de uma educação racista e excludente. Vejo, então, a importância de entender os modos como se estrutura e age o *regime de visualidade* na sociedade brasileira.

Portanto, problematizar a necessidade de conscientização e de “ver” como se dá a educação preconceituosa e desigual na sociedade brasileira é tão fundamental para a luta antirracista, para atingirmos uma democracia que não se encontra embasada por discursos políticos ou leis, porém, sim, em um constante e engenhoso movimento de execução dos direitos civis e humanos de qualquer cidadão, e neste caso das pessoas negras. Nesse sentido, tal pensamento-escrita dedica-se a somar no enfrentamento dos resultados vistos por representações violentas e excludentes da cultura negra, de forma que entre as brechas seja possível encontrar *modos de fazer* (CERTEAU, 1998) o desmonte da educação do preconceito nos cotidianos brasileiros.

---

13 “[...] Em 2021, a Universidade de São Paulo (USP) atingiu pela primeira vez um índice superior a 50% de estudantes oriundos de escolas públicas, dentre os quais 44,1% são negros e indígenas”, disponível em <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>>. (Acesso 16 mar 2023)



De tal modo, esta pesquisa evidencia o papel das imagens na criação e na manutenção do racismo na sociedade brasileira, entendendo como a produção dessas imagens parte de um *regime de visualidade* que define certa representação do povo negro, assim como o seu lugar e a sua posição social. Um *regime de visualidade* que tem sido apoiado pelos meios de comunicação, sendo as telenovelas brasileiras o gênero televisivo escolhido como o principal foco deste estudo.

Contudo, são essas as implicações que me levam a fazer e, também, mostram o porquê de se fazer a minha escrita-dissertativa deste modo, enquanto vou atravessando todo esse processo, sabendo que a partir daqui “[...] eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2019, p. 27-28). Logo, “pensoescrevopenso” para encontrar nas brechas uma forma de resistir às narrativas depreciativas materializadas nas imagens que produzem sobre nós, sobre como somos, sobre quem somos, pessoas negras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luiz Silvio. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. – São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil – o negro na telenovela brasileira**. Editora Senac São Paulo: São Paulo, 2019.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. **Telenovelas brasileiras: balanços e perspectivas**. São Paulo em Perspectiva, p. 29-36, 15(3) 2001.
- CAMPOS, L. A., & FERES JÚNIOR, J. (2016). “**Globo, a gente se vê por aqui?**” Diversidade racial nas telenovelas das últimas três décadas (1985 – 2014). *Plural*, 23(1), 36-52. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2016.118380>>. Acesso em 05/mar.2020.
- CURTO, Gonzalo Abril. **Cultura visual y espacio** público-político. CIC – Cuadernos de Información y Comunicación, 2010, vol. 15, p. 21-36.
- FILÉ, Valter. **Educação das relações étnico-raciais na cultura digital**. Projeto de pesquisa. UFRRJ/IM/PPGEDUC, 2017-2020. Meio digital.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**/ Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p. : il; 21 cm.
- HAMBURGER, Esther. **Telenovelas e interpretações do Brasil**. Lua Nova, São Paulo 82: 61-86, 2011.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (2003). **Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação**. *Comunicação & Educação*, (26), 17-34. Disponível em:
- SILVA, Tarcízio (org.). **Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais**: microagressões e discriminação em código, p. 120-137. In: SILVA, Tarcízio (org.). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: Olhares afrodiáspóricos**. São Paulo: LiteraRUA, 2020.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.
- Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 19/01/2020.

## REFERÊNCIAS FÍLMICAS

- A NEGAÇÃO do Brasil (Documentário). Direção de Joel Zito Araújo. São Paulo, 2000. Son., color.
- CIDADE de Deus. Direção de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: O2 Filmes, 2002. Son., color.
- CIDADE de Deus – 10 anos depois. Direção de Cavi Borges, Luciano Vidigal. Rio de Janeiro: Cavídeo, 2015. Son., color.
- MUITO além do cidadão Kane. Direção de Simon Hartog. Reino Unido: Large Door Ltd, 1993. Son., color.



#### LEIDIANE DOS SANTOS AGUIAR MACAMBIRA

Professora na rede pública de ensino e formação de professores, com mestrado e doutorado em Educação. Dedica-se a conhecer como as pessoas inventam modos de vida para estar no mundo. Tem publicações na área da filosofia das diferenças e educação das relações raciais.



#### STEFFANIE MORENO DA COSTA

Pedagoga pela UFRRJ, Mediadora de Educação para o Patrimônio, mãe e moradora de Nova Iguaçu. Atuou no PIBIC, através do LEAM, colaborando na pesquisa *Educação das relações étnico-raciais na cultura digital*. Faz parte do Grupo de Estudo em Educação, Patrimônio e Cultura Afro-Brasileira – UFRRJ.

# Sobre imagens e a educação do preconceito

LEIDIANE MACAMBIRA

STEFFANIE MORENO

Este capítulo resulta de esforços que temos feito para compreendermos melhor alguns aspectos da pesquisa *Educação para as relações étnico-raciais na cultura digital* realizada no LEAM – Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia: relações étnico-raciais na cultura digital, no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ), coordenado pelo Prof. Dr. Valter Filé. O LEAM é articulado por um grupo de professoras da Educação Básica e de universidades públicas, por estudantes da graduação e pós-graduação, ativistas e militantes que estão envolvidas/os com as lutas antirracistas. O texto funcionou para o estudo em questão como uma espécie de levantamento preliminar da pesquisa de campo. Ou seja, da atividade que escolhemos como referência para pensarmos naquilo que nos propusemos refletir.

No projeto *Educação para as relações étnico-raciais na cultura digital*, buscamos compreender algumas das principais questões latentes em nosso grupo. Como as desigualdades produzidas contra

negros na sociedade brasileira, e que repercutem na educação, podem ser pensadas na chamada cultura digital? Será que tais desigualdades, muitas delas históricas, aprofundam-se, renovam-se ou estão sendo reinventadas? Como o racismo, o preconceito, a discriminação ganham dimensão na cultura digital? Como determinados usos das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) podem contribuir para uma educação mais democrática, para uma educação das relações étnico-raciais? Estas (e outras) questões orientam o projeto, que teve vigência entre o período 2017-2022. Neste sentido, consideramos que as desigualdades e as tecnologias digitais – seus usos – têm incidido sobre os processos de formação, de produção de conhecimento, bem como a formação de professores.

Para isso, debruçamo-nos sobre uma ação desenvolvida no curso de formação de professores em nível médio do Colégio Estadual Arruda Negreiros (CEAN), localizado na Baixada Fluminense, região periférica do Rio de Janeiro. O Curso Normal é ofertado no Ensino Médio em vários estados brasileiros, com o objetivo de formar professores com habilitação para atuar na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Em um contexto nacional, o “Rio de Janeiro foi o primeiro Estado brasileiro a oferecer um curso oficial de formação de professores por meio da Escola Normal em 1835. (...) Segundo o Censo 2017, as matrículas totalizam 20.892” (FONSECA, 2019. p. 49 – 50). Diante das informações apresentadas pela autora, o Curso Normal ainda representa significativa contribuição para a formação de professores em nosso estado.

Diante destas questões (e muitas outras), o curso que oferecemos foi uma das formas de atuação e busca de elementos para compreendermos aquilo que nos dispomos a estudar e intervir nas nossas atuações com atenção principal à formação de professores e aquilo que incide sobre ela: as desigualdades produzidas nas rela-

**Figura 1** Entrada do Colégio Estadual Arruda Negreiros



Fonte: LEAM, 2018.

ções étnico-raciais e as condições de lidarmos com tais discriminações como professores, como cidadãos.

Em vista disso, escolhemos realizar o curso de extensão “Sobre imagens e a educação do preconceito” para uma turma de estudantes concluintes no 3º ano do Curso Normal. Uma ação formativa e que também se constituía enquanto campo em que escolheríamos as informações que alimentariam a pesquisa.

Nossa proposta com o curso de extensão foi disponibilizar, através de diversas e diferentes linguagens: verbal, visual e audiovisual, oportunidades para que os/as estudantes pudessem se colocar,

discutir e pensar sobre como se viam, como viam os outros e como se colocavam diante das relações raciais a partir das questões que atravessam os seus cotidianos e que provavelmente serão colocadas como desafios para as suas futuras práticas pedagógicas e para as suas vidas como cidadãos e cidadãs.

Questões estas, colocadas pelo racismo e a consequente produção de desigualdades contra os negros e negras em nosso país. Como na maioria das escolas públicas da região, grande parte dos estudantes são negros (pretos e pardos) e muitos não se reconhecem como tal, têm dificuldades de falar do assunto e naturalizam (ou não percebem) as situações de racismo, preconceito e discriminação a que são submetidos constantemente.

Nossa proposta desenvolveu-se durante o mês de agosto de 2018, com encontros semanais nas manhãs das sextas-feiras, na escola, de forma presencial e nos utilizamos também de uma plataforma<sup>1</sup> online para atividades a distância. O último encontro foi realizado no campus da UFRRJ, em Nova Iguaçu, como atividade de encerramento do curso.

Nossos esforços de pesquisa, de intervenções e na produção de material educativo tomam as questões em torno da imagem e das linguagens usadas na cultura digital. O estudo da produção do olhar e as consequentes autoproduções e a percepção dos outros e do mundo. Nossa atenção direciona-se, entretanto, não para as imagens em

*Nossa proposta com o curso de extensão foi disponibilizar oportunidades para que os/as estudantes pudessem se colocar, discutir e pensar sobre como se viam, como viam os outros e como se colocavam diante das relações raciais.*

<sup>1</sup> Plataforma Schoology. Disponível em: <https://www.schoology.com/>

**Figura 2** Turma – 3<sup>a</sup> série do Curso Normal



Fonte: LEAM, 2018

si, ou seja, para a análise delas sob uma perspectiva isolada. Considerando, ainda, as questões vinculadas às relações étnico-raciais na formação de professores e as transformações que a cultura digital tem provocado e as demandas que são postas para a educação e para a escolarização. Portanto, alguns pontos têm movimentado nosso fazer investigativo nesta empreitada, as quais consideramos necessário trazer para este livro:

*As tecnologias da informação e da comunicação – seu ecossistema material e simbólico – que têm provocado profundas mudanças na sociedade, como poderiam contribuir para uma educação das relações étnico-raciais? Como as redes sociais, as mídias digitais e suas linguagens poderiam atuar na formação de professores para uma educação mais democrática, para a implementação de estudos sobre a história e a cultura de África, dos africanos e seus descendentes pelo mundo e mais especificamente no Brasil?*

*Como podemos pensar coletivamente sobre um combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo digital? (FILÉ, 2015. p. 9)*

Interessa-nos o que se tem produzido na relação entre as imagens e quem as olha. O que estaria em jogo? Quais articulações estão em funcionamento quando olhamos determinadas cenas e as julgamos serem boas ou ruins? Ou quando invisibilizamos certas existências. Uma cena que pode nos ajudar a dizer o que estamos querendo dizer é a seguinte:

*O personagem principal é o diretor de uma escola pública de uma cidade do Vale do Paraíba, região que fica no caminho entre São Paulo e Rio de Janeiro. Negro, viveu várias vezes a mesma situação: alguém chega na escola para falar com o diretor e, sem conhecê-lo, dirige-se até o local onde informam que ele estaria. Sempre acontece de ele estar com o secretário da escola, que é branco. Invariavelmente as pessoas se dirigem, sem titubear, ao secretário certas de estarem falando com o diretor da escola. Muitos nem ao menos percebem a sua presença. Depois, tentam esconder o desapontamento quando o secretário desfaz o “equívoco”. [e nos perguntamos] Como se adquire tamanha certeza? Como se aprende isso? Como se elege determinados personagens como possíveis para determinados espaços tempos e como se cria a impossibilidade e a invisibilidade de outros? De que maneiras se fabricam essas imagens que passam a nos orientar? Falar de imagem, visão e conhecimento implica falarmos de uma espécie de antevisão, ou seja, uma visão que vai em busca de confirmação daquilo que já sabemos/queremos ver para repetirmos o já sabido? (FILÉ, 2016, p. 211)*

Ao ouvir esta história, produz-se em nós uma imagem, uma cena que pode acontecer diariamente a muitas outras pessoas, em diferentes regiões do Brasil. Há ainda, neste mesmo relato, superfícies latentes. Estas não são dadas a priori, não estão lá à espera de alguém que a decifre. Elas acontecem no encontro de olhares.

Nossas visões, carregadas de questões e implicações, vasculham esta cena. De modo que aquilo que podemos ver é, na verdade, um efeito produzido entre nós, atravessados pelas imagens, por nossas experiências (LARROSA, 2012), modos de ser e crenças. “Efeitos que nos atingem como uma flecha certeira, mas não se sabe ao certo de onde veio”. (MACHADO; ALMEIDA; SANTOS, 2013. p. 29)

Ver, portanto, não se resume ao funcionamento fisiológico do olho, mas a um processo formativo, termo este que empregamos provisoriamente não muito satisfeitos, pois percebemos que a palavra formação está impregnada pela formação tecnicista escolar. E o que notamos é que há mais coisas aí que esgarçam as fronteiras desta palavra já “bichada de costumes”, como diria o poeta Manoel de Barros.

Então, se o nosso modo de ver está impregnado por aquilo que vai nos formando, podemos inferir que somos educadas/os a ver o mundo de determinadas maneiras. Se há uma educação que nos ensina a ver de certas formas, quais seriam as suas instituições formativas? Como aprendemos a ver? E ao aprendermos a ver os formatos estipulados, o que vamos deixar de ver? Ou seja, na educação do olhar estaria implicada também a produção de invisibilidades? No caso da imagem narrada acima, como aprendemos a

*Ver, portanto, não se resume ao funcionamento fisiológico do olho, mas a um processo formativo, termo este que empregamos provisoriamente não muito satisfeitos, pois percebemos que a palavra formação está impregnada pela formação tecnicista escolar.*

olhar aquela cena e as muitas outras cotidianas nas quais estamos inseridas/os, certas/os de que o homem branco ocupava o posto de diretor da escola?

## *Entrando... Produzindo conexões...*

Munidos destas e de outras preocupações, fomos à busca de uma escola, para nos encontrarmos com os/as estudantes. Mas para toda história existe um percurso muito maior que não é contado, que não é visto, ou que até mesmo não é lembrado. A nossa chegada ao CEAN percorreu caminhos intensos que estão incluídos nesse grande processo. Foi praticamente um semestre ensaiando a execução do curso e tentando contato com escolas normalistas de Nova Iguaçu.

Queríamos trabalhar com pessoas que estavam ainda no Ensino Médio, do qual muitas pessoas saíam ora para trabalhar em escolas e/ou para dar continuidade em cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior (IES). Buscávamos uma faixa da formação de professores que acreditamos ter pouca visibilidade e poucas oportunidades de contato com projetos acadêmicos e com a própria universidade.

Depois de muitas buscas e tentativas para encontrarmos uma escola que oferecesse o Curso Normal, uma integrante do LEAM, Beatriz Batista, aluna do curso de graduação em Pedagogia do IM/UFRRJ e egressa do Arruda Negreiros, fez uma defesa emocionante da sua ex-escola. Ficava exultante de alegria com a possibilidade de

*Buscávamos uma faixa da formação de professores que acreditamos ter pouca visibilidade e poucas oportunidades de contato com projetos acadêmicos e com a própria universidade.*

poder voltar, agora como membro de um projeto acadêmico. Não tivemos como não aceitar a sugestão e Bia, como assim a chamamos, começou as negociações diretamente com a direção e coordenação da escola. Depois de algumas semanas de apresentação do curso às pessoas responsáveis e também para a professora da disciplina de Estágio, ficou decidido que o curso aconteceria no horário das aulas, pelo menos para os encontros presenciais.

## *Experiências em curso...*

### **Como vejo e como sou visto: a educação do olhar nas relações raciais – Minicurso de fotografia**

Como primeiro encontro, sugerimos uma oficina de fotografia. A proposta foi explorarmos as diferentes possibilidades da produção imagética. Propusemos o estabelecimento de um paralelo entre os aspectos que fazem parte da composição fotográfica – a luz, os planos, os ângulos, os enquadramentos, os pontos de vista – com aquilo que incide sobre a produção de conhecimentos, sobre o olhar, sobre si, dos outros e do mundo. A produção imagética, a produção de conhecimentos e a produção do olhar atravessadas por questões raciais cotidianas.

As atividades foram atravessadas pela ideia de que uma imagem, mais que mostrar, se oferece como uma forma de ensinar a ver. Portanto, trabalhamos sobre as formas de ver hegemônicas e as pedagogias do olhar a que estamos submetidas/os. Privilegiamos atividades práticas de fotografia e debates sobre a presença de imagens racializadas na vida cotidiana e as naturalizações de modos de ver que contribuem com a produção/confirmação de certas “verdades do mundo”.

Nas redes sociais, pessoas das mais diferentes faixas etárias produzem mundos e produzem-se a partir de postagens de vídeos,

fotografias, *gifs*, *stories*... Imagens que sugerem situações da vida cotidiana, seus modos de vida e aquilo que pretendem comunicar ao mundo a que pertencem, ou seja, como esperam ser vistas, que imagens fazer de si mesmas e do mundo. Tanto as famosas *selfies* como outras imagens sempre são muito semelhantes. Parecem fazer parte de um mesmo regime visual, reproduzem imagens que mostram muito do mesmo, talvez sugerindo que não há nada para ver. Vivemos, como dizem alguns autores, uma sociedade imagética. Porém, estamos envoltos por um excesso delas, que em frações de segundos, em movimentos de carrosséis em algumas das redes sociais digitais mais populares, renovam-se aparecendo e desaparecendo diante de nós. Ao passo que há o excesso, possui também uma sensação de anorexia visual (SKLIAR, 2009). Temos acesso e produzimos muitas imagens, no entanto, não nos demoramos a perguntar-nos por elas, ou deixar que elas nos interroguem.

As pessoas integrantes da oficina discutiram sobre as imagens presentes na escola – murais, cartazes, livros didáticos etc. As cenas que se encontram à nossa volta, aquilo que é produzido tanto para o material didático que se encontra nos livros, tanto em jornais, revistas e na mídia em geral. Falamos também sobre novelas, sobre filmes e a iconografia histórica mais divulgada, que nos educam, nos ensinam a ver, nos ensinam os lugares sociais possíveis para cada pessoa.

Dentre as inúmeras falas, trouxemos uma que nos ajuda com as questões acima.

*Eu acho que isso deve ser trabalhado na escola e nos outros lugares de convívio social. Porque as crianças não nascem racistas. (...) Quando vemos as novelas, (...) a presença do negro vem sempre em forma de clichê, enaltecendo estereótipos. Os personagens principais continuam sendo brancos. (CONVERSA... 2018. 6'37")*

Esta conversa surgiu de um contexto, durante a oficina, no qual apresentamos a fotografia da página de um livro didático. Nela há um exercício de ligar os pontos correspondentes, ou seja, ligar a pessoa à sua função na escola. À pessoa negra – provavelmente uma mulher – está destinada apenas a algumas funções: insalubres, de servidão... Não temos, nestas representações, a liberdade de escolha.

**Figura 3** Atividade do livro didático



Fonte: LEAM, 2018

No entanto, se os nossos modos de ver são produzidos a partir da nossa relação com as imagens que nos cercam, podemos inferir que há ainda um mundo que não conseguimos ver ou só vemos desde o mesmo lugar. Propusemo-nos a pensar e a discutir: o ponto

de vista – lugar onde me posicionei na relação com o mundo, com os demais, com as coisas. E perguntamos: será que escolhemos os nossos pontos de vista, ou seja, o lugar em que nos colocamos para ver? Como é possível mostrar o que ainda não se viu ou desnaturar aquilo que parece ser “natural” se não nos deslocamos, se não buscamos outros pontos de vista para ver? Os bons fotógrafos devem se mover constantemente para ver o mundo de várias formas. E nós, que deslocamentos temos feito para ver o que ainda não sabemos ver? A fim de responder, ou seguir pensando nessas perguntas, sugerimos como atividade que cada um/a fizesse um ensaio fotográfico sobre as questões raciais que atravessam seus cotidianos.

Como vemos, como somos vistos, como damos a ver? Questões que podem nos ajudar a estabelecer conexões entre as metáforas que envolvem o ato fotográfico, a construção de imagens e as práticas pedagógicas, as pesquisas acadêmicas, a produção de conhecimentos sobre a questão racial. Trabalhar as imagens a partir de outras maneiras de ver e de dar a ver, por uma outra educação do olhar. Deste ensaio, seriam eleitas algumas fotografias para serem expostas durante o seminário de encerramento realizado na UFRRJ.

*(...) será que escolhemos os nossos pontos de vista, ou seja, o lugar em que nos colocamos para ver? Como é possível mostrar o que ainda não se viu ou desnaturar aquilo que parece ser “natural” se não nos deslocamos, se não buscamos outros pontos de vista para ver?*

## *Imagen, visão e conhecimento: como me vejo, como vejo o outro – linguagem audiovisual e formação antirracista*

Após a oficina de fotografia, elaboramos três encontros para discutirmos as narrativas audiovisuais e as questões implícitas na sua produção, sua linguagem como reelaboração daquilo que foi gravado, a edição etc. Propusemos um espaço de debate sobre as questões raciais e a articulação da linguagem audiovisual: mostramos um vídeo com narrativas de estudantes do curso de Pedagogia, mas que eram pessoas bem próximas deles, socialmente, racialmente, e por questões de identificação de gênero e de área de residência. Poderíamos ter escolhido um vídeo com um especialista falando sobre o assunto. Mas nossa aposta foi trazer histórias que pudessem se conectar com outras, principalmente com as dos estudantes do Ar-ruda Negreiros. Nossa aposta foi a que uma história pudesse puxar outras... Em seguida, as discussões ao vivo, sendo gravadas, foram editadas e posteriormente mostradas para os próprios participantes.

No segundo encontro do curso, o primeiro sobre linguagem audiovisual, exibimos, então, o vídeo *Memórias de formação*, curta produzido pelo LEAM, que narra histórias contadas por pessoas que também são da Baixada Fluminense, imersas dentro de um mesmo contexto social.

*Foi um debate produtivo, no qual houve diversos relatos de casos de racismo e preconceito que alguns sofreram ou puderam ver alguém sofrendo com essas atitudes. Percebi a dificuldade que temos de nos assumir como negros. (Comentário na plataforma Schoology, feito pela D.B.)*

No momento do debate, muitos foram os depoimentos de identificação com as narrativas, não apenas para ratificar o que as

**Figura 4** Debate sobre o curta *Memórias de formação*



Fonte: LEAM, 2018

**Figura 5** Estudantes assistindo ao debate



Fonte: LEAM, 2018

pessoas diziam. Os participantes expuseram suas opiniões e formas de olhar as questões levantadas. Trouxeram para o público suas histórias de vida, as quais se pareciam com as situações retratadas no vídeo. Todo este momento foi gravado, a fim de ser editado e exibido no encontro seguinte. Nossa intuito com esta exibição foi o exercício de ver-se. Queríamos discutir com eles como era se ver dizendo o que haviam dito, e o que esse segundo momento produziria de efeito sobre o dito no debate.

No segundo encontro, apresentamos o vídeo produzido a partir do debate. Estavam todos lá naquela tela, vendo-se de uma maneira diferente. Houve risadas, desapontamentos, orgulho e contestações. O corpo falava, estavam inquietos nas cadeiras... A cada cena, cochichavam uns com os outros.

*Observei colegas da minha classe de um jeito diferente. Na gravação, colegas que eu achava que eram mais falantes aparentavam estar mais tímidos e com um pouco de vergonha, outros que não falavam nada aparentavam estar mais seguros e com argumentos para poder discutir o que estava em debate! (Fala de uma das participantes do curso)*

*O que observei foi que todos conseguiram ter um bom desenvolvimento nas falas em frente às câmeras, e eu particularmente não gostei de me ver, não é assim que me vejo quando me deparo com um espelho. (Fala de uma das participantes do curso)*

Após a sessão do vídeo, abrimos o momento para um novo debate. Todas/os queriam falar sobre o que viram. Alvorocadas/os, falavam ao mesmo tempo. No entanto, tínhamos uma dinâmica a ser respeitada, posta pela câmera, que, naquele momento, além de registrar, funcionava como elemento de intervenção na dinâmica fazendo com que todos esperassem a sua vez de falar, e escutassem também as opiniões dos outros, trabalhando em si, o exercício de escuta. Deveríamos, então, acalmar os nossos ânimos para dar tem-

po de fala para todos/as. Um exercício de organização das ideias e do corpo para que o debate pudesse ser possível.

*Todos conseguiram expor um pouco sobre o que pensavam e refletiram bem. Achei os rostos um pouco tristes, acho que foi por conta do momento, cada um relatando os casos, meio que doeu em nós... E doeu saber que infelizmente ainda falta muito para se mudar isso. Acredito que tudo o que foi falado ali nos permitiu um novo olhar! Foi estranho me ver ali, mas foi rápido, o resultado da gravação ficou bem bacana. (Comentário na plataforma Schoology, feito pela D.B.)*

Outro ponto interessante levantado na hora da discussão, e posteriormente nos comentários feitos na plataforma, foi a expressão corporal. Ver-se opinando sobre determinado assunto implica também ver o próprio rosto e a linguagem do corpo no momento em que falamos. Dizemos não apenas o que pronunciamos em palavras, mas também em gestos. E certamente usar o audiovisual nos oferece oportunidades de vermos coisas que dizem sempre mais do que aquilo que escutamos ou lemos nos relatórios de campo.

## *Exercícios de ver o que ainda não se sabe ver: cinema, educação do olhar e racismo*

Esse encontro fechou a nossa ida à escola. Nele, oferecemos aos participantes acesso a filmes que discutem a questão das relações étnico-raciais, mesmo que indiretamente, assim como conteúdos referentes ao cinema em si como dispositivo de educação do olhar. As atividades desta etapa foram realizadas na modalidade a distância, permitindo a participação não apenas daqueles/as que fazem o curso como um todo, mas também todos os interessados que queiram fazer apenas esse módulo. Ele foi realizado no site do LEAM

**Figura 6** Discussão após a exibição do vídeo



Fonte: LEAM, 2018

**Figura 7** Discussão após a exibição do vídeo



Fonte: LEAM, 2018

e propôs atividades de interação entre os/as cursistas e ainda tarefas individuais sobre suas percepções sobre o que foi tratado e sobre as questões das formações de cada um/a.

Como abertura para este módulo, fizemos, de forma presencial, a exibição do documentário *Racismo Científico, Darwinismo Social e Eugenia*, a fim de discutir como o racismo foi sendo produzido de formas insuspeitas por pseudocientistas. O filme produzido pela BBC apresenta também as atrocidades feitas pelas empresas coloniais europeias.

**Figura 8** Cine-debate Racismo científico



Fonte: LEAM, 2018

Os debates ressaltaram as dificuldades dos estudantes em se auto-identificarem como negros ou brancos, a partir de suas aparências. Ainda assim, afirmaram que, mesmo não tendo no corpo todas as características negroides, sofriam discriminação racial. Uma participante apresentou suas dificuldades:

*Agora estou na dúvida. Quando temos que preencher algum documento em que perguntam sobre como a gente se considera... Meu tom de pele e meus olhos são claros, mas meus traços são de negro: meu cabelo é enrolado e tudo mais... Mas no meu caso, o que eu sou? Eu sou negra, sou branca ou sou parda? (Fala de uma das participantes do curso)*

Tanto a dificuldade de se autodeclarar negros quanto a fala citada acima nos faz pensar a complexidade racial presente em nosso país. Uma miscigenação que foi, muitas delas, fruto de estupro de negras e indígenas durante a dominação portuguesa. E também do processo de eugenia social por qual passamos, com a imigração de europeus para o nosso país. Aos nascidos deste processo deram o nome de “pardos” às novas tonalidades de pele. Termo relacionado pejorativamente à sujeira. Como se a sociedade ainda estivesse suja, faltando investimento de mais alguns anos até que, pela miscigenação, toda a população brasileira ficasse “limpa” da negritude. No entanto, resistimos!

*Neusa Santos Souza nos diz que o tripé que sustenta a estrutura das relações raciais no Brasil constitui-se pela ideologia do embranquecimento, a democracia racial e o contínuo de cor.*

De acordo com Neusa Santos Souza (1983), o tripé que sustenta a estrutura das relações raciais no Brasil constitui-se pela ideologia do embranquecimento, marcada pelo momento em que o país fomentou processos de imigração europeia, com o objetivo de miscigenar as raças e embranquecer a população. Outra ponta desse tripé: a democracia racial, a crença de que não há racismo em nossa cultura, ou seja, de que somos todos um povo amigável e hospitaleiro. E, a terceira ponta, o contínuo de cor. Este último consiste em uma linha cromática na qual o negro e o branco sustentam, cada qual, um extremo. “As diferentes nuances de cor, se descreviam significados diversos, segundo o critério de que quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação.” (idem, 1983. p. 22)

Estamos imersas/os nessa estrutura, reproduzindo-a e sendo produzidos por ela, tentamos de todas as formas fugir da negritude. Ora somos morenas/os, ora marrom bombom, escurinhas/os... Todas estas são formas de mascarar um racismo estrutural que tenta invisibilizar a população negra brasileira, sob a crença de que “se somos todos mestiços, não é possível saber com exatidão quem é negro ou quem é branco, consequentemente, modalidades de políticas

*Estamos imersas/os nessa estrutura, reproduzindo-a e sendo produzidos por ela, tentamos de todas as formas fugir da negritude. Ora somos morenas/os, ora marrom bombom, escurinhas/os... Todas estas são formas de mascarar um racismo estrutural que tenta invisibilizar a população negra brasileira.*

baseadas na diferença racial não fariam o menor sentido em nossa tradição.” (SANTOS, 2018. p. 636).

Por que ainda negamos tais origens somente pelo fato de termos uma pele alguns tons mais claros? Por que consideramos as regras das ciências biológicas para dizermos sobre o que somos? Por que não apostarmos nas nossas origens culturais e religiosas?

## *Olhares e imagens: narrativas sobre as experiências formativas para a igualdade étnico-racial*

O curso teve seu encerramento no seminário “Olhares e imagens: narrativas sobre as experiências formativas para a igualdade étnico-racial”. Um encontro entre os estudantes do ensino médio com a universidade<sup>2</sup>, pois ali aconteceria o evento. Sendo, portanto, um encontro entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, alunos do Curso Normal, da graduação e pós-graduação. A finalidade foi colocar em diálogo, a partir das experiências vividas no curso, as questões levantadas que transitavam entre a produção de imagens, a educação do olhar e a formação de professores.

Nesse encontro aconteceu uma exposição fotográfica – tanto com registros e dos ensaios produzidos pela equipe do LEAM e pelos/as cursistas do módulo 1; o lançamento do vídeo elaborado durante o curso, baseado na experiência com a linguagem audiovisual; e, finalizando, uma mesa de apresentação das experiências do curso. Esta foi composta pelo coordenador, por um representante do

---

<sup>2</sup> A universidade em que atuamos, a UFRRJ, fica a aproximadamente quatro quilômetros da escola onde o trabalho foi realizado, porém, mesmo sendo próximo, a maioria dos estudantes nunca havia entrado no campus, não teve qualquer informação sobre a vida acadêmica.

LEAFRO<sup>3</sup>, por um membro da equipe do LEAM e por uma estudante do CEAN, escolhida para representar os colegas.

Nossa proposta para este módulo foi que os alunos, futuros professores, viessem à universidade, como contrapartida à nossa presença em sua escola, a fim de agregar um maior número de professores em formação para pensar a questão da imagem, das relações étnico-raciais e da formação de professores. A ideia foi que eles viessem e trouxessem suas experiências para a mesa de trabalho do seminário.

Neste mesmo dia, programamos com os representantes do centro acadêmico para conduzi-los a um tour pelo campus apresentando as salas, os cursos ofertados e os outros espaços existentes na instituição. Tínhamos um monte de jovens do Ensino Médio transitando pelo campus, fotografando os locais e a si mesmos... Produzindo aquele espaço como próprio.

**Figura 9** Mostra de fotografias



Fonte: LEAM, 2018

3 Laboratório de estudos afro-brasileiros e indígenas – um Neab da UFRRJ.

## *Considerações finais*

Temos nos debruçado sobre todo o material produzido – fotos, vídeos, relatórios etc. – para pensarmos sobre as perguntas levantadas acima e a sua relação com os acontecimentos do curso. Muitas foram as questões surgidas durante este trabalho. Algumas foram desdobradas ao longo de todo o texto. Mas, diante da complexidade que elas exprimem, não seria possível respondê-las, todas de uma só vez, em apenas um capítulo. Nossa ação, então, seguiu o caminho de tensioná-las a partir do que o encontro com as futuras e futuros professores nos possibilitou problematizar.

Reafirmamos aqui o que já enunciamos ao longo desse texto. Interessa-nos o que se tem produzido na relação entre as imagens e quem as olha. Portanto, cada experiência vivida pode ser considerada como uma cena... uma imagem de um cotidiano educativo no qual também estávamos imersas/os. Sendo assim, o que nos cabe agora é dizer a partir daquilo que passou em nós.

Um ponto interessante, levantado no momento em que as/os estudantes estavam vendo a si mesmos no vídeo produzido e editado pela nossa equipe, foi a expressão corporal. Ver-se opinando sobre determinado assunto implica também ver o próprio rosto e a linguagem do corpo no momento em que falamos. Dizemos não apenas o que pronunciamos em palavras, mas também em gestos. E certamente usar os recursos audiovisuais nos oferece oportunidades de vermos coisas que dizem sempre mais do que aquilo que escutamos ou lemos nos relatórios de campo (...)

*(...) usar os recursos audiovisuais nos oferece oportunidades de vermos coisas que dizem sempre mais do que aquilo que escutamos ou lemos nos relatórios de campo (...)*

tamos ou lemos nos relatórios de campo ou em quaisquer outros textos escritos.

Quanto à mostra de fotografias, pensamos – de modo preconceituoso até – que a maioria das imagens seria *selfies* tendo em vista a faixa etária dos alunos, e devido ao fato de serem uma geração nativa na cultura das redes sociais. Quando na verdade grande parte das fotografias produzidas não era de si mesmos – como um gesto que poderia soar narcísico, eram imagens de seus amigos no recreio, no corredor da escola, andando pela rua etc. Um gesto de atenção ao outro, atravessados pelos seus cotidianos, dentro daquele ambiente que para nós parecia ser tão comum – a escola –, eles produziram imagens outras... modos outros de dar a ver seus cotidianos.

Para fechar este exercício de escrita, mas não o de pensamento, propomos pensar a educação para as relações étnico-raciais e suas implicações na formação de professores, bem como sua conexão com as imagens que nos cercam e educam o nosso olhar e a nossa percepção do mundo, de nós mesmos e dos outros a nossa volta. O encontro com as/os estudantes que participaram do curso de extensão em 2018, e que provavelmente estão habitando as salas de aulas como professoras/es, nos ajudou a perceber a necessidade de problematizarmos as complexidades existentes em nosso país, que foram construídas antes mesmo de nascermos, mas que vêm se retroalimentando e se atualizando na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

CONTRERAS DOMINGO, José; PEREZ DE LARA, Nuria. *Investigar La Experiencia Educativa*. Madrid: Morata, 2010

FONSECA, Marisa Cardoso de Luca. O Curso Normal em nível médio como espaço de formação do professor: processos de construção da identidade docente e experiências formativas. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15152/2019%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marisa%20Cardoso%20de%20Luca%20Fonseca.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 maio 2022.

FILÉ, Valter. *Imagens, visão e conhecimento – modos de ver e modos de dar a ver*. IN: KOHAN, W.; LOPES, S. e MARTINS, F. In. *O Ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: Nefi, 2016: 211-220.

----- . Projeto de pesquisa Educação das relações étnico-raciais na cultura digital (2017-2020). Nova Iguaçu: IM/UFRRJ, 2015.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de; SANTOS, João José Gomes dos. *Sobre Fazer Ver Uma Vida*. Revista Polis e Psique, Campinas, v. 3, n. 1, p.26-44, mar. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/37763>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. Breve panorama das políticas raciais antirracistas no Brasil. In: WALKER, Sheila S. (Org.). *Conhecimento desde dentro: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias..* Rio de Janeiro: Kitabu, 2018. p. 627-642.

SKLIAR, Carlos. *Educar la mirada*. Entrevista. Revista Sin Puntero. Director: Sergio Kipersain. Editor: Carlos A. Tolosa. N. 3. Julio de 2009. Disponível em: <<http://laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html>> Acesso em: 10 mai. 2012

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social..* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

## REFERÊNCIAS FÍLMICAS

MEMÓRIAS de Formação. Direção de Valter Filé. Nova Iguaçu: Leam, 2016. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=b\\_xEE3CDsDO](https://www.youtube.com/watch?v=b_xEE3CDsDO)>. Acesso em: 05 mar. 2018.

SOBRE imagens e educação do preconceito. Direção de Valter Filé. Nova Iguaçu: Leam, 2018. (18 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pCBF2MWaSPI&t=6s>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

[youtube.com/watch?v=9nKgfA4Oe30&t=350s](https://youtube.com/watch?v=9nKgfA4Oe30&t=350s). Acesso em: 10 abr. 2019.

CONVERSA sobre relações raciais e linguagem audiovisual. Direção de Valter Filé. Nova Iguaçu: Leam, 2018. (15 min.), P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pCBF2MWaSPI&t=6s>>. Acesso em: 12 abr. 2019.



### ADILSON ALVES SANTOS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ, IM/IE.

E-mail: [adisantos37@gmail.com](mailto:adisantos37@gmail.com).

# João da Cruz e Sousa e outras narrativas sobre o racismo brasileiro

ADILSON ALVES SANTOS

*sobre Exu teu hálito  
no fundo da minha garganta  
lá onde brota o  
botão da voz para  
que o botão desabroche  
se abrindo na flor  
do meu falar antigo  
por tua força desenvolvida*

ABDIAS DO NASCIMENTO (1981)

## *Introdução*

Começo dizendo que esta pesquisa inicialmente tinha por objetivo abordar a presença do poeta João da Cruz e Sousa em manuais didáticos do ensino médio, considerando que o poeta desde o final do século XIX, quando fez sua estreia literária, em 1893, na capital federal, sofreu uma crítica baseada, sobretudo, em ideias racistas da elite intelectual do período, liderada por Araripe Júnior e José Veríssimo.

Entretanto, ao longo das orientações e dos encontros com o grupo de pesquisa, as contribuições foram me ajudando a reescrever

o projeto de forma que aparecesse minha implicação com o tema. Inicialmente foi muito difícil “habitar” o texto, pois eu sentia um estranhamento com o uso da primeira pessoa em um texto acadêmico. Foi um exercício difícil, um movimento que contrariava as lições que “aprendi” como boa escrita para a Academia.

Entretanto, depois percebi que, realmente, não faria sentido um afrodescendente tratando de um tema como racismo, “olhando de fora” e tão distante, ou seja, procurando lá no século XIX, pois, para nos aproximarmos da complexidade que envolve o racismo brasileiro, temos de “olhar de dentro”, revirando as gavetas de nossos armários e não com a distância cartesiana de um “objeto de pesquisa”.

Neste sentido, encontrei abrigo nas palavras de Carlos Eduardo Ferraço: “Se estamos incluídos, mergulhados em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos ‘sobre’, de fato, acontecem estudos ‘com’ os cotidianos” (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Consideramos como aportes para esta pesquisa os estudos (auto)

**Figura 1** Cruz e Sousa, 22 anos.



Fonte: [https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/cruz-e-sousa-o-dante-negro-da-poiesia-brasileira/](https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/cruz-e-sousa-o-dante-negro-da-poesia-brasileira/)

biográficos de Leonor Arfuch, uma vez que a autora, baseada em Bakhtin, afirma que:

*(...) não há identidade possível entre autor e personagem, nem mesmo na autobiografia, porque não existe coincidência entre a experiência vivencial e a “totalidade artística”. Essa postura assinala, em primeiro lugar, o estranhamento do enunciador a respeito de sua própria história; em segundo lugar, coloca o problema da temporalidade como um desacordo entre enunciação e história, que trabalha inclusive nos procedimentos de autor-representação. (ARFUCH, 2010, p. 55)*



A narrativa de acordo com Benjamin (1985) e Larrosa (2014), corroborando também a argumentação de Filé (2000):

*Se é possível acreditarmos que ensinar e aprender são processos que se envolvem com narrativas, com contar e ouvir histórias, então, talvez possamos pensar na educação como uma arte de entamar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral das nossas vidas como narrativas; dos personagens que somos, nas histórias que contamos, que ouvimos. (FILÉ, 2000 p. 1)*

E talvez, ao entamar a minha narrativa a do poeta João da Cruz e Sousa e as narrativas de meus alunos, esta pesquisa possa trazer alguma contribuição para pensarmos as relações étnico-raciais, principalmente, dentro do espaço escolar, pois mesmo após uma década de acirrados debates sobre a questão, que culminaram na criação da Lei 10639/2003, o assunto ainda não está na ordem do dia na maioria dos currículos da escola brasileira.

Nas reescrituras do texto, recuperei algumas histórias que acho importante para tentar, como diz Filé<sup>1</sup>, “passar nossa história a limpo”. Tentei buscar, acima de tudo, a honestidade, assumindo, principalmente, as limitações que foram surgindo ao longo do caminho. Pensando na metamorfose que esta pesquisa sofreu, ao longo do processo, algumas vezes, me ocorreu a seguinte pergunta: “eu trouxe o Cruz e Sousa para o mestrado para falar de mim? É isso mesmo?” Mais uma vez, Ferraço me ajuda quando afirma que “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”(FERRAÇO, op. cit. 2003, p. 160)

E assim a pesquisa ganhou outra dimensão, pois agora as orientações haviam me mostrado o ponto em comum entre essas narrativas: a persistência do racismo na sociedade brasileira.

---

<sup>1</sup> José Valter Pereira (Filé), orientador desta pesquisa



As narrativas do projeto Relações Raciais nas Escolas e Formação de Professores já indicavam isso, uma vez que os sujeitos pesquisados mostravam um grau considerável de naturalização ao não estanharem, por exemplo, a reprodução de desigualdades ao longo de sua vida escolar.

Ao estudar a História do Negro na Educação, podemos compreender melhor o quanto foi difícil para a população negra ter acesso aos bancos escolares; este foi um direito conquistado a duras penas pela histórica luta do Movimento Negro. Apesar disso, as narrativas da trajetória dos alunos do Projeto Relações Raciais nas escolas, assim como as narrativas entramadas nesta pesquisa, nos indicam que a Educação ainda é uma grande reproduutora das desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira.

## *Ensaiando novos caminhos para pesquisar relações étnico-raciais na Educação*

Um dos primeiros textos propostos no grupo de estudos foi Caminhadas pela Cidade, de Certeau (1998), para problematizar a forma hegemônica de pesquisar, pois, segundo nosso orientador, deveríamos fazer uma tentativa de “habitar a escrita” e de também problematizá-la. Tenho a impressão de que até agora não consegui fazê-lo, talvez possa dizer que ao longo da pesquisa houve algumas tentativas desesperadas, tímidas e inseguras de me “equilibrar na corda bamba”<sup>2</sup>. Nestes dois anos, perdi a conta de quantas vezes caí, porém me levantei de todas as quedas e, até então, ando cuidando das feridas novas e das velhas, que foram reabertas ao longo deste processo. Não sei bem explicar como, mas sinto que as tentativas de “forçar o pensamento a pensar” me trouxeram algumas inquietações que ainda estão

---

<sup>2</sup> Aqui o Filé falava das técnicas teatrais de Augusto Boal no Teatro do Oprimido.

remexendo por dentro. Também estou achando bom duvidar das “minhas certezas”, que possivelmente nem minhas sejam!

Lembro-me aqui de quando fiz um trabalho para o professor Antônio Sérgio Cunha na Especialização em Língua Portuguesa na UERJ-FFP (2003) e, ao me devolver o trabalho, ele comentou: “Está bom, mas faltou a sua opinião”. Fiquei atônito. “A minha opinião? Pode?” Sofri o mesmo questionamento da professora Estela Scheinvar no curso. No mestrado, esta cobrança foi muito grande e talvez as minhas dificuldades sejam, em parte, por eu ter ficado muito tempo “neutro”. Não é querer dar desculpas, mas a minha graduação me “adestrou” na escrita sem sujeito, totalmente fora do objeto, fora da escrita, sempre escondendo “os rastros das inúmeras implicações que a teceu”<sup>3</sup>, portanto retornar, habitar a linguagem, não é nada fácil! Acho que é disso que Larrosa está tratando quando, ao falar do ensaio<sup>4</sup>, afirma que os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar (LARROSA, 2003, p. 102). Ficamos tão presos a estes dispositivos de controle que a problematização deles não se dá sem balan-

*(...) a minha graduação me “adestrou” na escrita sem sujeito, totalmente fora do objeto, fora da escrita, sempre escondendo “os rastros das inúmeras implicações que a teceu”, portanto retornar, habitar a linguagem, não é nada fácil!*

<sup>3</sup> MACHADO, Leila. “O desafio ético da escrita”. *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 146-150; Número Especial 2004

<sup>4</sup> LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Sociedade*, jul. 2003. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>>. Acesso em: 15 de nov. 2014.

car as estruturas e sem sairmos da nossa zona de conforto. Por que mexer com o que está quieto? Mais uma vez Larrosa tem uma boa resposta para nos dar:

*Também poderíamos dizer que não há revolta intelectual que não seja também, de alguma forma, uma revolta linguística, uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia. Ou seja, que não há modo de “pensar de outro modo” que não seja, também, “ler de outro modo” e “escrever de outro modo (LARROSA, 2003, op. cit. p. 102)*

Quando foi proposto ao grupo de pesquisa o trabalho com o ensaio, eu me lembro de que ficamos apreensivos, pois as duas primeiras orientandas estavam um pouco aflitas com suas questões e isto nos traria desafios. Fomos avisados. Entretanto, de minha parte, o que fez com que eu aceitasse o desafio de me “equilibrar na corda bamba” foi o fato de “comprar” os questionamentos de Valter Filé, pois creio que são relevantes para construirmos diferentes formas de pensar a Educação, resumidos na pergunta: “Por que fazer pesquisas que já sabemos como vão terminar?”. É uma grande questão em tempos que a Educação não tem feito muita diferença na vida de muita gente, principalmente, dos alunos da escola pública. As políticas públicas para “melhorar” este segmento são pensadas já com o objetivo de mandar os jovens para o “mercado de trabalho”. Segundo este modelo hegemônico de Educação, não há alternativa para esta “clientela” de negros e pobres. E, assim, aceitei o desafio de tentar fazer um percurso diferente na “cidade acadêmica”. Eu nunca tinha sido “convidado” a contestar “verdades absolutas”. Há bem pouco tempo eu nem sabia que poderia opinar, que dirá questionar a construção do conhecimento! Eu posso?! O Filé diz que qualquer um pode falar. Então, por que não tentar?! Basta não se precipitar nem ter a pretensão de sair de seu terreno plano e seguro e querer se “equilibrar na corda bamba” de primeira. Acho que já é um bom

começo estar preparado para cair e ter a humildade de repreender a ficar de pé, pois a escrita ensaística é cheia de irregularidades e exige muito exercício do equilibrista, como nos diz Larrosa, “o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes” (LARROSA, 2003 op. cit. p. 112).

Ao longo das orientações, debatemos sobre os jogos de poder envolvidos na produção de conhecimento e para o fato de que quem ocupa esses espaços de poder não quer mudança no *status quo*, pois isto criaria questionamentos e, consequentemente, poderia ameaçar maneiras já “consagradas” de produzir conhecimento e consequentemente reorganizar espaços de poder. A metáfora da cidade de Certeau (1998) nos ajuda a pensar a Academia como portadora desta “visão do alto” com seu “olhar totalizador” e, por intermédio de um espaço próprio e de uma organização racional, deve, portanto, recalcar todas as poluições físicas, mentais ou políticas que a comprometeriam (CERTEAU, 1998, p. 173). E, assim, com a criação de estratégias científicas unívocas, possibilitadas pela redução nivelladora de todos os dados, devem substituir as táticas dos usuários que astuciosamente jogam com as “ocasiões”. Entretanto, Certeau faz um contraponto a este poder totalizador da cidade-conceito, pois “embaixo (down), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade que jogam com espaços que não se veem; têm deles um conhecimento tão cego como no corpo a corpo amoroso. E provocado por estas palavras de Certeau venho

*A metáfora da cidade de Certeau (1998) nos ajuda a pensar a Academia como portadora desta “visão do alto” com seu “olhar totalizador” e, por intermédio de um espaço próprio e de uma organização racional.*



tentando, pelo menos no período do mestrado, problematizar este “olhar totalizador”, “onividente” que uma suposta separação sujeito/ objeto garantiria. Discurso que na graduação, depois na especialização e mesmo no mestrado, ainda é defendido como a nos garantir a torre de que nos fala Certeau e assim: “Ser apenas este ponto que vê, eis a ficção do saber.” (CERTEAU, 1995, op. cit. p. 170). Tive de descer da minha torre e repreender a fazer novos percursos pela cidade. Então, a tentativa de praticar uma escrita ensaística foi uma escolha estética e política não só minha como do grupo de pesquisa, a fim de tentar escapar um pouco da “administração pan-óptica” e, assim, quem sabe, suscitar outras possibilidades, além da forma hegemônica, de se construir conhecimento.

Foi nesta perspectiva que tentei conduzir esta pesquisa, mesmo com muita dificuldade, sempre “tentando transformar em outra coisa cada significante espacial” ao longo da caminhada pela “cidade acadêmica”.

## *Ainda sob o mito de Cam?*

Acho importante rememorar o que me fez retornar para a Academia. Além do marasmo paralisante que atinge boa parte da escola pública, na qual trabalho há pelo menos 12 anos, também venho buscando, desde o advento da Lei 10639/2003, algumas respostas para questões que perpassam não só minha vida como as de todos os meus alunos. Para este artigo, eu trouxe uma série de problemas, entre dezenas que há na escola, gerados a partir de conflitos envolvendo relações étnico-raciais e que, embora eu não relacionasse isto diretamente à produção e à reprodução de desigualdades, desconfiava que, de alguma forma, o racismo influenciava na vida daqueles sujeitos, pois eu me lembra de quando fui aluno e sei o quanto é difícil a conquista do “espaço público” pela população negra e afro-descendente. Desta maneira, fui fazer cursos que tinham por objeti-

vo preencher esta lacuna Histórica do Brasil, mais especificamente acerca da História das Relações étnico-raciais e a Educação no Brasil. Fiz alguns cursos e depois uma especialização e comecei a tentar a intervir na realidade das escolas, porém, só agora no mestrado comecei a perceber que eu fazia estas tentativas meio na perspectiva sujeito fora do objeto, como nos ensina a pesquisa hegemônica. A “comunidade imaginada<sup>5</sup> Brasil” simplesmente apagou o capítulo do negro da sua grande narrativa e, além disso, ainda criou uma série de ideias negativas sobre esta população a ponto de se implantar uma rejeição em quem pertence a este grupo étnico, o que traz inúmeros prejuízos de fator emocional e social, em virtude de se ter a sua humanidade sistematicamente negada. Para ser considerado “humano”, a imposição é que se aproxime do grupo que foi “eleito como humano universal”. Só há pouco tempo comecei a perceber a importância de deixar muito claro “de onde falo”, quando debatemos relações étnico-raciais, a aplicação da Lei 10639/2003. Sinto que isto já deixa o interlocutor muito cauteloso quando me afirmo como negro e umbandista. É muito comum me dizerem “mas você...”, “Não sou preto?”, é o que nos recomenda Gomes (2003) quando fala de assumirmos uma posição política sobre esta questão. Como foi observado no meu pré-projeto: *Você não está aí*. A partir do momento que entrei... tentei habitar o texto ... colar um pouco da mi-

*A partir do momento que entrei... tentei habitar o texto ... colar um pouco da minha pele nas folhas de papel... Então é isso? A narrativa ... as narrativas... as narrativas que foram silenciadas, apagadas, e este processo de assumir o meu lugar de fala na pesquisa me inspirou a recuperar parte destas memórias de minha ancestralidade africana.*

5 Anderson, Benedict. Comunidades imaginadas



nha pele nas folhas de papel... Então é isso? A narrativa ... as narrativas... as narrativas que foram silenciadas, apagadas, e este processo de assumir o meu lugar de fala na pesquisa me inspirou a recuperar parte destas memórias de minha ancestralidade africana que estava adormecida em virtude de todo o processo de “boa educação” a que somos submetidos e, em troca de uma suposta “brasilidade”, temos de ir apagando aos poucos nossas heranças africanas. Este é um procedimento perverso, pois a partir daí pode-se negar a existência destas pessoas, “Não, você não é negro, você é brasileiro!”. Além de todas as tecnologias que circulam na sociedade negarem a “aparência”, no sentido dado por Arendt (2007), aos negros e afrodescendentes, especificamente no campo da Educação, e esta negação do outro nos mostra todo um ciclo de exclusões. A narrativa em que falo da surpresa do aluno Alex, ao saber da existência de escritores negros, é bem ilustrativa disso. Sueli Carneiro (2005), problematizando esta negação do outro, vai ao cerne da questão ao denunciar o epistemocídio ao qual fica sujeita a população negra e afrodescendente:

*Para nós [o Outro na tradição filosófica Ocidental e, especificamente, o negro na sociedade brasileira], porém, o epistemocídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimização do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado. Por isso o epistemocídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)*

Concordo plenamente com a autora acima, pois ela faz uma radiografia de como o processo de negação do negro vai gerando, como afirmei acima, todo um ciclo cruel de exclusões para estes sujeitos. Primeiro, o apagamento da história da população negra e afrodescendente, Benjamin (1987) já nos alertou que a era pós-moderna nos legou a “pobreza da experiência”, e como não contamos mais nossas narrativas, passamos a considerar isto como algo sem importância, então ficamos à mercê de acreditar apenas nas “grandes narrativas”, que, no caso brasileiro, foram/são protagonizadas somente por pessoas brancas. Foi o alerta que um camelô me fez lá em Caxias do Sul ao observar que fazíamos uma visita guiada no Centro da cidade: “Ih! Vocês ‘tão acreditando em tudo que esses gringos (descendentes de italianos) ‘tão falando aí? Vocês também têm de ouvir a história dos bugres!” E logo começou a narrar a história dos bugres... É o que precisamos fazer!

Podemos ver muito bem nos processos de escolarização, está lá nas tecnologias educacionais o lugar de subalternidade que a narrativa hegemônica escolheu para retratar o negro. E ainda há pessoas que se admiram, afirmindo, às vezes: “Os racistas são os próprios negros!”. E como não ser racista, independentemente de ser branco ou não branco, diante de tantos estímulos aos quais somos expostos diariamente? Depois, como não há “espelhos” que nos retratem positivamente, ou sobre os poucos que existem, cria-se uma série de ideias negativas que, no final de tudo, a tendência é a negação de si e, poste-

*Benjamin (1987) já nos alertou que a era pós-moderna nos legou a “pobreza da experiência”, e como não contamos mais nossas narrativas, passamos a considerar isto como algo sem importância, então ficamos à mercê de acreditar apenas nas “grandes narrativas”.*

riamente, o afastamento de alguns afrodescendentes de suas origens africanas. Além disso, a própria escola pública ainda conserva os ranços racistas do final do século XIX e acaba delimitando muito as possibilidades de as crianças negras se emanciparem por intermédio de um projeto educacional que enxergue neste público potenciais engenheiros, médicos, advogados, professores etc. Desta forma, o ciclo perverso se completa, pois, além de criar um imaginário de uma suposta inferioridade intelectual do negro, condicionando assim a capacidade de aprendizagem dos alunos e alunas de acordo com o grupo étnico-racial ao qual pertencem. Portanto, além da existência do racismo epistêmico já abordado ao longo desta dissertação, fechando o ciclo perverso, o modelo hegemônico de escola estruturado eurocentricamente é um ambiente ideal para alimentar uma cultura epistemicída, uma vez que o negro neste espaço tem de se identificar com o “modelo” de ser humano, branco, cristão, macho, de cabelos lisos, etc etc.

Entretanto, o meu sentimento, as minhas impressões desde que entrei no debate das relações étnico-raciais, é que os tempos são outros no sentido de que as lutas do Movimento Negro começam a trazer uma conscientização maior da população negra e afrodescendente acerca da dívida histórica que a sociedade brasileira tem com este grupo, que produziu parte da riqueza do país, porém ficou condenado à indigência material, cultural etc., além de ainda carregar a “herança” maldita do mito de Cam no corpo ou, no dizer de Fanon, o

*Ao pesquisar com os cotidianos da escola, tive de sair do alto da minha torre de certezas para olhar mais de perto a questão e, assim, pude reformular algumas ideias que eu tinha sobre “como os alunos enxergavam as relações étnico-raciais no ambiente da escola”.*

“círculo infernal”, ainda no século XXI. Percebi, ao longo desses dois anos, como é importante a construção coletiva do conhecimento. Não havia me dado conta da legitimidade que isto pode proporcionar, por exemplo, na implementação efetiva da Lei 10639/2003, na construção de projetos educacionais antirracistas, pois práticas isoladas, mesmo que bem-intencionadas, não terão força para abalar o racismo estrutural.

Ao pesquisar com os cotidianos da escola, tive de sair do alto da minha torre de certezas para olhar mais de perto a questão e, assim, pude reformular algumas ideias que eu tinha sobre “como os alunos enxergavam as relações étnico-raciais no ambiente da escola”. Quebrei a cara e foi muito bom! Leituras como Certeau, Ferreira, Filé e as orientações semanais me provocaram a “usar uma lupa” nas falas, nas atitudes e como repetia muito o Filé: “Vocês têm de desconfiar mais de vocês!”. Até então, é só o que tenho feito. Mas outro dia comentei na orientação que eu estava estranhando algumas produções dos meus alunos sobre relações étnico-raciais, pois, apesar de a maioria deles não saber da existência de um racismo estrutural e histórico e repetir muito o bordão “somos todos iguais”, afirmam com veemência a existência do racismo. Sempre lembram de algum episódio em que alguém foi vítima de racismo, ou seja, sabem bastante, sim, a respeito do racismo e estão muito bem-informados de que isto é um crime. Ora, como é que eu não havia reparado isto há uns três anos? Não sei ao certo, mas talvez seja por eu ter parado para observar com mais atenção e ter desconfiado um pouco de minhas “elucubrações” sobre as falas e atitudes dos alunos. Outra aprendizagem valiosa que tive foi parar de querer “atribuir” uma suposta identidade racial aos alunos em virtude do fenótipo, e não necessariamente os traços fenotípicos vão garantir alguma identificação com a negritude. Lembro-me de uma aluna que escreveu um longo recado no Facebook para alguém que havia se incomodado com o fato de ela ter alisado o cabelo: “Eu

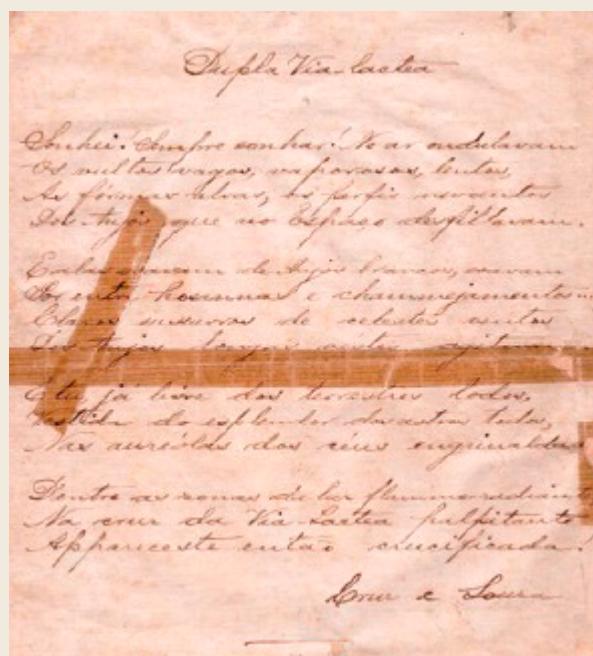
uso meu cabelo black, uso curtinho, aliso, faço tranças e ninguém tem nada com isso!" São os dilemas pelos quais passa o negro em virtude de ter ou não ter "uma identidade", como disse Fanon, é o fardo que carrega por ter sido "recriado pelo olhar branco", perdeu assim o direito de Ser.

Escolhi João da Cruz e Sousa como objeto de pesquisa e agora pensando nos conflitos étnico-raciais que o poeta enfrentou para ter o reconhecimento de sua Literatura, porém, como muito bem observou Valter Filé, a narrativa de Cruz e Sousa dialoga com a minha e a história de vida de meus alunos, uma vez que, como negros e afro-descendentes, tivemos/temos nossas vidas atravessadas por relações étnico-raciais. Apesar de todas as adversidades, o poeta tentou disputar os espaços sociais de igual para igual com os membros da elite intelectual do final do século XIX, entretanto, Cruz e Sousa morreu na pobreza, de tuberculose, assim como seus filhos, vítimas também de

um racismo estrutural que definia quem ascenderia socialmente e quem "arrastaria a calceta da vida" com reflexos ainda visíveis em pleno século XXI.

Ao aceitar o desafio de entamar/entrancar a minha narrativa com a de Cruz e Sousa e as de meus alunos e alunas foi como se, nestes dois anos de estudos, eu tivesse construído uma ponte imaginária que começa lá no final do século XIX, quando Cruz e Sousa me convida: "Vem comigo por estas cordilheiras! / põe teu manto e bordão e vem comigo, atravessa as montanhas sobranceiras / e

**Figura 2** Fac-símile de manuscrito do poema *Dupla Via-lactea*



Fonte: Acervo: Museu Histórico de Santa Catarina (ASSIS; INÁCIO; SANTANA, 2015, p. 26)

nada temas do mortal Perigo! Sigamos para as guerras condoreiras!”<sup>6</sup>. Também tive de voltar ao bairro do São Caetano, periferia de Salvador, reencontrar minha avó Esther nas ladeiras da cidade, na Feira de São Joaquim e resgatar um pouco de mim para trazer para esta dissertação e entrançar/entramar as narrativas na perspectiva Ubuntu – “sou porque nós somos” – e, assim, talvez suscitar a criação de novas possibilidades de combate à produção e à reprodução de desigualdades sociais, principalmente, no ambiente escolar, lembrando que o racismo sempre desumaniza o outro, negando-lhe o princípio básico da vida, o de “Ser” e, aceitando isto, estamos colaborando com o ciclo de produção de desigualdades históricas não só na Educação como em outros setores da sociedade.

## *Considerações finais*

Espero que estas tentativas de me “equilibrar na corda bamba” possam contribuir para o PPGEDUC da Rural e para este livro no sentido de trazer à tona a importância das “pequenas narrativas”, “narrativas bugres”, de sujeitos que, historicamente, não aparecem “na foto” da construção hegemônica do conhecimento. Poderíamos aqui nos valer da ideia de Santos (2009) para problematizar a *produção de inexistências* quando afirma que o “pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. O sociólogo afirma que o pensamento abissal consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as segundas fundamentam as primeiras. Ele divide este sistema em dois universos distintos: “o universo deste lado da linha” e “o universo do outro lado da linha”. O autor ainda nos revela que a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser compreensível ou relevante.

---

6 Clamor Supremo, Cruz e Sousa.



Portanto, mesmo sabendo das limitações destas breves linhas, fico na expectativa de que elas possam se somar a uma série de outros trabalhos que também combatem a produção de inexistências, uma vez que, como nos alerta Santos: *“Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de aceite de inclusão considera o Outro”* (SANTOS, 2009, p. 23-24)

Acredito também que nestas reflexões há, pelo menos, alguns indícios, que reforçam o quanto é importante uma verdadeira e efetiva implantação da Lei 10639/2003, pois isto pode contribuir no combate à desvalorização da população negra e afrodescendente, à estigmatização dos seus traços fenotípicos, ao não reconhecimento de sua produção histórica de conhecimento que muito contribuiu para a Humanidade, enfim, ajudar a demolir o “mito do negro”, as estruturas em que se apoiam o racismo epistêmico e o epistemicídio contra os quais tanto lutou Cruz e Sousa.

Acho que comecei a compreender melhor a importância do trabalho com narrativas, da minha narrativa, principalmente, a partir do momento em que ela se articula com as histórias de outros/ outras negros(as) e afrodescendentes, creio que este entramar de narrativas pode nos oferecer, mesmo com as limitações deste trabalho, elementos para pensarmos nas formas de atualização e renovação do racismo em suas diferentes formas e, consequentemente, abrir discussões, criar projetos que possam combater o seu avanço na escola e em quaisquer outros espaços públicos. Parafraseando o final do livro de Paulo Leminski sobre Cruz e Sousa, posso dizer: “Eu também sou Cruz e Sousa, Ester Gonçalves, Jamires, Rebeca, Igor, Alex, Wallace, Nathan...porque este ensaio foi atravessado por todas essas vozes. Porque somos!”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Henrique Cavalcanti. **Decadentismo de desilusão: o desencanto pela modernidade na Literatura do Rio de Janeiro da Belle Époque**. São Paulo: Dissertação de Mestrado em História, PUC, 2004.
- ALVES, Uelinton Farias. Reencontro com Cruz e Sousa. **Reencontro com Cruz e Sousa**. Papa-livro, Florianópolis:1990.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução: Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**/ Caldas Aulete [organizador Paulo Geiger]. Rio de Janeiro: Lexikon 2011.
- BASTIDE, Roger. **Quatro estudos sobre Cruz e Sousa**. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). Cruz e Sousa. Rio de Janeiro/Brasília: Civilização Brasileira/INL, 1979.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, janeiro de 2003.
- Presidência da República. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2001.
- Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental**. Rio de Janeiro. O Cruzeiro, 1964. v.6.
- CAVALLERO, E. Apresentação. In: ROMÃO, J. (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. (Coleção Educação Para Todos). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 3 ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- COSTA, L. B. **Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller**. 24 de agosto de 2010. 180p. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Digital.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.
- Os condenados da Terra. Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos** – 2ª edição- São Paulo: Global Editora, 2008.
- FILÉ, V. Os dois lados da câmera: entrevista com o documentarista Eduardo Coutinho. In: 113 FILÉ, V. (org.) **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- O que espanta a miséria é a festa! – Puxando conversa – As narrativas e memórias nas redes educativas do samba. 2006. 169p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Relações raciais nas escolas e formação de professores. (Projeto de pesquisa). 2013.
- GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Curriculum sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23-pp.75-85 março de 2003.

GONÇALVES, Luiz. A. Oliveira & SILVA, Petronilha B.Gonçalves. **Movimento negro e educação**. São Carlos, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª edição- São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IPEA [et al.]. **Retrato das Desigualdades**. 4a edição, 2011.

JÚNIOR, Raimundo Magalhães. **Poesia e vida de Cruz e Sousa**- 1ª edição- São Paulo: Editora das Américas, 1961.

KOTHE, Flávio René. **Cânone e valor**. In: \_\_\_\_\_. cânone colonial: ensaio. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

**O ensaio e a escritura acadêmica**. Tradução: Malvina do Amaral Dorneles. In: **Educação & Sociedade**, ano XXVIII, julho, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacao/realidade/article/viewFile/25643/14981>. Acesso em novembro de 2014.

**Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

LEMINSKI, P. **Cruz e Sousa: o negro branco**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MACHADO, L. D. **O desafio ético da escrita**. In: **Psicologia e Sociedade**; 16 (1): 146-150; Número Especial, 2004.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Poesia e vida de Cruz e Sousa**. Rio de Janeiro: Lisa, 1972. 2.ed. rev. aum.

MALDONADO-TORRES, N. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser y del conocer. In: **Anais da Conferência Internacional**: a Reparação e descolonização do conhecimento. Salvador, 2007

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade. No 34, p. 287-324, 2008.

MOISÉS, Massaud. **O simbolismo (1893-1902)**. São Paulo: Cultrix, 1966. 4v.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte, Autêntica. 2006.

MURICY, Andrade. **Atualidade de Cruz e Sousa**. In: CRUZ E SOUSA, João da. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006, p.19-48

**Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro**. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2 volumes, 1987.

OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii : Rio de Janeiro : FAPERJ, 2010.

\_\_\_\_\_, SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. (Coleção Temas & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

\_\_\_\_\_, e RODRIGUES, M. E. A cruz, o ogó e o oxé: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca. In: **Reunião Nacional da Anped**, 36, 2013, Goiânia.

RABELLO, Ivone Daré. **Um canto à margem. Uma leitura da poética de Cruz e Sousa**. 1.ed. São Paulo: Edusp, 2006. v.1

RIBETTO, A. **Das diferenças e outros demônios**: o realismo mágico da alteridade na educação. 15 de maio de 2006. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense.

\_\_\_\_\_. **Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica**. 2014. Acesso em: setembro de 2014.

SANTOS e MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.),

**Conhecimento Prudente para uma Vida Decente.** São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2000.

SEBRÃO, Graciane Daniela. **Presença/Ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888).** 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira República.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

Silva, Luiz. **A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Iaponan. **Ao redor de Cruz e Sousa.** Ed. da UFSC, Florianópolis:1988.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Cruz e. (1861-1898). **Obra completa: poesia** organização e estudo por Lauro Junkes. Jaraguá do Sul, 2008.v.1(612p.)

\_\_\_\_\_. **Obra completa: prosa** organização e estudo por Lauro Junkes. Jaraguá do Sul, 2008.v.2(657p.)

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983. Coleção Tendências; v.4.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para negros e pobres: uma invenção.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008

VOLOSHINOV, V. N. **Discourse in life and discourse in art** (concerning sociological poetics). In: \_\_\_\_\_. Freudianism. A marxist critique. New York Academic Press, 1976. (Trad. do russo de I. R. Titunik). (Tradução de Cristóvão Tezza – para uso didático)

ZAHIDÉ, L. Muzart. **Cartas de Cruz e Sousa.** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1993.

## SITES ACESSADOS:

<http://letras.mus.br/rappin-hood-> (Acesso em 18 de julho de 2015)

<http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/negro-drama> (Acesso em 20 setembro de 2015)

<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/> (Acesso durante o mês de outubro de 2015)

<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> (Acesso durante os meses de setembro e outubro de 2015)



### MATHEUS DA SILVA HOFFMAN

Educador e realizador audiovisual formado pelo curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisa sobre educação audiovisual, o cinema da Baixada Fluminense e os cineastas do chamado Cinema Periférico de Bordas.

# Ausências e comichões: o cinema periférico de bordas enquanto proposta de educação descolonizadora

MATHEUS HOFFMAN

## *Introdução*

Este ensaio é sobre uma comichão. Uma comichão tão existencial quanto física que perpassa toda minha trajetória dentro da universidade, lugar de onde eu não poderia sair sem falar sobre essa coceirinha — que começou de leve, atrás da orelha, e foi se espalhando por todo o meu corpo, conforme eu avançava na graduação. Demorei um pouco para entender, mas hoje diagnostico a origem da minha moléstia com a precisão de um médico: todos os meus sintomas se dão pelas Ausências.

Antes de demonstrar as Ausências as quais me refiro, aquelas que caracterizam meu problema de pesquisa, gostaria de oferecer-lhe minha pele que coça. Acredito que desse modo seja mais fácil compreender de onde parto e aonde quero chegar — quem sabe até



o final deste texto você sinta as mesmas coceiras que eu. Sou um homem negro, homossexual, morador de Belford Roxo, uma das cidades mais pobres e violentas do estado do Rio de Janeiro<sup>1</sup>. Apresento-me desta forma, pois hoje reconheço o valor de cada uma dessas características que me constituem e me orgulho delas, posição que só pude alcançar depois de um longo processo de desconstrução e reconstrução que exponho no decorrer deste ensaio.

Depois de lhe oferecer esse ponto de partida, no qual você pode vestir-se de mim, inicio a apresentação da minha enfermidade. As Ausências têm “A” maiúsculo porque as encaro aqui como um elemento que, de tão entranhado no meio acadêmico, poderia muito bem se caracterizar como algo institucionalizado, uma espécie de entidade sem a qual a universidade que conhecemos hoje não existiria.

Antes de qualquer coisa, é importante entender que as Ausências são, na verdade, produzidas como tal. Evoco um trecho do livro *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino (2019), para ilustrar esta ideia:

*A narrativa inventora do mundo, a partir do advento da modernidade ocidental, produz presença em detrimento do esquecimento. Se engana quem pensa que a história é uma faculdade que se atém somente àquilo que deve ser lembrado, a história, como um ofício de tecer narrativas, investe fortemente sobre o esquecimento. Assim, é na perspectiva da produção de não presença da diversidade que se institui uma compreensão universalista sobre as existências. Somos “oficialmente” paridos para o mundo a partir da empreitada colonial, do projeto de dominação exercido pelo ocidente europeu. América Latina, Brasil, África – o que isso tem a nos dizer sobre nossa condição? (RUFINO, 2019, p. 14).*

---

<sup>1</sup> Segundo dados da plataforma Fogo Cruzado, Belford Roxo registrou 544 tiroteios no ano de 2019, liderando com 33% das ocorrências na Baixada Fluminense (O DIA, 2020). Além disso, de acordo com o IBGE, a cidade é a quarta mais pobre do estado se tomarmos os valores de PIB per capita como referência (IBGE, 2018).



Minha trajetória no curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual na Universidade Federal Fluminense (CAL-UFF) é marcada por essa comichão causada pela “produção de não presença da diversidade” a qual Rufino se refere. Uma diversidade que se ausenta das formas mais variadas: na bibliografia/filmografia do curso, nos corpos discente e docente compostos majoritariamente por pessoas brancas e no conteúdo programático de algumas disciplinas que se apegam a uma única história do cinema, por exemplo. É claro que não cabem generalizações, tampouco estou propondo uma “vilanização” do curso de cinema, afinal, em outros tantos momentos, tive a oportunidade de cursar disciplinas optativas/eletivas que propunham ementas decoloniais e até algumas (poucas) aulas sobre cinemas contra-hegemônicos<sup>2</sup> em disciplinas obrigatórias. Reconheço que já existe um certo esforço dentro da universidade no que se refere a uma tentativa de reduzir essas Ausências, mas acredito também que ainda há um longo caminho a ser percorrido na construção de uma academia mais diversa e democrática.

Não me lembro de nenhuma aula na qual assisti algum produto audiovisual que, assim como eu, fosse belforroxense ou, pelo menos, baixadense. Poucas foram as vezes em que me senti representado nas telas em sala de aula. Aliás, por falar em representação, trago a frase com a qual Arthur Ituassu finaliza seu texto de apresentação da obra *Cultura e Representação*, de Stuart Hall (2016): “[...] não ter voz ou não se ver representado pode significar nada menos que opressão existencial” (ITUASSU, 2016, p. 13).

Dessa forma, movido pelas comichões, decido por conta própria buscar algum remédio que apaziguasse essa “opressão existencial”. Pesquisei “Cinema da Baixada Fluminense” na internet, vascu-

---

<sup>2</sup> Encaro como cinema hegemônico aquele que domina os mercados de exibição e que desfruta de certo prestígio no meio acadêmico e na crítica especializada. Comumente, são filmes produzidos em regiões centrais ou reconhecidas por possuírem alguma “tradição” na realização cinematográfica (como o cinema hollywoodiano ou o francês, por exemplo).



lho uma série de sites e é assim que sou apresentado a um gigantesco universo de produções audiovisuais realizadas tão próximas da minha casa e sobre as quais eu ainda não tinha ouvido falar. Encontro filmes de movimentos cineclubistas como o *Mate com Angu* (Duque de Caxias), o *Xuxu ComXis* (Nova Iguaçu) e o *BaixadaCine* (Belford Roxo). Fico encantado com a originalidade das produções e com a potência dos discursos produzidos por essas obras. À vista disso começo a me questionar: por que não estudamos cinemas como esses nas aulas de cinema?

Tomemos essa pergunta, que, por sinal, refere-se a uma das Ausências que mencionei anteriormente, como uma das provocações principais que darão rumo a esta pesquisa. Minha intenção não é necessariamente respondê-la, mas tê-la como agente mobilizadora para a proposição de novos olhares sobre o que (e quem) pode, ou não, adentrar espaços como a universidade. Afinal, quem decide que os filmes da *Nouvelle Vague* francesa<sup>3</sup> são mais merecedores de estudos acadêmicos do que as produções de realizadores/as da Baixada Fluminense? Em maio de 2007, o *Mate com Angu* já levantava um questionamento parecido quando no texto *O Cinema Deve Ser Ensinado nas Escolas Públicas do País* coloca que “se disserem com jeitinho que o maio de 68 francês é muito mais importante do que todo o ano de 68 brasileiro para a história mundial, a gente aceita feliz da vida” (MATE COM ANGU, 2018).

Algum tempo após meu encontro com o cinema baixadense, eu me deparo com outro elemento que compõe este ensaio e que também não me foi apresentado em sala de aula. Eu estava passando pelo segundo ano do curso, no auge das comichões, e tentava elaborar um projeto de iniciação científica que, de alguma forma, tratasse

---

<sup>3</sup> O termo pode ser traduzido como “nova onda” e trata de um movimento de vanguarda do cinema francês que vigorou entre as décadas de 1950 e 1960. Contou com realizadores como Jean-Luc Godard, François Truffaut e diversos outros nomes que figuram bastante em ementas de disciplinas de cursos de cinema.

do cinema feito pelas e para as periferias quando me encontro com um artigo de Bernadette Lyra. No texto chamado *Cinema Periférico de Bordas*, a autora define a categoria do título como aquela que se refere a

[...]filmes produzidos por sujeitos autodidatas e moradores de cidades pequenas ou de arredores das grandes capitais, lugares por onde as obras circulam com sucesso de público, verificando-se, a par disso, uma estrutura cinematográfica que foge aos padrões costumeiros de produção e de exibição, articulada sobre modos artesanais e independentes de realização, observando-se não apenas os parcós investimentos econômicos e esforços pessoais dos realizadores, mas também recursos técnicos precários, como a utilização de câmeras baratas, atores não profissionais, cenários toscos ou naturais, além de circulação caseira ou em salas quase sempre improvisadas. (LYRA, 2009, p. 35).

No fim das contas, o tal projeto de iniciação científica nunca saiu do papel, mas por iniciativa própria comecei a pesquisar cada vez mais sobre o campo que Lyra apresentava naquele texto. Cheguei aos livros publicados por ela e pelo pesquisador Gelson Santana, que, durante alguns anos, conduziram um grupo de pesquisas sobre Cinema de Bordas em uma universidade de São Paulo. Assisti a alguns dos filmes sobre os quais esses textos tratavam e assim conheci o cinema de figuras como Seu Manoelzinho, um cineasta (e ajudante de pedreiro) de Mantenópolis, cidade de aproximadamente 15 mil habitantes no Espírito Santo, que produziu mais de 40 filmes, boa parte deles inspirada pelos faroestes norte-americanos; Aldenir Coti, também conhecido como Rambú da Amazônia, que, como o próprio nome artístico sugere, protagoniza filmes de ação baseados no personagem consagrado por Sylvester Stallone; e o Ed Wood do Nordeste, o cineasta (e camelô) pernambucano Simião Martiniano, que também realizou faroestes, nesse caso nordestinos,



desde os anos 1970. Por fim, mais uma vez pergunto: por que não estudamos cinemas como esses nas aulas de cinema?

A fim de pensar sobre os fatores que mobilizam esse questionamento, além de Luiz Rufino, aciono também Boaventura de Souza Santos através do artigo *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das existências*, ambos trazidos com o objetivo de propor uma reflexão sobre *educação descolonizadora*<sup>4</sup>. Converso com Santos (2002) para entender as origens das Ausências e o modo como elas operam a favor de uma racionalidade colonial. A ideia de descolonização que tomarei como referência é a levantada por Rufino, que a apresenta “não como a subtração da experiência colonial, mas como ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão das obras/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem de seres/saberes em prol de outro projeto de mundo” (RUFINO, 2019, p. 12, grifo do autor).

Sendo assim, dedico a primeira parte deste ensaio para falar das Ausências. Trago experiências desde minha infância até minhas últimas semanas na graduação, processo que considero essencial para minha formação e repleto de exemplos dessas Ausências. Se em um primeiro momento me dedico a relatar esse percurso, em seguida me apoio em referências acadêmicas para estudá-lo, principalmente sobre a *sociologia das ausências* e a *Pedagogia das Encruzilhadas*.

A segunda parte, que se dedica a discorrer sobre as comichões, é estruturada a partir das experiências de exibição de dois filmes bastante distintos: *Rio, Zona Norte* (Nelson Pereira dos Santos, 1957),

---

<sup>4</sup> Importante demarcar como colonialismo e colonialidade se diferem. O primeiro termo refere-se ao período histórico que se inicia no século XVI com as expedições marítimas que resultaram na invasão das Américas. O segundo se configura como uma forma de continuidade desse pensamento de dominação colonial que se expressa, até hoje, através de relações de poder articuladas pelo mercado capitalista.



em uma sala de aula na universidade, e *Anjo – O Filme* (Eric de Deus, 2017), durante uma oficina para estudantes de uma escola estadual. Relato as duas situações para refletir acerca das marcas de colonialidade que se assentam sobre a educação ou, pelo menos, no que se refere às ocasiões em que esta se encontra com o cinema. Por fim, trago mais uma vez a obra de Luiz Rufino (2019), agora utilizando-a como referência para proposição de uma *educação descolonizadora* – neste caso, uma que promove o atravessamento entre os cânones do cinema hegemônico, o cinema periférico de bordas e a Baixada Fluminense.

## Ausências

### Sobre a origem do problema (não o tema) de pesquisa

Antes de falar sobre as Ausências propriamente ditas, preciso contar sobre o dia em que de fato entendi quais eram meus interesses de pesquisa dentro da universidade. Foi no primeiro encontro de orientação coletiva do Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia (LEAM), coordenado pelo professor Valter Filé.

Era a segunda vez em que eu participava de uma videoconferência daquele grupo. Na primeira ocasião, eu fui convidado para uma breve conversa sobre o levantamento demográfico que eu e outros colegas do Coletivo Cidadania por Imagem (CCI)<sup>5</sup> fizemos a respeito da bibliografia do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual (CAL-UFF). Nossos resultados mostravam como 86,6% dos autores estudados no curso eram pessoas brancas e que, dentre elas, 69,2% eram homens. Gostaria de pontuar como a configuração daquela videochamada era exatamente o oposto disso: o grupo do

---

<sup>5</sup> Coletivo criado e gerido por estudantes da CAL-UFF com o objetivo de promover ações relacionadas à educação audiovisual. Para mais informações, acessar: [cidadaniaporimagem.uff.br](http://cidadaniaporimagem.uff.br)



laboratório era formado por mulheres negras, sendo Filé o único homem, também negro, entre elas.

Realizo o convite mobilizado pela experiência que tive naquele encontro com o grupo e Filé aceita orientar minha pesquisa. Na ocasião da minha primeira participação nas orientações coletivas do laboratório, lemos e comentamos um texto de uma de nossas colegas. O que mais me interessa relatar sobre essa reunião é o que muda radicalmente minha percepção sobre o que eu desejava focar em minha pesquisa. Trata-se de uma fala que Filé faz direcionada a ela, a qual transcrevo um trecho abaixo:

*A gente não tem tema, a gente tem problema. Tema é pra quem pega o problema com a pinça e olha lá de longe. Os problemas que a gente tem são encarnados, a gente vive esses problemas. [...] São questões que lhe afetam a vida e afetam a vida de muita gente, não dá pra gente ser proselitista e dizer que isso é tema. Tema é pra universidade, tema é pra quem tá lá longe olhando as pessoas se matarem na praça — pra gente não, a gente tá no meio do tiroteio (informação verbal<sup>6</sup>).*

Ouvi isso e fui logo acometido por um lampejo. De repente ficou muito evidente que minha pesquisa é, na verdade, tanto sobre cinema e educação quanto sobre mim. Parte das questões que não só me mobilizam como me atravessam, questões que eu encarno e sinto na pele na forma das comichões. Sendo assim, eu me ponho tanto como objeto quanto sujeito e agente desta pesquisa.

Tendo isso elucidado, também gostaria de aproveitar este tópico para demarcar as circunstâncias nas quais escrevo sobre este problema. Curso o meu último período na CAL-UFF durante a pandemia do novo coronavírus, mais especificamente em um dos piores momentos da crise sanitária (já são mais de 13 milhões de casos

---

<sup>6</sup> Fala do prof. Valter Filé em videochamada referente ao encontro de orientação coletiva do LEAM em 16 de novembro de 2020.



confirmados e mais de 360 mil mortes no país<sup>7</sup>). Não piso no chão da universidade há pelo menos 15 meses e possivelmente terminarei a graduação sem voltar a pisar lá. Os meus últimos dois períodos no curso estão se dando de forma remota/online. Nunca me encontrei (pelo menos não no plano material) com Valter Filé, tampouco com as colegas do LEAM. Escrevo este trabalho sob os efeitos da exaustão causada pela quarentena e do esgotamento emocional provocado por tantas perdas, incertezas e absurdos que dominam os tempos do “novo normal”. Dessa forma, escrevo *no meio do tiroteio* e, por isso, mais uma vez, reforço que este ensaio não poderia deixar de ser também sobre mim e sobre o que essas circunstâncias me permitem escrever.

Nesse contexto, acredito que também seja apropriado eu demarcar que o que se encontra aqui é, para mim, como uma semente. Sempre tive paixão e imensurável interesse pela pesquisa acadêmica, mas, infelizmente, por conta de um período letivo reduzido não fui capaz de conduzir uma pesquisa com a profundidade que eu gostaria. Sendo assim, o que se encontra aqui são recortes, por vezes apresentados de forma descontínua (e quiçá confusa), inícios de reflexões, registros sobre um tempo-presente e um tempo-passado que deixo como incentivo para que algum “eu do futuro” possa se encantar e dar continuidade.

Dada essa contextualização, daqui em diante parto para os relatos das minhas experiências de vida, desde a infância aos meus últimos momentos enquanto discente da CAL-UFF, e as uso como ponto de partida para refletir sobre as Ausências.

---

<sup>7</sup> Dados extraídos do Ministério da Saúde (pelo endereço eletrônico <https://covid.saude.gov.br>) no dia 16 de abril de 2021.



## Um corpo enterrado sob Ausências

*“Assim, a partir de uma perspectiva em encruzilhadas, o corpo do colonizado rompe com o túmulo que lhe foi destinado”.*

(RUFINO, 2019, p. 150)

Lembro bem de quando surgiu meu interesse pelo cinema. Eu estava de férias da escola, tinha 9 anos de idade. Minha diversão era ir à videolocadora do bairro alugar filmes em VHS<sup>8</sup> para assistir durante a semana. Gosto de demarcar que eram fitas de VHS, pois chegou uma época em que eu era a única pessoa que alugava filmes desse formato lá na locadora – em 2005 os aparelhos de DVD já estavam se popularizando, mas eu ainda demoraria alguns anos para conquistar um em casa.

Lembro de que houve uma semana na qual aluguei *Kill Bill Vol. 2* (Quentin Tarantino, 2004). Eu tinha amado o primeiro filme e estava ansioso para ver a continuação. Sei que é inapropriado para uma criança de 9 anos, mas eu amava os filmes de ação – quanto mais violentos, melhores. Naquelas férias fiquei hipnotizado pelas cenas de luta que quebravam as leis da Física em *As Panteras* (McG, 2000) e com os litros de sangue derramados em *Era Uma Vez no México...* (Robert Rodriguez, 2003). Sangue e lutas pouco realistas não faltavam no longa de Tarantino. Assisti ao filme com plena atenção, curtindo cada segundo. Fiquei especialmente obcecado pela sequência em que Beatrix Kiddo (Uma Thurman) consegue escapar do caixão sob a terra usando apenas as próprias mãos. O filme termina, sobem os créditos, “Written and Directed by Quentin Tarantino”. *Written* ainda não sabia bem o que era, mas *directed* devia ser “diretor”, já tinha ouvido sobre isso na TV. Pronto. A semente estava plantada.

---

<sup>8</sup> Sigla para *Video Home System* (“Sistema Doméstico de Vídeo” em português).



Daquele dia em diante, sempre que me perguntavam “o que você vai ser quando crescer?”, eu respondia “cineasta”. Nem sabia bem o que significava ser cineasta ou como um filme era feito, mas eu carregava a certeza de que me tornaria um diretor de cinema algum dia. O problema foi justamente esse: só eu acreditava. Afinal, como um menino pobre de Belford Roxo vai fazer cinema? “Isso é coisa para gente rica, não é para você! Pare de sonhar e vá atrás de um *emprego de verdade*”.

Por falar em Belford Roxo, demorei um bom tempo para entender que eu era belforroxense. Nasci em uma maternidade de Nova Iguaçu, às 8h10, no dia 18 de abril de 1996. Minha família sempre morou em Belford Roxo e não sei bem por que meu nascimento se deu na cidade vizinha. Talvez tenha sido porque não havia vaga na maternidade daqui ou simplesmente porque minha família já estivesse tentando me livrar de alguma forma do que tenho chamado de “devir belforroxense” — o que continuaria tentando pelos meus próximos 25 anos de vida.

Durante minha infância, quando eu não estava assistindo aos filmes que pegava na locadora, estava brincando na lama quando chovia e tendo crises de alergia por causa da poeira que não deixava a casa limpa quando o tempo estava seco. Só fui ver meu bairro ser asfaltado em 2010. Neste mesmo ano, eu havia acabado de começar o ensino médio no Instituto de Educação Santo Antônio, uma escola católica bastante tradicional de Nova Iguaçu, onde só pude estudar graças a um programa de bolsas. Lembro de como meus colegas de turma zombavam quando eu falava que era de Belford Roxo, que era muito longe, e como riam do nome do meu bairro, Xavantes. Eu não ligava muito, afinal, ainda não era belforroxense.

Fui cursar o ensino médio em Nova Iguaçu porque, claro, não existiam escolas boas o suficiente para mim em Belford Roxo — ou seja, uma escola capaz de me fazer ingressar no ensino superior público (Belford Roxo ocupa a 82º posição, dentre as 92 cidades do



estado, no ranking que classifica os municípios do Rio de Janeiro pela taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (CENSO 2010)). Pelo menos era assim que minha mãe pensava. Belford Roxo nunca seria boa o suficiente para mim. Eu não estava sendo criado para passar o resto dos meus dias nesta cidade que nada tem. Eu fui criado para fora.

E de fato eu fui para fora. O investimento no “colégio das irmãs” foi certeiro. Em 2013, substituí os 5,5 km de distância entre minha casa e a escola pelos 28 km até o campus do Fundão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde fui cursar Meteorologia. Os 30 ou 40 minutos do trajeto de ônibus viravam, no mínimo, duas horas. Somando ida e volta, eram quatro horas por dia perdidas em ônibus cheios, engarrafamentos e, eventualmente, assaltos ou arrastões na Linha Vermelha.

Foi desse modo que tentei ter uma formação que me garantisse um *emprego de verdade*. Quanto mais distante eu ia, mais fundo eu era enterrado, vivo, assim como a protagonista do meu filme favorito. Desde o primeiro dia na UFRJ, quando me perguntavam por que eu tinha escolhido aquele curso, eu dizia “porque não me deixaram fazer cinema”.

De todo modo, precisei ir mais longe ainda para começar a me entender belforroxense. Em 2016, desisto das disciplinas de cálculo e física na UFRJ e ingresso na UFF — agora já estamos falando de 52 km que separam os primeiros buracos que se formavam no asfalto da minha rua dos portões do Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS), onde eu iniciava meus estudos em Arquivologia (aqui vale um adendo para explicar como fui parar nesse curso: naquele ano já havia tentado uma vaga em Cinema pelo SiSU, mas meu desempenho no Enem só garantiu ingresso em Arquivologia. Iniciei o curso, pois sabia que no final do primeiro ano, além de tentar o Enem de novo, eu estaria apto a realizar a prova de transferência interna da UFF, o que aumentaria minhas chances de alcançar a graduação



em cinema). O curso era noturno e, a princípio, algumas aulas terminavam às 22h, mesmo horário em que os últimos ônibus param de circular em Belford Roxo. Foi assim que me mudei para Niterói.

De segunda a sexta-feira, eu dividia apartamento com outros estudantes que vinham das mais variadas (e distantes) regiões do país, fazia minhas refeições no restaurante universitário e bebia cerveja barata enquanto jogava conversa fora com meus amigos na praça da Cantareira<sup>9</sup>. Tinham dias em que eu acordava cedo, punha meu tênis esportivo e ia correr na orla da praia de Icaraí. Quando eu não estava em nenhuma aula de Arquivologia nem estudando para mais um Enem, ia ao cinema. Frequentava mais o Cine Arte UFF<sup>10</sup>, que é o mais barato, mas vez ou outra juntava um dinheirinho para assistir algo no Cinemark ou no Reserva Cultural. Com até dez minutos de caminhada, eu tinha três opções de cinema e uma praia. Em Belford Roxo, a sexta cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro (são aproximadamente 513.118 habitantes, segundo dados de 2020 do IBGE), não há sequer uma sala comercial de cinema<sup>11</sup>.

Em 2017, finalmente, pelo SiSU daquele ano, consigo garantir minha vaga no curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual na UFF (CAL-UFF). Foi um longo trajeto, precisei lutar muito e começar a me desenterrar, sozinho, de muitas das Ausências que me haviam sido impostas até então — como a ausência de apoio a uma carreira no cinema em detrimento de um *emprego de verdade* e a ausência de políticas públicas em Belford Roxo que garantissem maior diversidade de aparelhos culturais na cidade, por exemplo.

---

<sup>9</sup> Praça próxima ao campus do Gragoatá e que reúne uma diversidade de bares e restaurantes. É um dos principais pontos de encontro de estudantes da UFF.

<sup>10</sup> Sala de cinema que integra o Centro de Artes UFF. Mais informações no endereço eletrônico: <http://www.centrodeartes.uff.br/historia/cine-arte-uff/>

<sup>11</sup> De acordo com estudos socioeconômicos realizados pelo TCE-RJ, no ano de 2019 havia pelo menos dois espaços culturais na cidade acolhendo atividades relacionadas ao cinema e ao audiovisual – a Casa de Cultura de Belford Roxo e o Centro Cultural Donana.



É só quando inicio o curso de cinema que começo a tomar consciência dessas Ausências, a me entender *belforroxense* (com orgulho) e a perceber que eu era diferente de muitos colegas de turma. O *belforroxense*<sup>12</sup> não se sente plenamente confortável em uma sala de aula repleta de estudantes brancos de classe média, se incomoda com a presença massiva de autores e cinema franceses nas ementas das disciplinas. O belforroxense sente as comichões. Quando eu me encontro nesse contexto, quando me percebo diferente dos que me cercam, é também quando começo uma busca pela minha identidade. Por isso senti que era preciso, logo nos primeiros parágrafos deste ensaio, deixar registrado que sou um homem negro e homossexual de Belford Roxo — porque são traços que constituem minha identidade, que influíram em cada passo da minha trajetória, e os quais eu só aprendi a celebrar quando percebi que eram o que me dava força para me desenterrar das Ausências.

Agora, já tendo relatado algumas das Ausências que me afetam e das quais me desenterro, proponho, a seguir, articulá-las com os pensamentos de alguns autores, a fim de buscar entender os mecanismos que as regem.

## O corpo enterrado estuda as Ausências

Começo esta parte do texto contando que seu título era outro. Percebi, de tanto ler e reler o ensaio, que estava equivocado acerca do status desse corpo afetado pelas Ausências. Nas versões anteriores, eu me referia a ele como “o corpo desenterrado” que, do lado de fora do sepulcro, começava a observar as Ausências e a estudá-las. Ora, como fui ingênuo! Uma sandice pensar que já me livrei das Ausências, que elas já não me atingem. O que fiz, na verdade, foi

---

12 Neste texto estou personificando na figura do belforroxense uma experiência que, assumo o risco das generalizações, suponho ser comum a muitas pessoas que também partem de outras regiões periféricas quando chegam à universidade pública.



começar a me desenterrar, o que já é um progresso e tanto. Posso ter me livrado daquela busca por um *emprego de verdade*, tomado uma posição mais combativa frente às Ausências que consigo identificar, mas é inegável que ainda estou sujeito a elas. Desenterrar-se é um processo e daqui para frente, como parte deste processo, começo a investigar como as Ausências são produzidas e como combatê-las.

Primeiramente, definirei o que chamo de Ausências com maior nitidez. Como o nome já sugere, elas se referem a tudo que falta – ou, pelo menos, ao que é produzido como falta. Tomando como parâmetro a minha relação com a universidade, são os filmes e diretores ignorados pela historiografia do cinema; são as pessoas negras, indígenas e das periferias que não estão ocupando, enquanto corpo discente e docente, as salas de aula das universidades; são os mais de 50 km de distância que separam Belford Roxo da única graduação pública em cinema no estado do Rio de Janeiro.

A lista do que falta é enorme e não é casual. Boaventura de Sousa Santos, quando propõe a “sociologia das ausências”, sobre a qual falarei mais adiante, elabora a ideia de uma produção de “não-existência”:

*Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2002, p. 246)*

A “não-existência” é produzida como consequência da *razão metonímica*, um modelo de racionalidade desenvolvido e imposto pelo Ocidente durante séculos<sup>13</sup>. Ela “se reivindica como a única for-

---

13 Na verdade, a razão metonímica é uma das quatro formas nas quais a *razão indolente*, esta que representa a racionalidade ocidental, se apresenta. Há também as razões impotente, arrogante e proléptica. Neste texto, eu me atenho apenas à razão metonímica, pois é a partir dela que Santos propõe a sociologia das ausências.



ma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima" (SANTOS, 2002, p. 240). Ou seja, é um modo de compreensão do mundo que toma a parte pelo todo — um todo que nada mais é do que "uma das partes transformada em termo de referência para as demais". De forma simplificada, a razão metonímica é o que está por trás de dicotomias (Norte/Sul, branco/negro, homem/mulher, por exemplo) hierarquizadas (portanto, Norte, branco e homem são tomados como os padrões) e, desse modo, excludentes de tudo que é diferente (como os saberes e práticas não científicas, não filosóficas ou não ocidentais), mostrando-se incapaz "de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo" (SANTOS, 2002, p. 242). Retomando a citação do Cineclube Mate com Angu, é aquilo que nos faz crer que "o maio de 68 francês é muito mais importante do que todo o ano de 68 brasileiro para a história mundial" e, também, aquilo que nos apresenta o cinema periférico de bordas como "fenômenos cinematográficos por vezes considerados como 'lixo cultural'" posto que esses filmes "se apropriam de formas expressivas que são consideradas artefatos da 'baixa' cultura e da cultura de massa" (LYRA, 2009, p. 37, grifos da autora). Igualmente, é aquilo que tenta afastar corpos negros e periféricos — como o meu — do ambiente universitário ou da possibilidade de uma carreira enquanto artista, afinal, pela ordem dicotônica imposta por essa racionalidade, esses corpos já estão destinados a cumprir outras funções — neste caso, de subalternidade.

Re corro a Luiz Rufino para sustentar a ideia de que essa produção de "não-existência" se dá pela violência colonial, esta que, no que lhe concerne, está intimamente ligada à razão metonímica. O colonialismo "produziu uma tragédia construindo ao longo de séculos desvios ontológicos, subalternizações, epistemicídios, hierarquização de saberes, invisibilidade/descredibilidade, monoculturalização e monorracionalismo" (RUFINO, 2019, p. 89). "O colonialismo é

violência, terror. Em toda e qualquer experiência colonial, a violência opera como a sutura, amarração e ortopedia do projeto” (RUFINO, 2019, p. 114). No Brasil, essa violência começa no momento em que os europeus invadem nossas terras, submetem os povos originários a uma ideologia judaico-cristã e sequestram povos africanos para a realização de trabalho escravo — isso só para citar algumas das formas que ela assume. Em mais de 500 anos, as marcas dessa violência ainda não se apagaram e se sustentam até hoje quando pessoas negras/periféricas/indígenas ainda são assassinadas, invisibilizadas e propositalmente postas na condição de ausência de determinados espaços sociais ou submetidas às ausências de direitos que deveriam ser básicos a qualquer cidadã/o. É por isso que Belford Roxo, cidade cuja população é predominantemente negra e pobre, “nada tem”. Pela lógica colonial, salas e cursos de cinema não são para belforroxenses, por exemplo.

Também diz respeito à razão metonímica a *contracção do tempo presente*. Isso significa que, por excluir tantos modos de ver, pensar e vivenciar o mundo, “a multiplicidade dos tempos é reduzida ao tempo linear” em prol do que “pode favorecer a expansão do capitalismo” (SANTOS, 2002, p. 243).

*A versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção do tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é. Com isto, o que é considerado contemporâneo é uma parte extremamente reduzida do simultâneo. O olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno. A isso mesmo se refere Koselleck quando fala da não contemporaneidade do contemporâneo (1985), sem, no entanto, problematizar que nessa assimetria se esconde uma hierarquia, a superioridade de quem estabelece o tempo que determina a contemporaneidade. A contracção do presente esconde, assim, a maior parte da riqueza inesgotável das experiências sociais no mundo. Benjamin identificou o problema, mas não as causas. A pobreza da experiência não é expressão*



*de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2002, p. 245)*

Esse olhar que vê o “camponês pré-moderno” em uma pessoa cultivando a terra com uma enxada é o mesmo que põe o cinema periférico de bordas como “lixo cultural” e o exclui da historiografia do cinema — ou que, pelo menos, não lhe confere a mesma importância que outros movimentos artísticos. O tempo, na razão metonímica, tomado enquanto uma concepção linear, não deixa espaço para que a pessoa que cultiva a terra com uma enxada seja contemporânea do agricultor *high-tech*. Como o tempo linear sugere uma ideia de progresso e desenvolvimento, a pessoa com a enxada é necessariamente entendida como atrasada, obsoleta, primitiva. Aplicando esta dimensão ao cinema, os realizadores do cinema periférico de bordas, em sua maioria pessoas que não possuem equipamentos de filmagem/captação de som muito rebuscados ou de última geração e que tampouco passaram por alguma formação acadêmica na área, também acabam sendo colocados em um patamar do que já foi ultrapassado. Portanto, essas contemporaneidades desqualificadas pela concepção linear do tempo são, ainda segundo Santos (2002), *desperdícios de experiências* e com isso ele sugere que “a riqueza inesgotável do mundo e do presente” não é explorada em sua totalidade (SANTOS, 2002, p. 245).

É partindo de uma crítica a essa razão metonímica que Boaventura de Sousa Santos propõe uma *sociologia das ausências*:

*Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formula-*



*lação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base nelas transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica. O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade? (SANTOS, 2002, p. 246)*

Aproveito a citação para adicionar novas perguntas às inquietações de Boaventura de Sousa Santos direcionadas à minha relação com o cinema, aquelas que me provocam as comichões: o que é que existe na história do cinema para além do que nos é apresentado pelo cinema hegemônico? Além disso, será que falamos desse *outro* cinema sem submetê-lo a uma relação de subalternidade ao que é hegemônico?

Eu me apegarei a essa última questão para trazer mais uma vez o cinema periférico de bordas à discussão, agora com o objetivo de levantar uma problematização. Faltava aproximadamente um mês para a conclusão da minha graduação quando conheci o trabalho da pesquisadora Alice Fátima Martins no “IX Seminário de Laboratórios e Grupos de Pesquisa com Imagens e Sons”. O evento ocorreu de forma online e o meu contato com Alice se deu através do chat do YouTube, plataforma na qual se dava a transmissão ao vivo da videochamada com os/as seminaristas. Nesta ocasião, Alice representava a Rede Internacional de Pesquisa em Educação, Arte e Humanidades (REdArtH) e falou sobre o filme *O Legado do Artífice* (Alice Fátima Martins, 2020), produção na qual ela assina o roteiro e a codireção. Trata-se de um documentário ficcional acerca das obras de um fazedor de cinema de Goiânia (GO) chamado Martins Muniz. Ela apresenta algumas características das obras de Muniz



como “filmes realizados com baixos orçamentos ou orçamentos bai- xíssimos; com condições precárias de realização [...] em termos de infraestrutura, de logística; com pessoas que não têm, em sua maio- ria, formação para atuar com cinema e audiovisual e que atuam fora dos circuitos formais de cinema” (MARTINS, 2021). Ora, não seriam estas algumas das características que também definem o cinema pe- riférico de bordas? Fico curioso com o fato de Alice não mencionar em momento algum tal categoria e me dirijo ao chat para pergun- tar-lhe se em algum momento em sua pesquisa ela traz o cinema periférico de bordas. A resposta de Alice foi a seguinte:

*Eu não trabalho com a ideia de borda. Aliás, eu contesto a ideia de borda. [...] Porque quando a gente fala de um cinema de bordas, ou de uma catego- ria de bordas, a gente na verdade está se posicionando num centro, está se colocando desde um centro porque a borda não existe como uma categoria essencial. A noção de borda, ela se dá “em relação a”. E aí o que eu tenho encontrado na verdade — fazendo pesquisa não só no caso do Martins Muniz, que resultou nesse filme, mas de vários outros agentes de cultura que produzem cinema no interior do estado, em vários lugares do país — é que eles ocupam uma centralidade em suas comunidades que as salas de cinema, por exemplo, não ocupam. Nesses lugares, por exemplo, o Imbili- no, que é interpretado pelo Hugo Caiapônia no oeste do estado de Goiás, ele é popstar. Lá ele faz mais sucesso do que o Avatar. Uma sessão do Av- tar tinha dez pessoas, numa sessão com filme do Imbilino tinha quase mil pessoas. Então, pra mim, a ideia de borda pro cinema que o Hugo faz e ou- tros cineastas fazem, não resolve a questão e fala muito mais de um lugar em que eu me autorrefiro como centro, uma centralidade de quem tem as explicações, de quem tem a interpretação, de quem tem as categorias de análise e que olha pra esse outro como um outro diferente e chama esse outro de borda. Então eu tenho me desvestido dessas relações para ir em busca de aprender junto a essas pessoas, sem achar que haja essa relação de borda e centro, mas que há centralidades e as centralidades são múlti- plas. Então a gente tem múltiplas centralidades e um deslocamento entre essas centralidades a partir de referências diversas. (MARTINS, 2021).*



Encaro o posicionamento de Alice como uma resposta àquilo que Santos propõe quando nos pergunta se “é possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade”. Trago o episódio deste seminário porque esse encontro com Alice me deu uma nova coceirinha atrás da orelha, a qual considerei essencial registrar neste texto. De qualquer forma, continuarei utilizando a denominação cinema periférico de bordas, pois trata-se do que se encontra no material de pesquisa que tive como principal referência e também porque meu encontro com a perspectiva de Alice é deveras recente, ainda não pude me aprofundar em suas discussões. Além do mais, acredito que, no fim das contas, o que eu, Alice Fátima Martins, Bernadette Lyra, Gelson Santana e os/as diversos/as outros/as autores/as que pesquisam esse tipo de cinema queremos não é menos que ampliar o alcance e as discussões acerca dessas produções audiovisuais.

Dada essa explicação, retorno a Santos para concluir o raciocínio sobre a sociologia das ausências. O que o autor propõe, então, é

*[...] ampliar o mundo e dilatar o presente. A ampliação do mundo ocorre não só porque aumenta o campo das experiências credíveis existentes, como também porque, com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro. A dilatação do presente ocorre pela expansão do que é considerado contemporâneo, pelo achatamento do tempo presente de modo a que, tendencialmente, todas as experiências e práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas, ainda que cada uma à sua maneira. (SANTOS, 2002, p. 249)*

No que se refere ao que me coloco a discutir neste ensaio, a sociologia das ausências se aplica de duas formas. Primeiro para o que desenvolvi nas últimas páginas, ou seja, uma explicação acerca das origens e modos de operação das Ausências às quais me refiro quando teço minhas observações e críticas quanto a minha experiência na universidade. Em segundo lugar, para o que tomo como mobilização para combater essas Ausências, as comichões sobre as quais tratarei a seguir.



# Comichões

*“Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo.”*

(RUFINO, 2019, p. 16)

## A morte do Espírito

Chamo de comichões os efeitos das Ausências sobre os corpos submetidos às opressões da colonialidade. Não passamos ilesos pelo que é produzido como falta. Como vimos anteriormente, as Ausências são estruturais, estão entranhadas nos modos de operação da sociedade e nas instituições que a compõem, foram devidamente planejadas e impostas por um modelo de racionalidade ditado pelos interesses do Ocidente. Muitas pessoas não compreendem ou sequer identificam essas Ausências, mas ainda assim sofrem com seus efeitos. Algumas, como eu, os sentem na pele. Chamo de comichão a impaciência, a ansiedade, a aflição — é o sentimento de inconformação acerca do que se julga errado, fora do lugar, invertido.

Para melhor ilustrar, trago a lembrança de uma aula durante a disciplina de história do cinema brasileiro — ou melhor, de *uma* história do cinema brasileiro —, na qual acredito ter tido uma das minhas primeiras comichões na graduação em cinema. Eu estava no segundo período do curso, era uma aula sobre o Cinema Novo<sup>14</sup>, e naquela ocasião assistimos ao filme *Rio, Zona Norte* (1957), dirigido por ninguém menos que Nelson Pereira dos Santos, o fundador do curso. Nada contra Nelson, muito pelo contrário, concordo que suas obras são fundamentais para o cinema nacional, mas não acredito que, por conta disso, seus filmes não possam ser questionados. O

---

<sup>14</sup> Movimento cinematográfico que, durante os anos 1960, buscava se distanciar das narrativas e modelos de produção do cinema hollywoodiano. Diretores como Glauber Rocha, Leon Hirszman e Cacá Diegues propunham obras de caráter político, recheadas de críticas sociais que buscavam retratar a realidade das classes populares brasileiras.



longa em questão conta a história de Espírito da Luz (brilhantemente interpretado por Grande Otelo), um sambista da favela que sonha com o dia em que poderá melhorar de vida ganhando dinheiro com as músicas que compõe. É na Rádio Nacional – lugar onde Espírito espera apresentar um de seus sambas à cantora Ângela Maria, uma das maiores divas da rádio na época – que ele sempre acaba sendo ignorado ou ludibriado pelos músicos e empresários (brancos) que comandam a cena e se apropriam de suas composições sem lhe dar os devidos créditos. Além disso, as tragédias particulares de Espírito também não são poucas: o filho envolvido com os criminosos do morro é assassinado em sua frente, a mulher por quem se apaixona no início do longa o abandona e ele ainda perde o espaço onde pretendia construir uma vendinha que lhe traria algum sustento. Isso tudo o espectador descobre partindo da maior tragédia de todas, a queda de Espírito de um trem em movimento – o filme começa com o homem inconsciente no meio dos trilhos e a partir daí a narrativa segue por duas linhas de tempo que vão se alternando entre o que aconteceu com Espírito depois do acidente e uma retrospectiva dos acontecimentos que o levaram até aquele momento, como se o filme trabalhasse em cima daquela máxima que diz que “a vida inteira passa diante dos nossos olhos quando estamos morrendo”. Pois é, peço perdão pelo *spoiler*<sup>15</sup>, mas o Espírito morre no final. Aliás, o acidente de trem acontece justamente no único momento de glória do personagem, no mesmo dia em que ele consegue finalmente cantar um de seus sambas para Ângela Maria (que, por sua vez, se interessa em gravá-lo).

Quando a projeção terminou, eu me percebi profundamente incomodado com o filme. Meu coração batia rápido, eu sentia uma necessidade imensa de falar, de reclamar, protestar, ou seja, sentia

---

15 Anglicismo que se refere ao ato de “estragar a surpresa” quando se revela informações acerca de alguma obra literária ou audiovisual, por exemplo.



as comichões. Acredito que o que mais me perturbava era a decisão do diretor de matar o protagonista no final. Para que achincalhar tanto a vida de um personagem negro e matá-lo no único momento em que as coisas poderiam começar a melhorar para ele? Até então eu estava interpretando o Espírito como uma personificação da esperança, alguém que jamais desiste apesar de tantas adversidades... Custava deixar aquele homem ter um final feliz?

Além do mais, identifico outras questões que considero problemáticas no que se refere à representação do homem negro nesse filme. Em primeiro lugar, Espírito é ridiculamente ingênuo. Em uma das cenas que mais me revoltam no filme, ele se conforma em abrir mão de uma de suas melhores obras por uma quantia pequena de dinheiro e ainda assina, sem contestar em momento algum, um papel no qual ele próprio escreve “não tenho nada a ver com esta composição”. Ademais, também me davam muitas comichões o fato de que, para conquistar o espaço que desejava na cena musical, Espírito dependia da ajuda desses homens brancos de classe média que por tantas vezes lhe enganaram e desprezaram. No meu ponto de vista, Nelson Pereira dos Santos apresenta esses personagens de forma crítica (e quiçá também autocrítica), aparentemente com o objetivo de expor a exploração e apropriação que a classe média intelectual fazia (e ainda faz) da cultura negra e popular. Mesmo assim, não consigo engolir a decisão de matar Espírito e entregar todas as letras de seus sambas, as quais ele carregava consigo na ocasião de sua morte, nas mãos desses homens, cabendo a eles a preservação das obras do sambista.

O professor e alguns alunos comentavam sobre os inúmeros méritos do filme, mas ninguém mencionava uma palavra sobre aquelas Ausências que tanto me incomodavam. Resolvi falar. Pontoei todas as questões que estavam me fazendo coçar a pele. Ninguém concordou comigo — nem os alunos, nem o professor. Eles argumentavam dizendo que era uma produção dos anos 1950 e que



naquela época já era um avanço enorme ter um homem preto protagonizando um filme que se passava na favela, parecia que tentavam me convencer de que eu deveria me contentar com isso. Eu insistia dizendo que, ainda assim, em pleno 2017, as questões relacionadas à representação racial naquela obra não podiam ser ignoradas e que debatê-las e problematizá-las era necessário, o que de modo algum anularia os méritos daquela produção. A discussão continuou, calorosa, e eu ficava cada vez mais inconformado com a incapacidade daquelas pessoas perceberem o mesmo que eu. Ouso dizer que sequer me escutavam. Depois de alguns longos minutos nessa conversa que não chegava a lugar algum, uma outra estudante, também negra (éramos uns dos poucos não brancos naquela turma), levantou a mão no fundo da sala e resolveu sair em minha defesa, provavelmente movida pelas suas próprias comichões.

A aula termina, mas o espírito do Espírito, o coitado que morre enterrado pelas Ausências e fadado ao esquecimento, continuaria me assombrando até o fim da graduação. Eu me lembro dele e dessa história quando me encontro com Liliane Leroux no texto *A Baixada tem, a Baixada filma: a periferia, da representação à autorrepresentação*. Em dado momento do artigo, a autora traz o relato de uma masterclass do cineasta etíope Haile Gerima, ocasião na qual ele diz que “o Cinema Novo, que estava se rebelando contra essa narrativa hollywoodiana, contra essa estrutura imperialista, torna-se um imperialista doméstico quando os cineastas se apropriam das histórias negras” (GERIMA, palestra, 2018 apud LEROUX, 2019, p. 27-28) – e, assim, eu descubro que não era o único a sentir as comichões despertadas pelo Cinema Novo (ufa!).

Também acho conveniente citar um trecho do texto de apresentação deste livro no qual descobri Liliane:

*No Brasil, por exemplo, muito se falou e ainda se fala sobre o Cinema Novo, omitindo tantas vezes uma análise de suas limitações e contradições inter-*



*nas – por ser o cinema de uma elite intelectual branca masculina, ao mesmo tempo em que desafiou alguns padrões estéticos europeizantes, ainda assim se trata da alienação da autoimagem do pobre, do sertanejo, do negro, da mulher, da mulher negra, inscrevendo-os em uma camada mais atualizada do palimpsesto colonial. Por outro lado, os cinemas de Zózimo Bulbul, de Luis Paulino dos Santos, de Chico Santos, de Adélia Sampaio, apenas para citar alguns, foram invisibilizados. (LEROUX, 2019, p. 17 – 18)*

Uma graduação em cinema não é menos que uma prova empírica dessa invisibilização. Enquanto Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha e outros diretores homens brancos são frequentemente mencionados, estudados e assistidos nas salas de aula, pouquíssimas são as menções a esses outros cinemas. Para não ser injusto, lembro de ter assistido *Alma no Olho* (1974), de Zózimo Bulbul, pelo menos em duas disciplinas diferentes durante o curso! Todavia, em quatro anos, não li textos sobre Luiz Paulino dos Santos, não escrevi trabalhos sobre Adélia Sampaio, não assisti às obras de Chico Santos e sequer ouvi os nomes de tantos/as outros/as cineastas que não fazem parte da instituição *Homem Branco de Classe Média*.

Aliás, acho importante reiterar: não estou propondo aqui que deixemos de estudar os cinemas consagrados por esses homens. É óbvio que suas obras são importantes e partes cruciais da nossa história. O que espero é deveras simples, que dediquemos a mesma atenção a *qualquer cinema*. Que estudemos cineastas indígenas, negras, periféricas, belforroxenses e baixadenses nos mesmos espaços que estudamos os cânones do Cinema Novo ou da Nouvelle Vague, que esses conteúdos sejam tratados com a mesma importância.

Quando proponho que seja dada a mesma importância quero dizer também que são necessários espaços para esses cinemas nas ementas das disciplinas obrigatórias. É comum que, nesses poucos momentos em que a universidade finge reparar suas Ausências, esses *outros cinemas*, quando abordados, são apresentados em discipli-

nas optativas/eletivas. Acho um começo relevante, mas ainda bem distante do ideal. Digo isso por um motivo bem simples: qual critério é utilizado para se decidir que estudantes de cinema são *obrigados* a conhecer determinados filmes e cineastas em detrimento de outros? Além disso, quem toma essas decisões? Entendo que as respostas para essas questões são deveras complexas, pois passam por estruturas de poder atreladas ao capital e àquela razão metonímica que o serve e, por isso, não acredito que sejam problemas de fácil solução (ou que pelo menos cujas resoluções caibam aos propósitos deste ensaio).

De qualquer forma, aproveito esses questionamentos para trazer de volta à discussão o Cinema Periférico de Bordas e o cinema da Baixada Fluminense. Estes dois, *coitados*, não desfrutaram nem do privilégio de protagonizar disciplinas optativas/eletivas – não me lembro de ter visto nenhuma proposta do gênero durante o tempo em que estive na graduação. Daqui para frente eu me debruçarei mais sobre ambos. Se nesta parte do ensaio falo sobre as comichões que uma graduação em cinema me causou, na próxima, apresento as ideias que me acalmam as coceiras, ou seja, uma educação que passa tanto pela Baixada Fluminense quanto pelo cinema periférico de bordas.

Para finalizar, trago uma síntese sobre a comichão. É nada mais que um incômodo mobilizador. É a inconformidade que motiva questionamentos e confrontamentos, a partir do momento que tomamos consciência das opressões da colonialidade e que, de alguma forma, nos levam a buscar maneiras de transformar Ausências em presenças. A comichão não é uma resposta em si, mas a própria pergunta.

## O Anjo que caiu em Belford Roxo

Neste ponto gostaria de retomar um trecho da introdução deste ensaio, no qual comento sobre meu encontro com o cinema baixadense. No mesmo período em que eu descobria as produções do Mate com Angu e do BaixadaCine, bastante próximas de um imaginário que eu já havia construído acerca do que comumente se entende por um *cinema de periferia* (sobre o qual falarei mais à frente), acabei chegando também a outro filme que me chamou a atenção.

Um vídeo intitulado *ANJO – O FILME* (Eric de Deus Produções Cinematográficas) aparecia para mim quando eu pesquisava no YouTube as palavras “cinema Belford Roxo”. A miniatura do vídeo mostrava o pôster do filme, uma imagem que apresenta alguns elementos típicos do cinema de ficção científica e dos filmes de super-heróis, como uma fotografia da Terra vista pelo espaço e um rapaz usando um uniforme branco e capa cinza (Figura 1). Curioso, cliquei no link e me deparo com a seguinte descrição:

*Anjo – O Filme* é o primeiro longa-metragem gravado na cidade de Belford Roxo<sup>16</sup>. Produzido e dirigido por Eric de Deus, o filme traz em seu elenco principal nomes como: Felipe Ferreira (Anjo), Humberto Kelvin (Moody / Tinga), Marcio Rufino (General Dracco), Gabriel Arruda (Teco) e grande elenco. O longa faz parte do “Projeto Jovem no Cinema”, criado em novembro de 2016 para dar suporte cultural para crianças, jovens e adolescentes de comunidades carentes e escolas municipais do município. O longa teve a cobertura dos principais jornais da cidade, tais como: Jornal de Hoje, Notícias de Belford Roxo, Extra, O Dia e O Globo. (DE DEUS, 2017).

---

<sup>16</sup> Acho importante demarcar que até o momento de redação deste ensaio não tive oportunidade de apurar esta informação. Sendo assim, não tenho certeza se de fato “Anjo – O Filme” foi o primeiro longa-metragem gravado na cidade ou se é apenas o primeiro longa-metragem gravado na cidade sobre o qual Eric de Deus tinha conhecimento à época.

**Figura 1** Pôster e imagem de divulgação de Anjo – O Filme.



Fonte: Google Imagens (2021)

Assisto aos primeiros minutos do longa e meu fascínio é imediato. Apesar de a descrição do vídeo no YouTube revelar tão pouco, logo nas primeiras sequências do filme ficam claras as influências dos gêneros cinematográficos aos quais o pôster faz referência. Trata-se de uma ficção científica sobre um super-herói belforroxense! Um filme de baixo orçamento, de pouco rebuscamento técnico, com imagem e som um tanto ruidosos (em certos momentos, os diálogos acabam sendo até incompreensíveis), bem distante das grandes produções hollywoodianas que consagraram tais gêneros, mas ainda assim um longa-metragem belforroxense de super-herói. Até pouco tempo eu sequer sabia que existiam filmes belforroxenses, tampouco poderia imaginar que, quando existissem, fariam parte do que entendemos como um *cinema de gênero* — estava já acostumado, por conta da experiência na universidade, a associar as produções audiovisuais periféricas ao cinema documentário ou aos dramas que de certo modo buscam retratar as “realidades” da periferia.

Abro um parêntese aqui porque, antes de continuar falando sobre o *Anjo*, acho importante abordar as diferenças e os atravessamentos entre os cinemas de periferia, de gênero e periférico de



bordas. Em primeiro lugar, os filmes periféricos de bordas são realizados sob um “contrato periférico”, ou seja, se situam “às margens, quer do sistema industrial puramente cinematográfico, quer dos circuitos exibitivos de arte” (LYRA, 2009, p. 33). Estas obras se diferem do cinema de periferia principalmente porque nelas:

*[...] não têm lugar vozes, razões ou atitudes identificadoras de protesto ou de autoafirmação de segmentos socialmente excluídos ou de comunidades e indivíduos submetidos à violência dos grandes e pequenos centros urbanos, sendo a sua única intenção os códigos do entretenimento descompromissado. Seria até muito fácil atribuir-lhes o epíteto de “cinema inocente”, não fosse uma particularidade: o componente fortemente massivo e influenciado pelos meios audiovisuais da comunicação que o perverte e filtra o imaginário de seus elementos (LYRA, 2009, p. 34).*

O “entretenimento descompromissado” que esses filmes buscam pode ser relacionado ao consumo, por parte de seus realizadores e consumidores, do que se chama *cinema de gênero*. A palavra gênero aqui diz respeito aos gêneros cinematográficos, que “se referem a narrativas, personagens e ambientes codificados” (LYRA, 2009, p. 39) ou, em outras palavras, que possuem tantos elementos comuns que nos permitem classificá-los em determinadas categorias (como faroestes, horror, ficção científica, melodrama, etc). No caso do cinema periférico de bordas, as características desses gêneros são atraídas por uma série de outros fatores como a autoralidade dos cineastas, os modos como esses gêneros são atualizados pelos meios de comunicação de massa e também pelas características das culturas regionais/lokais.

Fechando o parêntese, trago uma reflexão no tocante ao cinema de periferia. Como relatei anteriormente, eu tinha um imaginário, construído pelos produtos audiovisuais que consumi na universidade, acerca dessas obras que vinham das margens dos cen-

tros urbanos. Acreditava que esses filmes deveriam ter sempre um caráter político, falar sobre as questões específicas das periferias e das populações pobres. A respeito disso, encontro em Liliane Leroux (2019, p. 26-27) uma crítica à ideia de “morar no tema” — uma imposição feita a esses/as realizadores/as em que suas situações socioeconômicas e locais de moradia lhes são impostos como gênero por uma “vanguarda política, intelectual e artística” (por exemplo, quando os filmes de realizadores/as das periferias só compõem a seleção de um festival se categorizados enquanto “cinema de periferia”, por mais que sejam filmes que não tenham a menor relação entre si, como se não pudessem ocupar o mesmo espaço que os/as outros/as realizadores/as dos centros). Trago isso porque vejo o cinema periférico de bordas como um movimento que esculhamba essas condições quando promove o atravessamento entre elementos do cinema hegemônico e características regionais, o que talvez seja justamente o que o faz ser ainda mais marginalizado pela “vanguarda política, intelectual e artística” (uma vez que, pelo menos pela minha experiência na universidade, os chamados filmes de periferia eram mais bem-vindos e, mesmo que em ocasiões escassas, acabavam surgindo em debates de algumas disciplinas, enquanto os filmes periféricos de bordas sequer eram mencionados).

De volta a *Anjo — O Filme*, o longa-metragem conta a história de um rapaz que acaba de se mudar para Belford Roxo e, por isso, é apelidado de Novato pelos amigos que faz na cidade. Quando é perseguido por bandidos depois de ter reagido a um assalto, Novato cai de um barranco e acorda na nave espacial de Moody, o guardião da paz do Planeta Antares. O extraterrestre conta a Novato que seu objetivo na Terra é capturar Dracco, o general que assassinou o imperador e sequestrou a princesa de Antares — e que agora comanda o crime na região de Belford Roxo. Para cumprir sua missão, Moody contará com a ajuda de Novato e, para tanto, ele modifica o código genético do jovem de tal forma que ele passa a ter superpoderes,



transformando-o no super-herói Anjo. Além de algumas divertidíssimas cenas de ação com efeitos especiais digitais um tanto grotescos, o longa também investe fortemente no humor (em piadas não menos grotescas e, em certos momentos, escatológicas).

Ainda em 2017, pesquisei um pouco mais sobre o filme e seu contexto de produção na internet de modo que acabo tendo alguns achados interessantes (principalmente através de informações públicas no perfil do diretor tanto no Facebook quanto no YouTube, além de entrevistas que ele concedeu a jornais). Primeiro, sobre o filme, trata-se de parte do “Projeto Jovem no Cinema” criado pelo próprio Eric e “que visa estabelecer uma oficina itinerante anual entre os bairros de Belford Roxo, dar suporte cultural para os jovens e buscar suporte para a criação de um futuro Pólo Cultural voltado para projetos Audios-Visuais (sic)” (BITTENCOURT, 2017). Em uma publicação de divulgação do longa em um grupo do Facebook, o diretor ainda menciona que o filme foi gravado com alunos da rede municipal de ensino. Sobre Eric de Deus vale comentar que ele é, além de “diretor e produtor na empresa Eric de Deus Produções”, publicitário, desenhista e pastor evangélico. Em seu canal no YouTube há uma série de curtas-metragens e esquetes de humor, além de conteúdos políticos e religiosos.

Fico tão mobilizado pela complexidade dessa obra que durante um bom tempo a tive como objeto de estudo e ponto de partida para discutir as relações entre o cinema periférico de bordas e uma proposta de educação descolonizadora que venho propondo neste texto. Inicialmente, minha intenção era analisar o longa-metragem usando como referências as obras de Bernadette Lyra e Gelson Santana, além de propor discussões sobre sua relação com a escola e uma educação descolonizadora. Todavia, pouco antes de iniciar a escrita deste trabalho, entro em contato com algo que me leva a mudar o rumo da pesquisa. Mais uma vez eu estava pesquisando sobre Eric de Deus nas redes sociais e é dessa forma que percebo a figura dele



também como a de um militante bolsonarista. Inúmeras fotos em seu perfil no Facebook indicavam apoio tanto ao presidente Jair Bolsonaro quanto a uma intervenção militar e há também vídeos em seu canal no YouTube endossando jargões como “nossa bandeira nunca será vermelha” ou “esquerda nunca mais”. Apesar das minhas comichões e do meu enorme apreço por *Anjo – O Filme*, percebo que eu talvez não estivesse pronto para iniciar diálogo com um artista que em tanto se opõe às minhas convicções político-ideológicas (uma entrevista com o diretor, que por isso acabou nem sendo realizada, se dava como um dos meus principais recursos metodológicos para levantar mais informações sobre o filme). É dessa forma que decido tirar *Anjo – O Filme* do centro das minhas discussões. De todo modo, resolvo preservá-lo aqui, afinal, esta produção não deixa de ser o que despertou meu interesse pelas relações entre o cinema periférico de bordas e a educação.

Ainda sobre *Anjo – O Filme*, acredito que convém relatar um pouco de uma experiência em sala de aula que tive em 2019. Entre abril e maio daquele ano, ministrei a oficina “Audiovisual e Território” no Colégio Estadual Presidente Kennedy, em Belford Roxo, como atividade correspondente ao meu primeiro estágio obrigatório na disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino I. Durante cinco semanas, e para um público de seis turmas de primeiro ano do ensino médio, promovi aulas expositivas e experimentais sobre linguagem



*Fico tão mobilizado pela complexidade dessa obra que durante um bom tempo a tive como objeto de estudo e ponto de partida para discutir as relações entre o cinema periférico de bordas e uma proposta de educação descolonizadora (...)*

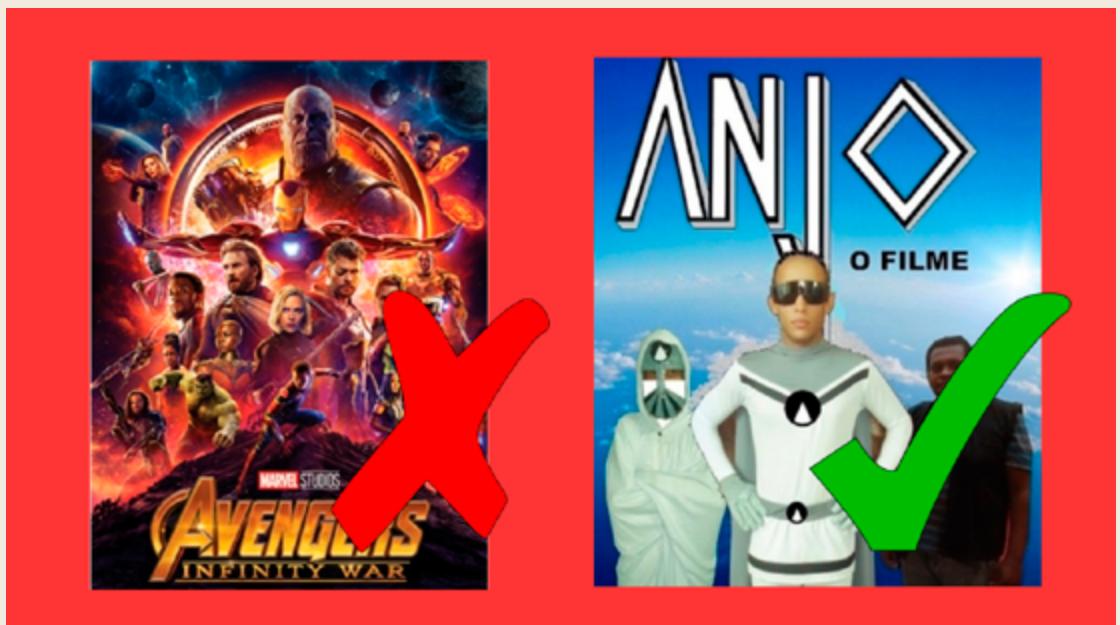
cinematográfica e *histórias* do cinema — tudo sempre de modo a trabalhar a relação dos estudantes com o território que habitam, neste caso, a cidade de Belford Roxo. A cada encontro, eu propunha a realização de algum dispositivo audiovisual<sup>17</sup> que, de algum modo, permitisse uma exploração do espaço da escola ou da cidade e, além disso, também sempre assistíamos juntos a alguma produção (majoritariamente curtas-metragens) que se aproximasse do conteúdo que estivéssemos debatendo. Logo no primeiro encontro, deixo claro para os alunos que naquela “aula de cinema”, modo como a comunidade escolar se referia à minha atividade, eu dificilmente proporia que víssemos algum filme hollywoodiano.

Naquela época, havia uma enorme polêmica em torno do lançamento de *Vingadores: Ultimato*, cuja estreia no Brasil chegou a ocupar 80% das salas comerciais de cinema — o que só acontece graças à ineficiência de políticas públicas que deveriam garantir uma cota de tela para as produções nacionais. Dessa forma, apresento um slide (Figura 2) no qual demarco que os filmes dos Vingadores não seriam bem-vindos naquela oficina e pergunto à turma se eles sabiam que existem filmes de super-heróis belforroxenses. Todo mundo responde que não. Isso aconteceu lá pelo fim do encontro, eu já tinha separado alguns filmes para mostrá-los (*Lá no Fim do Mundo*, do Mate com Angu, e *Cidade do Amor*, do BaixadaCine, ambos disponíveis no YouTube), mas na hora acabei decidindo adicionar os primeiros minutinhos de *Anjo* na lista também.

---

17 Para mais informações acerca de dispositivos audiovisuais indico o endereço eletrônico do projeto que contribuiu na construção desta metodologia, o Inventar com a Diferença: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br>

**Figura 2** Slide do primeiro encontro da oficina “Audiovisual e Território” no CEPK.



Fonte: Google Imagens (2019)

Passei direto por esses detalhes, mas, antes de falar sobre a exibição em si, acho importante explicar como funcionava a dinâmica daquela oficina. Como disse anteriormente, eram seis turmas de primeiro ano do ensino médio (havia oito turmas de primeiro ano na escola àquela época), mas não mencionei como elas eram divididas — obviamente, um mero estagiário inexperiente não seria capaz de dar conta de tantos alunos de uma só vez numa sala de aula (e possivelmente o espaço que tínhamos nem comportaria tanta gente). Eu ia ao Kennedy, como comumente as pessoas da região se referem à escola, três vezes por semana, às segundas, quartas e sextas, trabalhando simultaneamente com duas turmas por dia. As professoras das turmas que participavam da oficina tinham cedido a mim dois tempos de suas aulas com aqueles estudantes durante as cinco semanas em que estive na escola. Aproveito este parágrafo para reiterar minha gratidão a essas professoras e estudantes que

me acolheram no Kennedy e que tanto me ensinaram — considero essa experiência um divisor de águas na minha formação enquanto educador, afinal, foi a primeira vez que assumi esse papel em sala de aula e pude vivenciar como é estar do outro lado da comunidade escolar (não mais como discente, mas como docente).

Retomando aquele momento da projeção, assistimos aos primeiros oito minutos de *Anjo — O Filme*, tempo suficiente para me causar mais um lampejo. A sequência de abertura, que apresenta uma contextualização do que aconteceu no Planeta Antares antes de Dracco e Moody chegarem à Terra (o que é feito usando um recurso semelhante às sequências de abertura da saga *Star Wars*, com o texto que rola pela tela enquanto é lido por um narrador), não prendeu muito a atenção da turma. Muitos conversavam entre si, falavam alto, mexiam nos celulares e faziam com que eu me questionasse se havia sido uma boa ideia começar aquela projeção. Todavia, o rumo muda quando, na segunda sequência do filme, a cidade de Belford Roxo começa a ser apresentada. O mesmo narrador agora fala sobre algumas características (negativas) da cidade, como a violência urbana e os problemas nas áreas de saúde e educação, enquanto as imagens passeiam pelo centro e outros bairros. Fala-se do que há de ruim na cidade, mas em tom de piada: quando aborda a saúde, por exemplo, uma esquete no hospital municipal de Belford Roxo mostra um médico que diagnostica qualquer doença como virose e uma enfermeira que está sempre a postos para aplicar Voltaren (tipo de anti-inflamatório) nos pacientes. A partir desta segunda sequência, o longa consegue despertar a atenção dos estudantes. Percebo que o falatório, que antes poderia ser sobre qualquer assunto, passa a ser sobre o filme. Alguns dão risadas, outros apontam para a tela e reconhecem territórios e personagens (um aluno fica bastante eufórico quando identifica um de seus vizinhos). O interesse pela projeção vai aumentando, mas eu já havia extrapolado o tempo da oficina e precisava interromper o filme mesmo sob o protesto de alguns estu-

dantes. Fico surpreso com a reação da turma e digo que eles poderiam assistir ao filme na íntegra no YouTube.

A sala se esvazia, conforme os alunos, animadíssimos, se dirigem para a fila do almoço e por lá eu fico durante mais alguns minutos, enquanto reflito sobre o que havia acabado de acontecer, desligando computador, projetor, som e ventiladores. Se mais cedo eu entrei naquela escola movido pelas comichões, estava me preparando para sair de lá com a pele anestesiada. Sentia-me contente, com uma sensação de dever cumprido. Eu escolhi o Kennedy para realizar aquele estágio mobilizado pelas comichões, quando eu já não aguentava mais o peso das Ausências da universidade e tinha resolvido abraçar meu devir belforroxense. Àquela época, eu já não morava mais em Niterói, tinha regressado para o quintal da minha família em Belford Roxo e aceitado os 50 km que me separam da UFF (que, no fim das contas, nem são tão dolorosos assim). Fiz esse movimento porque, apesar da variedade de salas de cinema e da proximidade da praia que deixavam meus dias mais felizes, morar em Niterói saía caro demais para mim (tanto no sentido financeiro quanto no emocional). Sendo assim, a única coisa que fazia sentido naquele momento, quando pensava em alguma atividade de estágio, era a ideia de reduzir a distância entre a faculdade de cinema e Belford Roxo — não para mim, mas para outros/as belforroxenses. Sabia que precisava levar para o meu quintal os ensinamentos

*A partir desta segunda sequência, o longa consegue despertar a atenção dos estudantes. Percebo que o falatório, que antes poderia ser sobre qualquer assunto, passa a ser sobre o filme. Alguns dão risadas, outros apontam para a tela e reconhecem territórios e personagens (...)*



que a graduação me oferecia, semeá-los naquele terreno diferente e ver o que poderia florescer ali. Depois daquela projeção de *Anjo – O Filme* e das outras cinco semanas no Kennedy, colhi as flores mais belas (para minha surpresa, no meu último dia atuando na escola, professoras e alunos prepararam uma festinha de despedida para mim, com direito a decoração com o tema “sala de cinema”, balde de pipoca, bolo e refrigerante) e retornei à universidade para uma nova empreitada: pesquisar e refletir acerca do que acontecera naquela experiência, ou seja, sobre o que ocorre quando o cinema periférico de bordas encontra a educação.

## Espírito VS Anjo

Chegamos à última parte deste ensaio e, como em qualquer *bom* filme de ação, o clímax precisa apresentar o maior *embate* de todos. É como quando em *Kill Bill Vol. 2* a heroína Beatrix Kiddo finalmente se encontra com o vilão principal nos minutos finais do longa (a título de curiosidade, ela *kill* o *Bill*<sup>18</sup> utilizando mais uma vez apenas as próprias mãos, de modo semelhante a como ela se desenterra). Neste caso, proponho uma batalha final de proporções celestiais: o Anjo contra o Espírito.

Brincadeiras à parte, o que pretendo não é exatamente o embate entre os protagonistas dos filmes que me trouxeram até aqui, mas sim uma reflexão sobre os modos como ambos foram aplicados em contextos educativos. Se, por um lado, temos *Rio, Zona Norte*, representante do Cinema Nnovo, dirigido por um membro de uma elite artística e intelectual, sendo apresentado como referência em uma aula de história do cinema brasileiro na universidade; por outro, temos *Anjo – O Filme*, realizado por um pastor evangélico belforroxense e que, a meu ver, se trata de uma obra que dialoga com o

---

<sup>18</sup> Trocadilho com o título do filme que, traduzido, significa “matar Bill”.

cinema periférico de bordas, sendo exibido em sala de aula de uma escola estadual na periferia da cidade onde o filme foi concebido.

Minha intenção não é promover nenhum juízo de valor, afirmar que uma aula foi “melhor” do que a outra ou que há um modo certo ou errado de se tratar o cinema na educação – pelo contrário, acredito que qualquer encontro entre cinema e educação tem seu mérito. Espírito, ou melhor, Nelson Pereira dos Santos, não é vilão – assim como nem Anjo e tampouco Eric de Deus são heróis. O que proponho de fato é uma reflexão quanto às diferenças entre essas duas ocasiões partindo de um ideal de educação descolonizadora.

À época da minha primeira experiência no Kennedy, eu ainda não havia entrado em contato com as discussões acerca de educação descolonizadoras. Na verdade, o ideal de descolonização sempre me mobilizou através das comichões, eu apenas não sabia *dar nome aos bois*. Isso só aprendi quando precisei academizar minhas inquietações, quando me pus a pesquisar e a escrever sobre elas. Entrei em contato com autores como Luiz Rufino e Boaventura de Sousa Santos, para citar dois dos que tive oportunidade de estudar, sendo o primeiro aquele do qual parti para sustentar minha argumentação acerca do que entendo por uma educação descolonizadora. Não tenho a intenção de dar uma resposta definitiva sobre o assunto, primeiro porque acredito que o processo de descolonizar práticas educativas pode, e deve, assumir diferentes concepções (até

*Minha intenção não é promover nenhum juízo de valor, afirmar que uma aula foi “melhor” do que a outra ou que há um modo certo ou errado de se tratar o cinema na educação (...). O que proponho de fato é uma reflexão quanto às diferenças entre essas duas ocasiões partindo de um ideal de educação descolonizadora.*



porque, se houvesse uma única tomada como *verdadeira*, haveria de ter também uma *falsa*, o que designaria uma dessas dicotomias próprias do pensamento colonial que as educações descolonizadoras propõem combater) e segundo porque acredito que ainda estou em um momento bastante incipiente da minha pesquisa sobre esta questão. O que apresentarei a seguir, então, trata-se menos de uma definição rígida do que de uma elucubração que tenta justificar (e quiçá solucionar) minhas comichões através das propostas de Rufino, de tal modo que assumo a “Pedagogia das Encruzilhadas” como a forma de educação descolonizadora que me mobiliza.

Uma educação descolonizadora é aquela cujo objetivo é “sucatear a lógica colonial” (RUFINO, 2019, p. 28). O modo como Luiz Rufino propõe esse sucateamento (ou esculhambação, palavra também usada diversas vezes durante o livro) é a partir do que ele chama de “Pedagogia das Encruzilhadas”: de modo superficial, uma proposta de educação elaborada segundo os princípios de Exu e das práticas e sabedorias que regem terreiros e praticantes de religiões afro-brasileiras. Trata-se de um “projeto da pedagogia montada por Exu [que] se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo” (RUFINO, 2019, p. 74).

Entendo que essa ideia de “sucatear a lógica colonial” é nada menos que desmantelar dicotomias, superar a razão metonímica. Santos (2002) diz que “para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade” (p. 238). Como visto no capítulo anterior, a racionalidade colonial que Santos critica é baseada em uma série de dicotomias, as quais Rufino condena em diversas passagens de seu texto, como quando diz que “a tara por uma composição binária, que ordena toda e qualquer forma de existência, não dá conta da problemática dos seres paridos no entre.” (RUFINO, 2019, p. 11).



Uma educação descolonizadora é, portanto, a que busca atender às “problemáticas dos seres paridos no entre”. Aliás, eu me vejo como um desses seres. Como afirmei na introdução deste trabalho, sou um homem negro. Meu nome completo é Matheus da Silva Hoffman. O “da Silva” veio da mãe, branca, filha de um pernambucano e uma carioca. O “Hoffman” veio do pai, negro, com quem não tive a oportunidade de conviver e tampouco de conhecer as origens familiares, mas que, até onde ouço falar, foi filho de uma mulher preta e um homem branco com ascendência alemã. O que sou é fruto dessa miscigenação, de uma mistura de sangue de colonizador e colonizada que marcou minha pele em um tom especial, aquele que mescla a cor de quem oprime com a de quem é oprimido (assim como também acontece para uma enorme parcela do povo brasileiro). Portanto, o que sou não cabe em dicotomias justamente porque sou fruto desse “cruzo entre as bandas cindidas”.

*A Pedagogia das Encruzilhadas se codifica como um projeto libertador, pois radicaliza com o domínio epistemológico praticado pelos referenciais ocidentais. Nesse sentido, só pode ser formulado em uma lógica em que os praticantes e os seus respectivos saberes emergem a partir do cruzo entre as bandas cindidas. Todavia, essa perspectiva não visa à substituição de um lado pelo outro, mas sim o atravessamento. A potência desse cruzo se situa nas zonas fronteiriças, que são também zonas de conflito político/epistemológico. (RUFINO, 2019, p. 85).*

Ora, no caso do cinema, o que estão nessas zonas fronteiriças, de conflito político/epistemológico, se não as produções de bordas? Isso fica mais evidente quando percebemos que o cinema periférico de bordas também é *parido no entre*. Seus realizadores partem de um arsenal cinematográfico formado pela conjunção de elementos que derivam tanto de um cinema de gênero consagrado por Hollywood quanto da cultura regional e local. Seus filmes são o resultado do *cruzo*.



Sendo assim, uma educação descolonizadora, quando aplicada às experiências de cinema e educação sobre as quais tratei até aqui — ou seja, tanto na universidade quanto no ensino básico —, é aquela que promove o *atravessamento*. É uma proposta que não passa necessariamente pela recusa dos cânones do cinema hegemônico, mas que promove o cruzo entre eles e tudo o que é *outro*. Seria, então, quando na universidade, uma disciplina obrigatória de história do cinema brasileiro propusesse uma historiografia ampliada (uma que considerasse as realizações dos/as cineastas da Baixada Fluminense tão importantes quanto as dos diretores cinemanovistas, por exemplo) e suscetível ao questionamento (ou seja, que não se impõnhia como *verdadeira e imutável*).

Aproveito para fazer um adendo e promover uma autocrítica. Algumas páginas atrás relatei que logo na minha primeira aula enquanto estagiário no Kennedy exibi um slide recusando um certo tipo de cinema hollywoodiano em detrimento de um cinema belforroxense. Não concordo mais com esta atitude. Vejo que caí na armadilha da racionalidade colonial e estava ali reproduzindo suas dicotomias, forçando uma produção de não existência. O que eu fiz foi uma substituição, quando na verdade deveria ter proposto o *atravessamento*. Afinal, por que não promover um encontro entre os *Vingadores* e o *Anjo*? (a cena pós-créditos do longa belforroxense já sugeria algo desse gênero quando o Super-Homem aparece convidando Anjo para ser um representante da Liga da Justiça em Belford Roxo!).

Finalizo, então, propondo o cruzo ao invés do embate. Se no embate há o confronto entre opositos que buscam se anular de alguma forma, isto é, resulta em um vencedor e um perdedor (dicotomia), no cruzo Anjo e Espírito se encontram, se afetam, se atravessam — tanto nas salas de aula das universidades quanto nas escolas. Afinal, o cruzo é:

*o movimento enquanto sendo o próprio Exu. O cruzo é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O cruzo versa-se como*



*atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem – efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó. O cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e prática e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital (RUFINO, 2019, p. 18).*

## *Considerações finais*

Este ensaio aborda as noções de Ausências e comichões. Fundamentado por Santos (2002), o primeiro conceito trata daquilo que é produzido enquanto não existente; o segundo diz respeito ao modo como os corpos afetados pelas Ausências reagem a elas. Estas ideias são apresentadas usando como ponto de partida minhas experiências de vida dentro e fora da universidade durante a graduação de Licenciatura em Cinema e Audiovisual na UFF.

Como alternativa ao modo de racionalidade colonial que rege alguns currículos e ementas no curso de cinema, proponho o cinema periférico de bordas e da Baixada Fluminense como resposta para produção de uma educação descolonizadora. Para isso, trabalho com relatos de experiências – tanto em salas de aula da universidade, quanto em escolas de educação básica –, articulando tais vivências com os trabalhos de Lyra (2009), Leroux (2019) e Rufino (2019).

Em dado momento do ensaio, relato que enxergo meu trabalho como uma semente, algo que eu gostaria de continuar pesquisando no futuro. Deposito aqui, para mim e para qualquer pessoa que tenha se encantado por este ensaio, algumas possibilidades de continuidade e desdobramentos:

- No que se refere ao cinema periférico de bordas na Baixada Fluminense, realizar um levantamento de outras obras que dialoguem com a concepção de cinema periférico de bordas na região, de modo a ampliar a presença desses cinemas nas discussões acadêmicas;

- 
- ▶ Promover novos encontros entre o cinema periférico de bordas e as salas de aula da educação básica, a fim de observar as formas como este tipo de produção atravessa as comunidades escolares;
  - ▶ Ainda sobre o cinema periférico de bordas, proponho um estudo mais aprofundado da pesquisa de Alice Fátima Martins com o objetivo de identificar melhor as diferenças e as semelhanças entre o trabalho dela e o de Bernadette Lyra;
  - ▶ Também considero importante ampliar o leque de referências que se dedicam às questões relacionadas à colonialidade e descolonização;
  - ▶ Ampliar as discussões a respeito das “produções de não existência” que acometem a universidade e são endossadas por currículos acadêmicos e ementas de disciplinas. Que mais aspectos dessas Ausências possam ser investigados e, se possível, combatidos;
  - ▶ Aprofundar o cruzo entre a Pedagogia das Encruzilhadas e a educação audiovisual.

Deixo essas proposições porque acredito bastante no potencial dos atravessamentos que esta pesquisa sugere para uma descolonização dos saberes. Sua importância reside na possibilidade de construção de uma academia mais democrática e inclusiva. O quanto mais valiosas podem ser as aulas de cinema que abarcam as produções audiovisuais das bordas? O quanto se pode aprender sobre cinema com os filmes periféricos de bordas? Qual o impacto do cruzo entre os cinemas hegemônicos e os de periferia dentro das escolas? Espero que essas comichões alcancem cada vez mais pessoas e sirvam como motivação na luta contra as opressões da colonialidade.

Por fim, lembro que lhe ofereci minha pele na introdução deste texto e agora não poderia deixar de perguntar: e aí, coçou?

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Raphael. Belford Roxo vira cenário de filme de Super-herói. Jornal de Hoje. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://jornalhoje.inf.br/wp/?p=40411>> Acesso em: 19 abr. 2021
- DE DEUS, Eric. ANJO — O FILME (Eric de Deus Produções Cinematográficas). Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LrKsnNOOXiE>> Acesso em: 17 abr. 2021
- IBGE. Panorama de Belford Roxo. Cidades.ibge, Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama>> Acesso em: 15 abr. 2020.
- ITUASSU, Arthur. Apresentação. In: HALL, Stuart. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. p 9-15.
- LEROUX, Liliane; SALLÉS, Michele; CUNHA, Paulo. Cinemas pós-coloniais e periféricos. Vol. 1. Rio de Janeiro: Edições LCV, 2019.
- LYRA, Bernadette. Jerusa Ferreira e Glória Anzaldúa: Histórias pelas bordas das bordas – um depoimento. In: SANTAELLA, Lúcia. Cultura de Bordas: do passado ao presente. São Paulo: EDUC, 2020. 193p. cap 5, p. 75 – 79.
- LYRA, Bernadette; SANTANA, Gelson. Cinema de Bordas. São Paulo: A Lápis, 2006.
- LYRA, Bernadette. Cinema Periférico de Bordas. Comunicação, Mídia e Consumo (São Paulo. Impresso), v. 6, p. 31-48, 2009.
- MARTINS, Alice Fátima. IX SEMINÁRIO DE LABORATÓRIOS E GRUPOS DE PESQUISA COM IMAGENS E SONS – GRUPOS ASSOCIADOS. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=er41RgjAlUw&t=2687s>> Acesso em: 17 abr. 2021.
- O DIA. Belford Roxo: a mais violenta. O Dia, Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2020/01/5850120-belford-roxo---a-mais-violenta.html>> Acesso em: 15 abr. 2021.
- MATE COM ANGU. O cinema deve ser ensinado nas escolas públicas do país. In: PERIFERIA DA IMAGEM. Rio de Janeiro, 2018. Catálogo de mostra cinematográfica. p. 36-38.
- RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANTANA, Gelson. Cinema de Bordas 2. São Paulo: A Lápis, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.



### ANNY OCORÓ LOANGO

Doctora y Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), docente de grado y posgrado en FLACSO, Argentina, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y en la Universidad Nacional Pedagógica Nacional. Forma parte del equipo de investigación de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina” de la UNTREF.



### ELIZABETH CASTILLO GUSMÁN

Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales y del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magistra en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctorante en el Programa Historia de la Educación de la UNED España. Investigadora y coordinadora del Centro de Memorias Étnicas.



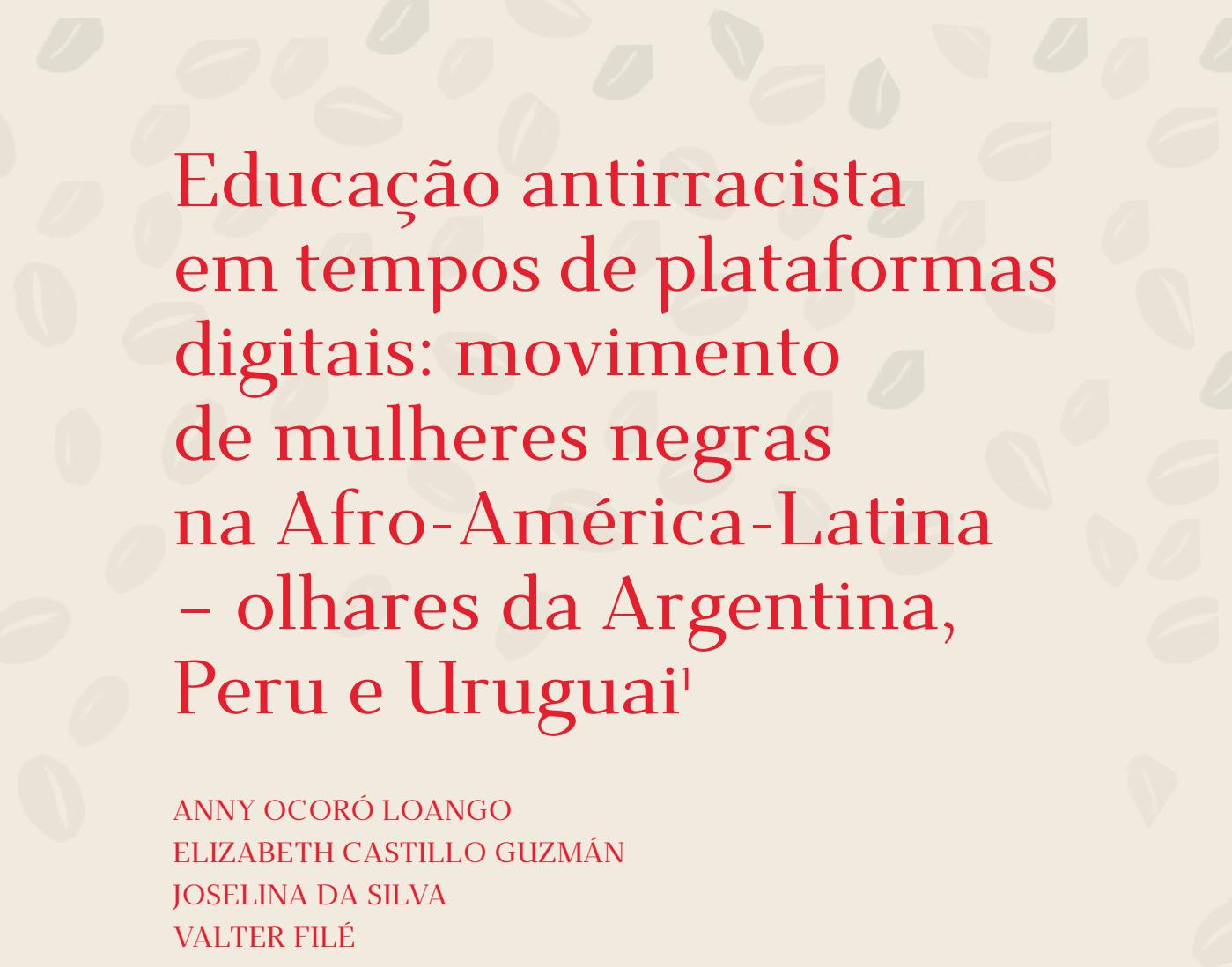
### JOSELINA DA SILVA

Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é pós-doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Peru, doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e coordena o N'BLAC (Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais) certificado pelo CNPq.



### VALTER FILÉ

Professor Associado da UFF – Faculdade de Educação/ SSE – Professor do quadro permanente do PPGEDU-UFF. Líder do Grpesq LEAM – Laboratório de estudos e aprontos multimídia – relações étnico-raciais na cultura digital.



# Educação antirracista em tempos de plataformas digitais: movimento de mulheres negras na Afro-América-Latina – olhares da Argentina, Peru e Uruguai<sup>1</sup>

ANNY OCORÓ LOANGO

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

JOSELINA DA SILVA

VALTER FILÉ

## *Introdução*

Na América Latina, a presença de pessoas indígenas e negras nas Instituições de Ensino Superior (IES) é minoritária e, em muitos casos, favorecida pela luta organizada de estudantes e movimentos sociais de caráter étnico no campo dos direitos culturais e educacionais. Tais mobilizações e demandas políticas também dão visibilidade para as desvantagens enfrentadas pelas/os estudantes no acesso, na permanência e na graduação nas IES. Estes coletivos de estudantes se articulam para promover ações coordenadas em defesa da preservação da memória negra ou indígena, o fortalecimento de suas identidades culturais e a efetiva igualdade de direitos.

1 Tradução do Castelhano para a Língua Portuguesa: Luciane Tavares dos Santos.

Na Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pelas Nações Unidas (1963), se reconhece que o racismo é um fenômeno de exclusão motivado por critérios raciais, étnicos e/ou nacionais, cujas consequências concretas são a restrição dos direitos humanos e liberdades fundamentais em todos os âmbitos da vida das vítimas de tais atos. Na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, celebrada em Durban (2001), se admite que os povos descendentes de africanos e indígenas são vítimas históricas do racismo cujo impacto se reflete, entre outros assuntos, na “distribuição não equitativa de riqueza, na marginalização e na exclusão social”. Deste modo, podemos afirmar que a abordagem do racismo implica uma mirada estrutural capaz de articular as múltiplas situações que se combinam ao longo da vida dos coletivos e grupos que são objeto direto desta situação<sup>1</sup>.

Por sua vez, a Cepal, em seu informe do ano de 2016, reconhece que na denominada “matriz da desigualdade social” são as populações indígenas e afrodescendentes que ocupam os piores lugares no que se refere à qualidade de vida e ao acesso a oportunidades. O informe “Desigualdade de oportunidades para os povos indígenas e afrodescendentes”, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (2017), assinala que estas populações, em matéria de acesso, permanência e conclusão do ciclo escolar, apresentam uma enorme desvantagem em relação ao restante da sociedade.

*Por ejemplo, entre los individuos de 25 a 64 años, el 60% de los afrodescendientes y el 72% de las personas indígenas cuentan como máximo con estudios secundarios, en comparación con el 55% para el resto de la población. Las desigualdades en los resultados educativos también se*

---

1 Outro antecedente importante, do ponto de vista normativo, são as adesões a convênios e declarações internacionais, como o Convênio 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, ratificado por 14 países da região.

*manifiestan de forma intergeneracional. Cerca del 70% de las personas indígenas o afrodescendientes cuyos padres estaban en el primer quintil de cantidad de años de escolaridad completados permanecen en el mismo quintil. Para el resto de la población, ese porcentaje apenas supera el 50%. En el otro extremo, la persistencia en el quintil más alto de años de estudios es menor para los indígenas y afrodescendientes en relación con el resto de la población (BID, 2017).*

Apesar das tremendas circunstâncias de discriminação, esses povos obtiveram avanços significativos nos processos de reconhecimento legal de seus direitos culturais e educacionais na maioria dos países do continente. No final do século XX, esse fenômeno conseguiu impactar a vida das IES, o que reflete em uma série de programas e projetos institucionais e acadêmicos que surgiram no que Castillo (2017) chama de interculturalidade universitária, para se referir às ações formalizadas nas IES, visando sanar a lacuna por meio da criação de programas, quase em sua maioria para formação de professores de comunidades indígenas e afrodescendentes.

Um exemplo desse processo são as diferentes ofertas de educação intercultural que existem hoje em toda a América Latina, bem como os programas de Etnoeducação nas universidades colombianas. Ao mesmo tempo, vinha ocorrendo gradativamente o acesso de jovens indígenas e negras/os aos programas convencionais por meio de mecanismos especiais de acesso, os quais, em muitos lugares, iniciaram nas IES uma experiência nova e complexa, da qual o racismo faz parte substancial. Para o caso em questão, é interessante entender que o racismo como fato estrutural opera de duas maneiras, por um lado como fator determinante nas restrições que essas populações têm de acesso ao ensino superior convencional devido à lacuna que sofrem; e, por outro, pela própria situação de discriminação que vivenciam dentro das IES, quando conseguem acesso a elas por meio de cotas especiais ou ações afirmativas.

## *O caminho da interculturalidade universitária*

Durante o final da década de 1990 e ao longo deste século, a maioria dos países latino-americanos experimentou a emergência de experiências interculturais em seus sistemas de ensino superior. Esse processo tem pelo menos três grandes dinâmicas, entre elas a abertura de cotas e acesso diferenciado para estudantes indígenas e negras/os nas IES. Atualmente, em quase toda a região, existem instrumentos normativos e legislações que favorecem a inclusão e o reconhecimento desses/as estudantes nos diferentes países da região, no entanto, em termos gerais, manifesta-se a ausência de regulamentações específicas das IES que garantam a sua participação. Em muitos casos, as universidades não possuem regulamentos e procedimentos próprios para denunciar situações de racismo, muito menos geraram ações para visibilizar e identificar as diferentes formas pelas quais esse problema se manifesta.

Embora haja poucos avanços voltados para propor e gerir abertamente, nas políticas institucionais, a tarefa de erradicar o racismo e a discriminação nas IES, em algumas, a ação organizada de estudantes pertencentes a esses povos junto com aliados/as antirracistas vem pressionando para gerar algumas transformações. Exemplos disso são os encontros estudantis, as atividades de divulgação e promoção cultural e acadêmica, a criação de cátedras gratuitas e abertas para povos indígenas e afrodescendentes; a criação de cadeiras que levem o nome de uma pessoa afrodescendente de destaque e a formação de organizações estudantis lideradas por estudantes indígenas e afrodescendentes. Muitas dessas atividades acontecem nas áreas de extensão. No entanto, também foram criados centros de pesquisa, programas e projetos institucionais, que, em alguns casos, contam com a participação de alunos/as ou professores/as afrodescendentes, além da criação de cotas especiais nas universidades para essas populações.

Devemos dizer, porém, que os maiores esforços são registrados no Brasil. Este é o país da América Latina onde as muitas conquistas foram alcançadas em termos de institucionalização de políticas contra a discriminação e em favor da equidade racial. Destacam-se especialmente os programas de cotas para pessoas negras ou Ações Afirmativas nas universidades<sup>2</sup>, em que o Brasil é pioneiro na região, que têm favorecido muito o ingresso da população negra na universidade. Essa medida é de grande importância, pois o Brasil tem sido historicamente um país muito desigual e esse tipo de política de alguma forma consegue democratizar o acesso ao ensino superior para a população negra e estimular sua permanência nele. Destaca-se também o trabalho realizado nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que surgiram em inúmeras universidades do país. Estes desenvolvem atividades de pesquisa e divulgação científica para contribuir com a educação antirracista. Colabora também para visibilizar o papel da população negra na vida social e cultural e na luta contra a discriminação racial.

*Durante o final da década de 1990 e ao longo deste século, a maioria dos países latino-americanos experimentou a emergência de experiências interculturais em seus sistemas de ensino superior.*

2 As ações afirmativas conseguiram ser institucionalizadas em 2012 no governo de Dilma Rousseff quando da Lei 12.711/2012, buscando democratizar o acesso ao ensino superior, prevendo que todas as universidades e instituições federais de ensino tenham que reservar metade de suas cotas para o ingresso de alunos/as de escolas públicas. A reserva dessas cotas deve ser dividida, de acordo com a Lei, entre pessoas requerentes autodeclaradas pretas, pardas e indígenas. A referida lei também contempla aqueles/as alunos/as com recursos limitados, independentemente de sua condição étnico-racial. Cabe esclarecer que a Lei Federal se aplica apenas aos/as alunos/as de graduação. Apesar disso, algumas universidades vêm avançando isoladamente com ações afirmativas em nível de pós-graduação.

# *A experiência das oficinas colaborativas para a erradicação do racismo na Educação Superior*

Entre 15 de julho e 30 de outubro de 2019, no âmbito da Iniciativa para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior (2018-2021)<sup>3</sup>, da Cátedra UNESCO: *Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina* da UNTREF – Universidad Nacional de Tres de Febrero – Argentina, foram realizadas as “oficinas de autoformação colaborativa em análise, desenho e promoção de atividades para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior”. Estas foram desenvolvidas com a colaboração de universidades e IES de toda a América Latina com o objetivo de:

*abordar los principales factores y analizar las prácticas que sostienen las formas de racismo que afectan a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendentes las instituciones de Educación Superior, así como a otros grupos en situación de vulnerabilidad; brindar capacitación para identificar estas formas de racismo tanto visibles como no-visibles en las instituciones de Educación Superior con énfasis no excluyente en las personas indígenas y afrodescendentes; y diseñar y llevar a la práctica actividades y acciones concretas que permitan dar mayor visibilidad a estos problemas y que contribuyan a superarlos. (Informe de resultados Talleres de auto-capacitación, 2019, p. 1).*

As oficinas foram realizadas na modalidade virtual em duas salas de aula simultaneamente, durante 16 semanas consecutivas. Elas contaram com 66 participantes da Argentina, Brasil, Bolívia,

---

<sup>3</sup> A iniciativa “se propone contribuir a erradicar todas las formas de discriminación racial en la Educación Superior, poniendo especial énfasis en la erradicación de las formas de discriminación que afectan a las personas y comunidades indígenas y afrodescendentes”.

Costa Rica, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Panamá, Peru, Uruguai e Venezuela. Sete das pessoas participantes eram afrodescendentes e 16, indígenas, a maioria mulheres, 40 no total, e 26 homens.

Na metodologia de trabalho, foram utilizados videoconferências, fóruns, vídeos e textos especialmente produzidos para o desenvolvimento da iniciativa. Por exemplo, dentre os 20 textos da “Coleção Apuntes”, vários foram escritos por participantes da oficina. A “Coleção de Microvídeos” foi feita com o apoio da UNTREF Media, produtora de conteúdo da Universidad Nacional de Tres de Febrero. Estes recursos foram insumos essenciais, pois facilitaram a conscientização, o debate e a reflexão.

Durante três meses, em diferentes instituições de ensino superior, tanto de graduação quanto de pós-graduação, foram lançadas ações como fóruns abertos, mesas de discussão, campanhas de comunicação na internet, conversas, entre outras, para promover reflexões e debates sobre racismo e gerar propostas para sua erradicação. O trabalho colaborativo alimentou a realização das diferentes ações desenvolvidas. As produções dos/as participantes e suas vivências foram uma contribuição essencial.

*Durante três meses, em diferentes instituições de ensino superior, tanto de graduação quanto de pós-graduação, foram lançadas ações como fóruns abertos, mesas de discussão, campanhas de comunicação na internet, conversas, entre outras, para promover reflexões e debates sobre racismo e gerar propostas para sua erradicação.*

As oficinas foram organizadas por meio de três blocos temáticos: Modalidades de racismo, Atores intervenientes e/ou “mobilizáveis”, em que o trabalho se concentrou na análise das formas de atuação do racismo em diversas modalidades dentro da IES. Inicialmente, foram identificadas coletivamente ações de enfrentamento ao racismo. No segundo momento, o trabalho se concentrou no desenho e implementação dessas atividades no Ensino Superior. Ao longo dessa etapa, os/as participantes não apenas projetaram, mas também também atuaram. A última fase orientou-se para a análise, a aprendizagem e os desafios decorrentes das diferentes ações empreendidas.

Uma das estratégias significativas implementadas nessa experiência foi a sistematização das ações por meio de um diário de trabalho individual em que se documentava as questões essenciais implementadas e o processo vivenciado por cada um dos participantes. Essa etapa também permitiu identificar as principais dificuldades e lições aprendidas com a experiência.

## *O racismo na Educação Superior*

A Oficina foi capaz de analisar diferentes manifestações de racismo no ensino superior que corroem a qualidade da educação recebida por todos/as, não apenas aqueles/as pertencentes aos povos indígenas e afrodescendentes. Como mencionamos, a presença destes grupos no ambiente universitário não é apenas minoritária, mas, salvo algumas exceções como Brasil e Colômbia, na maioria dos países, há uma notória ausência de informações estatísticas sobre esses/as alunos/as. Isso limita seriamente as possibilidades de monitoramento real e sustentado de sua situação dentro das IES. Da mesma forma, no conjunto dos países participantes, aparece recorrentemente uma marcada ausência de alunos/as e professores/as indígenas e afrodescendentes no ensino superior. Isso

também pode ser observado no campo da produção científica, na qual a presença de pesquisadores negros/as é escassa. Com efeito, “entre professores universitários e equipes de investigação estão sub-representados e, em muitos casos, a sua presença é invisível. Também há ausência de história e epistemologias negras nos programas acadêmicos das IES. A produção intelectual negra é pouco considerada ou desconhecida nas bibliografias dos programas acadêmicos” (OCORÓ, 2019, p. 56).

Os/as participantes relatam situações que vão do racismo cotidiano ao racismo estrutural. Muitos desses episódios envolvem a participação de pares e professores, e são baseadas em práticas que desvalorizam os povos indígenas e/ou afros por seu fenótipo, sua língua e sua origem territorial, como podemos ver nos dois depoimentos dos participantes a seguir, expressos quando lhes foi perguntado, em um dos fóruns de trabalho, *quais são as diferentes formas que o racismo pode assumir no ensino superior?*

*Por lo general, el cuerpo universitario suele esconder sus acciones y discursos más racistas, dando por superadas aquellas “contradicciones” y promoviendo la idea de mayor tolerancia e inclusión. Sin embargo, se comparten las ideas de inferioridad intelectual hacia los y las estudiantes mapuche o también la asociación del origen étnico con el comportamiento o temperamento de cada estudiante, justificando las actitudes negativas con el hecho de “ser mapuche”, e incluso sorprendiéndose gratamente “ah, mira, y eso que es mapuche”. (Participante 1. Aula A. Iniciativa contra el racismo 2019).*

***A Oficina foi capaz de analisar diferentes manifestações de racismo no ensino superior que corroem a qualidade da educação recebida por todos/as, não apenas aqueles/as pertencentes aos povos indígenas e afrodescendentes.***

Ao perguntar-lhes que exemplos poderiam mencionar de sua própria experiência na IES, a mesma participante respondeu:

*De acuerdo a mi propia experiencia de vida, reflexionando acerca del racismo y la discriminación étnica, en lo personal nunca la he experimentado en primera persona, aunque sí he sido testigo de situaciones de discriminación. He oido cómo las personas se refieren a mapuche y migrantes con diminutivos, con el afán manifiesto de no parecer discriminadores, aunque generando un efecto totalmente contrario. Entonces, se hacen eco los sustantivos de “mapuchito”, “negrito”, “peruanito”, etc. (Participante 1. Aula A. Iniciativa contra el racismo 2019).*

À mesma pergunta, outro participante respondeu:

*Existen diferentes tipos de racismos en nuestras instituciones. Los microracismos que abarcan desde la omisión o acciones que pueden ser solapadas, por ejemplo, falta de datos estadísticos sobre quienes ingresan y egresan de las instituciones y que pertenecen a un Pueblo Indígena o Afro. Además, se pueden dar formas de racismo explícito desde el desprestigio de algún mapuche que viene de una comunidad o de un pueblo, quien es considerado como que no tiene la formación para poder ingresar a la universidad, o la creencia de que no van a tener la capacidad intelectual para cursar determinadas carreras. (Participante 2. Aula A. Iniciativa contra el racismo 2019).*

No depoimento a seguir, também emergem formas ocultas de racismo, ao mesmo tempo em que se naturaliza que a associação “indígena-civilização” é oposta. O indígena não está no lugar que lhe corresponde, e o fato de assumir um papel que não é o esperado desencadeia comentários racistas:

*Recuerdo que hace algunos años un indígena, profesor bilingüe, que estudiaba su segunda licenciatura, a quien tanto docentes como estudiantes le hacían comentarios del tipo “indígena estudiado”, “indígena letrado” o*

*“indígena civilizado”. Incluso uno de sus compañeros hacía bromas con su origen, diciéndole que a pesar de ser indio o “guadalupano” (en relación con Juan Diego, el indígena que según la historia ve a la Virgen de Guadalupe), él podía estudiar dos carreras y dominar no dos idiomas, sino tres: tsotsil, su lengua materna; español, su segunda lengua; e inglés, la lengua en la que se preparaba al cursar su segunda licenciatura. (Participante 3. Aula A. Iniciativa contra el racismo 2019).*

Sem dúvida, esses tipos de expressões se baseiam em uma antiga estrutura de hierarquização, racialização e inferiorização histórica em relação a essas populações. Essas situações são muito mais agravadas em contextos de alto conflito social e violência, como é o caso da Colômbia, México e Brasil, mas também se expressaram com alta intensidade na Bolívia, no contexto do golpe contra o governo de Evo Morales em 2019<sup>4</sup>. Esse evento apareceu com muita força entre as intervenções dos participantes, que destacaram como no contexto do golpe na Bolívia ocorreram atos racistas contra os povos indígenas, seus símbolos e visões de mundo, situação que se agravou ao analisar a discriminação e violência racista sofrida pelas mulheres indígenas. Na Bolívia, apesar de ser um dos países com maior população indígena do continente, assim como em outros países da região, *“há uma violência colonial internalizada e reproduzida*

---

<sup>4</sup> Em 20 de outubro de 2019, as eleições presidenciais foram realizadas na Bolívia. A oposição questionou os resultados que deram Evo Morales como vencedor, e uma série de atos violentos por setores começou no país. Em 25 de outubro, o Tribunal Superior Eleitoral anunciou a vitória eleitoral de Evo Morales com 47,08%, sem segundo turno, já que o candidato da oposição alcançou apenas 36,51%. A partir do resultado, os atos violentos se intensificaram. Após um relatório da Organização dos Estados Americanos (OEA) informando que foram detectadas supostas irregularidades em sua auditoria dos resultados, o presidente convocou novas eleições em 11 de novembro para desbloquear a crise política. Neste mesmo dia, o comandante das Forças Armadas bolivianas, general Williams Kaliman, assim como a força policial, retiraram seu apoio ao presidente, pedindo-lhe que se afastasse. Evo Morales renunciou à presidência da Bolívia em 10 de novembro e denunciou um golpe. Meses depois, entidades internacionais, como a Universidade de Michigan, o CELAG e o jornal *The Washington Post*, rejeitaram o relatório da OEA, validando o resultado eleitoral na Bolívia. Para mais uma extensão da cronologia do golpe, ver: <https://www.pagina12.com.ar/230374-que-paso-en-bolivia-cronologia-del-golpe-de-estado>

*quase de forma naturalizada*" (Relatório Talleres Autocolaborativos, 2019, p. 4).

Em alguns países, o racismo também se expressa pela falta de reconhecimento dessas populações, como é o caso do Chile e da Argentina, onde populações afrodescendentes e indígenas são desnacionalizadas por seus traços fenotípicos e associadas à imigração de países vizinhos. Em todos os casos, fica evidente que garantir o ingresso não resolve a equidade e a educação igualitária, pois nas IES ocorrem diferentes formas de racismo que, em alguns casos, nem adquirem relevância na agenda universitária.

Nas histórias aparece como o racismo afeta o acesso e as trajetórias educacionais de estudantes indígenas e afrodescendentes. As mulheres evidenciam práticas contínuas de inferiorização manifesta por meio de piadas frequentes, comentários sobre seus cabelos ou sobre modos de falar ou práticas culturais de seus grupos e comunidades de origem. A esse respeito, uma das participantes da oficina menciona:

*Una amiga que es docente de Derecho se niega a usar su pelo afro por miedo a insultos y recriminaciones por parte de sus colegas. Sus compañeros le han dicho que “así se ve mejor”, “quedas mas prolja”, entre otros comentarios. Y cuando se animó a usar su pelo al natural quedaron sorprendidos por su “cambio de look”, qué le había pasado que no se peino ese día. (Participante 4. Foro Tercera sesión. Racismo situado: identificando el racismo en nuestras IES, 08/08/2019).*

A experiência vivida por muitas mulheres afrodescendentes nas universidades expressa a dupla ou tripla discriminação que opera sobre elas, o que Castillo e Ocoró (2017) apontaram como o fenômeno da dominação cruzada no campo da educação superior. É uma combinação de marcadores de raça, gênero e/ou classe que se articulam na dinâmica da discriminação e, no caso do depoimento

anterior, localiza na questão do cabelo a ponta do iceberg do racismo que atua em ambientes onde raramente posições docentes são ocupadas por mulheres racializadas, que devem “parecer” menos negras para serem mais aceitas. É um mecanismo em que a negritude do cabelo é diluída como um marcador essencial.

## *Instalando o tema na agenda das universidades*

Como parte da proposta pedagógica das “*Oficinas de autoformação colaborativa*”, cada participante ficou responsável por elaborar uma proposta de erradicação do racismo em sua IES que retomasse os elementos trabalhados durante a Oficina. Ao todo, foram realizadas 42 (quarenta e duas) ações para erradicar o racismo, o que contribuiu para visibilizar a presença de populações indígenas e afrodescendentes, bem como conscientizar a comunidade educativa sobre situações de racismo e discriminação racial que se apresentam no cotidiano nas IES. As ações tiveram que contar com o aval de grupos, organizações ou órgãos vinculados às IES, que deram ancoragem institucional à sua implementação. Em alguns casos, envolveu a participação de outros atores na vida institucional.

As ações implementadas nas IES, em alguns casos, foram apoiadas por processos já existentes, pois foram propostas por núcleos ou grupos de trabalho que vinham se dedicando ao tema, mas, na maioria das vezes, foram experiências pioneiras que inauguraram esses debates nas diferentes IES. Como podemos ver no relatório:

*El 80% de los procesos adelantaron talleres de sensibilización sobre el racismo. El 70% contó con la participación de conferencistas académicos o líderes de organizaciones indígenas y/o afrodescendientes. En la totalidad de las acciones, se realizaron reflexiones críticas sobre el problema*

*del racismo en las IES y se planteó la necesidad de abordar este tema de manera sistemática (Informe de resultados Talleres de auto-capacitación, 2019, p. 7).*

Entre as ações, foram realizados encontros com lideranças, saberes, ativistas indígenas e afrodescendentes, o que foi importante para visibilizar outras formas de conhecimento e promover discussões em prol do pluralismo epistêmico em instituições que têm contribuído para reproduzir os discursos e práticas que têm conhecimentos indígenas e afrodescendentes qualificados como pré-científicos ou folclóricos. Claramente é “uma visão mais pluralista de ciência, tecnologia e inovação, de acordo com as realidades sociais e culturais da América Latina, tem o desafio de incorporar o conhecimento dos povos indígenas e afrodescendentes nas políticas de ciência e tecnologia, para avançar na direção de sociedades mais justas e conscientes de sua história e de sua diversidade” (OCORÓ, 2020, p. 176).

Nesse sentido, é muito importante notar que esses processos avançam na medida em que conseguem se inserir em dinâmicas políticas mais amplas. Um exemplo disso é o desenvolvimento de uma iniciativa na cidade de Medellín, onde foi proposta a promoção de uma cátedra antirracista chamada “Nelson Mandela”. Neste caso, o gestor da cátedra faz parte de um grande movimento de lideranças juvenis e estudantis afrodescendentes com significativa atuação pública, com o intuito de que a própria universidade se converta em um espaço para discutir estes temas abertamente e com ampla participação cidadã.

*Para nosotros la Cátedra Nelson Mandela es un punto de referencia en la ciudad. Queremos que desde la universidad se hable de manera clara y abierta sobre el racismo que enfrentamos muchos jóvenes. Para nosotros la vida universitaria es más difícil pero poco o nada se habla de los factores racistas*

*que producen estas situaciones. Tener una Cátedra para hablar de las nuevas formas de racismo es muy importante y de eso se trata mi propuesta, de lograr que en pocos años tengamos muchos espacios así en muchas universidades de Medellín (Participante 3. Aula B. Iniciativa contra el racismo 2019).*

Poderíamos dizer que tanto as oficinas quanto as ações implementadas são experiências de educação antirracista no ensino superior que possibilitaram e inauguraram um debate que até então não existia em algumas universidades, e que, atuando conjuntamente em diferentes países, no mesmo período, contribuíram para a inserção do tema na agenda regional. Os caminhos traçados por aqueles que foram submetidos ao racismo e à discriminação no sistema escolar e universitário mostram com maior certeza que tipo de estratégias são mais adequadas para enfrentar de forma criativa e contundente esse flagelo. A conversa direta e testemunhal ocupa um lugar central neste exercício. Aparentemente a voz dos protagonistas é essencial para mobilizar, nas comunidades educativas, a empatia moral necessária para rejeitar e combater com veemência o racismo. Acrescenta-se também exercícios de diálogo intercultural como abordagem ao que se convencionou chamar de “alteridade étnica”. Neste sentido, as ações que aliam o cultural e o político contribuíram de forma muito importante para um reconhecimento dos saberes e valores dos povos originários.

## *Da interculturalidade universitária à educação antirracista*

Os processos descritos são a ponta do iceberg de algo maior do que as experiências políticas e intelectuais recém-articuladas nos cenários das IES. A convocação das Oficinas promovidas pela Cátedra UNESCO atraiu equipes de trabalho formadas em quase todos os casos por estudantes e graduados indígenas e afrodescendentes

ligados a processos organizacionais e com vínculos acadêmicos e institucionais nas universidades. Por isso, o conteúdo e o desenvolvimento dessa experiência podem situar-se na transição do que têm sido as ações de interculturalidade universitária para uma prática embrionária de educação antirracista no espaço das IES. Na maioria das vezes, as/os jovens líderes dessas iniciativas passaram por espaços, programas e processos de interculturalidade universitária, bem como por dinâmicas organizacionais estudantis associadas às lutas pelo reconhecimento de sua condição étnico-racial e cultural dentro das IES, e, em alguns casos, como o de grupos afroestudantes, em militância aberta contra o racismo institucional<sup>5</sup>.

A repercussão das Oficinas coloca então o fenômeno do racismo como tema de debate universitário e da agenda institucional. Nesse sentido, essas dinâmicas deslocam a discussão, até recentemente voltada para questões relacionadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença étnico-cultural, para o campo das desigualdades produzidas pelas múltiplas formas de racismo existentes nas IES. As Oficinas descritas permitiram visibilizar as maneiras múltiplas e cruzadas como se produz e reproduz o racismo no cotidiano, nas salas de aula, nos espaços acadêmicos e no conjunto de dispositivos do sistema educacional de nossos países. De certa forma, esse exercício situa-se para além do multiculturalismo educacional vigente até hoje no tratamento desses fenômenos e estabelece-se como a semente de uma abordagem antirracista claramente articulada com o debate global que marca Durban desde 2001.

Os protestos causados pelo assassinato de George Floyd, em 2000, mobilizaram a sensibilidade de milhões de pessoas ao redor do planeta e serviram de pano de fundo para colocar a questão do racismo no centro da discussão como mais uma das “pandemias”

---

<sup>5</sup> Este é o caso do coletivo de trabalho da Universidade Luis Amigó, em Medellín, Colômbia.

que a sociedade sofre. Desde então, assistimos ao florescimento de uma antiga luta que agora, por outros meios e em outros cenários, reclama o direito à igualdade – que há quase um século também foi reivindicado pelo movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e por alguns líderes dos povos nativos do continente. O racismo, como o próprio Banco Mundial reconheceu, é a causa estrutural das desigualdades enfrentadas por afrodescendentes e indígenas, portanto, é urgente erradicá-lo pela raiz, implacavelmente. Trata-se da luta sem fim pela dignidade de nossos povos.

## *Um curso on-line durante a pandemia: experiências em extensão*

Nesta parte do texto, nosso objetivo é refletir sobre um curso produzido on-line (via plataformas digitais), articulando mulheres negras de diferentes países afro-latino-americanos, instituições de ensino, grupos de pesquisa e ativistas, mesmo nestes tempos de pandemia. Esta reflexão está organizada como um relato de experiência que busca compreender melhor o que aconteceu no curso, as tecnologias envolvidas, o contexto de sua realização e as questões teóricas, políticas e epistemológicas envolvidas. Uma tentativa de ofere-

*O racismo, como o próprio Banco Mundial reconheceu, é a causa estrutural das desigualdades enfrentadas por afrodescendentes e indígenas, portanto, é urgente erradicá-lo pela raiz, implacavelmente. Trata-se da luta sem fim pela dignidade de nossos povos.*

cer algumas contribuições para produzir uma educação antirracista por meio de um currículo afrocentrado, tendo a cultura digital como pano de fundo.

A pandemia gerada pelo Sars-Cov-2 produziu uma verdadeira catástrofe. Mortes e crescimento vertiginoso do sofrimento físico e mental. Repercussões sociais, econômicas e financeiras que são sentidas de forma ainda mais cruel na vida de quem já enfrenta as desigualdades. No Brasil, os negros têm sofrido mais com esses tempos, pois acumulam os males e tormentos da escravidão, do racismo e do machismo. A pandemia também alterou profundamente a dinâmica das instituições de ensino. O isolamento social exigido para tentar impedir a propagação do vírus suspendeu as aulas e dificultou as viagens físicas e os encontros presenciais.

Professores/as tiveram que descobrir outras possibilidades para o trabalho. Muitos/as alunos/as, principalmente as/os mais pobres, também encontraram dificuldades em suas condições e capacidade de acompanhar seus cursos. Foram rebaixados por falta de estrutura, incluindo conexão de internet de qualidade e tecnologia, pois isso não se baseia apenas em condições financeiras, mas também geográficas e outras localizações. Quem conseguiu acessar as aulas remotas, propostas pelos diferentes sistemas educacionais, viu a sala de aula invadir o espaço doméstico, convivendo com as muitas outras dinâmicas familiares, sejam elas pitorescas, alegres, tristes ou constrangedoras.

Diante de tudo isso, nos perguntamos: quais seriam as condições para realizar um Curso de Extensão que buscasse convocar mulheres negras de vários países afro-latino-americanos para falar sobre suas histórias, sua militância, suas contribuições? Como pensar em outras formas de estarmos juntas? Que reuniões seriam possíveis? Que mobilizações poderiam ser feitas? Podemos começar a abordar as questões acima (e outras que ainda estão em desenvolvimento) pensando no que devemos considerar como condição

fundamental: a solidariedade e a disponibilidade que podem ser colocadas em prol da produção coletiva.

## *A estrutura do curso em tela*

Em resposta a um chamado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)<sup>6</sup> – cujo objetivo era apoiar a realização de cursos de extensão através do sistema remoto –, propusemos o Curso “Movimiento de mujeres negras en *afrolatinoamérica*: visiones de Argentina”<sup>7</sup>, que havia se baseado no grupo de investigação N’BLAC<sup>8</sup>. Fomos aceitos e iniciamos uma rede que começou a terce-se a partir do convite do LEAM<sup>9</sup> para unir-se à associação. Mobilizaram-se professores/as de diferentes grupos de investigação, instituições e cidades do estado do Rio de Janeiro. Éramos Joselina da Silva (UFRRJ) e Valter Filé (UFF), e conosco vieram os/as estudantes e os recursos que teríamos para a produção e execução do curso. Recursos que, ressaltamos, não são apenas da ordem técnica ou de tecnologia, como esses conceitos têm sido entendidos, ou seja, vinculados aos dispositivos que surgiram no mundo digital.

Na concepção original, o N’BLAC trataria da parte do curso que propõe objetivos, metodologias e questões de produção em relação às mulheres que participariam da experiência. Até porque o

---

<sup>6</sup> Edital Nº 01/2020 – Escola de Extensão – PROEXT/UFRRJ. CHAMADA PÚBLICA Nº 01/2020 PARA O “PROGRAMA DE AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA COVID-19”.

<sup>7</sup> Constituiu-se uma parte importante dos resultados da investigação pós-doutoral da Profª Joselina da Silva (agosto 2018/julho 2019), realizada no Departamento de Ciências Sociais da Pontificia Universidad Católica del Perú, intitulada *INTERSECCIONALIDAD ENTRE GÉNERO Y RAZA: EL MOVIMIENTO DE MUJERES NEGRAS EN AFRO-LATINOAMÉRICA (PERÚ, URUGUAY Y ARGENTINA)*.

<sup>8</sup> N’BLAC – Núcleo Brasileiro Latino-Americano e Caribenho de estudos em gênero, relações raciais e movimentos sociais, certificado pelo CNPq.

<sup>9</sup> LEAM – Laboratório de estudos e aprontos multimídia – relações étnico-raciais na cultura digital – <http://leam.uff.br/>

curso estaria institucionalmente vinculado à UFRRJ. O convite para o LEAM – atualmente sediado na UFF, mas ainda vinculado à UFRRJ – foi no sentido de pensar a parte da comunicação, da estrutura que permitiria encontros, principalmente sobre questões relacionadas às mídias digitais e à internet. Se no início das conversas essas duas dimensões da participação dos dois grupos estavam bem definidas, à medida que a preparação do curso avançava, as coisas eram compartilhadas organicamente em todas as suas dimensões. Cada ação foi compartilhada e teve um significado pedagógico.

A metodologia proposta teve respaldo tecnológico, pois não se tratava de um curso presencial. Portanto, o uso das tecnologias digitais foi essencial para sua implementação e, dessa forma, possibilitou o encontro de pessoas de diferentes regiões da América Afro-Latina. Mas, também, foi importante porque estávamos ocupando o espaço da internet com a questão das mulheres negras. Assim, o curso se estabeleceu como forma de disputar narrativas e até denunciar as formas como o ecossistema digital tem reproduzido e atualizado o racismo estrutural na configuração de racismo digital.

A primeira dimensão desse racismo estrutural é a forma como o acesso e a qualidade da internet são distribuídos. Para certas populações, em determinadas condições geográficas, esse acesso é irregular, de baixa qualidade e muito caro. Ou seja, se a internet é considerada e chamada de nova esfera pública, no sentido de que Hannah Arendt (1995) dá ao público – um lugar para ver e ser visto, um lugar onde nossa existência se confirma, portanto, só é importante o que ali aparece. Se nossa forma de estar nesta nova esfera pública até agora é muito precária, nossa visibilidade ainda não está em condições satisfatórias. Embora, possamos reconhecer que, apesar de tudo, muitas e muitos de nós já temos uma forte presença.

Mas, continuando, o racismo também se revela em ações contra pessoas racializadas – ou grupos considerados “minorias” – com as formas mais óbvias de xingamentos, hierarquização e outros modos

de eliminação de determinados grupos. Não é incomum ver essas manifestações de racismo nas redes sociais, no “clima” de determinados meios de comunicação. Assim, este continua sendo um lado visível do que Tarcízio Silva (2019) chama de racismo algorítmico<sup>10</sup>.

## *Enegrecer o currículo*

Ao apostar em um curso utilizando a internet como ferramenta, nos interessava contribuir para o enegrecimento do currículo da educação universitária, propiciando um debate a partir dos principais articuladores de uma epistemologia antirracista e antissexista. Referimo-nos a acadêmicos e ativistas negros dos três países que deram nome ao curso.

*La educación es una actividad especializada. En los días en que la mayoría no asistía a la escuela, la educación era algo simple, asumido por padres y ancianos como una extensión natural del resto de sus vidas... A medida que las sociedades se volvieron más complejas y diferenciadas, desarrollaron instituciones especializadas: las escuelas, colegios y, por supuesto, universidades. Entonces, aunque sigue siendo una actividad práctica, la educación se ha vuelto cada vez más especializada. [...] Necesitamos entender los currículos como formas de conocimiento especializado para que podamos desarrollar mejores currículos y ampliar las oportunidades de aprendizaje [...] (YOUNG, 2014, p. 198).*

É a partir desse lugar proposto por Young, ao discutir as teorias sobre o currículo, que nos propusemos a constituir o curso aqui discutido. Aprofundar-se no enegrecimento dos planos de estudos universitários pressupõe compreender a educação como resultado de sociedades cada vez mais complexas e, portanto, lugar

---

10 Se pode acessar outros casos de racismo algorítmico no site: <https://tarciziosilva.com.br/blog/destaques/posts/racismo-algoritmico-linha-do-tempo/>

de novas críticas e análises ou de reflexões mais contemporâneas. Nesse cenário, quando olhamos para a sociedade brasileira, um tema ganhou relevância nas últimas décadas e está cada vez mais inserido no campo educacional. Referimo-nos às discussões do que se convencionou chamar de relações raciais ou relações étnico-raciais, um corpo de estudos no qual as interseccionalidades de raça e gênero, entre outras, foram destacadas. Liderados pelo movimento social negro e pelas mulheres negras, esses estudos têm influenciado diferentes níveis de ensino.

Os currículos são produzidos em contextos sociais que lhes dão abrigo. Portanto, eles devem ser vistos como unidades que refletem as ideias, políticas e valores da época em que são concebidos. Ou seja, para pensar um currículo, deve-se levar em conta o contexto em que ele foi desenvolvido, pois seu conteúdo está na fluidez de seu tempo e na relevância para o momento sócio-histórico em que está se constituindo (SOARES, 2012). Por sua vez, a educação brasileira, embora com problemas frequentes, está assimilando cada vez mais reflexões sobre as relações raciais. Por outro lado, embora se aprecie os avanços, dada a farta literatura acadêmica que o indica, ainda há uma flagrante ausência em termos de estudos que combinem reflexões, iniciativas e elaborações teóricas nas quais se inserem as realidades caribenha e latino-americana. Assim, valendo-nos da categoria *afrolatinoamericana* proposta por Andrews (2007) ou *América Ladina*, trazida a nós por Lélia Gonzalez (2020), ainda há espaços para inúmeros recortes nesse sentido.

A lacuna é ainda mais profunda quando a interseccionalidade é considerada e as questões das mulheres negras são incluídas nas reflexões. Buscando contribuir com esse campo de pesquisa, propusemos o minicurso intitulado “Movimento de Mulheres Negras na América Afro-Latina: olhares sobre Argentina, Brasil, Peru e Uruguai”, realizado entre maio e junho de 2020, a partir de uma plataforma virtual e remota via internet. O curso foi organizado com a

perspectiva de que aquele ano marcou a celebração de duas datas de referência para o movimento negro latino-americano. Vinte e oito anos se passaram desde o “Primeiro Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe”, na República Dominicana, em 1992. Além do décimo nono aniversário da “III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância”, ocorrido em Durban, África do Sul, em 2001. Os dois eventos simbólicos contribuíram para a ampliação das agendas dos movimentos sociais na região, mas não representaram necessariamente o aumento das produções teóricas sobre essas questões. Nesse cenário, podemos compreender o grande interesse gerado pela divulgação do curso. Inicialmente, foram abertas cem vagas, que foram preenchidas em menos de duas horas. Uma nova turma ficou disponível e, novamente, as vagas foram preenchidas rapidamente.

O curso teve como objetivo contribuir para a reflexão acadêmica sobre as construções de raça e racismo, buscando elencar as estratégias de enfrentamento que as mulheres negras utilizam nos três países. Por outro lado, procurou problematizar como gênero e raça influenciam as ações das mulheres negras organizadas e como as suas organizações de atuam em resposta às demandas de políticas específicas, baseadas no combate às vulnerabilidades. As aulas foram totalmente gratuitas para alunos/as e professores/as de diversas áreas do conhecimento, bem como para ativistas de movimentos sociais. Para convocar os/as interessados/as, foi realizada uma ampla divulgação nas redes sociais acadêmicas ligadas diretamente às universidades e aos movimentos sociais.

A experiência foi pensada para ocorrer em parte com encontros síncronos (via Google Meet) e em parte com atividades assíncronas, ou seja, que pudesse ser realizadas no tempo de cada participante. As aulas de duas horas, na primeira modalidade, foram divididas em três partes principais. Na primeira hora, a professora fez uma abordagem inicial aos conceitos de raça e racismo, sempre

trazendo referências a textos e temas ainda pouco estudados na academia brasileira. A hora seguinte ficou a cargo das palestrantes do dia, e ao final a turma participou com perguntas e comentários sobre os temas discutidos. As oito reuniões contaram com a presença da Profª Dra. Anny Ocoró Loango, que deu a aula inaugural. Beatriz Ramirez Abella (Uruguai), Vicenta Camusso (Uruguai), Tania Ramirez (Uruguai), Cecília Ramirez (Peru), Lucia Molina Dominga Sandes (Argentina), Roccio Munoz Flores (Peru), Mirian Gomes (Argentina), Maria Gabriela Perez / Maga (Argentina) e Camila Daniel (Brasil) nos convidaram para participar de uma festa afro-peruana. Todas as acadêmicas e ativistas dos três países compartilharam suas visões, experiências e reflexões presentes em cada uma de suas realidades nacionais, dentro do binômio raça e gênero.

Nas atividades assíncronas, o Google Classroom foi o ponto de contato para comunicação e realização das demais atividades do curso. Houve vídeos complementares e propostas de leitura de textos acadêmicos sobre o assunto. As aulas eram ministradas em português e espanhol. Os/as participantes, que desejavam receber um certificado final, apresentaram um texto de 2.000 a 2.500 caracteres (com espaços), no qual fizeram uma análise dos principais temas abordados no curso, à luz de alguns dos teóricos indicados nas referências complementares e previamente compartilhadas – apresentadas em texto ou vídeos.

*Somos testemunhas das formas pelas quais as mulheres negras têm ocupado posições importantes na sociedade: na academia, como autoridades públicas e na ação coletiva. Vimos, acompanhando os trabalhos, performances e produções realizadas por ativistas negras da região.*

Em um dos textos mais completos sobre a população negra da América Latina, Andrews (2007) faz uma viagem cordial e profícuia pela diáspora africana. Neste, o movimento latino-americano de mulheres negras dialoga com profundas especificidades regionais. Com isso, problemas relacionados à população negra em geral fazem parte de sua agenda de demandas. Observamos que o atual cenário de raça e gênero, em que se inserem os movimentos de mulheres negras na América Latina, tem permitido alguns sucessos na construção de uma sociedade antirracista. Somos testemunhas das formas pelas quais as mulheres negras têm ocupado posições importantes na sociedade: na academia, como autoridades públicas e na ação coletiva. Vimos, acompanhando os trabalhos, performances e produções realizadas por ativistas negras da região. Por isso, nos dispomos a compartilhar os discursos e análises de ativistas, em seus países de origem, sobre racismo e sexismos e as diferentes estratégias para construir uma sociedade antirracista.

## *Conclusões*

O espaço da internet ainda é pouco ocupado por negros e negras, embora vejamos essa ocupação aumentar a cada dia. Assim, as duas experiências aqui retratadas continuam a se inserir como ações no mundo virtual, no sentido de disputar narrativas, auxiliando a expansão de homens e mulheres afrodescendentes e indígenas e levantando questões relacionadas ao racismo estrutural, que insiste em permear todas as dimensões da vida, incluindo as tecnologias. Por isso, foram apresentadas como oportunidades de compartilhamento de recursos trazidos e criados, sendo também consideradas como uma recuperação/atualização de saberes ancestrais. Por exemplo, recursos que são disponibilizados na criação e articulação de uma ação comunitária em que o que está em jogo não é o indiví-

duo, mas nosso sentimento de pertencimento a um grupo e a compreensão dessa ação.

Outro significado que se dá aos recursos disponibilizados é pensar a tecnologia, os aplicativos e as plataformas digitais não como uma centralidade, mas a partir de usos que fazem circular a palavra e a presença em prol de outra aparição no espaço público. As pessoas não devem sucumbir às tecnologias, mas encontrar usos que permitam ações antirracistas e a criação de redes de poder que favoreçam e articulem nossas lutas contra a opressão.

Assim, essas duas experiências (“Oficinas Colaborativas para a Erradicação do Racismo no Ensino Superior” (UNTREF) – Argentina e o Curso de Extensão “Movimento de Mulheres Negras na América Afro-Latina: visões da Argentina, Peru e Uruguai” (UFRRJ – Brasil) aqui discutidas são exemplos de oportunidades para construir ferramentas para produzir uma educação antirracista, tendo como pano de fundo a cultura digital e a América Latina, como escoço. Seguimos, então, como professores envolvidos na construção de uma práxis antirracista, juntamente com a produção de oportunidades advindas do ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, busca enegrecer os currículos educacionais, principalmente no ensino universitário.

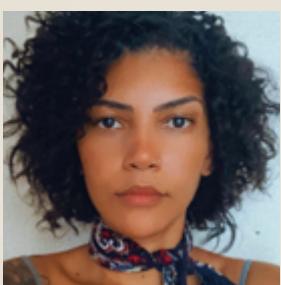
## REFERÊNCIAS

- ANDREWS, George Reid. América Afro-Latina (1800-2000). Trad. Magda Lopes. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2007.
- ARENKT, Hannah. A condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BANCO Interamericano de Desarrollo BID (2017) Desigualdad de oportunidades para los pueblos indígenas y afrodescendientes. 2017. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desigualdad-de-oportunidades-para-los-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes.pdf>
- CÁTEDRA UNESCO: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la UNTREF. Informe de resultados “Talleres de auto-capacitación colaborativa en análisis, diseño y promoción de actividades para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior”. Iniciativa para la erradicación del racismo en la Educación Superior. 2019.
- CÁTEDRA UNESCO: Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina de la UNTREF. Iniciativa para la erradicación del racismo en la Educación Superior (2019). Disponible en <http://unesco.untref.edu.ar/home>
- CASTILLO, Guzmán, E. Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. Mato D. (Coord.) Educación superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. En: Educación Superior, Pueblos Indígenas y Afrodescendiente. Mato, coord. 2017.
- CASTILLO, Guzmán, E. y OCORÓ, Loango, A. Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. Revista Nómadas, n. 51, p. 259-267, ene. 2020.
- Disponible en: <[http://editorial.ucentral.edu.co/ojs\\_uc/index.php/nomadas/article/view/2846](http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2846)>. Fecha de acceso: 29 jul. 2021
- COMISIÓN Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) La matriz de la desigualdad social en América Latina. 2016. Disponible en: [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz\\_de\\_la\\_desigualdad.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf)
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Río de Janeiro: Zahar, 2020.
- OCORÓ, Loango, A. Emancipación y descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los investigadores/as negros/as en la educación superior. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – BA, v. 15, n. 32, p. 53-68, 2019. Disponible em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5043/3912>. Acesso en: 07 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5043>
- OCORÓ, Loango, A. Ciência e ancestralidade na Colômbia: Racismo epistêmico sob o disfarce de cientificismo/Science and ancestry in Colombia: Epistemic racism under the guise of scientism. Em Pauta, vol. 18, no. 46, 2020, p. 162. Acesso 21 July 2021.
- SILVA, Tarcízio. Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código, Artigo apresentado no VI Simpósio Internacional Lavits | Assimestrias e (In)visibilidades: Vigilância, Gênero e Raça, Salvador, BA, 26-28 Junho 2019. Disponível em: [http://lavits.org/vi-simposio-internacional-lavits-salvador-26\\_28-de-junho-2019/?lang=pt](http://lavits.org/vi-simposio-internacional-lavits-salvador-26_28-de-junho-2019/?lang=pt) [Acesso em: 22/10/2019]
- SOARES, Cândida da Costa, In: Oliveira, I.. Relações Raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. v. 1. 420p.



### LIANA BARCELOS PORTO

De Canguçu (RS). Graduada em Pedagogia, Teologia e História, Especialista em Educação Especial e EaD, mestre e doutoranda em Educação (UFPel). É professora da Educação Básica em Canguçu e Professora Mediadora a Distância de Pedagogia/IFSUL. Pesquisa narrativas, raça e família.



### LUCIANE TAVARES DOS SANTOS

Doutoranda em Educação (UFF). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos (POCs/UFPel) e do Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia – relações étnico-raciais na cultura digital (LEAM/UFF). Pesquisa com os cotidianos e no campo dos estudos de gênero.

# Ledeci Coutinho: fragmentos narrativos de uma mulher, negra, quilombola, desterrada, batuqueira... no Sul do Brasil

LIANA BARCELOS PORTO

LUCIANE TAVARES DOS SANTOS

*“Se vocês acham que isso tem importância, vambora”*

Ao consultar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para saber mais sobre Canguçu (IBGE, 2010), notamos as ausências no que se refere à população negra nesse município do Rio Grande do Sul. Não é à toa, o Estado e a Região Sul são marcados por um histórico violento em relação às pessoas negras, sendo muito fortes os relatos de eliminação física e simbólica nessa localidade que fica há uma hora de Pelotas, conhecida, na época do período escravista, como o “inferno dos negros”.

Para o “inferno dos negros”, como nos narra, já no final da entrevista, Ledeci Coutinho, foram enviadas pessoas escravizadas tidas como rebeldes, fujonas, que entendemos como nada mais do

que suas formas de resistência à escravização/domesticação. Lá muitas morreram açoitadas, com o frio castigante, no trabalho nas chamadas charquearias – a área da propriedade rural onde se produzia charque, uma carne salgada e seca ao sol, visando aumentar o tempo de conservação e, consequentemente, de consumo. A indústria saladeiril e o ciclo do charque deixaram suas marcas no extremo sul, e a região de Pelotas é uma referência nesse sentido.

No entanto, a população negra resistiu e ainda resiste no extremo sul do país, mesmo que ainda seja forte o trabalho para invisibilizar tal presença, apagá-la por meio de uma série de práticas que se materializam, por exemplo, no discurso cotidianamente difundido, Brasil afora, de um sul branco descendente de europeus, de cultura elevada, hábitos melhores etc.

Em busca de dados no site da Prefeitura Municipal de Canguçu (2021, s. p.), encontramos indícios da história e da presença negra. Este é considerado o município com o maior número de minifúndios do Brasil, possuindo cerca de 14 mil propriedades rurais, sendo reconhecido como a Capital Nacional da Agricultura Familiar – esse slogan inclusive aparece na primeira página do site. Canguçu está localizada na Serra dos Tapes, termo que alude aos antigos habitantes destas terras, um grupo indígena que vivia no litoral sul do país e sofreu processos de apagamento, eliminação e escravização semelhantes aos que foram submetidas pessoas africanas.

Segundo o censo demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, a população autodeclarada negra (pretas e pardas) do Rio Grande do Sul totaliza 1.725.166 pessoas, o que representa 16,13% dos habitantes do referido Estado. Canguçu conta com 53.259 e tem, ao todo, 15 associações remanescentes de quilombos, sendo que a maioria está localizada no interior. Ainda segundo este censo, a população negra totaliza 4.731, ou seja, 9,38% do município, trabalha principalmente na agricultura familiar, no comércio, na prefeitu-

ra municipal e em atividades autônomas. A maioria tem moradias em bairros afastados na região periférica da cidade.

Nesses *espacostemplos* da região sul, em Canguçu, nasce Ledeci Coutinho, no dia 24 de agosto de 1966, uma sexta-feira provavelmente gelada de inverno. Nasceu no interior do segundo distrito de Canguçu, pois, devido ao tamanho, o município é subdividido assim, em subdistritos. Ledeci, uma mulher preta, de sorriso farto, muito afeto, no início da entrevista, diz não entender como sua narrativa é especial sendo ela uma mulher comum, questiona por que merece ter sua história contada, ainda mais estando ainda viva, embora tenha “consciência de sua história enquanto mulher, negra, quilombola, desterrada”.

Mas, conforme narra, toma consciência da importância de compartilhar sua trajetória com outras mulheres negras como ela, mulheres comuns que estão realizando revoluções em suas vidas cotidianas, resistindo aos processos de eliminação da população negra, embora não percebam suas ações como grandes feitos. Ao narrar, no entanto, Ledeci vai se dando conta da importância de compartilhar as lutas dos movimentos sociais dos quais participa ativamente e os ensinamentos de militância aprendidos com seu pai e na política, bem como o valor que atribui à educação e ao processo de construção de conhecimento entendendo estes como “pontes” possíveis para mudanças.

A memória coletiva é um espaço de disputa, também por isso importa a história de Ledeci, uma vez que visibiliza a história de um sul com mais cores, um sul que também tem corpos negros e indígenas, configurando-se como importante registro na luta contra o esquecimento cotidiano da existência desses corpos. Entendemos que há, nas narrativas de pessoas negras, algo que transcende o individual e subjetivo, algo que é coletivo, porque remete a um passado de escravização compartilhado. Por meio de suas memórias exercitadas, carregadas de emoção, portanto, disputamos um

espaço na história coletiva, fugindo daquela contada pelas pessoas ditas *vencedoras*.

Ela e nós, suas interlocutoras, ao rememorarmos no hoje, exercitamos o nosso dever de memória que é mais do que fazê-la lembrar, é fazer com que a sociedade se lembre da barbárie perpetrada contra pessoas negras no sul e que ainda ocorre de modos, infelizmente, muito semelhantes em todo o Brasil. No entanto, é também para exaltar conhecimentos, culturas, linguagens, potencialidades etc. de pessoas africanas em diáspora e de suas descendentes. Há dores escorrendo nas memórias de Ledeci, mas há risos, suas pedagogias de resistir, aprendidas com seu pai, mãe e tantas mais pessoas, que generosamente compartilha conosco, e por esses motivos sua história já nos parece merecedora de muitas laudas.

## *Percursos e atravessamentos teóricos-metodológicos*

Pensamos nas narrativas de vida com Elizeu Clementino de Souza (2007) e em diálogo com o que propõem os estudos dos cotidianos, refletindo com Inês Barbosa Oliveira (2016) e Regina Leite Garcia (2003). Entendemos a “noção do cotidiano, como espaço de criação e de circulação de conhecimentos múltiplos” (OLIVEIRA, 2016, p. 37) que constituem e são constituídos pelos sujeitos.

Fizemos, então, uma pesquisa com os cotidianos e com os sujeitos com os quais dialogamos aqui, tanto Ledeci quanto as pessoas que povoam suas memórias, também nós, as interlocutoras/pesquisadoras, especialmente Liana Porto, que é do município e viveu a gestão de Ledeci enquanto esteve Secretária de Educação de Canguçu (OLIVEIRA, 2016; GARCIA, 2003). Dialogamos, sobretudo, com ela e com “[...] seus modos de existir e de se manifestar, de conhecer o mundo e de nele intervir” (OLIVEIRA, 2016, p. 40).

Além disso, fizemos adaptações metodológicas para adequar a pesquisa ao contexto pandêmico, por conta da doença covid-19, que se impôs sobre nós a partir de março de 2020, mas que não esvaziou nossas possibilidades de encontros, de criação, de troca de conhecimentos, também de afetos. De acordo com Luciane Santos e Marcio Caetano (2020, p. 237), “[...] parte significativa da sociedade assistiu as redes de afetos tornarem-se *online* [...] Nesse caminho, a internet assumiu contornos imensuráveis e várias dinâmicas do trabalho produtivo entraram no estágio de *home office*”. Diante dessa realidade, os encontros ocorreram de modo remoto, por meio das plataformas *Google* e *WhatsApp*, por exemplo.

Sendo assim, valemo-nos de tais recursos para realizar a entrevista e manter contato com Ledeci. A proposta, feita via *WhatsApp*, foi para que trouxesse objetos e/ou fotografias de momentos de sua trajetória, infância, adolescência, juventude e vida adulta para que estas servissem de dispositivos detonadores de memórias, seguindo metodologia similar à de Eduardo Coutinho no documentário *Canções* (2011). Como interlocutoras, tentamos propiciar um espaço para que a narrativa acontecesse livre, o máximo possível, com ausência de interrupções, de julgamentos, limitando-nos a falas que permitissem/legitimassem o narrado.

Com a anuência de Ledeci, o encontro foi marcado para o dia 20 de julho de 2021, às 17h, via *Google Meet*, e gravado para os fins de pesquisa. Tudo foi combinado no sentido de deixá-la à vontade.

*Entendemos que há, nas narrativas de pessoas negras, algo que transcende o individual e subjetivo, algo que é coletivo, porque remete a um passado de escravização compartilhado.*

Explicamos a proposta e a deixamos livre para dizer o que quisesse, no tempo que quisesse. Na tarde, também fria, encontramo-nos para a conversa, uma das pesquisadoras no Rio de Janeiro, a outra em Canguçu e a entrevistada em Pelotas. A conversa durou 1h13min, seguindo a vontade de Ledeci, já tomada pela emoção propiciada pelo encontro dela com as suas memórias de menina e jovem mulher, assim como nós ao ouvi-las.

Acreditamos que a narrativa produzida por ela vai ao encontro do que diz Elizeu Clementino de Souza (2007, p. 66):

*Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.*

A produção narrativa dela, que, ao pensar, ao falar sobre si, deixa emergir as suas subjetividades e experiências particulares, se entrelaça com o conceito de narrar anteriormente exposto (SOUZA, 2007) e com os objetivos deste trabalho. Compreendemos que rememorar é muito mais do que trazer o passado para o presente, trata-se também de um instrumento para reavaliações, revisões, autoanálise, autoconhecimento, formações e é por este caminho que a memória alcança a identidade e reverbera para o coletivo.

Além disso, buscamos nos embasar em teóricas e militantes do feminismo negro, em uma perspectiva interseccional do gênero, pensando em como as experiências das mulheres negras estão sendo atravessadas pelo sexism, misoginia, racismo, a violência de classe, dentre outras formas de opressão, como vão discutir Alessandra Devulsky (2021), Angela Davis (2016), Jurema Werneck (2013), Lélia Gonzalez (1984, 2020), Kimberle Crenshaw (1989, 1991, 2001) e tantas outras intelectuais negras.

## *Do interior do interior de Canguçu, Ledeci Coutinho*

“Eu sou do guatimim”. Ledeci começa sua narrativa contando do seu nascimento já anunciando os efeitos da pandemia em seu estado emocional, tendo ela própria sido vitimada pela covid-19. Ela nos diz que essa dor coletiva mexeu muito com ela e que, “então, vai ter momentos aqui que vai dar choro, vai dar ranger de dentes”. Antes um pouco, fala sobre a dificuldade de recuperar fotografias ou objetos da época por não tê-los ou por questões de tempo no seu cotidiano, atualmente como diretora de escola da rede estadual no município de Pelotas. Inclusive, no início da conversa, seu telefone toca bastante e pede licença para desligar, demarcando a sobrecarga de trabalho que todas as pessoas envolvidas no processo educativo estão vivenciando.

Ledeci foi Secretária de Educação de Canguçu e essa presença é invisibilizada por muitas pessoas no município. Retomando aqui a questão que levanta sobre o reconhecimento da sua história, traz uma reflexão sobre a relação disso com a humildade. Segundo conta, na sua família, eram comuns falas sobre ser humilde em relação aos próprios feitos, conquistas. Ao rememorar, fala sobre como ser humilde era uma forma de apagamento, de não reconhecimento: “ser humilde é não valorizar aquilo que a gente fazia”. Mais de 40 anos de trabalho em prol da coletividade, hoje consegue fazer relações entre isso e o racismo.

*Eu nasci no interior de Canguçu, no segundo distrito, num lugar que nós chamávamos... que hoje as pessoas “ah, é o Iguatemi”, mas nós nos criamos ouvindo chamar de “guatimim”. E esse era um jeito negro de dizer o nome, hoje eu consigo perceber, que essa era uma linguagem nossa negra de dizer “eu sou do guatimim”. Nasci numa casa de torrão, de Capim Santa Fé,*

*uma casa barreada, numa fazenda e que era o único lugar que pertencia a nossa família e que podia dizer que era o nosso lugar, era aquela casinha.*

“A gente era meio considerado bicho também, não tinha muita diferença entre as vacas e os bois e aquela família que morava ali”. Os animais da fazenda saíam de seu cercado e balançavam as paredes da casa de torrão, que era uma habitação muito comum no sul. É uma casa com paredes de torrão e teto de madeira coberto de capim Santa Fé ou outros, além de ter o chão de terra batida. Havia uma relação de muita proximidade com a natureza do lugar, havia um rio e cobras passavam pela casa a caminho dessa água.

Logo nos primeiros minutos, faz ecoar essa e outras diversas questões que atravessam as narrativas de pessoas negras, como: o fato de sua mãe ter sido fruto de uma relação não consensual, de violência entre um homem branco e uma mulher negra, sua avó, que morreu no parto; o fato de seu pai ser um homem negro, de pele escura, alto, bonito e chamar a atenção da mulher branca dona da fazenda; as suspeitas de traições levantadas pela mesma mulher branca sobre a mãe de Ledeci, de pele mais clara, porque alguns de seus irmãos nasceram também com pele clara e olhos claros; o fato de dizer que sua mãe e seu pai eram semiescravizados para amenizar o fato de que, em verdade, eram pessoas escravizadas naquela fazenda.

Todas essas questões revelam processos de desumanização aos quais foram submetidas pessoas negras, que nos corpos de mulheres negras se tornam ainda mais destrutivos por estarem na base da pirâmide social, por isso pensamos aqui em uma perspectiva interseccional, uma vez que mulheres negras estão sendo atravessadas pelo sexism, misoginia, racismo, a violência de classe, dentre outras formas de opressão (DEVULSKY, 2021; DAVIS, 2016; WERNECK, 2013; GONZALEZ, 1984, 2020; CRENSHAW, 1989, 1991, 2001).

Mesmo que cada um possa suscitar debates outros, como a fetichização e hipersexualização do homem negro, é muito forte na narrativa a objetificação da mulher negra e a tomada do seu corpo pelo entendimento de que este é um corpo violável. A mãe de Ledeci tinha a pele mais clara, talvez pela violência que envolve a sua concepção, sendo ela filha de um homem branco e uma mulher negra. Mesmo que socialmente a pele negra mais clara possa ser entendida como positiva, em função do fenótipo se aproximar mais da cor branca e servir a política de *mestiçagem* instituída pelo Estado Brasileiro (DEVULSKY, 2021), isso não significa uma experiência livre de racismo para pessoas negras, logo, tampouco contribui para seus processos de identificação.

A dona da fazenda sequer chamava a mãe de Ledeci pelo nome, a chamava de negra: “negra, vem fazer comida”, “vem fazer pão, negra”. Os direitos que tinham ali eram restritos a comer. Além disso, acusava esta mulher de ser infiel ao seu marido em função da cor de pele mais clara de alguns dos filhos e filhas, a despeito de ela própria ter pele mais clara e de seu pai ser branco, reverberando discursos que aproximam a mulher negra de uma ideia de promiscuidade que lhes seria um traço supostamente natural (GONZALEZ, 1984, 2020).

Quando sua mãe herda um pedaço de terra do pai branco, um pedacinho que lhe cabia, embora ele mesmo não tivesse a assumido, a família começa a se movimentar para a saída da fazenda. O pai de Ledeci também tinha um pedacinho de terra. A família junta tudo, vende e, então, se muda para o primeiro distrito de Canguçu. É nesse momento que Ledeci descobre o prazer pelo estudo. Ela recorda e

*“Houve um tempo que eu dizia, pra não doer tanto na família, que meu pai era semiescravizado, mas meu pai era escravizado”.*

reflete com demonstração de intensa dor: “houve um tempo que eu dizia, pra não doer tanto na família, que meu pai era semiescravizado, mas meu pai era escravizado”. Por isso esse movimento de êxodo dessa fazenda representou tanto para essa família. As dificuldades, as privações continuaram, mas a libertação dessa opressão burguesa trouxe novas possibilidades para essas pessoas.

## *“Pobre, miserável, sem roupa” e um desejo: ser professora*

É com muitos sorrisos que Ledeci se recorda de gostar muito da escola. Fala, por exemplo, que sempre era a ajudante do dia e que lembra-se do cheiro da professora. Este trecho é muito revelador de como operam as memórias; na ausência de fotografias, cheiros parecem invadir novamente um espaço totalmente outro, a atual casa de Ledeci, no momento em que nos narra suas experiências. No entanto, embora fosse um lugar em que foi muito feliz, foi na escola também que, com o irmão, aprendeu a lidar com o racismo cotidianamente. Era “muito legal, mas também...”, diz ao contar que havia dois meninos alemães que insultavam ambos, todos os dias, e que a defesa se dava pela violência. Para sobreviver aos insultos de “negro fedorento”, “negro sujo” etc., batiam neles, pois, em casa, ouviam que deveriam se defender. Era o jeito.

*A gente não falava em casa sobre a questão do racismo, mas o meu pai e a minha mãe nos ensinavam o seguinte: resolvam as coisas, porque, se vocês apanharem na rua e não resolverem, vão apanhar em casa, era isso. E nós batíamos naqueles meninos todos os dias, eu passei do 1º ao 4º ano, todos os dias sendo chamados de negro sujo, negro fedorento, negro macaco, negro isso, negro aquilo... E nós não tínhamos outro jeito de resolver aquilo a não ser batendo neles, todos os dias também.*

Como o sujeito narra suas experiências sobre o vivido, e o não vivido, é uma possibilidade para que avalie o vivido e pondere sobre ele com o acúmulo de outras experiências, participação em outros grupos sociais, elaborações já realizadas sobre o que conta. Ao narrar, vai fazendo movimentos reflexivos sobre os motivos da violência ter sido um caminho para lidar com o racismo, mesmo que não desse a ele este nome, ponderando que não havia alternativa sendo uma criança criada em um ambiente em que a violência era naturalizada de muitos modos.

Elá rememora esses momentos com incômodo, mas, na sequência, começa a se lembrar com alegria dos irmãos, da união, da solidariedade e até mesmo da extrema pobreza, que fazia com que esse espírito de partilhar fosse necessário para a sobrevivência deles. A família era numerosa e os recursos escassos, havia brigas de irmãos, violência, mas “tinha muito amor, o nosso jeito de amar era assim, aprendemos dessa forma, fomos criados na brutalidade de uma fazenda escravagista, como que a gente se relaciona? As relações vão ser de violência porque era isso que a gente vivia”.

Dentre as pessoas da família, afirma ser muito parecida com o seu pai, ter os mesmos sonhos e ideologias que ele, que faleceu aos 85 anos preparando a festa para a inauguração do centro comunitário para a Comunidade da Vila Fonseca. O pai dela era um agente comunitário, mesmo sem título oficial. Estava sempre interessado em melhorar a saúde da localidade, por exemplo, pedindo alimentos para distribuir na comunidade. No centro que seria inaugurado, aconteceriam atividades para todas as pessoas, como artes marciais e eventos.

Nessa perspectiva, de ter para si e para o coletivo muitos sonhos, se torna adulta para realizar o seu desejo: “Nunca tive dúvidas de que queria ser professora”. Em suas brincadeiras, sempre representava a professora, gostava muito, no entanto, que condições tinha a família para mantê-la na escola? A família “pobre, miserável, não

tinha nem roupa". Quando a professora de Ledeci chama o pai e lhe diz "olha, a Ledeci tem jeito para ser professora", ainda menina resolve assumir sua própria vida para bancar esse sonho. Então, aos 12 anos, começa a trabalhar de empregada doméstica para poder se manter e estudar na cidade ou, como diz, atravessou a BR rumo ao sonho: "Eu sempre quis atravessar a ponte, eu sempre quis atravessar a BR, uma coisa muito doida isso".

Não tinha como pagar o curso do magistério, então contava com bolsa de estudos oferecida pela Escola Franciscana Nossa Senhora Aparecida. No entanto, nessa instituição de ensino também era necessário trabalhar "para recompensar a bolsa", por isso, nos intervalos das aulas, ela e uma colega limpavam as salas de aula para pagarem a permanência na escola. Além disso, trabalhou em casas de família para se manter na cidade até se formar.

Hoje é a única na família que tem um mestrado (dissertação intitulada *A vida só é possível reinventada: mulheres negras com trajetórias de sucesso*, em 2003, na Universidade Federal de Pelotas) e avalia que isso se deu muito porque sua família se organizou para que continuasse estudando, enquanto via outras e outros ficarem para trás. Como aponta Lélia Gonzalez (1984, 2020), a sociedade delimita lugares e posições para pessoas negras, e a escola e a universidade não estão entre eles, mas sim as casas de famílias ricas, os trabalhos braçais, a limpeza do chão dos outros. Isso fez com que Ledeci endurecesse bastante, conta que era a fortaleza da família, era como se sua ascensão fosse a de todas e todos. Não podia desabar, chorar, não tinha tempo para ter preocupações típicas de adolescentes, porque trabalhava muito, estava sempre trabalhando. Trabalha "feito cavalo", não para, a filha dela costuma dizer, enquanto ela reflete: "eu nunca tive ócio produtivo [...] eu fui forjada no trabalho".

Construiu tudo a partir do/com o trabalho, bem ao encontro do que vemos na trajetória de outras mulheres e do que diz a escritora e feminista Rosa Luxemburgo (2015), que defendia, com veemên-



cia, em seus textos, que a revolução era a chave para a emancipação feminina, enfatizando que o irreversível avanço da classe proletária leva mulheres trabalhadoras para dentro do turbilhão da vida política; e podemos observar isso na vida de Ledeci.

São mais de 40 anos de trabalho realizado com a força do seu orí (*em Yorubá: cabeça*), elemento vital da ancestralidade do povo preto. Ela diz que foi assim que conseguiu, com o acalanto das orixás Iemanjá, Iansã e Oxum:

*[...] e quem é que dá força pra tudo isso? É o meu orí, é a minha ancestralidade, é a minha orixalidade, é a minha mãe Iemanjá, que sacode a onda quando te querem sacodir, é a mãe Iansã, que tem ventado como louca, e a mãe Oxum, que dá a docura, mas a docura que revoluciona, a docura que afoga na cachoeira quando tem que afogar.*

São anos de luta, no âmbito acadêmico, nos muitos artigos escritos, nas palestras dadas, nos eventos organizados, nos levantes. Anos de militância e atuação política, de docência, de esperança na educação como ponte de mudança em meio a muitas dores, racismo, violências terríveis enfrentadas por ela.

## *O poder feminino e circular na Secretaria de Educação de Canguçu*

Em 2013, ano da primeira gestão governamental da Prefeitura de Canguçu pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Ledeci assumiu a pasta da Educação. Topou o desafio e deixou marcas principalmente no que tange à horizontalidade assumida na sua gestão: “eu sempre dizia que o poder é feminino e ele é circular, o poder não tá na mão da secretaria, o poder está na mão das pessoas que estão designadas a fazer o que tem que fazer”. Falou que demarcava o seu comprometimento com uma administração de poder compartilha-

do, de circularização de papéis e de responsabilidades. Enfatizou também que esses princípios de coletividade, de divisão de bens e de poder são heranças aprendidas em casa, onde, devido ao fato de ter vários irmãos e irmãs, e precárias condições financeiras, sempre se dividiu tudo, a comida, as roupas e até mesmo a cama. Lembra-se disso com carinho:

*Seu Marcelo Coutinho, meu pai, foi pra ele que construí tudo isso, me dei conta disso no enterro dele, quando percebi a importância daquele homem para a cidade de Canguçu, que naquele momento conseguiu unir ao redor do seu caixão, chorando por ele, o Patuá (um famoso morador de rua da cidade) e uma das famílias mais tradicionais burguesas do município, os Sherer Bento... meu pai era isso, a pessoa que conseguia fazer esse diálogo. Ali eu aprendi que não dá pra gritar sozinha, que a gente tem que estar fazendo diálogo.*

Como seu pai, Ledeci seguiu por esse caminho estando à frente da secretaria, buscando sempre dialogar, distribuir tarefas, ouvir as pessoas. Uma das suas grandes contribuições para a Educação emancipatória e antirracista foi a criação do FESTQUILOMBOLA.

**Figura 1** Arte da terceira edição do FESTQUILOMBOLA



Fonte: Canguçu em Foco, 2018.

Quando assumiu, a secretaria tinha dois grandes eventos que envolviam todas as escolas da rede municipal, estadual e privada, sendo eles: CIENA (Ciranda Estudantil Nativista), com foco na cultura gaúcha, e o FESTICAL (Festival da Cultura Alemã). Ela propôs a alteração do FESTICAL para FESTICAP (Festival da Cultura Alemã e Pomerana) por compreender a incoerência, visto que a maioria da população canguçuense é pomerana e não alemã. Essa alteração foi proposta por ela, mas efetivada após amplos diálogos com as instituições escolares e lideranças das comunidades alemãs e pomeranas.

Já o FESTQUILOMBOLA surge de questionamentos propostos por ela ao seu grupo de trabalho da Secretaria Municipal de Educação: “tá, temos a CIENA e o FESTICAP, um evento para evidenciar a cultura gaúcha e outro para a cultura alemã, e negros não temos em Canguçu? Onde está o momento em que a comunidade negra se apresenta?”. Ledeci demarca outra incoerência: Canguçu é o município com o maior número de comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Zumbi dos Palmares do Estado do Rio Grande do Sul e, mesmo assim, até sua entrada na pasta da Educação, não tinha absolutamente nenhuma iniciativa de evento ou projeto voltado à cultura quilombola e afro-brasileira.

A estruturação do FESTQUILOMBOLA era a seguinte: durante um ano, alunas e alunos participavam de oficinas e estudos sobre a cultura afro-brasileira e quilombola; no ano seguinte, apresentavam suas aprendizagens em um grande evento, uma grande mostra, com música, arte e comida africana, realizada no ginásio municipal de esportes. Ela se lembra com muita felicidade afirmando que “foi um filho muito querido, gerado com muito esforço”, orgulha-se e reflete que, mesmo com todo o silenciamento sobre o seu trabalho e sobre a sua história, Canguçu sofreu alterações devido a sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação. Pensando no hoje, mesmo que tenha adotado dimensões bem pormenorizadas e até desvalorizadas, este evento continua a integrar o calendário oficial de ativida-

des educacionais do município e isso sinaliza as sementes plantadas e os movimentos de mudança.

Ciente das dificuldades que enfrentou, descrédito e acúmulo de desafetos, diz que a experiência foi também de sorrisos:

*[...] com toda a dor do racismo, porque foi punk, foi power, foi terrível passar 4 anos em Canguçu sendo discriminada cotidianamente, mas foi o período que eu mais ri, que eu mais sorri e foi o período que eu mais chorei, mas não choro de tristeza, choro de alegria, por honra de viver tudo que a gente viveu e construiu lá.*

Esse cotidiano vivenciado por Ledeci nos evidencia o quanto o racismo é um dos pilares que estrutura as relações sociais, no Brasil, inclusive na Educação. Muitas pessoas não aceitavam que uma mulher negra estivesse ocupando o cargo de Secretária da Educação do município. Moema Teixeira (2006, p. 15) se baseia nos dados censitários do ano 2000 para afirmar que a ocupação da categoria professor é expressivamente branca em todas as regiões e unidades da Federação do Brasil, no sul isso não é diferente. Marcio Caetano, Soledad Gaivizzo e Treyce Goulart dizem que:

*A discriminação histórico-social de que foram vítimas as gerações passadas tendem a transmitir às futuras as consequências de suas desigualdades estruturantes, constituindo-se em uma insuportável e inadmissível atribuição de ônus social, econômico, cultural, estético e subjetivo a ser carregado pela posteridade. As sequelas das discriminações não somente*

*Esse cotidiano vivenciado por Ledeci nos evidencia o quanto o racismo é um dos pilares que estrutura as relações sociais, no Brasil, inclusive na Educação.*

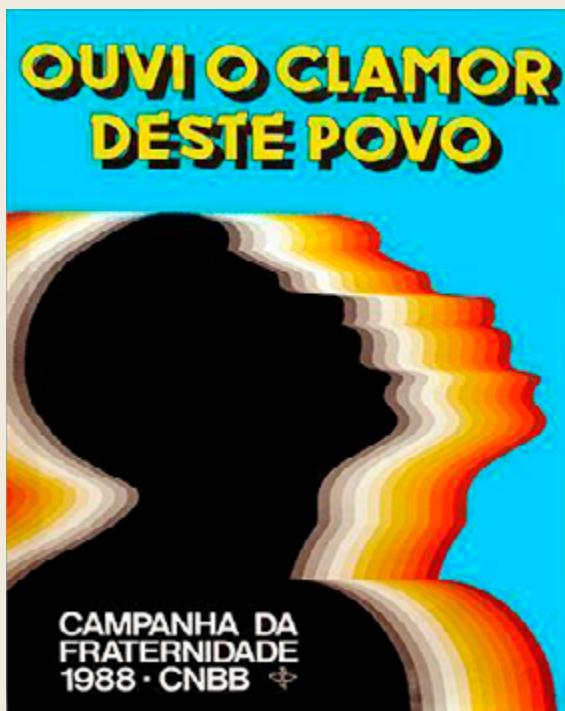
*abatem os indivíduos, povos e populações, elas se fazem sentir no desenvolvimento da sociedade, afetando a identidade jurídica da democracia e o regime da cidadania. (CAETANO; GAIVIZZO; GOULART, 2017, p. 97).*

Essas sequelas de processos discriminatórios que nos sinalizam são bem demarcadas na narrativa de Ledeci. No entanto, viveu tudo isso sem propriamente refletir sobre. Ao narrar, em determinado momento, afirma que tem algo que não pode deixar de dizer:

*[...] E tem uma coisa que eu não posso deixar de falar, tudo isso eu vivi sem refletir sobre a negritude, eu começo a refletir sobre a negritude em 1988... 1988 eu estava na escola e foi os 100 anos da abolição da escravatura... e teve um cartaz da Campanha da Fraternidade, que eu ia até procurar ele, não sei se ele existe ainda, deve existir na internet, que é um grito colorido da boca de um homem negro, gritando, e aí dizia no cartaz “OUVI O CLAMOR DESTE POVO”, era o tema da Campanha da Fraternidade daquele ano, em celebração aos 100 anos da abolição da escravatura. [...] A irmã \*\*\* me mostrou aquele cartaz e disse assim pra mim “Tu sabe quem é este povo que está gritando aqui?” e eu lembro que eu disse “Que povo, irmã \*\*\*?! Que bobagem é essa de povo?! Esse é um homem negro” e ela disse “Esse é o teu povo”... “Tu conhece a história do teu povo?” e eu disse, eu me lembro que eu dizia “Que povo, irmã \*\*\*, que bobagem”... e aí, a partir daquele livrinho, eu comecei a estudar e a entender o que havia acontecido com os negros, e aí eu comecei e dali eu não parei nunca mais, e aí eu fiz disso a minha vida... entender, compreender e fazer as pessoas compreender o que que é, o que passou o povo negro e qual é a dignidade que se precisa construir.*

*A irmã \*\*\* me mostrou aquele cartaz e disse assim pra mim “Tu sabe quem é este povo que está gritando aqui?” e eu lembro que eu disse “Que povo, irmã \*\*\*?! Que bobagem é essa de povo?! Esse é um homem negro” e ela disse “Esse é o teu povo”...*

Fomos atrás do cartaz que foi disparador desses movimentos em Ledeci, o cartaz está sim *na internet*, no site da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.



**Figura 2** Campanha da Fraternidade em celebração aos 100 anos da Abolição

Fonte: CNBB.

A partir disso, não parou. Voltando um pouco no relato, conta que foi para Pelotas, centro mais desenvolvido à época, “não era Porto Alegre, era Pelotas”. Foi lá que fez vestibular e deu início aos estudos no curso de História (Licenciatura concluído em 1994), em plena campanha política no primeiro pleito disputado por Luiz Inácio Lula da Silva, em 1989, e quando isso acontece: “[...] a militância política já estava na veia, eu já estava no Partido dos Trabalhadores, eu já tinha ajudado a fundar o Partido dos Trabalhadores em Canguçu, já tinha fugido muito da polícia, já tinha me escondido lá na Igreja Católica pra polícia não pegar a gente” – porque estava fazendo campanha com os/as comunistas.

“Eu atravessei a ponte e, mais que isso, eu atravessei a BR”. Essa referência que ela faz várias vezes em sua narrativa é porque a localização geográfica do bairro periférico onde até hoje reside sua família fica no outro lado da BR 392, e isso tem um significado de pertencimento ao restante da cidade, de reconhecimento, de conquista individual e coletiva.

A travessia dela vai desde a infância, com pai e mãe vivendo em situação de escravização, a situação de vulnerabilidade social, até o encontro com os conhecimentos e, para além disso, tem a ver com a metamorfose que o conhecimento crítico e reflexivo produz no sujeito que se abre a esse processo. Precisou lutar, lutar muito para ter acesso aos bens culturais e intelectuais da sociedade, isso foi fundamental para que saísse de uma condição desprivilegiada imposta ao povo preto. Essa foi a travessia de Ledeci, que segue lutando para que percursos tão doloridos não sejam mais necessários.

**Figura 3** I Encontro Antirracista do SindJus, Pelotas.



Fonte: SindJus – RS/Sindicato dos Servidores da Justiça do Rio Grande do Sul, 2021.

## *“Eu quero parar por aqui, porque eu tô ficando muito emocionada”*

Realizar este trabalho foi um momento de *circularização* de saberes oportunizado por Ledeci Coutinho. Nossa intenção aqui, no entanto, era extrapolar o significado de homenagem e trazer visibilidade e reconhecimento para o legado, a contribuição dela para a Educação canguçuense, pelotense e, por que não, a educação do Estado do Rio Grande do Sul como um todo, tendo atuado na docência da creche à graduação, hoje como diretora na rede estadual; bem como provocar reflexões com relação ao racismo estrutural sob o qual vivemos, às violências experienciadas, ao poder da mulher negra e à força da ancestralidade de povos africanos.

Os percursos da vida de Ledeci são interpretados social e culturalmente, há reordenação e reelaboração da própria história ou da história que conta aos outros sobre si, emergem os saberes da sua experiência e da ação que, às vezes, escapam à sua consciência. Ao narrar, porém, esses saberes são formalizados e reconhecidos e podem reverberar em outras pessoas ou situações, assim sendo, a história de vida dela pode se configurar como processo de formação para outras pessoas, homens e mulheres, sobretudo mulheres negras.

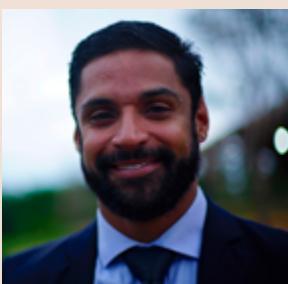
## REFERÊNCIAS

- CAETANO, Marcio; GAIVIZZO, Soledad Bech; GOULART, Treyce Ellen Silva. Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o ensino superior. *Revista Textura*. v. 19, n. 41. set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2421/2425>. Acesso em: jul. 2021.
- CANÇÕES, As. Direção de Eduardo Coutinho. Brasil, 2011. 92min. color.
- CANGUÇU. Prefeitura Municipal de Canguçu. História do município. Disponível em: <http://www.cangucu.rs.gov.br/site/home/pagina/id/133/?Historia.html>. Acesso em: 9 ago. 2021.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10 (1), p. 171-188, 2002.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, Article 8, 1989.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Boitempo, 2016.
- DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano – ensaios, intervenções e diálogos*. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- IBGE. Censo 2010.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução?* 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. *Momento*, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.
- SANTOS, Luciane Tavares dos; CAETANO, Marcio. "Mamãe, vamos nos esconder": as artes criancceiras em tempos de monstruosidades necropolíticas. In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (org.). *Curriculum e estética da arte de educar*. Curitiba: CRV, 2020.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto)biografia histórias de vida e práticas de formação*. EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: jul. 2021.
- TEIXEIRA, Moema de Poli. *A presença negra no magistério: aspectos quantitativos*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUFF, 2006.



### MARCIO CAETANO

Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas dos Corpos, Cotidianos e Currículos (POC's-UFPel) e Coordenador do Centro de Memórias LGBTI João Antônio Mascarenhas (UFPel, UFES, Grupo Arco-Íris-RJ). Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, da Red Telar de Estudos Feministas Latinoamericano, da Red Latinoamericana de Estudos Epistemológicos en Política Educativa e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), onde está coordenador adjunto do GE COTIDIANOS – ÉTICAS, ESTÉTICAS E POLÍTICAS.



### IGOR VELOSO RIBEIRO

Nascido em Picos-PI, vive em Porto Velho, Rondônia. Mestre em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça pela Universidade Federal de Rondônia (DHJUS/UNIR/EMERON). Master in Business Administration em Parcerias Público-Privadas e Concessões na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Pós-graduado lato sensu em Direito Público pelo Centro Unificado de Teresina (CEUT). Bacharel em Direito pelo Instituto Camilo Filho (ICF). Procurador do Estado de Rondônia.

# Quem vê close, não vê corre: reflexões sobre performatividade transmasculina preta nas redes sociais digitais

MARCIO CAETANO

IGOR VELOSO RIBEIRO

## *O mundo não é um mar de rosas – anúncios*

Quando Andy Warhol, artista plástico e cineasta estadunidense, profetizou ainda em meados dos anos 1960 que, no futuro, todo mundo seria famoso por pelo menos 15 minutos, jamais poderia imaginar que a sociedade contemporânea seria instada a conviver cotidianamente com um estado de celebrização perpétua de efemeridades. Com efeito, passado meio século do movimento da contracultura que desafiou o *stablishment* conservador do sujeito

WASP<sup>1</sup>, os cosmopolitas<sup>2</sup> do agora se veem inseridos numa sociedade capitalista global supervigiada, que roda as vicissitudes corriqueiras como em “O Show de Truman”, filme de Peter Weir, que retrata os dissabores de um pacato vendedor de seguros cuja vida é televisionada em rede nacional. *Instagram, YouTube, Facebook, Tik Tok*, dentre inúmeras outras redes sociais, providenciam o *streaming* de gotas diárias da vida de seus usuários, que em apenas um toque renunciam às suas privacidades para vivenciar a sensação de pertencimento à cultura ocidental “instantânea”.

Andy Warhol de forma aforística também sentenciou o olhar analítico da cultura *pop* por intermédio do estado da superficialidade ao dizer que, para saber tudo sobre alguém, basta olhar apenas a superfície, é que está tudo sobre os nossos rostos (DANTO, 2012). Esse axioma tem sido levado às últimas consequências quando dia após dia compartilhamos “trivialidades” em redes sociais, sem nos darmos conta de que tais ações serão as que nos constituirão como seres humanos aos olhos de outrem ou até para nós mesmos. Mas a pergunta que não quer calar é: quem é esse ser humano? Sugerimos que, mesmo com as inúmeras transformações sociais, culturais e biotecnológicas ocorridas nas duas últimas décadas, que, por sua vez, alteraram sobremaneira os modos como as corporeidades, as espacialidades e as sociabilidades são produzidos e interagem, a ideação da masculinidade hegemônica continua a exercer considerável

---

1 WASP é a sigla que, em inglês, significa branco, anglo-saxão e protestante. Designa um grupo relativamente homogêneo de sujeitos que detêm significativo poder econômico, político e social na cultura ocidental.

2 A linguagem é instrumento que reforça a colonização do ser através dos esquemas categóricos de gênero, entremes, apesar de reconhecermos a importância da busca pela neutralidade da escrita, especialmente num trabalho que evoca o desenquadramento de identidades, rendemo-nos à dificuldade tecnológica de escrever um manuscrito totalmente neutro. Ademais, em homenagem à inclusão das pessoas com necessidades especiais, uma vez que os recursos tecnológicos contemporâneos para leitura não conseguem traduzir aos interlocutores os verbetes quando das substituições das vogais enunciativas de gênero “a”/“o” por “x”/“@”, mantivemos o vernáculo, a fim de conferir leveza e inclusão.

impacto em vidas que desejam legítima apropriação do seu corpo, pertencimento cultural, inserção afetiva e socioeconômica (CAETANO, SILVA JUNIOR, 2018).

Diante desse quadro, fomos provocados a refletir a partir do desabafo catártico que o modelo Demétrio, autodesignado homem trans<sup>3</sup>, preto<sup>4</sup>, periférico, 23 anos de idade, proferiu em suas redes sociais em 4 de fevereiro de 2020, em que relatou, no chão da existência cotidiana, as sucessivas violências que sofria em sua trajetória de vida em transição de gênero. Tal desafogo espontâneo e inesperado antecedeu o seu suicídio que se deu em 17 de maio de 2020, Dia Internacional contra a Homofobia, a Lesbofobia, a Transfobia e a Bifobia (Homolestransbifobia).

Na perspectiva dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas, entendemos que a identidade é construída socialmente numa relação imbricada com sua diferença – o outro –, e ambos, indissociáveis, são produtos de um sistema classificatório subjacente que estrutura e confere lógica às relações de poder. Sendo simplistas, a identidade é provida de predicativos positivos, enquanto à diferença são dispensadas, antagonicamente, qualidades negativas. Nessa senda, enquanto o sujeito WASP é considerado “a identidade hegemônica ocidental”, sua diferença são os pretos, os latinos, os nativos americanos, os asiáticos etc. Essa assimetria é traduzida em

3 Abreviatura para pessoas transexuais. Os movimentos transfeministas entendem que a cis-generidade compulsória é uma norma de estruturação social, política e patriarcal cuja regulação espraiia efeitos de expectativa de vidas e identidades rígidas por meio de uma leitura restrita aos aspectos meramente biológicos e essencialistas. Os transexuais reivindicam o reconhecimento como tal, muitas vezes nem iniciaram a transição, mas usam de muitos expedientes para alcançar a aproximação fenotípica desejada. Já os transgêneros fizeram a cirurgia de redesignação sexual.

4 Neste trabalho, abandonamos a tradição portuguesa que classifica e nomeia o corpo afrodescendente de “negro”. O estado da arte designa que a palavra “negro” decorre do latim *niger*, que, por sua vez, significa inimigo – “lat. *niger*, *gra*, *grum* no sentido de ‘negro, que tem a pele escura; sombrio, escuro, tenebroso’” (HOUAISS, 2004, p. 2005-2006). Optamos pelo uso do termo “preto” por designar apenas uma cor, assim como “branco”, rechaçando-se, pois, qualquer adjetivação eventualmente negativa.

conflitos numa sociedade em que a ideia de uma identidade fixada é constantemente contestada a partir de sua diluição intermediada por um constante processo de significação ontologicamente instável (SILVA, 2014).

Este artigo cuida de discutir as representações discursivas de Demétrio nas mídias digitais (redes sociais) em contraponto ao privilégio estrutural em que estão ubicados influenciadores digitais transmasculinos brancos. Sugerimos que a superexposição cibernetica dos blogueiros transmasculinos brancos revela-se como fruto das relações coloniais de poder remanescentes reatualizadas como instrumentos de dominação que obedece a ordem capitalista financeira e neoliberal, por intermédio de uma macropolítica inconsciente, alcunhada por Suely Rolnik (2018, p. 37) de “inconsciente colonial-cafetinístico”, que, por sua vez, ao “viralizar” suas performances, espraiam o desejo hegemônico da cultura moderna ocidental. Do outro lado estão os consumidores desse conteúdo, muita vez, homens trans, pretos e periféricos, que deslocam suas subjetividades da fronteira que habitam para seguirem o ideal universalizante, o qual ontologicamente não lhes é permitido, gerando desconforto, sendo eufemísticos, a vulnerabilizar ainda mais suas vidas já precarizadas pelo racismo, transfobia e desigualdades econômicas.

## *Para desequilibrar o status quo: uma virada político-performativa*

Suely Rolnik (2018) entende que o regime colonial-capitalístico atual está lastreado não mais na exploração econômica da força de trabalho, mas da própria vida e de suas potencialidades criativas. Tal mudança de paradigma expropriatório está umbilicalmente ligado à cultura e à subjetividade, a conferir um caráter de perversidade

*Dessa forma, a superexposição da vida privada, que assistimos nas mídias sociais digitais, tem a potência de instrumentalizar a captura não apenas da identidade, mas da própria subjetividade.*

e残酷, ao mesmo tempo ampla e sutil, às relações de poder as quais se estruturam em torno do trabalho e do capital. Os desejos e os processos de subjetivação encetam a consciência existencial e sustentam qualquer regime. Ocorre que, para a autora, contemporaneamente está em marcha uma sofisticada forma de captura das subjetividades que, ao abusar da potência de vida, golpeia com uma cajadada só o autorreconhecimento e o movimento de reapropriação dessa individualidade. Enquanto a identidade/diferença é produto de um processo de representação social simbólica, é a partir da análise do processo de subjetivação que se torna possível compreender o engajamento pessoal em aderir a uma identidade/diferença. A subjetividade implica no entendimento que temos sobre nós mesmos e como articulamos e negociamos socialmente nossas vivências (WOODWARD, 2014).

Dessa forma, a superexposição da vida privada, que assistimos nas mídias sociais digitais, tem a potência de instrumentalizar a captura não apenas da identidade, mas da própria subjetividade. Numa larga medida, não passa de uma reatualização do controle social que denuncia práticas de governabilidade de corpos, não mais por uma Administração central, como aquela havida quando do surgimento do Estado Nacional Moderno, mas diluída e pulverizada numa supranacionalidade que adere a um único senhor: o projeto ocidental colonial de poder euronortecentrado homogêneo dominante.

A influência digital tem recolonizado o nosso ser, estar e pensar, em favor dessa autoridade. Assim, explorar as representações disseminadas pelas mídias, problematizar os seus conteúdos e argumentos é premente em uma sociedade que passa por uma aceleração dos fluxos informacionais do modo como temos vivido desde a popularização da internet e dos meios de produção, transmissão e recepção de conteúdo on-line (CASTELLS, 2003). Nessa senda, é particularmente relevante problematizar as representações discursivas a partir de vivências que desafiam a lógica hegemônica, a fim de questionar as representações que a sustentam.

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por tensionamentos sociais que colocaram em xeque a homogeneidade e hegemonia da sociedade ocidental de forma múltipla. Nas expressões artísticas, a inserção de mulheres e de vários grupos étnicos e raciais no *mainstream* contestou a lógica e a compreensão daquilo que se entendia como uma arte “pura” – apegada à técnica e à história. A pintura marcada pela cultura expressionista abstrata tornou-se inadequada por sua associação ao machismo (DANTO, 2012). Nesse contexto, Andy Warhol apresentou uma arte heterogênea, introjetando na cena objetos inusitados, dança, música e cinema. O papel da arte tornar-se-ia, por fim, acessível – popular.

A sensibilidade da pluralidade artística de Andy Warhol representou os deslocamentos das regras de gênero, ao refletir sobre

*A influência digital tem recolonizado o nosso ser, estar e pensar, em favor dessa autoridade. Assim, explorar as representações disseminadas pelas mídias, problematizar os seus conteúdos e argumentos é premente em uma sociedade que passa por uma aceleração dos fluxos informacionais (...)*

travestilidade, antecipou o que chamaríamos mais tarde de performatividade de gênero ao dizer que “[...] é uma tarefa árdua assemelhar-se ao oposto do modo como a natureza o fez, e depois virar uma imitação do que a natureza o faz, e depois virar uma imitação de que não passou de uma fantasia de mulher, desde o início” (WARHOL; HACKETT, 1990, p. 318). A inflexão multicultural nas artes plásticas e sua decodificação por Andy Warhol, em verdade, foi reflexo de um processo de contestação das identidades que reverberam a partir das variações das relações de gênero, raça e classe.

Nos anos 1960 e 1970, assistimos aos movimentos pós-abolicionista da liberação preta, feminista e homossexual defenderem a politização da esfera privada, uma vez que desigualdade social ia além do caráter econômico. O corpo, o desejo e a sexualidade, antes ignorados, passaram a ser lidos como veículo pelo qual se expressavam relações de poder (MISKOLCI, 2012; CAETANO, 2016). Segundo Berenice Bento (2012), as novas formas de reorganização emergem da absorção da ideologia individualista e da liberação feminina que marcaram a dinâmica social revelando o processo de hierarquização de modo a evidenciar a subalternização não somente das mulheres, mas daqueles homens que não socorrem à idealização estereotipada de uma masculinidade hegemônica.

Rolf Malungo (2013) ensina que o vigor da criação e manutenção dos estereótipos é justamente o de reforçar e perpetuar o poder de convencimento do grupo hegemônico ao converter em veracidade universalista sua ideologia. Nessa senda, os movimentos sociais, ao questionarem tais ideações, provocaram, para além de uma “crise de identidade”, um campo de pesquisa social insurgente a partir de novas categorias analíticas concernidas em investigar performatividades subjetivas e seus sistemas de representação em sociedade.

A masculinidade do sujeito universal ocidental se deu por meio de uma construção histórica e social arbitrária a partir das características visíveis biológicas do corpo humano. Ao seguir esque-

mas práticos acerca dos seus usos e funções, conferiu-lhes sentidos meramente simbólicos, especialmente quanto aos aspectos relacionados à reprodução biológica, foi atribuída uma significação social distintiva e objetiva positiva para o gênero masculino em relação ao feminino como também deu um alicerce supostamente “natural” à ideação androcêntrica dominante; e, por fim, fundou uma cosmovisão que se aperfeiçoa e se atualiza por intermédio de um complexo trabalho coletivo de sociabilização difusa e contínua. Nessa perspectiva, o homem é a presença fálica essencializada, enquanto sua diferença – a mulher – é marcada pela ausência. O homem é a identidade, a mulher é o outro (OYĚWÙMÍ, 2002).

Judith Butler (2019a) argumenta que o gênero é uma imitação. Para a autora, o corpo é uma superfície de impressão cultural que suplanta a condição natural por meio de práticas significantes, que, por sua vez, normatizam inteligibilidade e historicidade. Na fronteira do corpo, é cerzida a sociedade hegemônica. Na superfície corpórea, articulam-se os universos interno/externo a partir do binarismo que estabiliza e dá coerência. Internamente, jaz a fixidez da identidade de gênero que apenas se sustenta pela existência do discurso público externo. O incessante jogo entre [re]inscrição da fantasia da ausência e da presença de significantes na superfície do corpo e os processos intrapsíquicos criam o gênero por meio da disciplina.

Nessa perspectiva, os sistemas de representações sociais articulam culturalmente o processo de produção do que se entende por identidade e diferença imprimindo nos corpos seus significados de forma arbitrária, mas intrinsecamente relacionado à sistemas classificatórios e hierarquizantes de poder. Corolário disso, é que se é um processo, está sempre em movimento, sendo indeterminado e capaz de incluir novos sentidos a partir do processo de subjetivação; é dizer, do investimento em se reconhecer e reivindicar um gênero por meio de atos performativos, por exemplo. Nesse contexto, o gênero é uma construção cultural histórica relacional que remonta a

uma ancestralidade que não pode ser definida com precisão, mas que estrutura hierarquicamente a sociedade. As expressões de gênero podem ser entendidas como o conjunto de linguagens e comportamentos usados por alguém para exteriorizar sua identidade de gênero. Esta, por sua vez, é considerada como aquela que, dentre o leque disponível, o sujeito reivindica para si.

Vimos que o processo de subjetivação está umbilicalmente relacionado com a apreensão e percepção do mundo a partir da interpretação dos signos e significados pré-estabelecidos. Com efeito, a apropriação da linguagem e dos discursos públicos e o balizamento de nossas consciências e condutas nos constitui como seres humanos aptos a viver socialmente. Com auxílio de Butler (2019b), o que pretendemos dizer é que a performatividade do sujeito que inaugura a sua existência e sua repetição a legitima.

## *O nascimento de Demétrio: a construção de uma transmasculinidade preta, pobre e periférica*

Os primeiros registros no perfil do Instagram de Demétrio são de idos de 2014, época em que já se compreendia como um jovem trans, apesar de imagética mediada pelos marcadores culturais da feminilidade, ele reconstrói, desde então e no decorrer dos anos, será sua transmasculinidade e afetos. Em suas mídias digitais, ele colocou em pauta não apenas seu corpo em transição (com seios visíveis sobre um peitoral musculoso, barriga “trincada”, axilas e púbis hirsuta), mas as espacialidades, a sociabilidade transmasculina, preta, pobre e periférica, os seus modos de vida e saberes, mediante um constante diálogo e interação com os seus seguidores, num exercício diuturno de reapropriação da sua própria narrativa.

É mister chamar a atenção para o fato de que, caso uma pessoa se autodeclare pertencente à comunidade trans, não são fatores de qualquer relevância as mudanças em relação à aparência fenotípica<sup>5</sup>. Os corpos trans estão sempre inacabados, as mudanças corporais não têm fim. Todavia, como veremos, além da necessidade pessoal de readequação corporal por parte do sujeito trans, é possível perceber também uma exigência social.

A partir de 2017, são notórias as mudanças de envergadura física de Demétrio, a denunciar uma perseguição pela imagética de um homem negro, forte e bem-vestido. Sem maquiar sua existência preta, pobre e periférica, ele se revelava por meio de lentes de fotógrafos e produtores de moda anunciando com satisfação a habilidade de embelezamento e performatividade daquilo que desejara ser visto/reconhecido desde criança.

*[...] 1 ano atrás eu lembro de estar correndo atrás de um médico para fazer o tratamento hormonal igual um doido. Antes eu não tinha a disposição que tenho hoje. Me vejo outra pessoa tlgd, me amo mais, me sinto muito mais seguro sobre meu corpo e minha mente [...] 10 meses em T corolho, passou rápido, daqui a pouco 1 ano e pqppppp tô MT feliz crl (2018).*

*As vezes eu mesmo fico desacreditado com meu progresso! Dois tempos Era meu sonho alcançar esse corpo e finalmente [...]. Só lembro do mlk que chorava na frente do espelho aos 10 anos por se achar diferente dos outros meninos (2020).*

Em 26 de março de 2020, por meio de um vídeo postado no *Instagram*, Demétrio, à moda dos blogueiros, autoadministra, me-

5 A socióloga Berenice Bento (2017, p. 21) anota: “[...] O corpo nunca está ‘pronto’, seja pelo uso continuado de hormônios, seja através de uma prótese ou de uma outra cirurgia plástica [...]. Assim, a travessia identitária ocorre muito antes da exteriorização e construção linguística e corporal. É perfeitamente possível que uma pessoa se entenda trans e não tenha ainda iniciado sua travessia entre os gêneros.

diante aplicação injetável, uma dose de hormônio masculino e, ao fim, provoca com dedo em riste: “fala que nós não é (sic) homem de verdade [...]!”. Na legenda, de modo articulado, problematiza sua dissidência, estranhamento e angústia decorrentes da vivência em transição do corpo preto e periférico:

*[...] tem 4 anos que me autodeclarei um homem trans e até hoje me questionam sobre “o homem de verdade”. Principalmente homens negros cis heteros (pessoas nas quais me relaciono não romanticamente). Daí eu me questiono o que é ser homem de verdade se durante muito tempo nem como homens éramos vistos (cis ou não). Morar em periferia é um desafio pra (sic) construção da masculinidade do homem preto ainda mais por ser um lugar hostilizado. Por anos reproduzi uma masculinidade que não me representa e não representa a maioria de nós transmaculines e que me causou desastres na vida e vai causar em nossos corpos até onde der. Em uma sociedade racista, o homem negro trás (sic) a escravidão impressa em seu corpo e com ela vários atributos associados aos criados “supermasculinos”. O negro mesmo que não saiba disso, mesmo que tente buscar outras significações e corporeidades, será visto e terá de uma forma ou de outra dialogar com essas expectativas (sic) [...] (2020).*

A apreensão do mundo pelo corpo vivo possui interação em nossa própria condição humana, decorre “[...] dos encontros que fazemos – com gente, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas ou outras etc. –, seja presencialmente, seja pelas tecnologias de informação e comunicação a distância ou quaisquer outros meios” (ROLNIK, 2018, p. 53). Tais experiências não apenas constituem a subjetividade, seja ela consciente ou inconsciente, inserta no seio da matriz colonial de poder como paradoxalmente produz um tensionamento a partir das potencialidades que nos são intrínsecas em constante difusão. Segundo Suely Rolnik (2018), a subjetividade é colocada em xeque ao confrontar a conservação das estruturas materializadas disponíveis e a persistência da potência de vida

em latência. Este antagonismo, ao tempo que causa estranhamento, orienta o desejo causando mal-estar, que, por sua vez, é convertido em angústia. Assim, o estado de euforia com os resultados de sua transição de gênero apresentado por Demétrio logo se dissipa, dando passagem a discursos que revelam um tensionamento existencial-estrutural-social multifacetado.

O que Demétrio denuncia é chamado, a partir de uma leitura *foucaultiana*, por Berenice Bento (2017) de dispositivo de transexualidade, ou seja, um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que orientam a governabilidade dos corpos como estratagema de dominação. A despeito de inúmeros registros históricos de vivências que certamente seriam entendidas como vivências transexuais, sómente em 1949 o termo “transexualismo” foi forjado como entendemos contemporaneamente, a partir da taxonomia das condutas daqueles que desafiam a inteligibilidade das normas de gênero mediante a mobilidade, pelas ciências médicas, sociais e jurídicas. Essa classificação patologizante foi veiculada e estruturada por meio escrutínio público de tais corporeidades por meio de protocolos que investigam e perseguem o “verdadeiro transexual” (BENTO, 2017).

O “transexualismo” foi indexado no Código Internacional de Doenças (CID) e no Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) em 1980 (BENTO, 2017), como um transtorno de cunho psicológico relacionado à identidade sexual. Em junho de 2018, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou uma nova edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, o CID-11, que substituiu o CID-10 e retirou o transexualismo do rol de transtornos mentais. Trata agora como transexualidade (travestilidade/transgeneridade), uma incongruência de gênero, inserida na categoria de saúde sexual. A CID-11 passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2022 e será apresentada para que Estados-membros da OMS adotem sua nova forma, funcionando como ferramenta para desestigmatização.

Apesar do sensível avanço para a comunidade trans, é necessário buscar compreender as dificuldades enfrentadas diante das questões de saúde trans como reflexo da constante marginalização e indiferença do Estado quanto a essa parcela da população. A perseguição pela despatologização institucional das pessoas desobedientes de gênero – alocando o problema como sendo um direito à autodeterminação de gênero, indo muito além de características biológicas ou culturais previamente definidas – é fundamental para a visibilidade e inclusão social. Qualquer abordagem patologizante deve ser definitivamente rechaçada. Segundo Frida Monteiro (2017), pessoas cis sofrem disforias relacionadas ao próprio corpo e buscam alterá-lo para alcançar uma satisfação para com suas próprias imagens. Entretanto, somente no caso dos transexuais essa disforia foi patologizada, exigindo-se laudo médico para a realização de intervenções nos próprios corpos.

A partir do que Demétrio giza, é possível afirmar que ainda há a manutenção de critérios puramente biomédicos a orientar a leitura social e a própria sociabilidade dos sujeitos trans balizada pela busca da “veracidade” sobre o sexo, desconsiderando-se, portanto, o direito à autoconstrução e à autodeterminação corporal e identitária; o contexto histórico, econômico, político, cultural cosmopolita global atual, o que intensifica a situação de vulnerabilidade, invisibilidade e marginalização dessa população. Por outro lado, ele enreda uma disputa sobre os papéis de gênero esperados socialmente

*A perseguição pela despatologização institucional das pessoas desobedientes de gênero (...) é fundamental para a visibilidade e inclusão social. Qualquer abordagem patologizante deve ser definitivamente rechaçada.*

para se conferir legitimidade existencial, a evidenciar que há muitas negações de humanidade que desafiam a corporeidade do homem trans brasileiro, sempre atravessadas pelo racismo.

Lugones (2014) ensina que um dos efeitos da desumanização das pessoas colonizadas que evidenciam a colonialidade do gênero foi considerá-las reduzidas à condição de animais bestializados e excessivamente sexuais. Nesta perspectiva, a colonialidade do gênero lê pessoas colonizadas a partir da diáde macho/fêmea, considerando o entrecruzamento de raça/gênero e sexualidade como fundantes do regime de autoridade colonial-capitalístico. Neste regime, pessoas colonizadas/racializadas foram/são desprovidas de seu gênero e/ou diferença sexual.

A presença dos corpos pretos se constrói por meio de estratégias relacionais a partir das práticas que giram em torno das estruturas complexas, muitas vezes contraditórias, que informam o sentido e contexto do gênero e classe. Para Connell (1995), historicamente a interação das capacidades reprodutivas e das diferenças sexuais por intermédio do corpo confere significação à noção de gênero e engendra uma relação tautológica com a dinâmica social. Neste caminho, seria um equívoco entender a masculinidade de forma uníssona, sob pena de se reconhecer uma espécie de “totalitarismo de gênero”. Com efeito, a masculinidade é plural, sendo que aquelas tidas por hegemônicas são elaboradas desde muitas outras, numa relação dialética que envolve teias complexas de governabilidade dos corpos por intermédio de forças institucionais e culturais que se impõem às demais, a exemplo das masculinidades pretas<sup>6</sup>.

Segundo Silva Junior e Caetano (2018, p. 194), enquanto a identidade social preta é forjada a partir de práticas submissas que

<sup>6</sup> Os privilégios da masculinidade são frutos dessa disputa de poder em que na arena guerreiam as masculinidades hegemônicas, a fim de auferir vantagens tanto psicológicas como materiais. Em resposta, há um tensionamento contestatório que possibilita a revisão das condições que sustentam a hegemonia no transcurso do tempo.

visam a supressão política e econômica, a valorização afetiva e sexual preta se dá a partir do reconhecimento de seus atributos físicos relacionados à “reprodução, virilidade, potência e tamanho do órgão sexual”. Conforme esta articulação social brasileira, é possível dizer que homens e mulheres colonizados/racializados disputam prestígio a partir de seu “aproveitamento” biológico e reprodutivo para o projeto colonial-capitalístico de país, que, por sua vez, considera fundamental o embranquecimento do brasileiro como forma de “purificação” a partir da eliminação da raça preta.

A compreensão das transmasculinidades confirma não só a pluralidade da masculinidade em si, mas desafia inclusive a ideia de que possa haver uma homogeneidade transmasculina. Com efeito, da mesma forma que existem pessoas que foram assinaladas como do gênero feminino ao nascer, se identificam como pertencentes ao gênero masculino e se autodeclararam como homens, há aquelas que foram designadas no nascimento como pertencentes ao gênero feminino, mas anunciam outras possibilidades existenciais ao se reconhecerem no universo amplo do gênero masculino, pois rechaçam os paradigmas estereotipados afeitos à masculinidade lida como hegemônica, abandonando-a e inaugurando uma nova vivência.

Nessa cadeia de performatividades, as pessoas trans carregam consigo diversos grupos de pertencimento, muitas vezes, são consideradas “desviadas”, “anormais”, “excêntricas”, etc. Estes sujeitos colocam em xeque as práxis sociais impostas às corporeidades enquanto estratégias de poder que supervalorizam a identidade cis-masculina, branca, heterossexual, cristã, com elevada bagagem econômico-sociocultural, proprietária dos meios de produção, enquanto identidade sólida e referência fidedigna em detrimento de todas as outras possíveis (FERNANDES; RIBEIRO, 2018). O corolário disso é o processo do desejo de expurgo e extermínio de todos aque-

les que não lhes são espelhados, é dizer que a lógica de manutenção desse desempenho é narcisista.

A socióloga Berenice Bento (2012, p. 195) ensina que a construção da masculinidade hegemônica brasileira se dá por meio de uma “pedagogia da virilidade”, uma sucessão de interdições levadas a efeito pela família, escola, amigos e igreja, capaz de constituir um padrão comportamental. Todavia, há uma coexistência conflituosa no mesmo substrato social de múltiplas masculinidades, que, por sua vez, são apagadas pelas estratégias depreciativas engendradas pela ideologia da masculinidade hegemônica por intermédio de práticas homofóbicas, violentas, racistas e machistas. Em verdade, há uma contestação que causa desconforto ao colocar em xeque as crenças e os valores lastrados, em larga medida, nessa perspectiva homogênea sustentada na autoridade física, intelectual e sexual. Demétrio denuncia esses estratagemas de vigilância da masculinidade:

*“O modelo de masculinidade ainda é baseado em expressar potências e esconder imperfeições e angústias. Isso não faz mais sentido.” São poucos homens que vão chorar em público, ou até que vão admitir que choram. Acho que isso tem muito a ver com a criação. Se você é acolhido dentro de casa, se é encorajado a mostrar sentimentos, você vai levar isso para fora. Se você cresceu com um pai que fala “engole o choro senão vou te meter a mão na cara”, se você ouve isso a vida inteira, você engole o choro a vida inteira. E junto com o choro você engole todas as emoções que vêm com ele. Expressar sentimentos não é ser menos homem.*

*Chorar é sempre um ato de coragem, seja para um homem, seja para uma mulher, porque você está expondo seus sentimentos. “O mundo precisa de homens sensíveis. E o homem precisa do seu lado feminino. O lado da fragilidade, que dá passagem à sensibilidade, faz hoje um outro homem. Talvez um verdadeiro homem.” Cuidem de suas cabecinhas meus boys! (2020)*

O discurso de *digital influencer* evidencia que a transmasculinidade preta e periférica passa necessariamente pelo exercício exaustivo da desmistificação da leitura sociocultural do que se entende por homem trans preto. A construção de sua masculinidade, num primeiro momento, perpassa pela performatividade dos estereótipos essencializados pela virilidade, força, desempenho sexual, alinhada ao que se entende por uma masculinidade hegemônica (CAETANO, SILVA JUNIOR, 2018). Em contraponto, se faz presente, de modo concomitante, a perspectiva plural de vivenciar o “ser homem”, que rompe a estética binária, apropria-se da tecnologia, é fabricada e questiona, por meio da própria subalternidade, a supremacia homogênea.

Nery (2018, p. 401) ensina que os transmasculinos habitam numa espécie de limbo estrutural que de um lado não se vêem reconhecidos em suas masculinidades e por outro são constantemente entendidos como “aspirantes a privilégios machistas”. Denuncia, outrossim, que a empreitada de silenciamento, subalternização e violência contra as pessoas transmasculinas perdura mesmo após a transição, em decorrência do período de socialização e vivências em um corpo feminino. Neste caminho, a transmasculinidade é alocada em uma posição de subalternidade ao articular uma construção de uma identidade de gênero marcada pelo uso de recursos biomédicos e demais tecnologias de transformação do corpo<sup>7</sup>, a desafiar a dinâmica social e a estabelecer uma masculinidade polissêmica e existencial para além do discurso patologizante, binarista e hierárquico (BRAZ; SOUZA, 2018), centrado na estrutura falocêntrica.

---

7 O processo transexualizador é composto pelas exigências que os Programas de redesignação definem como obrigatorias para as candidaturas. Os protocolos concretizam obrigatoriedades quanto ao tempo de terapia (hormonal e psicológica), aos testes de personalidade e aos exames de rotina. Se a candidatura conseguir cumprir todas as etapas e exigências, estará apta a submeter-se à cirurgia de transgenitalização.

*Quando é uma questão que posso fortalecer e ajudar, tranquilo. mas porra não vou responder o caralho das suas mensagens hiper sexualizando meu corpo ou falando o quanto eu sou lindo com ar de que eu não sei disso, como se fosse caridade, sla. Mona demorou 24 anos pra eu construir minha autoestima sem referência nenhuma além da minha própria referência pra você me tratar como se todo trans odiasse a porra do próprio corpo e que vai ganhar um troféu pq quis fuder com um cara igual a mim. Sim caras com passabilidade cis como eu. Quero ver cair em cima assim de gente não hormonizada, gente gorda e NB. Quer piru de 20m procura homem cis, pois eu não tenho pau e muito menos quero ter, amo a minha buceta e tem quem ame tbm. E outra fico puto e com um monte de mulher preta em grupos de gente pretos no qual não me sinto contemplado pois quando falam de homem sempre se referem as suas enormes genitais. as vezes acho que nunca vou encontrar uma preta RETINTA de boa pra colar cm que não seja mega falocêntrica. (Algumas mulheres trans/travesti também conseguem ser hiperfalocentricas e nos tratam como apenas um genital). A quarentena não é uma competição de quem produz mais conteúdo. (2020)*

Na perspectiva destacada, Demétrio, a despeito de reconhecer ter “passabilidade cis”, confessa seu desconforto com a leitura social que lhe é feita a partir dos estereótipos que giram em torno do “verdadeiro” transexual. A passabilidade implicada numa performatividade de gênero que opera por meio de um conjunto de ações reguladas e reiteradas, que asseguram uma imagética semiótica substancial de gênero no registro da uma matriz cis-heteronormativa hegemônica. É, pois, a práxis cotidiana engendrada na produção e manutenção da corporalidade, uma vigilância constante e fronteiriça posta em ação, a fim de suprimir qualquer vestígio de traço ambíguo que tenha o condão de expor a transição de gênero frente às normas de inteligibilidade, comunicando os possíveis riscos da não inteligibilidade naquele cenário (BUTLER, 2015).

Demétrio desloca a construção biomédica de que para ser um transexual “de verdade” é necessário o repúdio ao próprio corpo a se

manifestar por meio de desordens patológicas, reduzindo e essencializando a experiência transexual em critérios meramente biológicos que exigem a exata correspondência da diáde gênero/genitália. Ao rechaçar esta visão, ele delata outro jogo de opressão traduzido na relação entre sexualização do corpo preto e a sua afirmação social por intermédio de características também biológicas — reprodutivas e fálicas.

A produção das cadeias de significados culturais em torno dos sexos, a partir das diferenças anatômicas, foi construída a partir de um conjunto de signos e significados que encerram a potência masculina pela presença fálica e fundamenta a divisão das normas comportamentais distintivas entre os gêneros. Nesse sentido, a construção sociocultural dos órgãos sexuais registra e reitera no campo simbólico das relações de poder as propriedades naturais inquestionáveis. Assim, a metáfora fálica na cosmovisão androcêntrica é consubstanciada na potência sexual, sendo o exercício da virilidade uma condição ética relacionada à honra. Dentro dessa lógica, o “homem verdadeiro” só é possível a partir do falo e da prova ininterrupta de sua potência, mesmo que simbolicamente.

A perplexidade que Demétrio anuncia reside tanto na performatividade da sua masculinidade contra-hegemônica como na recusa da fetichização sexual do corpo preto colonial. Decerto, tanto a feminilidade como a masculinidade preta foram construídas mediante representações negativas em contraposição às caucasianas. Como gizamos acima, enquanto a feminilidade preta teve como pressuposto a sua capacidade reprodutiva, a masculinidade preta foi ressignificada pelos homens pretos a partir dos mitos referentes à virilidade e superioridade do pênis africano (SOUZA, 2013; FANON, 2008). Ao renunciar essa disputa antagônica de poder e prestígio social entre homens e mulheres cisgêneros pretos e brancos, Demétrio subverte a um só tempo todos aqueles predicados que conferem adequação social ao corpo preto. Primeiro, por refutar a lógica re-

produtiva que confere humanidade à mulher cis preta. Segundo, por performar uma masculinidade preta que prescinde do falo para se compreender e se autoafirmar socialmente.

*Afeto não é levado em consideração quando corpos negros são sujeitos a violência e ao racismo estrutural, nos dificultando a dar um sentido diferente às nossas relações, sejam elas familiares, amorosas ou de amizades. Não sou seu fetiche, não tenho um pênis e não devo ser um "macho". Homem chora, alguns tem buceta, tem uns que são afeminados e outros com curvas e tetas e tá tudo bem. Nao somos menos homens por conta dessas coisas. Se descubra irmão, a vida é uma só. Afeto entre os seus muda muito e é sempre bom mudar (pra melhorar claro shshshs). Só agradece aos envolvidos!! São Paulo 29.8.2019*

O discurso de Demétrio desafia a lógica taxonômica da matriz cis-heteronormativa euronorcentrica hegemonic exercitando a vivência fronteiriça a partir da diferença colonial. Noutras palavras, vai além das performatividades do imaginário colonial-capitalístico, num “des-fazer-se” e/ou a “re-fazer-se” multivetorial continuamente, consciente a desafiar a normatividade social e renovar o processo de subjetificação relacional a partir da resistência às pressões que negam a complexidade de sua existência.

## *Coisa que gente branca não passa abaixo da linha do Equador*

O “ser-sendo” evidenciado nos relatos de Demétrio dribla tanto a invisibilidade do homem trans como as estratégias de disputa de prestígio que a falomaquia<sup>8</sup> exige. Esse raciocínio sugere que, no Brasil periférico e pobre, a vivência do homem trans preto estaria

---

<sup>8</sup> Disputa de poder que toma como relevante características masculinas tais como virilidade, honra, força física etc.

mais distante das exigências da ideação do sujeito universal ocidental que a vivência da mulher trans preta, invertendo-se a assimetria hegemônica da diáde homem/mulher. Ao falar que “[...] algumas mulheres trans/travesti também conseguem ser hiperfalocêntricas (sic) e nos tratam como apenas um genital [...]” e que “[...] não sou seu fetiche, não tenho um pênis e não devo ser um “macho” [...]”, o discurso de Demétrio demarca a essencialização inusitada da experiência transexual a partir da presença/ausência do falo, ademais, anuncia a partir desse mesmo jogo de significados uma certa invisibilidade/sulbaternização transmasculina.

Noutro giro, se o patriarcado se movimenta e se impõe a partir da presença simbólica do falo; se a falomaquia revela que a disputa de prestígio social entabulada entre homens cis brancos e homens cis pretos redunda na construção da masculinidade preta a partir da vantagem mítica do pênis africano, é possível deduzir que mulheres trans e travestis pretas se colocam hierarquicamente acima dos homens trans apenas pela suposição fetichizada da presença fálica, mesmo que inexistente. Noutro giro, esse silogismo revela que o corpo transmasculino preto é marcado por sucessivas ausências. Primeiro, por uma vivência feminina antecedente que renuncia à expectativa social atrelada ao papel reprodutor da mulher preta e depois pela impossibilidade de construção do falo em decorrência da atual indisponibilidade biotecnológica<sup>9</sup>.

---

9 O processo transexualizador foi instituído por meio das Portarias n. 1.707/GM/MS, de 18 de agosto de 2008 – Institui o Processo Transexualizador (PrTr) no SUS –, pactuado na Comissão Intergestores Tripartite (CIT), em 31 de julho de 2008; e n. 457/SAS/MS, de 19 de agosto de 2008 – Aprova a Regulamentação do Processo Transexualizador (PrTr) no âmbito do SUS. Todavia, somente em 2013, deu-se a regulamentação para a inclusão dos homens trans no processo transexualizador pelo Ministério da Saúde no SUS, quando da edição da Portaria n. 2.803, que proporcionou a histerectomia, mastectomia, tireoplastia e hormonioterapia de forma regular. Todavia, previu, em caráter experimental, os procedimentos de vaginectomia e neofaloplastia com implante de próteses penianas e testiculares, clitoroplastia e cirurgia de cordas vocais, em razão da alta complexidade e riscos envolvidos.

Em 4 de fevereiro deste ano, Demétrio chama à atenção sobre as diferenças que ocorreram socialmente após o início da sua transição. Novamente, demarcou sua identidade de gênero, raça, condição econômica e suas raízes periféricas. Rechaçou, igualmente, os conceitos “acadêmicos”, além de reivindicar o direito de falar a partir do seu “dialeto” e suas “gírias”. Em seguida, ele aponta que, diferentemente dos discursos que são alardeados por pessoas trans brancas em redes sociais, a transição de gênero, em decorrência do racismo, não é “totalmente de boas” para as pessoas trans pretas. Em verdade, a despeito da gratificação pessoal proporcionada pelo exercício de adequação do gênero a partir das patentes mudanças físicas experimentadas, assevera que o rechaçamento social cresceu sobremaneira, causando-lhe fortes abalos psicológicos. Demétrio afirma que passou a ser alvo sistematicamente de agressões raciais, sendo considerável o aumento da abordagem policial. Exemplifica que não consegue correr na rua, porque tem medo de que alguém pense que poderá assaltar, roubar ou “fazer algo de ruim”.

*A abordagem policial subiu o quíntuplo de antes de eu transicionar.... antes de transicionar eu era uma menina que era vista como uma “sapatão”... vamo dizer assim... tinha todo um rolê de assédio masculino... tinha beleza!...mas era um outro tipo de assédio... o assédio que eu sofro hoje é muito violento... é violento demais... eu não aquento mais sinceramente, eu não aquento mais! Eu tô puto, eu fico tô puto! Eu vejo essa galera branca aqui do Instagram influencer dizendo o quanto a vida deles é maravilhosa, o quanto tudo é maravilhoso sendo que que a vida não é maravilhosa! Ainda mais quando a gente é preto e tá num corre fudido. Mano, ninguém sabe o que eu passo aqui em São Paulo... quando eu falo quem vê close, não vê corre... eu falo mano... eu falo sabe por quê? Quem vê aqui minhas fotinhas bonitinha, meus negócio bunitinho, fala Demétrio é isso ou aquilo... Mas você sabe o que fiz aqui? Eu já vendi água, bolo de pote, trabalhei como garçom, estou trabalhando como garçom, faço aula de dança, me viro em 200... em 200...*

Ocorre que ao reivindicar a identidade masculina, Demétrio herdou a caçada brasileira em direção ao extermínio do homem preto. No Brasil, a assimetria racial é constatada por meio das estatísticas, 75,5% das vítimas de homicídios foram pessoas pretas (definidas aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE), sendo que a indexação de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, enquanto a não negros (brancos, amarelos e indígenas), de 16,0 (Atlas da Violência 2019).

No dia que Demétrio suicidou-se, em 17 de maio de 2020, Dia Internacional de Combate à Homolestransfobia, uma pesquisa inédita foi publicada no país, revelando que 99% desta população não se sente segura no Brasil, denunciando também uma amplificação dos discursos e práticas vexatórios e odiosa o desferidos contra sujeitos LGBTI+ de um modo geral, mas não só, apenas em janeiro e fevereiro deste ano houve o aumento de 90% dos assassinatos em comparação ao mesmo interregno no período de 2019 (ANTRA, 2020).

A perenização da habitualidade e o modo sistemático das ofensas desferidas durante toda a vida de uma pessoa transexual as banaliza a ponto de causar um silenciamento, a induzir a ausência de notificação das práticas violentas, atuando de forma pedagógica subjetivando a apreensão da impotência. A angústia aliada ao constante medo forjado pelo terror redundam na escalada de distúrbios psicológicos relacionados à estima e à imagem, densificados “[...] pela chegada da vida adulta e a reiterada marginalização da sua figura, com a exclusão do mercado de trabalho e das interações sociais e a inviabilidade de se construir uma família e perseguir seus objetivos” (FERNANDES; RIBEIRO, 2018, p. 26). Em uma das poucas pesquisas recentes que abordam a saúde de transmasculinos, temos que dos 28 (100%) participantes, 24 (85,7%) já pensaram em suicídio e/ou tentaram cometer o ato, somente 3 (10,7%) informaram jamais ter considerado o ato (NUH-UFMG, 2015). Essa realidade é evidente nos discursos das mídias digitais de Demétrio:

*Quero dizer que tô cansado de perseguição, minha vida não foi maravilhosa depois que eu transacionei... É passar de uma pessoa assediada a uma pessoa oprimida pelo Estado.*

Para Schumann e Martini (2016), estima-se que aproximadamente metade da população transexual tenta, em algum momento da vida, a morte voluntária. Problemas como invisibilidade, discriminação social, falta de apoio dos pais e familiares, estigma de doente mental e difícil acesso ao processo transexualizador são fatores de risco que contribuem para a ideação suicida ou mesmo para a sua concretização (BENEVIDES, 2019). Pessoas trans são, assim, impedidas de vivenciar aspectos que são comuns para a maioria das cígêneras, tais como: acesso à educação, vivências familiares, saúde, mercado de trabalho. O espaço doméstico se torna violento, obrigando a saída de muitas de suas casas; a escola não consegue acolher suas demandas; o mercado de trabalho limita-se à estética, arte ou prostituição (OLIVEIRA; ROSATO; NASCIMENTO; GRANJA, 2018).

Situamos aqui a discussão na reflexão que repousa na viabilidade de uma vida desejada, sobre como se desdobra essa vida e quais as condições para ela ser considerada boa. Judith Butler (2019c) assevera que a problematização de como levar uma vida boa é uma das mais primárias da moralidade, relacionando-a estreitamente com a biopolítica, entendida como todos os poderes que assenta a vida. A filósofa aproxima-se tanto de Achille Mbembe (2018) como de Paul Preciado (2018) ao inserir os poderes que desprotegem distintivamente as vidas à condição precária como parte de uma administração superior das populações, por meios governamentais e não governamentais, que reforça uma gama de atitudes para a valoração intrínseca da vida. É que ao perguntarmo-nos como conduzir nossas vidas, já estamos negociando-as.

O fato do suicídio de Demétrio ter acontecido em 17 de maio não nos parece um dado a ser desconsiderado, porque pode ser en-

tendido como a captura das vivências dissidentes do padrão cis-heteronormativo euronocêntrico hegemonic e seu poder de vigilância e controle. Para Achille Mbembe (2018), o terror, a morte e a liberdade articulam-se sobre os corpos insertos na dimensão territorial onde a soberania é exercida com o desejo de extermínio daqueles que se caracterizam como inimigos para o poder político. Este, por sua vez, distanciou-se do que se entende por “povo”, que passou a ser uma alegoria representativa do sujeito universal ocidental numa relação sinaligmática com o Estado moderno, reatualizando suas tecnologias e presentes contemporaneamente. O corolário dessa conjuntura é a falta de liberdade, para o autor, pois “[...] viver sob a ocupação contemporânea é experimentar uma condição permanente de ‘viver na dor’ [...]”. Assim, a morte a partir do martírio surge como libertação da opressão estrutural que a tudo tangencia. Na perspectiva do filósofo camaronês, “[...] o corpo em si não tem poder nem valor. O poder e o valor do corpo resultam de um processo de abstração com o desejo de eternidade [...] na morte, o futuro é colapsado no presente [...]” (MBEMBE, 2018, p. 65). Dessa forma, o suicídio em um presente sem liberdade antecipa o futuro almejado em política, redimindo-o e denunciando o que as necropolíticas produzem de extermínio.

## *À guisa das (in)conclusões da vida*

Neste texto pensamos, a partir dos relatos do *digital influencer* Demétrio, as representações discursivas de um corpo transmasculino preto, pobre e periférico. O panorama apresentado reflete, para além das incessantes violações de natureza física, psicológicas, materiais e espaciais, a perpetuação do pacto colonial capitalista hierárquico umbilicalmente ligado à própria conformação deste país. Na perspectiva destacada, presente está a lógica de que a manutenção dos privilégios de uma determinada população depende da exclusão de outra, sendo necessária sua subjugação e/ou eliminação.

O regime hegemônico colonial-capitalístico neoliberal produz a ideia de que não existe racismo, sexismo e homotransfobia no Brasil; e que, agora, flerta com estratégias de dominação fascista, orienta-se para apagar as vivências dissidentes minimizando de forma sistemática suas experiências na diferença. Desta feita, encadeiam saberes feitos que revelam, há um só tempo, os modos de subalternização contemporâneos como evidenciam estratégias de produção epistemológica e política para dar cabo à tais opressões. Nesse sentido, a ideia de raça, classe e gênero estão intimamente imbricadas desde o início tanto na perpetuação desse regime quanto na sua superação.

As representações discursivas discutidas nesse texto evidenciam, por um lado, a complexa teia multivetorial de aproropriação colonial que opera de forma sistêmica e orquestrada, num incessante reinventar de manutenção do *status quo* do sujeito universal por meio das mais diversas tecnologias. Por outro lado, a aproropriação por Demétrio de sua própria narrativa e performatividade ecoa a potência capaz de desestabilizar o poder, tamanha a ruptura e o deslocamento dos pilares que estruturam o atual regime, num duplo movimento de insurgência. Nessa toada, ao rechaçar a leitura social que lhe é dada, Demétrio desmonta a aproximação da masculinidade preta subalterna com a lógica da colonialidade.

Nessa senda, o presente estudo pretende ser alcançável para as vivências transmasculinas pretas e periféricas brasileiras, que se veem premidas em dar conta desse paradigma intangível, a fim de provocar a reflexão sobre a recriação dos caminhos e iluminação das trajetórias de vida por intermédio da reapropriação de seus corpos e desejos; e, via de consequência, da retomada da potência de uma vida criativa e satisfativa.

## REFERÊNCIAS

- ANTRA. **Dossiê**: assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2019. [2020]. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- \_\_\_\_\_. Boletim Nº 03/2020 Assassinatos contra travestis e transexuais em 2020. Disponível em <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/06/boletim-3-2020-assassinatos-antra.pdf>, acessado em 01 de setembro de 2020.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 3. ed. Rio de Janeiro: Devires, 2017.
- BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor**: queixas e perplexidades masculinas. Natal, EduFRN, 2012.
- BRAZ, Camilo; SOUZA, Érica Renata de. Trasmasculinidades, transformações corporais e saúde: algumas reflexões antropológicas. In: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (Org.) **De guri a cabra-macho**: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 28-42.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.
- BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.
- CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- DANTO, Arthur. **Andy Warhol**. Trad. Vera Pereira. São Paulo: Cosac N aify, 2012.
- ROLNIK, Sueley. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**. São Paulo: Gaia, 2002.
- SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da ; CAETANO, Marcio. Roda de homens negros: masculinidades, mulheres e religião. In: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da (Org.) **De guri a cabra-macho**: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 28-42.
- FERNANDES, Estêvão Rafael; RIBEIRO, Igor Veloso. Transfobia: Incessante Tortura. **Clareira – Revista de Filosofia da Região Amazônica**. Porto Velho: UNIR, v. 5, n. 01, jan-jun. 2018. (p. 1-33) Disponível em: [https://www.academia.edu/38815561/Transfobia\\_Incessante\\_Tortura](https://www.academia.edu/38815561/Transfobia_Incessante_Tortura). Acesso em: 27 jul. 2020.
- NERY, João. Transmasculinos: indivisibilidade e luta. In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (org.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 393-404.
- NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBT. **Relatório descritivo projeto transexualidades e saúde pública no Brasil**: entre a invisibilidade e a demanda por políticas públicas para homens trans. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em <http://www.nuhufmg.com.br/homens-trans-relatorio2.pdf> Acessado em 20 Ago. 2020.
- OYEWÙMÍ, O. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (Eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Trad. livre de Vanderson Nascimento.



### DIEGO LEANDRO MARÍN OSSA

Doctor en Ciencias de la Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona, con una estancia de investigación en la Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Su tesis aborda “La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática”, desarrollada en la línea de investigación: Comunicación, Educación y alfabetización mediática e informacional. Es Magíster en Comunicación Educativa con su tesis “Videoexpresión. Una invención de sí mismo”. Es docente e investigador de autobiografía, medios, comunicación y educación. Es miembro consultor de la UNESCO MIL Alliance.

# Alfabetización mediática e informacional en la cultura digital para enfrentar las injusticias y las desigualdades en los procesos democráticos electorales. El caso de Colombia en el año 2022.

DIEGO LEANDRO OSSA

A pesar de los ataques mediáticos propiciados por los medios, las redes sociales y los *influencers* del establecimiento, el 19 de junio del año 2022, Gustavo Francisco Petro Urrego fue elegido como presidente y Francia Elena Márquez Mina como vicepresidenta de nuestro país por más de 11 millones de colombianos, en medio de una tensión política que incluyó una campaña de difamación en contra de los candidatos y candidatas de los diversos partidos políticos y coaliciones.

Petro fue una de las víctimas de la campaña de desprestigio debido a su pasado como guerrillero del M-19, los fantasmas del comunismo y del castrochavismo urdidos por la ultraderecha desde hace tiempo, y a la supuesta expropiación que implementaría una vez tuviera el poder.

Además, Francia padeció las agresiones racistas y discriminatorias a través de las redes sociales por su condición de mujer afro, proveniente de una familia humilde del departamento del Cauca, una de las regiones más rica en recursos y más pobre en su desarrollo social, un territorio con salida al Pacífico que ha sido víctima del conflicto armado durante décadas.

Este texto reflexivo está hecho para aportar información a quienes se quieran aproximar a la realidad colombiana, y establecer algunas relaciones teóricas y conceptuales con hechos específicos de la campaña electoral del Pacto Histórico a la presidencia y vicepresidencia de Colombia, en ese sentido es un aporte a la discusión sobre las injusticias y las desigualdades alimentadas en los procesos democráticos a través de los medios de comunicación y las redes sociales, con el fin de plantear la importancia de una alfabetización mediática e informacional en la cultura digital, de manera tal que le sea de utilidad a los profesores, estudiantes, investigadores y electores en la interpretación de la realidad mediada, mediática y mediatisada de los diversos contextos sociales, políticos y culturales.

La campaña de los candidatos a la presidencia y vicepresidencia de Colombia, sobre todo en las tres semanas previas a la segunda vuelta, se caracterizó por la toma de posición de varios periodistas a favor y en contra de los dos candidatos enfrentados, más aún por parte de aquellos que se (auto)reconocen como líderes de opinión, y también por la tergiversación de la información y la propaganda difundida por algunos medios de comunicación en contra de Gus-

tavo Petro, como lo ejemplifica la portada de la Revista Semana<sup>1</sup>, propiedad del banquero Gabriel Gilinski, un medio cuya influencia en un sector importante de la población está comprobada debido a su capacidad para generar odio y a su penetración en los hogares, la vida laboral, profesional y cotidiana de los colombianos.

Esta manipulación mediática fue rechazada a nivel nacional e internacional por diversos sectores de la ciudadanía y por los mismos periodistas, pero además fue objeto de la *memética* en las redes sociales que resignificaron el mensaje icónico y lingüístico, a través de múltiples versiones enmarcadas en la libertad de expresión y el derecho a la información.

La versión de CizaÑero<sup>2</sup> difundida por las redes sociales fue una de esas deconstrucciones que emergió como expresión de una opinión pública que se cualificó de manera progresiva durante la campaña, orientada a que la ciudadanía asumiera con mayor responsabilidad el voto y para enfrentar la guerra sucia de un sector del establecimiento conformado por políticos, medios, banqueros y empresarios de la ultraderecha.

Una parte de la campaña propagandística en contra de Petro se cimentó en su pasado como guerrillero del M-19 o Movimiento 19 de abril a pesar de que se desmovilizó en los años 90. Cabe recordar que la organización insurgente nacionalista (no comunista como insisten algunos), surgió en los años 70 dentro de la clase media y media alta de la sociedad colombiana, después del fraude que llevó a Misael Pastrana Borrero a la presidencia como candidato conservador del Frente Nacional, enfrentado con Gustavo Rojas Pinilla candidato de la ANAPO o Alianza Nacional Popular, un partido

<sup>1</sup> [https://www.semana.com/resizer/SfAAmZRQ\\_rXA01AdoG6KxcIzrSI=/1200x675/filters:format\(jpg\):quality\(50\)//cloudfront-us-east-1.images.arcpublishing.com/semana/7PJTDLFORNGOBDVAHGYKB65C3Q.jpg](https://www.semana.com/resizer/SfAAmZRQ_rXA01AdoG6KxcIzrSI=/1200x675/filters:format(jpg):quality(50)//cloudfront-us-east-1.images.arcpublishing.com/semana/7PJTDLFORNGOBDVAHGYKB65C3Q.jpg)

<sup>2</sup> <https://web.facebook.com/Cizanero.ilustrador/photos/pb.100049109545642.-2207520000..519706739889902/?type=3>

**Figura 1** Imagen de la portada de la Revista Semana que circuló los días previos a la segunda vuelta en las elecciones presidenciales de Colombia.



Fuente: Revista Semana.com

**Figura 2** Imagen de la portada de la Revista Semana recreada por CizaÑero y difundida a través de las redes sociales resignificando el mensaje.



Fuente: CizaÑero @cizanaparatodos

político que aglutinó en su momento a los sectores demócratas de la izquierda y de la derecha de aquella época, con la pretensión de llegar al poder por las vías democráticas cerradas una y otra vez por la oligarquía colombiana, para mantener en el poder al reducido grupo de familias de siempre que evitaban a toda costa el avance de las diversas alternativas políticas diferentes a las ultraconservadoras por lo cual ninguna opción diferente prosperaba.

Sin embargo, 52 años después, el movimiento popular y progresista llegó al poder, Petro lo consiguió junto a Francia y con el apoyo de diversos sectores sociales, políticos y culturales, además de los millones de colombianos que, al parecer, adquirieron mayor conciencia del voto en los años recientes, quizá gracias al declive del uribismo, a los efectos de la pandemia, a la crisis económica global y a los paros que se venían gestando en el país desde en la última década, sobre todo entre la juventud insatisfecha que carece de un presente y de un futuro promisorio y en las regiones más afectadas por la guerra <sup>3</sup> que en el año 2016 votaron sí para refrendar los acuerdos de paz.

Ese despertar que quedó plasmado en las impresionantes imágenes de indígenas, campesinos, afrocolombianos e integrantes de esa región olvidada que Eduardo Galeano <sup>4</sup> llamó “los nadies”, quienes salieron desde temprano de las poblaciones más apartadas del país a lomo de mula o en lo que fuera, atravesaron los ríos en sus canoas y enfrentaron un clima adverso hasta llegar a las cabeceras municipales donde ejercieron su derecho al voto con la esperanza de un cambio real.

---

<sup>3</sup> Diversos mapas muestran el voto por Petro en la periferia del país, en las zonas más afectadas por el conflicto armado colombiano, y al interior del país se concentra el voto por los candidatos de derecha como lo muestra este mapa del periódico *El espectador* publicado en sus redes sociales.

<sup>4</sup> La revista *Hekatombe* reseñó el poema en relación con los lemas de campaña de Francia Márquez: <https://www.revistahekatombe.com.co/francia-marquez-y-el-poder-de-los-nadie/>

Adicional a la campaña de desprecio, la filtración de horas de videos grabados de manera ilegal y publicados por la Revista Semana agudizaron los discursos y los relatos de odio<sup>5</sup>, las alertas generadas por un posible fraude electoral aumentaron las tensiones hasta el último momento, cuando al final de escrutinio, los medios del establecimiento tuvieron que reconocer la victoria del primer gobierno popular y progresista en más de 200 años de historia republicana, y fueron insuficientes los ataques mediáticos ante los lemas del Pacto Histórico que calaron entre la población de electores: vamos a “vivir sabroso”, “hasta que la dignidad se haga costumbre”, y “Colombia, potencia mundial de la vida”.

Pero además de Petro, su fórmula vicepresidencial: Francia Márquez, también fue víctima de los ataques orquestados desde un sector del establecimiento a través del poder mediático y digital. La abogada y activista que obtuvo el premio Goldman<sup>6</sup> en el año 2018 por la defensa del territorio y la protección del medio ambiente en Colombia, fue tildada de guerrillera, señalada como una mujer mezquina que se lucraba de supuestos beneficios como contratista del Estado e incluso fue tildada de bruja.

A través de una campaña de difamación maquinada por políticos, periodistas, figuras de la farándula, *influencers* y “bodegas de las redes sociales” o *net centers*, emergieron al menos esas tres narrativas con las que buscaron desacreditarla y socavar su imagen, al ver con impotencia que su aceptación crecía en las encuestas y que sus

---

<sup>5</sup> Sebastián Guanumen, uno de los protagonistas del escándalo fue vinculado por algunos medios a la campaña del Pacto Histórico: <https://www.semana.com/politica/articulo/sebastian-guanumen-protagonista-de-los-petrovideos-se-excuso-con-federico-gutierrez-y-rodolfo-hernandez/202234/>

En el programa A Fondo ofreció una entrevista para hablar del tema: [https://open.spotify.com/episode/OYqVWmbpGLEyaqhxlw4vgS?si=ymHqb6V\\_QjO9w8aFqx9glg](https://open.spotify.com/episode/OYqVWmbpGLEyaqhxlw4vgS?si=ymHqb6V_QjO9w8aFqx9glg)

<sup>6</sup> <https://www.goldmanprize.org/recipient/francia-marquez/>

**Figura 3** Imagen de la publicidad utilizada en la campaña de la coalición Pacto Histórico en las elecciones a la presidencia y vicepresidencia de Colombia.



Fuente: Campaña del Pacto Histórico.

contrincantes se quedaban con escasos argumentos en los diversos escenarios de confrontación, incluidos los debates televisados, los debates transmitidos por las redes sociales y las entrevistas.

A propósito de la guerra sucia de la que Francia fue víctima, el portal ColombiaCheck hizo un análisis detallado de dicha estrategia difamatoria<sup>7</sup>, lo que podría llevar ante la Fiscalía a varios personajes de la vida pública del país para enfrentar un posible delito por injuria<sup>8</sup>.

La campaña también se caracterizó por que, a pesar del uso de la plaza pública por parte de algunos candidatos, un segmento importante de los mensajes dirigidos a la población de electores se trasladó a las redes sociales con una inversión superior a los mil mi-

7

<https://colombiacheck.com/investigaciones/guerrillera-contratista-y-bruja-narrativas-de-desinformacion-contra-francia-marquez>

8

<https://cuartodehora.com/2022/07/14/polo-polo-marbelle-y-otras-figuras-publicas-seran-citadas-ante-la-fiscalia-por-ataques-a-francia-marquez/>

llones de pesos en pautas por parte de los seis candidatos a la presidencia de Colombia, durante el último mes previo a la primera vuelta <sup>9</sup>, al menos así lo informaron varios medios de comunicación, entre ellos el periódico *El Espectador*.

En los procesos electorales contemporáneos los medios de comunicación y las redes sociales juegan un papel protagónico, influyen en la opinión pública y en la decisión de voto a través de diversos mecanismos consolidados a través del tiempo.

Sin embargo, es necesario decir que los medios poseen una naturaleza particular originada hace más de tres siglos a partir del proyecto hegemónico liberal, que le dio un lugar primordial a la libertad de expresión y al derecho a la información al punto que están consagrados como derechos en muchas constituciones del mundo como ocurre en Colombia, en ese sentido los medios de comunicación hicieron parte fundamental en la construcción del Estado Nación como proyecto y modelo hegemónico liberal y por consiguiente capitalista.

Fue a partir de ese acontecer que se originó la línea editorial o línea de pensamiento con la que los medios abordan la información y la opinión periodística, de ahí que cada periódico, revista, radionoticiero, telenoticiero y cada periodista trate con diferentes perspectivas y sus respectivos filtros de intereses creados, los acontecimientos políticos y los sucesos culturales, sociales, económicos y cotidianos en los que cada uno ve un acontecimiento noticioso o un suceso digno de interpretar en una columna de opinión. De ahí que algunos autores hablan de la realidad de los medios de masas (LUTHMANN, 2007), y de la construcción del acontecimiento mediático (VERON, 2010).

<sup>9</sup> Fuente: <https://www.elespectador.com/investigacion/mas-de-1000-millones-en-pauta-en-30-dias-la-campana-digital-a-la-presidencia/>

**Figura 4** Imagen de las tres narrativas de desinformación en contra de Francia Márquez.



Fuente: ColombiaCheck.

**Figura 5** Imagen de la publicidad utilizada en la campaña de Francia Márquez a la vicepresidencia de Colombia.



Fuente: Campaña Francia Márquez.

**Figura 6** Imágenes de la publicidad utilizada en la campaña de la coalición Pacto Histórico en las elecciones a la presidencia y vicepresidencia de Colombia.



Fuente: Campaña del Pacto Histórico.

Tan solo por eso la objetividad de la información periodística no existe, menos aún la neutralidad ni la transparencia, en cambio, en una sociedad democrática es necesario que se expresen las diversas voces o puntos de vista sobre la realidad, ojalá de una manera equilibrada y con pluralismo mediático dando lugar al abordaje de un hecho desde todos los ángulos posibles.

Es así que, los dueños de los medios, desde sus orígenes se sirven de dicho contrato social como ocurrió hace siglos con los primeros periódicos, para que se legitime la práctica mediática de presentar ante la opinión pública sus intereses privados a través de los hechos (la información), y de las interpretaciones (la opinión), como si se tratara de asuntos que afectan de manera irreductible el interés público, con lo cual se cultivó la idea de que los medios son objetivos y la información es veraz y transparente.

Cabe recordar que, tanto en Europa como en las guerras independentistas de América, la burguesía fue la clase revolucionaria que lideró la violenta transición de los regímenes feudales a los Estados Nación como forma primigenia del capitalismo naciente.

A partir de la obra de Habermas (HABERMAS, 1981), se puede decir que aquellos señores burgueses que tenían propiedad e instrucción fundaron los primeros periódicos, los primeros partidos políticos, las primeras empresas, y los primeros bancos, razón por la cual desde un comienzo existe una relación orgánica entre el poder económico, el poder político y el poder mediático, y de paso persisten hasta ahora una serie de paradojas y contradicciones cada vez que se enfrentan en los escenarios públicos, los puntos de vista sobre la realidad visible y las visiones o concepciones de mundo sobre las cuales están fundadas las narrativas, los relatos y los discursos del establecimiento y también los del poder popular.

Sin embargo, dicha naturaleza mediática es diferente a la de las redes sociales que llevan casi tres décadas funcionando en medio de la crisis global de la razón y de la ilustración y que no se rigen por

una normatividad que supuestamente regula a los medios de comunicación y a los periodistas frente a los abusos del poder, para evitar que tergiversen, oculten y manipulen la información, entre otras cosas porque en la mayoría de países no existe una normatividad como la que regula la libertad de expresión y el derecho a la información en las redes sociales, las plataformas y los dispositivos digitales.

Pero además, porque en las redes sociales y en general en los *self-media* (CLOUTIER, 1973), el editor es el usuario, y si el usuario adolece de conciencia histórica y de una noción básica de ciudadanía, es más difícil que participe con responsabilidad cuando cliquea, comenta o comparte información, razón por la cual todo proceso de regulación debería acompañarse de una (auto)regulación y una (auto)formación (MARÍN OSSA, 2022), enfocadas en la educación mediática (BUCKINGHAM, 2005), y la alfabetización mediática e informacional (PÉREZ TORNERO, 2012), que requiera de los ciudadanos mediáticos participación activa en la información y en la opinión, cada vez más cualificada con criterios de análisis y conciencia ética sobre la responsabilidad que implica ser y estar en red.

De forma paralela al marketing digital ideado por estrategas y publicistas, la campaña de propaganda se intensificó en las redes sociales gracias al alto consumo de tecnologías de la comunicación y de la información que cada año aumenta en el país, ya que al uso personal de dispositivos y de plataformas digitales o *self-media*, se le suma la creciente desconfianza que experimenta la población frente al manejo que le dan a la información los medios de comunicación, puesto que solo el treinta y nueve por ciento de los colombianos confía en estos<sup>10</sup>, de manera que las redes sociales se configuraron como uno de los escenarios preferidos por los internautas desde hace un par de décadas, para alimentar la discusión sobre temas políticos y otros tópicos, y también para amplificar y viralizar los con-

10 Fuente: <https://www.edelman.lat/estudios/edelman-trust-barometer-2021-colombia>

tenidos de la propaganda que se dan en estos contextos. Con más de cincuenta millones de habitantes, Colombia es uno de los países con mayor consumo de redes sociales entre los usuarios que van de los diez y seis a los sesenta y cuatro años de edad, y un promedio diario de nueve a diez horas de Internet, según un estudio del año 2021 publicado por Global Web Index y Data Reportal en el portal Statista <sup>11</sup>.

De hecho, los usuarios de Internet superan los treinta y cinco millones, mientras que los usuarios de las redes sociales son más de cuarenta millones <sup>12</sup>, y portales de medios como Caracol del grupo Santo Domingo y RCN de Ardila Lülle están en los puestos quince y diez y seis de las páginas más visitadas en Internet, sin duda para mantener su hegemonía mediática.

En ese sentido, los propagandistas encuentran un escenario propicio para manipular a los internautas y a sus círculos de influencia, como lo demostró el portal La Silla Vacía con un ejercicio de análisis sobre la campaña sucia generada en Facebook en contra de Petro y de Sergio Fajardo, con un gasto aproximado de trescientos nueve millones de pesos por parte de diez páginas de Internet con características idénticas y cuentas en la red social donde promovían mensajes de odio, sobre todo en contra de Petro <sup>13</sup>. Por su parte, el periódico El Espectador identificó al menos veintiún cuentas de Facebook e Instagram dedicadas a la desinformación y al desprecio, sobre todo de Petro y Fajardo, con un gasto de trescientos millones de pesos como mínimo hasta el mes de mayo cuando se hizo la publicación <sup>14</sup>.

---

11 Fuente: <https://www.statista.com>

12 Fuente: <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-colombia-en-el-2021-2022/>

13 Fuente: <https://www.lasillavacia.com/historias/silla-nacional/campana-negra-en-facebook-gasto-309-millones-para-enlodar-a-petro-y-fajardo/>

14 Fuente: <https://www.elspectador.com/investigacion/asi-se-ha-movido-la-campana-a-la-presidencia-en-facebook-e-instagram/>

**Figura 7** Cantidad de usuarios de Internet y redes sociales en Colombia en el año 2022.



Fuente: Branch.com.co

**Figura 8** Sitios más visitados en la web por los colombianos a febrero del 2022.



Fuente: Branch.com.co

Y esto ocurrió, entre otras cosas, debido a que los mayores afectados por un triunfo de la izquierda progresista supuestamente eran los amos del establecimiento quienes se pusieron nerviosos con los resultados de las encuestas que daban como ganadores a Gustavo Petro y a Francia Márquez como quedó demostrado con la campaña que emprendió entre sus subalternos y proveedores la cooperativa de lácteos Colanta <sup>15</sup>, la constructora Gerenciar, el restaurante La Lucerna <sup>16</sup> y con la oposición a Petro, que venían trazando de tiempo atrás empresarios como Mario Hernández <sup>17</sup> y banqueros como Luis Carlos Sarmiento Angulo <sup>18</sup>, el hombre más rico de Colombia, de quien se dice que pone presidentes <sup>19</sup> y modifica leyes a su antojo, como lo argumentó el periodista Julián Martínez <sup>20</sup> en el portal La Nueva Prensa: terratenientes, políticos, militares, banqueros, industriales, empresarios y comerciantes, fueron presas del pánico que ellos mismos alimentaron desde las campañas anteriores, en las que la fantasía de un enemigo invisible caló en un segmento de los electores, con el fantasma del comunismo, del castrochavismo y de todas las invenciones propagandísticas que tomaron forma desde un comienzo de la llamada era Uribe, la que, con los resultados de los comicios electorales del 2022, para algunos entró en declive y para

---

15 Fuente: <https://cuartodehora.com/2022/05/15/denuncian-a-colanta-de-enviar-carta-a-sus-proveedores-invitandolos-a-votar-en-contra-de-gustavo-petro/>

16 Fuente: <https://cuartodehora.com/2022/05/15/una-empresa-estaria-dando-beneficios-por-ser-testigo-electoral-de-la-campana-de-federico-gutierrez/>

17 Fuente: <https://www.publimetro.co/noticias/2022/07/06/mario-hernandez-se-fue-contra-petro-por-eliminar-el-dia-sin-iva-en-colombia/>

18 Fuente: <https://www.semana.com/nacion/articulo/en-publico-y-en-privado-ha-manifestado-aceptacion-del-triunfo-electoral-de-gustavo-petro-luis-carlos-sarmiento-angulo-dice-que-no-hace-oposicion/202251/>

19 Fuente: <https://www.laorejaroja.com/luis-carlos-sarmiento-angulo-el-hombre-mas-poderoso-del-pais/>

20 Fuente: <https://www.lanuevaprensa.com.co/component/k2/sarmiento-angulo-legaliza-leyes-a-los-gobiernos-desde-virgilio-barco>

otros cambió de piel con el fin de asimilar una nueva adaptación más que una real transformación o evolución.

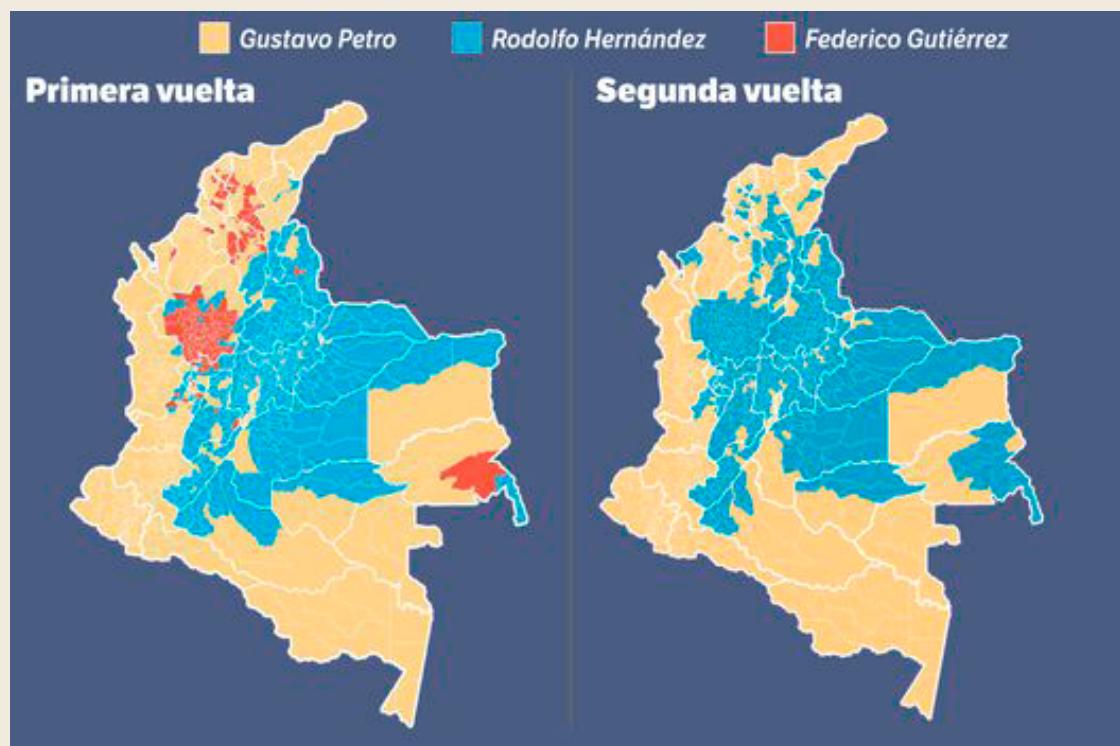
Con lo anterior, y con muchas cosas más que requieren de tiempo y espacio para explicarlas, los miedos se instalaron en la agenda mediática para hacer el daño que siempre generan las campañas de intimidación orquestadas en la sombra del poder, y algunos periodistas, medios de comunicación y redes sociales, como en otras épocas y en otros países, sirvieron de amplificadores para viralizar los mensajes, generar tendencias y alimentar los algoritmos en una espiral interminable que por momentos diluía las propuestas y las ideas del Pacto Histórico, así como también le restaba importancia a los pocos debates argumentados que provenían de la derecha, a los cuestionamientos sesudos de una parte de la población y a las discusiones planteadas por una franja de la oposición que ya tomaba forma, al asumir tácitamente que Petro y Francia eran los ganadores antes de las elecciones.

**Figura 9** Mapa de las elecciones presidenciales y vicepresidenciales del año 2022 en Colombia.



Fuente: Periódico El Espectador @EEColombia2020.

**Figura 10** Mapas de la primera vuelta y de la segunda vuelta en las elecciones presidenciales y vicepresidenciales del año 2022.



Fuente: Periódico El Espectador @EEColombia2020.

A grandes rasgos y a través de una primera observación generalista del mapa publicado en el portal digital y en las redes sociales del periódico El Espectador<sup>21</sup> en su campaña Colombia+20, llama la atención que los resultados electorales del 2022 representados en los mapas de diversos medios de comunicación parecen dibujar dos países, uno que votó por Petro quien resultó ganador con un poco más del cincuenta por ciento, frente a otro país que votó por Rodolfo Hernández, un fenómeno reaccionario, demagógico y mediático del marketing digital generado por un publicista en compañía de un grupo de *influencers* de redes sociales como Ti-

21 Fuente: <https://www.elespectador.com/colombia-20/>

kTok que en el 2020 registró doce millones y medio de usuarios en Colombia <sup>22</sup>, quien utilizó el miedo, la frustración y el odio, para adherir a más de cuarenta y siete por ciento de votantes, prácticamente sin que el candidato Hernández se tuviera que mover de su casa durante las semanas previas a la segunda vuelta, caracterizadas por la ausencia de debates ya que este se negó. Cabe decir que el porcentaje restante correspondió a los votos en blanco, y con una cifra mayor al dos por ciento.

Así mismo, en comparación con el año 2016, emergieron visualmente dos países después del plebiscito convocado por gobierno de Juan Manuel Santos, para que, a través de este mecanismo democrático, fuera la población colombiana la que refrendara los acuerdos de paz con las desmovilizadas guerrillas de las FARC.

En ese momento el resultado obtenido fue superior al cuarenta y nueve por ciento por el sí, y un poco más del cincuenta por ciento por el no <sup>23</sup>, lo que obligó al gobierno a generar una estrategia para llegar a acuerdos con la oposición, algo que de todas maneras no satisfizo las pretensiones de un amplio sector de la sociedad y de la política de ultraderecha que hasta el día de hoy llevaba veinte años en el poder, ya que no querían unos acuerdos como los que se negociaron en La Habana pese al apoyo y refrendación de la comunidad internacional, pues ponía al descubierto a militares, terratenientes, políticos, banqueros y empresarios ante la Justicia Especial de Paz, la Comisión de la Verdad, el Centro de Memoria Histórica, y sobre todo ante el programa de restitución de tierras que los obligaría a devolver una parte de las propiedades obtenidas ilegítimamente a través del patrocinio de grupos paramilitares, el desplazamiento y la

---

22 Fuente: <https://www.sic.gov.co/slider/superindustria-ordena-tiktok-cumplir-con-el-estándar-colombiano-de-protección-de-datos>

23 Fuente: <https://www.registraduria.gov.co>

desaparición forzada y en general todas las formas de guerra usadas durante décadas de conflicto.

Cabe recordar que el gerente de la campaña por el no a los acuerdos de paz, confesó en una entrevista las tácticas de manipulación que la ultraderecha utilizó con la población, para que los electores salieran a votar emocionalmente afectados, enojados o “verracos” como se dice en Colombia <sup>24</sup>. De ahí que el uso de este tipo de estrategias viene de tiempo atrás.

Si bien es cierto que los mapas, como cualquier otra representación visual hacen visibles algunas tendencias electorales, también es verdad que son la versión general de un fenómeno mucho más complejo que va más allá de una división del país en dos partes, polos o antípodas reduccionistas, sobre todo porque se trata de Colombia, un país de regiones, multicultural y diverso que vota por múltiples razones y emociones, un territorio ubicado en una de las esquinas más estratégicas para los mercados de los EE.UU. y de China, sin menospreciar las relaciones creadas con la Unión Europea y el Reino Unido, y sin dejar de lado los intereses latinoamericanos en ese mismo sentido. Y es que Colombia, a lo largo de su historia ha sido de todo el mundo menos de los colombianos, incluso antes de su fundación como república, y a lo largo del siglo XX, sus riquezas se concentraron en manos de pocas familias que son las que se habían cedido el turno en la presidencia y el congreso hasta hoy.

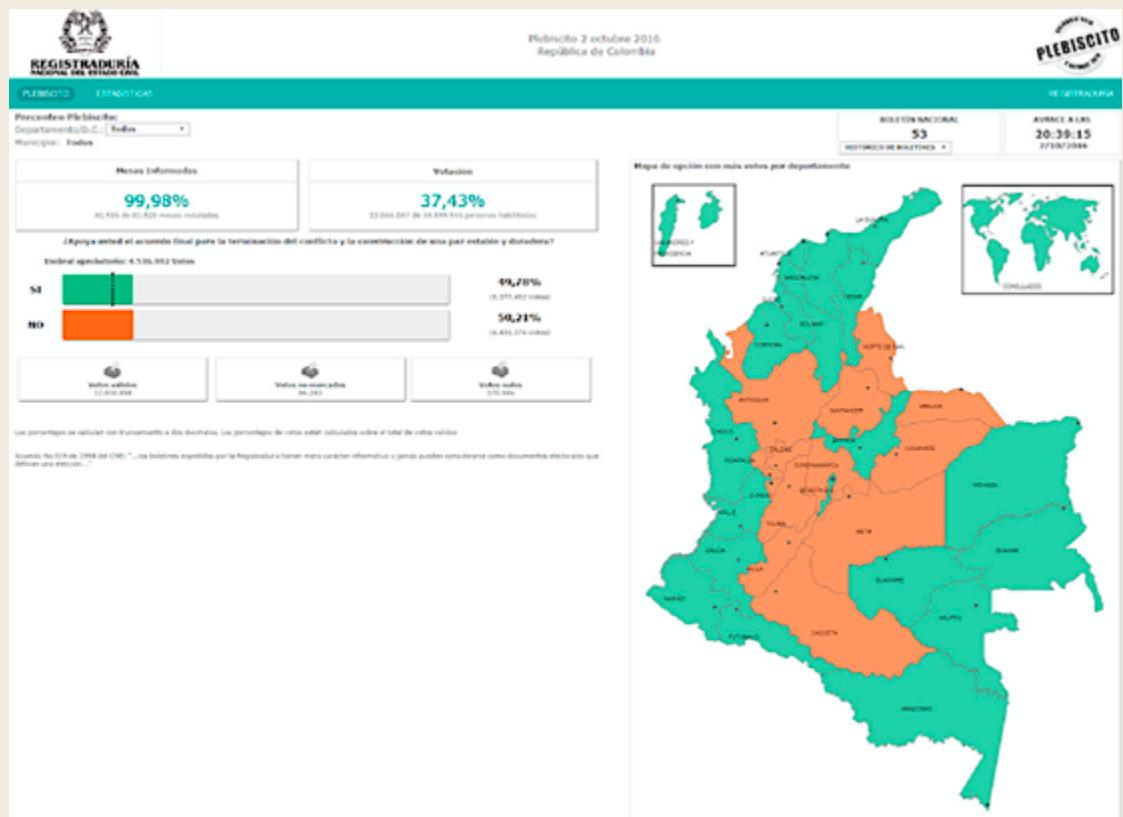
Esos mismos poderes reales van de la mano con los principales grupos económicos del país, entre los que se destacan: Sarmiento Angulo, Ardila Lülle y Santo Domingo quienes son los dueños de los principales medios de comunicación <sup>25</sup>, pero no de las redes sociales

---

<sup>24</sup> El No ha sido la campaña más barata y más efectiva de la historia, por Juliana Ramírez Prado: <https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/el-no-ha-sido-la-campana-mas-barata-y-mas-efectiva-de-la-historia-2427891>

<sup>25</sup> Fuente: <https://www.laorejaroja.com/los-duenos-de-los-medios-de-comunicacion-y-de-las-grandes-empresas-en-colombia1/>

**Figura 11** Mapa del plebiscito del año 2016 para refrendar o negar los acuerdos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC.



Fuente: Registraduría Nacional del Estado Civil.

que, gracias a los jóvenes megamillonarios del *Silicon Valley*, hace algunas décadas configuran el Estado de Opinión<sup>26</sup>, una región virtual paralela al Estado de Derecho, en la que navegaron como pez en el agua las campañas de Trump, Bolsonaro y Uribe, entre otros políticos megalómanos que llegaron al poder explotando el miedo, la ignorancia y el odio en diversas regiones del planeta, lo que constituye una parte de la sustancia que compone la receta de la política

26 En un video del periódico UNAL, el pro

posfactual, cuando por ejemplo, la población acepta aquellas interpretaciones y opiniones que confirman sus creencias por encima de aquellas evidencias y hechos que las ponen en duda.

En conclusión, el triunfo de Gustavo Petro como presidente y de Francia Márquez como vicepresidenta de Colombia el 19 de junio del año 2022, quedará escrito como uno de los hechos más trascendentales en la historia del país.

Primero porque se trata del primer gobierno de izquierda después de 214 años de la república que se gestó en medio de guerras civiles, el conflicto armado con las guerrillas y el Frente Nacional con el que dominó la derecha liberal y conservadora desde los años 50 excluyendo otras maneras de hacer política.

Segundo, porque se trata de un Pacto Histórico, que para comenzar implica un gobierno reformista de transición en los próximos cuatro años, con un exguerrillero y una mujer negra a la cabeza, quienes aspiran poner en marcha los recientes acuerdos de paz firmados entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC, y materializar las aspiraciones del Estado de Derecho consagradas en la Constitución Política de 1991, surgida de un diálogo nacional que puso de manifiesto la diversidad social, política, cultural, religiosa, étnica y sexual que trata de convivir en las regiones del país desde hace cientos de años.

Y tercero, desde el punto de vista comunicacional, se trata de una coalición política que dialoga con los movimientos sociales de base popular y con el establecimiento, y llega al poder en una época influenciada de una manera extraordinaria por los medios de comunicación, las tecnologías de la información y de la comunicación, las plataformas digitales y las redes sociales, utilizadas por el poder y por la población de distintas maneras, en la confrontación de visiones de mundo y puntos de vista sobre la realidad, a partir de las necesidades y los intereses de cada parte, y en el contexto global de

fenómenos como la posverdad, el estado de opinión y la política pos-factual, una forma de hacer demagogia y de ejercer el autoritarismo, que tiene en cuenta sobre todo las interpretaciones así sean injustas, equivocadas y obtusas, más que los hechos así sean evidentes, comprobables y verificables.

## REFERENCIAS

- BUCKINGHAM, David. *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós, 2005.
- CLOUTIER, Jean. *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média*. Montreal. Les presses de l'université de montreal, 1973.
- HABERMAS, Jürgen. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona. Gustavo Gili, 1981.
- LUHMANN, Niklas. *La realidad de los medios de masas*. Barcelona. Anthropos, 2007.
- MARÍN OSSA, Diego L. *La mediación (auto)biográfica de la competencia mediática*. Barcelona. Repositorio de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2022.
- PÉREZ TORNERO, José M. *Un nuevo horizonte para la educación en medios*. Murcia. Revista Sphera Pública, (12), 5-17, 2012.
- VERÓN, Eliseo. *Construir el acontecimiento*. Barcelona. Gedisa, 2010.

Você pode:



Copiar, distribuir e exibir a obra.

Sob as seguintes condições:



Atribuição. Você deve dar crédito ao autor original, da forma especificada pelo autor ou licenciante.



Uso Não-Comercial. Você não pode utilizar esta obra com finalidades comerciais.



Vedada a Criação de Obras Derivadas. Você não pode alterar, transformar ou criar outra obra com base nesta.

- Para cada novo uso ou distribuição, você deve deixar claro para outros os termos da licença desta obra.
- Qualquer uma destas condições pode ser renunciada, desde que você obtenha permissão do autor.
- Nada nesta licença prejudica ou restringe os direitos morais dos autores.

Este livro foi composto com a fonte Petrona para texto e Dihjauti para títulos. Para os elementos gráficos, foi criada uma padronagem com a imagem de búzios, da identidade visual do LEAM e a fonte Haus Ethnik Dingbat.

Rio de Janeiro, 2022.



Este livro foi organizado por ocasião do encerramento do Projeto Educação das relações étnico-raciais na cultura digital pelo *LEAM* – *Laboratório de Estudos e Aprontos Multimídia*, com o apoio da Faperj. Um trabalho que originalmente ergueu-se a partir de algumas questões, por exemplo: como as desigualdades produzidas nas relações étnico-raciais podem ser pensadas/problematizadas na chamada cultura digital? Será que tais desigualdades, muitas delas históricas, aprofundam-se, renovam-se ou estão sendo reinventadas? Como refletir sobre os usos das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) para contribuir com uma educação mais democrática, uma educação das relações étnico-raciais?

Os textos desta coletânea dão a ver as pesquisas e/ou aprontos produzidos pelos membros do grupo e, também por pessoas que se conectam conosco de alguma forma, pois propiciaram/ participaram/participam das ações do *LEAM* por meio de suas contribuições para pensar as questões que nos são caras.

