

ESCREVER É UMA

MANEIRA DE SANGRAR:

estilhaços, sombras, fardos e espasmos

autoetnográficos de uma professora performer

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

DENISE PEREIRA RACHEL

ESCREVER É UMA MANEIRA DE SANGRAR:
estilhaços, sombras, fardos e espasmos
autoetnográficos de uma professora performer

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Arte do Instituto de Artes da Universidade Estadual
Júlio de Mesquita Filho, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Arte

Orientadora: Profa. Dra. Carminda Mendes André

SÃO PAULO
2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da UNESP

R119e Rachel, Denise Pereira, 1980-

Escrever é uma maneira de sangrar : estilhaços, sombras,
fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora
performer / Denise Pereira Rachel. - São Paulo, 2019.

303 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Carminda Mendes André

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Performance (Arte). 3.
Professoras negras - Narrativas pessoais. 4. Atividades
criativas na sala de aula. I. André, Carminda Mendes.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.
Título.

CDD 707

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espamos autoetnográficos de uma professora performer

AUTORA: DENISE PEREIRA RACHEL

ORIENTADORA: CARMINDA MENDES ANDRE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em ARTES, área: Arte e Educação pela Comissão Examinadora:

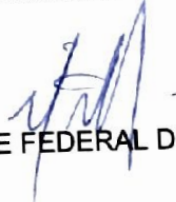
Prof. Dra. CARMINDA MENDES ANDRE

Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo -Prof. Aposentada



Prof. Dra. NAIRA NEIDE CIOTTI

Pós-Graduação em Artes Cênicas / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



Prof. Dra. SARA PANAMBY ROSA DA SILVA
Pesquisadora / Independente



Prof. Dr. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

Departamento de Filosofia e História da Educação / UNICAMP



Prof. Dr. UVANDERSON VITOR DA SILVA

Sociologia / Fundo Brasil de Direitos Humanos

São Paulo, 12 de abril de 2019

Ficha Técnica

Diagramação: Bárbara Kanashiro

Revisão: Diego Marques

Créditos capa: A frase “Escrever é uma maneira de sangrar” foi retirada de um conto de Conceição Evaristo, intitulado “A gente combinamos de não morrer”. As imagens utilizadas são registros fotográficos da aula performática duracional *Treze dias*, realizada no CIEJA Ermelino Matarazzo e arredores ao longo de treze dias do mês de agosto de 2016.

Agradecimentos

Este instante em que escrevo pode ser um princípio e um fim. Como diria um poeta “é pelo fim que iniciamos”. Desse modo, o que aparenta ser uma conclusão pode ser uma entrada para muitos começos. Portanto, nesse momento de finalização que principia, desejo agradecer à professora Carminda Mendes André, que participou de muitos dos meus encontros com as artes cênicas desde a adolescência até a graduação e a pós-graduação. Encontros que possibilitaram a abertura de espaços tempos de criação em teatro, intervenção urbana e performance. Encontros que promoveram a abertura para experimentar as vozes que constituem esta pesquisa. Agradeço igualmente pela oportunidade de participar do grupo de pesquisa Performatividades e Pedagogias, por meio de publicações e troca de experiências com professoras e professores pesquisadores como Karyne Coutinho, Lídia, Maíra Leme, Márcia Fusaro, Nathália, Renata Lemes, Abimaelson Pereira, Élder Sereni. Agradeço à professora performer Naira Ciotti por trazer um conceito que mudou todo o rumo da pesquisa que desenvolvemos desde o mestrado e possibilitou irrecusáveis encontros com as pedagogias da performance. Ao professor Silvio Gallo pela leitura atenta da tese e pelas contribuições teóricas que me acompanham desde a pesquisa de mestrado. Agradeço à professora performer SaraElton Panamby pela generosidade e interesse em participar desse momento. Agradeço ao sociólogo Uvanderson Vitor da Silva pelo engajamento crítico de sua leitura. À professora performer Samira Br, por compartilhar as experiências das aulas ministradas durante a realização do estágio docência. Fico muito grata pelo interesse demonstrado em relação ao trabalho, por professores pesquisadores da rede pública de ensino como Mauricio Barbosa e Thiago Camacho. Agradeço pelos convites que recebi para participar de eventos acadêmicos, como o convite feito pelo Projeto Partilhas Teatrais, organizado pelas professoras Paulina Caon, Vilma Campos Leite e Dirce Helena Carvalho, vinculado ao curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Neste contexto tive a oportunidade de realizar aulas performáticas com a professora Ana Carolina Coutinho, nas classes de 6º ano da Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves, em uma experiência muito gratificante. Agradeço também o convite feito pela professora Juliana Carvalho, para participar do Seminário de Artes da Cena e do Seminário ProfArtes, na Universidade Federal do Ceará, o qual possibilitou que as paraxas autoetnográficas ganhassem outras perspectivas. Também não seria possível a realização deste trabalho sem as parcerias constituídas no decorrer de minha atuação como professora performer no CIEJA Ermelino Matarazzo. Por isso, agradeço à Ana, Meire, Suzana, Amanda, Neusa, Clarice, mulheres que sempre trazem questões instigantes ao participarem das aulas performáticas, que atuam em diversas atividades na escola e que aqui, por questões éticas, chamo por

nomes inventados. Agradeço também à equipe gestora por compreender e apoiar, dentro dos limites institucionais, a realização destas aulas. Agradeço aos professores, especialmente aos que me incentivaram a continuar, mesmo diante das dificuldades frequentes em uma instituição escolar pública: professoras Lilian Félix, Tania Gamba e Shirlei Cunha; professores Anderson Ramos, Alexandre Matias, Francesco Capo e José Teodoro. Agradeço as artistas que participaram de aulas performáticas criadas pelo Coletivo Parabelo ao longo desta pesquisa: Flora Rouanet, Ludmila Lee e Valéria Ribeiro. Agradeço a cada estudante que compactuou com as aulas performáticas. Tenho uma imensa gratidão pelas Marias, Josés, Rodrigos, Nalvas, Eunices, Fernandos, Vanias, Augustos, Anas, Jussaras, Osvaldos, Josués, Julias, Monicas, Lucias, Marcos... Tantos nomes, tantas histórias que fizeram parte de minha vida docente, as quais permanecem reverberando por meio desta pesquisa e através de nossas memórias. Agradeço aos estudantes do curso de Pedagogia da UniCeU/UNESP, por participarem da minha primeira experiência docente com ensino superior. Agradeço ao encontro imprescindível para manter aceso o desejo de criação nas relações intrínsecas entre performance e educação, que só se tornaram possíveis pelo trabalho com o Coletivo Parabelo, em um encontro que dura mais de dez anos. Agradeço à Thalita Duarte e Eliane Andrade pelos momentos de criação e compartilhamento de nossas vidas. Agradeço especialmente à Bárbara Kanashiro pelos registros fotográficos de grande parte das aulas performáticas e pelo trabalho cuidadoso de diagramação. Agradeço imensamente à Diego Marques, parceiro para todos os momentos, que auxiliou a desatar os nós de um pensamento em processo ao longo de toda a pesquisa, com sua leitura atenta e crítica. Agradeço a ambos a possibilidade de criarmos juntos as aulas performáticas, por meio da abertura de espaços tempos de alteridade. Agradeço também pelo apoio incondicional e cotidiano da amizade de Rafael Ramos, pelas leituras presenteadas e interesse pelo trabalho. A Felipe Nartis pela companhia, carinho e ânimo mesmo nos momentos difíceis. A Tiago Lazzarin, pela leitura criteriosa e pela participação na aula performática *Como é que é Mano Brown? Trabalho de base ou o swing da política*. Além disso, fico feliz pela paciência em aguardarem ansiosamente, durante um longo período de pesquisa, o retorno da tia Dedê, que esteve ausente dos grandes acontecimentos da vida de Frederico e Violeta, recém-chegados a este mundo. Termino estes agradecimentos reverenciando o companheirismo, o amor incondicional, o apoio para a realização das aulas performáticas, para a possibilidade de escrita e os caminhos apresentados por Taís Alves Teixeira em relação às discussões de gênero e interseccionalidade, os quais foram imprescindíveis para persistir nesta caminhada.

Dedico este trabalho às professoras e professores da rede pública de ensino básico brasileira, pela coragem de enfrentar diariamente problemas estruturais que muitas vezes impossibilitam o processo de ensino aprendizagem. Dedico este trabalho à Ta, Di, Rafa, Bá, por tornarem realidade o que alguns podem considerar inimaginável. Dedico este trabalho aos pais e mães que receberam nomes como David, Joselice, Tania... Nomes que se referem a uma ancestralidade que me possibilitou existir.

RESUMO

Como fazer de uma aula de arte um acontecimento performático? Questão desencadeadora de tantas outras que moveram um pensamento em processo em torno do trabalho que tenho desenvolvido enquanto professora performer pesquisadora na instituição de ensino voltada à educação básica para jovens e adultos CIEJA Ermelino Matarazzo, localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Tal questão me levou a um embate com minha experiência corporificada de mulher negra lésbica servidora pública da rede municipal de ensino, como um meio para investigar a criação de aulas performáticas. Estas aulas foram concebidas em um contexto permeado por impossibilidades vinculadas a parâmetros instituídos na intersecção entre raça, gênero, sexualidade e classe. Neste âmbito, o pensamento em processo que constitui esse trabalho propõe a professora performer pesquisadora como autoetnógrafa na criação de aulas performáticas junto ao Coletivo Parabelo. Por meio de uma abordagem autoetnográfica performativa com o intuito de acionar a escrita enquanto narrativa pessoal, em uma atitude autorreflexiva acerca das inadequações impelidas à condição de mulher negra lésbica servidora pública, que um dia ousou se autodeclarar professora performer pesquisadora. Ao assumir a perspectiva proposta pelo filósofo Achille Mbembe de que o projeto moderno parece estar fundamentado na invenção do negro, a medida em que um corpo de extração é concebido pela lógica escravocrata, transformando a colonização no maior aparato tecnológico da modernidade. Desse modo, essa pesquisa foi composta por uma escrita autoetnográfica que, a partir de impulsos autobiográficos, almeja expor os cortes, lesões e traumas herdados de um processo sócio histórico cultural, que emerge de um conflito intrínseco à modernidade/colonialidade. Através desse gesto autoetnográfico, escritos são compostos como estilhaços, sombras, fardos e espasmos de uma professora performer pesquisadora na experiência da criação de aulas performáticas.

Palavras-chave: autoetnografia performativa; professora performer; aula performática; interseccionalidade; pedagogia da assimilação.

ABSTRACT

How to make an art class a performance event? A triggering issue for so many others that have moved a thought in process around the work that I have developed as a professor performer researcher at the CIEJA Ermelino Matarazzo elementary school for youths and adults, in the east side of São Paulo city. This question made me feel the relevance of my incorporated experience as a black woman lesbian public servant of the municipal school network, as a way of investigating the creation of performatic classes. These classes were conceived in a context permeated by impossibilities linked to the parameters established at the intersection between race, gender, sexuality and class. In this context, the thought in process that constitutes this work proposes the professor performer researcher as autoethnographer in the act of creating performatic classes. To using a performative autoethnographic approach, with the intention of triggering writing as a personal narrative in a self-reflexive attitude about the inadequacies impelled to the condition of a black woman lesbian public servant who once dared self-declare professor performer researcher. In assuming the perspective proposed by the philosopher Achille Mbembe that the modern project seems to be grounded in the invention of the Negro, the extent to which a extraction body is conceived through slave-like logic, transforming colonization into the greatest technological apparatus of modernity. In this way, this research was composed by an autoethnographic writing that, based on autobiographical impulses, aims to expose the cuts, injuries and traumas inherited from a socio-historical-cultural process that emerges from a conflict intrinsic to modernity/coloniality. Through this autoethnographic gesture are constituted narratives such as shrapnel, shadows, burdens and spasms of a professor performer researcher in the experience of creating performatic classes.

Keywords: performative autoethnography; professor performer; performatic class; intersectionality; pedagogy of assimilation.

ÍNDICE DE INTERFERÊNCIAS TEXTUAIS

Página 43

KAFKA, Franz. Um relatório para uma Academia. In: Um Médico Rural. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. Disponível em: <https://rl.art.br/arquivos/3537141.pdf?1333905218>. Acesso: jan. 2018.

Página 50

Cantiga popular de autoria desconhecida, muitas vezes reproduzida em ambiente escolar.

Página 66

ANDRADE, Mário de. Macunaíma: o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Schwarcz, 2016, p. 65-66.

Página 81

ARISTÓTELES. Aristóteles: vida e obra. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 46.

Página 88

ONU. Declaração universal dos direitos humanos. Rio de Janeiro: UNIC, 2009, p. 2-3. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso: jan. 2018.

Página 95

AZEVEDO, Álvares de. É ela! É ela! É ela! É ela! In: Lira dos Vinte Anos, São Paulo: Martins Fontes, 1966, p. 42. Disponível em: www.releituras.com/alvazevedo_eela.asp. Acesso: jan. 2018.

Página 97

AZEVEDO, José Fernando Peixoto de. Eu, um crioulo. Série Pandemia. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 26.

Página 103

Poema de autoria própria, A sombra é um resíduo do corpo, 2018.

Página 106

Reescrita contendo interpolações de poema de Oswald de Andrade, Erro de português. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/oswal.html#erro>. Acesso: mar. 2019. Com a Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso: mar. 2019.

Página 116

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. In: Poesia e Prosa. São Paulo: Iluminuras, 1995, p. 874.

Página 129-130

Texto de autoria própria, Maria Molambo, 2015.

Página 137

LEITHOLD; RANGO apud SOUZA, Patricia Mach de. Visualidade da escravidão: representações e práticas de vestuário no cotidiano dos escravos na cidade do Rio de Janeiro oitocentista. Tese de doutorado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011, p.107.

Página 139

Texto de autoria própria, Pereira Passos não queria saber de pés descalços, 2016, com citação de LOBATO apud DIWAN, Pietra. Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2015, p. 137.

Página 140

CARVALHO, Flavio de. A moda e o novo homem: dialética da moda. Org. Sergio Cohn e Heyk Pimenta. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010, p. 248.

Página 146

Poema de autoria própria, Afundar, 2016.

Página 152

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 103-104.

Página 153

Reescrita a partir de sonho de paciente atendido por Fanon, in: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 95.

Página 157

LEVI-STRAUSS apud Schwarcz. Quando o tempo pede tempo: Nelson Leirner ou das vantagens de ser 2000. in: Nelson Leirner. A arte do avesso. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio Editorial, 2012, p. 116.

Página 173

BAUDELAIRE, Charles. O pintor da vida moderna. In: Poesia e Prosa. São Paulo: Iluminuras, 1995, p. 875.

Página 182

Texto de autoria própria, Epiderme do mundo, 2016.

Página 195

Texto de autoria própria, Um aviso, 2016.

Página 221-227

Reescrita a partir de excertos de Fanon (2008), Nascimento (2016), Almeida (2018), Diwan (2015).

Página 236

CRUZ E SOUZA, João da (1898). Emparedado. In: BERND, Zilá (org.). Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 49.

Página 239

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Trad. José Laurênio de Melo, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 272.

Página 250-251

Texto de autoria própria, Bolo fofo, 2018.

Página 254

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ autores/11-textos-dos-autores/793-machado-de-assis-pai-contra-mae>.

Página 257

Texto de autoria própria, A pureza do ser, 2018.

Página 257

KANT, Immanuel (1784). O que é o iluminismo? Trad. Artur Mourão, p. 5. Disponível em: www.lusosofia.net

Página 259

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 60.

Página 264-265

Página Reescrita a partir de excerto do livro: SILVA, Breno. O radicalmente outro nas cidades. Salvador: EDUFBA, 2018, pp. 124-126.

ÍNDICE DE INTERFERÊNCIAS VISUAIS

Página 18

Perfografia #9_Itaquera/SP, Coletivo Parabelo, São Paulo, 2013, Arquivo Coletivo Parabelo

Página 21

The artist is Present, Marina Abramovic, Performance, Moma, 2010. Disponível em: http://wikidanca.net/wiki/index.php/Marina_Abramovic_-_The_Artist_is_Present, *A artista está presente*, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2013. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=467.

Página 37

Observations of Predation in Humans: A Lecture by Dr. Zira Animal Psychologist, Coco Fusco, performance, Walker Art Center, 2014. Disponível em: <https://walkerart.org/magazine/cocofusco-planet-of-the-apes>.

Página 44

As mulheres precisam estar nuas para entrar no MASP?, Guerrilla Girls, cartaz, MASP, 2017. Disponível em: <https://www.guerrillagirls.com/projects>.

Página 54

Capa da Revista *Life*. Disponível em: <http://time.com/4151789/prettiestteacher-1953/>.

Página 63

Proporção áurea, Coletivo Parabelo, composição fotográfica, 2018.

Página 65

O banho de Vênus, Coletivo Parabelo, composição fotográfica a partir da pintura homônima de John William Godward, 2018. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Godward-Venus_at_the_Bath-1901.jpg.

Página 67

Two undiscovered amerindians visit the West, Coco Fusco e Guillermo Gómez-Peña, performance, Fundación Banco Patricios, 1992-1994 Disponível em: <http://www.archivesandcreativepractice.com/cocofusco-guillermo-gomez-pena/>.

Página 70

Xica da Silva, Cacá Diegues, filme, Brasil, 1976. Disponível em: <http://www.agendartecultura.com.br/audiovisual-2/xica-xica-xica-silva/>.

Página 73

Omnipresence, ORLAN, performance, Sandra Gering Gallery, 1993. Disponível em: <https://www.fotomuseum.ch/en/explore/situations/30536>.

Página 79

Portrait of the Artist with her Mother, Selma Butter, Hannah Wilke, Ronald Feldman Gallery, Nova Iorque, 1978-1972. Disponível em: <http://withreferencetodeath.philippocock.net/blog/wilke-hannah-inmemorium-selma-butter-mommy-1979/>.

Página 80

Intra-Venus, Hannah Wilke, performalista, Ronald Feldman Gallery, 1992-1993. Disponível em: <https://kathhoward.wordpress.com/hannah-wilke/>.

Página 92

Tintas polvo, Adriana Varejão, fotografia, Galeria Fortes Vilaça, 2013. Disponível em: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/24165-polvo-de-adriana-varejao>.

Página 98

Máscara branca sobre fundo preto, Coletivo Parabelo, aula performática, fotografia de Bárbara Kanashiro, CIEJA, 2015-2017, Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 113-114

Caminhada dupla, Rosana Paulino, detalhe de gravura, 2010. Disponível em: <http://actu.univ-fcomte.fr/agenda/mulheres-negras-obscure-beaute-du-bresil#.XJ-mGPZFx2E>.

Páginas 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Slaughter of the innocents (They might be guilty of something), Kara Walker, Detalhes das silhuetas que compõem a colagem homônima, 2017. Disponível em: <https://www.theparisreview.org/blog/2017/10/04/kara-walkers-nightmares/>.

Página 128

Experiência Nº3, Flávio de Carvalho, performance, São Paulo, 1956. Disponível em: <https://outraspalavras.net/poeticas/flavio-carvalho-arquiteto-antropofago-e-provocador/>.

Página 133-134

Camiseta da escola pública com a qual Marcos Vinícius foi alvejado na comunidade da Maré, Rio de Janeiro, 2018. Foto: Reprodução/ Globo News. Disponível em: <https://oatlantico.com.br/policia-mandou-ambulancia-que-ia-levar-meu-filho-voltar-acusa-mae-de-menor-morto/>

Página 138

Yeezy season 6 collection, Kanye West, desfile de moda, New York Fashion Week, 2016. Disponível em: <http://fetopic.pw/Heresthe-Official-Kanye-West-x-adidas-quotYeezy-Season-1.html>.

Página 141

Treze dias, aula performática, Coletivo Parabelo, São Paulo, fotografia de Bárbara Kanashiro, 2016, Arquivo Coletivo Parabelo.

Páginas 145, 158, 161, 168, 169, 174, 180

Complexo do calçado, Coletivo Parabelo, série fotográfica, fotografia de Denise Rachel, 2016-2018, Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 149

Autorretrato com máscara para comedores de terra, Rosana Paulino, desenho, 1997. PICCOLI, V.; NERY, P. (org.). Rosana Paulino: a costura da memória. São Paulo, 2018, p.103.

Página 154

An Unpeopled Land in Uncharted Waters: Savant, Kara Walker, gravura, 2010. Disponível em: <https://www.artsy.net/artwork/kara-walker-an-unpeopled-land-in-uncharted-waters-savant>.

Página 177

White shoe, de Bauer Sá, s/d. Disponível em: <https://bauerssa.wixsite.com/bauersa>.

Páginas 184, 187, 190

Lavapés, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, fotografia de Bárbara Kanashiro, 2016, Arquivo Coletivo Parabelo.

Páginas 192

Eu não estou aqui, Coletivo Parabelo, aula performática, São Paulo, fotografia de Taís Teixeira, 2016, Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 218

Three weeks in may, Suzanne Lacy, performance, Los Angeles, 1977. Disponível em: <http://www.suzannelacy.com/three-weeks-in-may>. *Três semanas em novembro*, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, fotografia de Bárbara Kanashiro, 2015. Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 219

Em luto em luta, Coletivo Parabelo, aula performática, São Paulo, fotografia de Bárbara Kanashiro, 2015, Arquivo Coletivo Parabelo.

Páginas 222

Dia de branco, Coletivo Parabelo, aula performática, Parque da Água Branca, fotografia de Samira Brandão, 2017, Arquivo Coletivo Parabelo.

Páginas 225-226, 229-230

Dia de branco, Coletivo Parabelo, desenho, 2019, Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 233

Corretivo, Coletivo Parabelo, aula performática, Instituto de Artes da UNESP, 2018

Página 242

Musa romântica solitária, Coletivo Parabelo, composição fotográfica, 2019, Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 252

Apresentação de ballet, Denise Rachel, Associação Atlética do Banco do Brasil – AABB, 1989, Arquivo pessoal.

Página 260

Dona de Mim, Iza, videoclipe, Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/2943555/iza-lanca-clipe-de-dona-de-mim-que-exalta-a-forca-da-mulher-negra>.

Página 263

Sem título, Sidney Amaral, pintura, 2014. AMARAL, Sidney. O Banzo, o amor e a cozinha de casa: Sidney Amaral. curadoria Claudinei Roberto; tradução Daniela Stephano; Prefácio Emanuel Araújo. Catálogo de exposição realizada no Museu Afro Brasil (SP), no período de 25/01 a 25/04/2015. São Paulo: Ipsis, 2015, p. 16.

Páginas 266, 272

100Dadá, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, fotografia de Bárbara Kanashiro, 2017, Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 269

100Dadá, Coletivo Parabelo, convite, CIEJA, 2017, Arquivo Coletivo Parabelo.

Página 273

Samba do crioulo doido, Luiz de Abreu, performance, Panoramas do Sul Vídeobrasil, fotografia Renata D'Almeida, 2013. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/videobrasil/10750568215>.

Páginas 284, 290

Palestra, Coletivo Parabelo, aula performática, Instituto de Artes da UNESP, fotografia de Carminda André, 2015-2018, Arquivo Coletivo Parabelo.

SUMÁRIO

ABERTURA	18
ESTILHAÇOS	37
SOMBRAS	101
FARDOS	193
ESPASMOS	234
REFERÊNCIAS	297



ABERTURA

Três Ps: paralaxes autoetnográficas das relações entre a professora, a performer e a pesquisadora

Um tigre não alardeia a sua tigridade, ele simplesmente ataca.
(Wole Soyinka)

(...) raça é um constructo histórico, mas esse conhecimento não elimina seus efeitos materiais. Como objeto fetichista, o conhecimento da “raça” não reduz a crença nela (e ainda o deleite com ela); ambos existem lado a lado, mesmo ou especialmente entre os esclarecidos.

(Hal Foster)

Professora performer pesquisadora

Ser questionada pelo fato de me apresentar publicamente como professora performer pesquisadora¹, sem abordar de modo mais específico ou exclusivo a problemática das relações étnico-raciais é algo recorrente quando em diálogo com pares acadêmicos. Parece existir uma obrigatoriedade em tratar dessas questões pelo fato de ser enquadrada como negra. Realmente, atentar para os conflitos em torno da fabulação de um “sujeito racializado”, conforme propõe o filósofo camaronês Achille Mbembe (2018b), é uma atitude imprescindível para aquelas e aqueles que tenham algum interesse em compreender e buscar possíveis mudanças relativas às desigualdades que persistem historicamente em um país como o Brasil. No entanto, até o desenvolvimento da pesquisa apresentada na dissertação de mestrado *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*², pensava que ao trabalhar no contexto da arte contemporânea e mais diretamente com a

¹ Nesta pesquisa continuamos utilizando o conceito de professor performer, proposto pela professora performer pesquisadora Naira Ciotti (2014), mas acrescentamos o terceiro “p” de pesquisadora, para indicar a junção de duas performances docentes abordadas durante a pesquisa desenvolvida no mestrado: a do professor performer e a do professor pesquisador (RACHEL, 2015). Por meio dessa junção indicamos que a atuação como professora, performer e pesquisadora são inseparáveis para a concepção deste trabalho. Consideramos que a atuação como pesquisadora é que possibilita a articulação entre a professora e a performer, em uma atitude autorreflexiva. Neste sentido, é importante citar que a professora performer pesquisadora brasileira Thaise Nardim propõe a inseparabilidade entre essas três áreas de atuação em diálogo com os estudos da a/r/tografia como proposta metodológica para o ensino das artes da University of British Columbia no Canadá. Para mais detalhes vide: NARDIM, Thaise Luciane. Princípios da metodologia a/r/tográfica na pesquisa em artes da cena. Doutorado em Artes da Cena. Orientação: Verônica Fabrini Machado de Almeida. II Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena UNICAMP, Campinas, Unicamp, 2014. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgadc/article/download/466/435>

² Disponível em: RACHEL, Denise Pereira. **Adote o Artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. São Paulo: Editora Unesp, Selo Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=467.

arte da performance já consistia em uma forma de tornar essa problemática aparente sem restringir-me a discussões em torno do racismo, por exemplo. É provável que consciente ou inconscientemente já considerasse uma ousadia o fato de me apresentar daquela maneira: professora performer pesquisadora, sem necessidade de alardear que por trás desses “Três Ps” estava uma mulher negra lésbica servidora pública que, portanto, experimentava situações muito específicas pelo fato de ser enquadrada nestas categorias.

Mas, ao olhar para as narrativas desenvolvidas em torno das aulas performáticas apresentadas no mestrado, algumas inquietações tornaram-se cada vez mais prementes, associadas a debates surgidos na própria instituição escolar em que atuo, CIEJA Ermelino Matarazzo³, a qual possui uma realidade bem específica. Por que alguns estudantes verbalizavam e se preocupavam com o fato dessas aulas performáticas consistirem em momentos de incorporações⁴ ? O que motivava as pessoas envolvidas, antes de qualquer reflexão mais demorada sobre aquelas aulas, a cogitarem que a professora havia perdido a razão? Enquanto isso, um misto de riso e indignação tomava conta do espaço da sala de aula e se espalhava pelos corredores até atingir toda a unidade escolar. Essa inquietação se delineou de forma mais evidente por meio de conversas com a professora Carminda Mendes André, orientadora dessa pesquisa desde o mestrado e da discussão apresentada por ela em um artigo chamado *O que pode a performance na escola?*⁵. Esse artigo expõe, entre outras experiências, uma leitura a respeito da aula performática *A artista está presente*, em referência à performance homônima realizada por Marina Abramovic⁶ na primeira retrospectiva individual dedicada à arte da performance no MoMa em 2010. Ao propor essa aula como parte das reflexões apresentadas

³ O CIEJA Ermelino Matarazzo é um projeto especial de educação oferecido pela prefeitura de São Paulo, voltado para o ensino de jovens e adultos que por algum motivo não puderam frequentar ou concluir o ensino fundamental na idade considerada certa. Esta unidade do CIEJA se localiza na zona leste de São Paulo, como o próprio nome sugere, no bairro de Ermelino Matarazzo. Há mais 13 unidades em funcionamento, espalhadas por diferentes regiões da cidade. Atuo como professora performer pesquisadora nesta instituição desde 2012, desenvolvendo aulas performáticas junto ao Coletivo Parabelo. Para mais informações vide: www.coletivoparabelo.com

⁴ O termo incorporação é utilizado aqui para designar práticas de mediunidade relacionadas ao campo religioso de matriz africana.

⁵ Para mais detalhes vide: ANDRE, Carminda Mendes. *O que pode a performance na escola?* In: **Cad. Cedec**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan.-abr., 2017.

⁶ Artista sérvia nascida em 1946, que se autodeclarou “avó da performance” por afirmar ser a performer em atividade há mais tempo na historiografia da arte recente. A partir da experiência de sua retrospectiva no MoMa, a artista começou a idealizar o MAI (Marina Abramovic Institute), sediado em Nova York, com o intuito de fomentar a produção e educação em performance através do que nomeou como “método Abramovic”. Para mais informações vide: <https://mai.art/>.



The artist is Present, Marina Abramovic, performance, MoMa, 2010 - *A artista está presente*, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2013

nesse artigo, Carminda traz um enquadramento possível demonstrado pelas únicas imagens que aparecem em sua publicação, ao perceber contrapontos entre o registro da performance de Abramovic no MoMa e o registro da aula performática realizada no CIEJA Ermelino Matarazzo. Nesse sentido, Carminda parece indagar a respeito do que está implicado na justaposição dessas ações performáticas ao relacionar Abramovic e Rachel, belo e feio, museu internacional e escola pública local, espetaculoso e precário. Desse modo, afirma que essa aula performática:

(...) metaforiza toda problemática da arte diante do capital e, por outro, do desencanto do espaço escolar. Ao olharmos para Abramovic e para Rachel, a justaposição nos faz rir. O risível poderia advir da precariedade performada por Rachel. Da feiura em contraste ao belo exposto no museu. Onde está a arte de Rachel? (...) Ao problematizar o gesto de Abramovic, Rachel reafirma a arte integrada à vida, intervindo, incomodando, alegrando, provocando mudanças. (ANDRÉ, 2017, p.104)

Dito de outro modo, essa afirmação pode refletir a ideia de que se Abramovic, nesse contexto, parece estar associada aos ideais de belo, de uma produção artística institucionalizada, do prestígio relativo à sua condição de artista mulher branca heterossexual europeia historicamente reconhecida; Rachel, no caso, eu mesma estou enquadrada no plano da fealdade de uma produção artística escolar brasileira, isto é, em uma instituição de menor prestígio amplamente vinculada a um contexto de precariedade. Nesse caso, se a autora afirma que tal diferenciação é risível, permanece a indagação do que poderia motivar esse riso. Uma leitura possível apresentada por Carminda seria do riso proveniente de uma atitude irônica, irreverente e iconoclasta advinda de uma filiação às vanguardas artísticas históricas europeias. De modo geral, tais atitudes estavam relacionadas a um contundente questionamento às instituições artísticas e uma supervalorização estética vinculada a padrões acadêmicos, isto é, greco-romanos, renascentistas de produção artística que, segundo

alguns representantes desses movimentos, não condizia com a velocidade das transformações sociais empreendidas na virada do século XIX para o século XX. Desse período de manifestos e bofetadas no gosto do público, Carminda destaca o gesto promovido por Marcel Duchamp ao deslocar objetos de uso cotidiano para contextos artísticos, em uma prática nomeada como *readymade*. O poeta mexicano Octavio Paz, em ensaio escrito a respeito de Duchamp, considera o *readymade* um gesto de ironia diante da ideia moderna de obra de arte ao promover sua dissolução, o poeta afirma que:

O *readymade* não postula um valor novo: é um dardo contra o que chamamos valioso. É crítica ativa: um pontapé contra a obra de arte sentada em seu pedestal de adjetivos. (...) o *readymade* é uma crítica do gosto; (...) é um ataque à noção de obra de arte.

(PAZ, 2017, p.23)

Através dessa perspectiva, a professora Carminda Mendes André propõe o gesto duchampiano – em que o artista inscreveu-se em um salão de arte de 1917 com um trabalho que consistia em um urinol reinventado em *A Fonte*, o qual foi recusado pelo júri, dentre outros fatores, por ser considerado um gesto obsceno – como “arte de recusa às curadorias, arte que se espalha à vida, propondo a desmuseificação das produções artísticas” (ANDRÉ, 2017, p. 105). Ainda em diálogo com Octávio Paz, poderíamos inferir que o riso em Duchamp está relacionado à profusão de comentários desencadeada por sua ironia e um interesse que não possui um enfoque na plasticidade e visualidade de um objeto artístico, mas em seu caráter crítico e filosófico (PAZ, 2017, p. 22-29).

A partir disso, voltando o olhar para a performance *A artista está presente* de Abramovic e a aula performática homônima de Rachel (eu mesma), retomo a ideia apresentada na pesquisa de mestrado que concerne à reperformance⁷ enquanto gesto antropofágico. Por este viés, essa aula performática também estaria filiada aos movimentos de vanguarda artística brasileira ao entender o gesto antropofágico, contido na ideia de reperformance, como devoração e digestão do outro implicado na relação entre colonizadores e colonizados ou nativos e estrangeiros. Ao afirmar em seu Manifesto antropófago que “só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. (...) Contra todas as catequeses. (...) Contra todos os importadores de consciência enlatada.”, Oswald de Andrade, um dos representantes do modernismo brasileiro, reabilita o gesto antropofágico considerado selvagem, proveniente de agrupamentos étnicos

⁷ Para mais detalhes a respeito desse termo proposto por Marina Abramovic vide: RACHEL, Denise Pereira. **Adote o Artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. São Paulo: Editora Unesp, Selo Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=467, p. 135-146.

diversos, tanto brasileiros quanto africanos, como possibilidade de confrontar um entendimento colonizado de criação artística. Nessa perspectiva, o gesto antropofágico propõe o reconhecimento das manifestações artísticas e culturais brasileiras em relação à cultura hegemônica enquadrada em uma concepção euro-ocidental, masculina, heterossexual, cristã, livre empreendedora que almeja subalternizar e invisibilizar aqueles e aquilo que não se enquadre nesses padrões. Dessa maneira, tanto o gesto duchampiano quanto o gesto antropofágico estão carregados de irreverência às convenções e instituições de seu tempo e parecem adentrar o espaço escolar de uma atualidade local (Ermelino Matarazzo, periferia da zona leste de São Paulo) para promover desestabilizações cognitivas nesse ambiente que se propõe a oferecer situações de ensino aprendizagem. Isto é, conforme Carminda Mendes André, tais gestos criadores de uma concepção de aula performática evidenciam a necessidade de “descolonizar-se da sociedade do espetáculo (consumismo), da sociedade disciplinar e da monocultura epistêmica do discurso científico” (ANDRÉ, 2017, p. 105). Podemos depreender, ainda, da relação com esses gestos, que a criação de uma aula performática como *A artista está presente* se aproxima do entendimento de performance proposto pela pesquisadora brasileira das artes do corpo, Christine Greiner (2013a), que considera a performance como:

uma ação cognitiva que precede a sistematização da linguagem e, ao mesmo tempo integra-se a ela agindo como uma espécie de operador de desestabilização de parâmetros dados para o seu próprio reconhecimento (...). Neste sentido, a performance estaria mais próxima de um modo singular de perceber (a vida, o corpo e o entorno) do que, necessariamente de uma linguagem. (GREINER, 2013a, p.13)

Por meio dessa concepção de performance como **operadora de desestabilizações** cognitivas é possível propor mais uma chave de leitura para o enquadramento risível que Carminda atribuiu à aula performática em questão, contraposta ao trabalho de Abramovic. Este enquadramento pode estar relacionado a uma problematização da ideia convencional de aula, que possui uma dada configuração tanto espaço temporal quanto em termos de funções atribuídas a professores e alunos, a qual foi suspensa pelo período de três dias. Se levarmos em conta essa suspensão espaço temporal e o modo como a professora performer pesquisadora se apresenta neste contexto inesperado aparentemente, o riso pode ser uma das reações diante da percepção do inusitado. Desse modo, questões como: essa é mesmo uma professora? Isto é uma aula? Remetem ao interesse crítico e filosófico relativo ao gesto duchampiano e a uma qualidade da performance em “questionar convenções e molduras [enquadramentos], modos

de agir, carregar as manifestações para seus extremos – nem que seja apenas por divertimento” (GREINER, 2013a, p.14). Assim, ao compreender a performance como operadora de desestabilizações cognitivas nesse enquadramento risível proposto por Carminda Mendes André, resta-nos a dúvida: a alegria seria a prova dos nove, conforme propôs Oswald de Andrade?

Preta pobre puta

Ainda neste âmbito do enquadramento em contraponto entre Abramovic e Rachel (eu mesma), a professora Carminda fez uma importante contribuição para o desenvolvimento dessa pesquisa. Ela me ajudou a perceber que não era somente a concepção de aula que estava sendo desestabilizada ali, mas também a concepção de sujeito. Dessa forma, me trouxe à memória outros sentidos da ação de enquadrar que, na condição de mulher negra lésbica servidora pública, estão mais próximos do enquadramento policial do que do enquadramento estético⁸. Se levarmos em conta as estatísticas, é mais comum encontrarmos jovens negros sendo presos e assassinados do que reconhecidos como professores, artistas e pesquisadores. Essa ideia de enquadramento me fez compreender que, apesar de ter chegado até essa oportunidade de efetuar uma pesquisa acadêmica, passando pela formação no magistério (CEFAM) publicamente reconhecido em termos de qualidade, a graduação e pós graduação em arte e educação em uma universidade pública (UNESP), integrando coletivos artísticos como o Alerta!⁹ e o Coletivo Parabelo¹⁰, do qual faço parte atualmente, tornando-me servidora pública primeiramente da rede estadual e depois da rede municipal de ensino de São Paulo, atuando ainda como artista orientadora no Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura; seria mais “aceitável” ou comum socialmente que tivesse sido enquadrada por essas estatísticas da morte intrínsecas às persistentes desigualdades raciais, de gênero, sexualidade e classe. Daí a relevância de não invisibilizar sob a denominação dos “Três Ps”, professora performer pesquisadora, as implicações interseccionais que, em uma perspectiva de subalternização me enquadrariam como preta pobre puta, uma possibilidade mais suscetível para interpretar esses “Três Ps” diante de minha

⁸ A professora Carminda Mendes André também faz uma aproximação entre as discussões desencadeadas por essa aula performática e as chamadas epistemologias do sul. Vide: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

⁹ Para mais informações a respeito das proposições desse coletivo em ação entre os anos de 2003 e 2007 vide: ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-Dramático na Escola (Inventando Espaços: Estudos Sobre as Condições do Ensino do Teatro em Sala de Aula)**. São Paulo: UNESP, 2011.

¹⁰ Para mais informações sobre o Coletivo Parabelo, acessar: www.coletivoparabelo.com

condição. Desse modo, ao compreender que as desigualdades sociais não são produzidas somente por uma precariedade material e, portanto, econômica, mas pela precarização das condições de existência daqueles que não se enquadram em uma perspectiva moderna, masculina, cristã, heteronormativa, neoliberal, branca e euro-ocidental de vida, que propõe como modelo universal de humanidade o homem branco, heterossexual, livre empreendedor, cristão... Nesse sentido, para Mbembe (2018b) o advento da modernidade pode ser analisado a partir da consideração de figuras gêmeas, o negro e a raça, um delírio produzido com o intuito de subjugar.

A que se deve então esse delírio e quais as suas manifestações mais elementares? Primeiro, deve-se ao fato de o negro ser este (ou então aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender. Onde quer que apareça, o negro desencadeia dinâmicas passionais e provoca uma exuberância irracional que invariavelmente abala o próprio sistema racional. Em seguida, deve-se ao fato de que ninguém – nem aqueles que o inventaram e nem os que foram englobados nesse nome – gostaria de ser um negro ou, na prática, de ser tratado como tal. (MBEMBE, 2018b, p.12-13)

Pessoal performativo político

Estar lado a lado com a “artista presente” no museu e frente a frente com a “professora performer pesquisadora presente” em sala de aula, de certa forma fez manifestar esse delírio proposto por Mbembe (2018b). Ao mesmo tempo, provocou-me um deslocamento em relação às possíveis trajetórias da investigação desenvolvida enquanto professora performer pesquisadora. Esse delírio me fez “invejar” as práticas etnográficas autocríticas assumidas por antropólogos contemporâneos e toma-las de empréstimo em uma dimensão autoetnográfica¹¹. Tal dimensão se aproxima do que o crítico e historiador de arte estadunidense Hal Foster nomeia como um dos aspectos apresentados pela produção artística contemporânea, a arte *quasi*-antropológica, ao propor o

¹¹ Em linhas gerais, a abordagem autoetnográfica almeja exercer possibilidades investigativas a partir da não separação entre sujeito e objeto e entre processo e produto do conhecimento, ao propor que a pesquisadora ou o pesquisador se coloquem à prova com o intuito de pensar suas experiências em relação a determinado contexto. Portanto, essa abordagem enfatiza um exercício de escrita com impulsos autobiográficos em uma atitude autorreflexiva acerca de experiências que podem se tornar significativas não só para o indivíduo que pesquisa, mas para outras pessoas que porventura se identifiquem de alguma forma com essa narrativa de cunho pessoal, mas que experimenta uma realidade compartilhada. Para mais detalhes vide: Carolyn Ellis, Tony E. Adams & Arthur P. Bochner. Autoethnografie. In Günter Mey & Katja Mruck (Eds.), **Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie**, 2010, pp.345-357. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236700549_Autoethnography_as_Method_review

entendimento de artista como etnógrafo na instauração de uma política cultural da alteridade (FOSTER, 2014, p.159-186). Assim, o autor propõe que esse papel, nomeado aqui como autoetnográfico, atribuído ao artista e, neste caso, à professora performer pesquisadora “pode promover uma presunção tanto quanto um questionamento da autoridade etnográfica, uma evasão tanto quanto uma extensão da crítica institucional” (2014, p. 180). Nesse sentido, a criação de uma aula performática em uma perspectiva autoetnográfica, ao mesmo tempo em que corre o risco da presunção, do esvaziamento da indagação por um suposto hermetismo e de tornar-se uma prática narcísica, ainda pode promover uma autocrítica juntamente à crítica institucional, ao propor uma atitude em que “o enquadrador também é enquadrado, imerso numa paralaxe, complexificando, assim a antiga oposição de um nós-aqui-e- agora *versus* um eles-lá-e-outrora” (FOSTER, 2014, p. 178)¹².

Essa paralaxe autorreflexiva, autocrítica também pode ser traduzida em termos de uma máxima amplamente difundida entre as integrantes do movimento feminista na virada da década de 1960-1970, lançada pela ativista Carol Hanisch: **o pessoal é político**¹³. Ao trazer esse entendimento para o trabalho, pretendo diminuir os riscos de tornar essa atitude autorreflexiva promovida pela abordagem autoetnográfica em um delírio hermético e narcísico, confessional e terapêutico no pior sentido do termo. Pois o delírio que pretendo enfrentar aqui é aquele que consiste no conjunto de fabulações em torno do que Achille Mbembe nomeou como **razão negra**. Segundo o autor, tais fabulações foram fomentadas no período colonial, demarcado como advento da modernidade, por:

(...) narrativas de viajantes, exploradores, soldados e aventureiros, mercadores, missionários e colonos e, por outro, à elaboração de uma “ciência colonial”, cujo último avatar é o “africanismo”. Toda uma gama de intermediários e instituições, tais como sociedades eruditas, exposições universais, museus, coleções amadoras de “arte primitiva”, colaborou, na época, com a constituição dessa razão e com sua transformação em senso comum ou habitus. (MBEMBE, 2018b, p. 61)

¹² Não podemos esquecer também que, em um período histórico não muito distante o qual reverbera ainda na atualidade, nos primórdios dos estudos antropológicos até o auge de seu desenvolvimento em uma perspectiva tradicional, eu seria um objeto de estudo etnográfico, estaria enquadrada na cultura exótica a ser analisada, jamais estaria na posição de um sujeito do conhecimento.

¹³ Para mais detalhes vide: <https://we.riseup.net/assets/190219/O+Pessoal%2Bé%2BPolítico.pdf>

Dessa forma, a razão negra é composta por discursos pseudocientíficos em uma suposta erudição que almeja legitimar estratégias de domínio e **assimilação**¹⁴ do outro, nesse caso aqueles e aquelas nomeados como “negro”, subjugados como corpos de extração. Nesse âmbito é que se constitui uma **consciência ocidental do negro** vinculada à “antiga oposição” nós e eles, abordada por Foster (2014) e organizada como resposta às seguintes perguntas: “‘Quem é ele?’; ‘Como o reconhecemos?’; ‘O que o diferencia de nós?’; Poderá ele tornar-se nosso semelhante?’; Como o governar e para que fins?” (MBEMBE, 2018b, p. 60). Através deste viés, a presente escrita seria um embate com essas fabulações que conformam aquilo e aqueles que possuem alguma relação com o continente africano, resultante de um processo autoetnográfico acerca de um corpo enquadrado como mulher negra lésbica servidora pública, sob o estigma de séculos de violência descomunal pela manutenção de práticas coloniais e colonizadoras. E que, portanto, na impossibilidade de se constituir enquanto pessoa humana nesse contexto de subjugação e apagamento, ousou um dia apresentar-se como professora performer pesquisadora. Este gesto autoetnográfico se compõe a partir de outros questionamentos apresentados por Mbembe não com o intuito de fazer um “juízo de identidade”, mas uma “declaração de identidade” em que “o negro diz de si mesmo ser aquele sobre o qual não se exerce domínio; aquele que não está onde se diz estar, muito menos onde é procurado, mas sim ali onde não é pensado” (MBEMBE, 2018b, p. 63). Nesse lugar impensável e impossível é que almejo inscrever as narrativas expostas em estilhaços, sombras, fardos e espasmos de uma professora performer pesquisadora, enquadrada como preta pobre puta, a qual assume uma perspectiva autoetnográfica impulsionada por questões pessoais performativas e políticas. Este gesto autoetnográfico é uma maneira de expor vestígios de histórias soterradas sob a ordem de preservação hegemônica do que se refere à lógica moderna, masculina, cristã, heteronormativa, neoliberal, branca e euro-ocidental de contar uma história que se quer universal.

Dessa maneira, ao me implicar nessa autoetnografia performativa, tornou-se premente uma revisão da cartografia docente que esbocei durante o mestrado, como uma indicação para compreender as diversas performances

¹⁴ Termo utilizado por Achille Mbembe para designar algumas medidas políticas que foram tomadas após o processo de abolição da escravatura em países como os Estados Unidos, que exerciam diferentes modos de segregação impelidos à população negra. No caso da assimilação, a lógica segregacionista está na ideia de que “[s]e o negro é um ser à parte, isso deve-se ao fato de haver coisas nele, costumes, que não se devem abolir nem destruir, mas antes emendar. Trata-se de inscrever a diferença em uma ordem institucional distinta, ao mesmo tempo que se constrange esta ordem distinta a operar num quadro fundamentalmente igualitário e hierarquizado.” Desse modo, assimilar não é sinônimo de inclusão e equidade social, justamente por se constituir em mais um mecanismo de dominação. Vide: MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014, p. 152.

professorais desempenhadas em sala de aula (RACHEL, 2015. p. 44-63), com o intuito de dismantelar os padrões aos quais deveria me adequar para ser aceita enquanto professora performer pesquisadora¹⁵. Nesse sentido, foi necessário recorrer a outro conjunto de perguntas propostas por Mbembe, na tentativa de compor uma declaração de identidade: “ ‘Quem sou eu?’; ‘Serei eu, de verdade, quem dizem que sou?’; ‘Será verdade que não sou nada além disso – minha aparência, aquilo que se diz e se vê de mim?’; Qual o meu verdadeiro estado civil e histórico?’” (MBEMBE, 2018b, p. 62). Por meio desses questionamentos é que proponho a investigação da autoetnografia performativa como possibilidade para a criação de aulas performáticas. Tais aulas compõem uma espécie de perturbação daquilo e daqueles que estão instituídos, ou seja, assimilados, com o intuito de buscar outras maneiras de compreender-me enquanto professora performer pesquisadora em uma perspectiva singular. Nesse sentido, pretendo defender que a abordagem autoetnográfica performativa como possibilidade de criação de aulas performáticas pode ser um modo de criticar o que nomeio aqui como **pedagogia da assimilação**. Essa pedagogia, baseada na ideia de assimilação proposta por Mbembe (2018b), confere ao processo de ensino aprendizagem um caráter segregatório fundamentado pelos enquadramentos que compõem a consciência ocidental do negro. Processo este efetuado através de técnicas assimilatórias que sedimentam a ideia de boa aparência; profetizam os mecanismos de passabilidade¹⁶ como regime moderador da mobilidade social; atribuem fardos que precisam ser carregados pelo sujeito racializado e generificado no decorrer de sua existência; e afirmam o domínio da razão eurocentrada como paradigma da produção de conhecimento.

Com o intuito de questionar esse conjunto de técnicas que compõem uma pedagogia da assimilação, almejo propor escritas estilizações da concepção de boa aparência; escritas sombras que promovem deslocamentos relativos à profecia da passabilidade como regime moderador da mobilidade social; escritas fardos como exposição e desinvestimento de um sujeito racializado e generificado;

¹⁵ Na pesquisa de mestrado estava interessada em territorializar essas performances professorais, demonstrando as diversas possibilidades de atuação em uma aula a partir de diferentes abordagens pedagógicas e as implicações relativas a escolha de cada uma daquelas performatividades que podem ser assumidas por um mesmo professor ou professora. Da atitude cartográfica, tomada de empréstimo pela professora, psicanalista, crítica e curadora de artes visuais brasileira Suely Rolnik do campo da geografia para compreender a formação de territórios existenciais, escolho nesse momento da investigação uma atitude autoetnográfica, emprestada do campo da antropologia em busca da compreensão de como se dá a experiência de uma professora performer na rede pública de ensino sob a perspectiva de análise de uma suposta identidade cultural.

¹⁶ Em linhas gerais, o conceito de passabilidade se refere ao potencial que cada indivíduo tem de passar-se por negro e passar-se por branco conforme as necessidades e interesses envolvidos em cada ocasião.

e escritas espasmos que emergem de um embate ancestral entre as alucinações de uma Crioula Dada¹⁷ e o domínio da racionalidade moderna. Tal escrita se aproxima do que Mbembe concebeu como “uma escrita fugitiva, que oscila entre a vertigem, a dissolução e a dispersão” (MBEMBE, 2018c, p. 13), com o intuito de compreender “como, na África e nas coisas negras, revolvem-se intensamente duas forças ofuscantes, ora argila intocada pelo escultor, ora animal fantástico, e sempre figura hierática, metamórfica, capaz de desencadear explosões em cadeia” (MBEMBE, 2018c, p. 12). No caso deste trabalho, essa escrita em fuga se compõe em estilhaços, sombras, fardos e espasmos, influenciados por uma estética *black dada*, conforme proposição do artista estadunidense Adam Pendleton (1984)¹⁸. Ao compor as narrativas expostas nessa investigação, me permiti transitar entre o caráter que almeja ser consciente, do discurso científico, e o caráter relegado ao plano do inconsciente, relativo à constituição de um imaginário social. Desse modo, transitei entre o biográfico, o artístico, o filosófico e o científico, com o intuito de integrar *poiesis* e *práxis* em uma abordagem autoetnográfica performativa.

Neste sentido, ao promover esse trânsito em um movimento paralítico da enquadradora que se enquadra no momento do enquadramento, pude perceber que a abordagem autoetnográfica performativa também se aproxima de um exercício arqueológico de si, conforme propõe o filósofo francês Michel Foucault (2005). Por este viés, Foucault dizia ser necessário “dar um conteúdo mais positivo ao que pode ser um *êthos* filosófico consistente em uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos, através de uma ontologia histórica de nós mesmos” (FOUCAULT, 2005, p. 347). Dessa forma, é possível inferir que um exercício arqueológico de si seria um modo de entrar em contato com um passado ainda presente em nossas experiências de vida, ao realizarmos uma autocrítica ao nosso modo de existência. Para o filósofo:

(...) essa atitude histórico-crítica deve ser também uma atitude experimental. Quero dizer que esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança. O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmos deve desviar-

¹⁷ O termo Dada se refere ao movimento artístico de vanguarda europeia do início do século XX, do qual Marcel Duchamp fez parte.

¹⁸ Para mais informações a respeito vide: <https://walkerart.org/magazine/adam-pendleton-black-dada-reader-adrienne-edwards-excerpt>.

se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais. De fato, sabe-se pela experiência que a pretensão de escapar ao sistema da atualidade para oferecer programas de conjunto de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão do mundo apenas conseguiu reconduzir às mais perigosas tradições. (FOUCAULT, 2005, p. 348)

Ao criticar os “projetos globais e radicais”, na proposição de uma ontologia histórica de nós mesmos, Foucault se refere ao que ele denomina como “promessas de um novo homem” (FOUCAULT, 2005, p. 348), que parecem estar muito presentes nos regimes totalitários do século XX, por exemplo. Neste âmbito, é importante considerar que de modo similar à proposição foucaultiana, este trabalho está interessado nas relações que promovem o reconhecimento de uma atitude moderna no trânsito entre uma história pessoal de assimilação e um processo histórico de colonização. Para, então, “procurar entender como a atitude de modernidade, desde que se formou, pôs-se em luta com as atitudes de ‘contramodernidade’” (FOUCAULT, 2005, p. 342). Dessa maneira, se propõe um constante embate entre as luzes da modernidade e as sombras da colonialidade, a partir de um exercício arqueológico de si, como poderá ser observado com maior ênfase nos escritos sombra. Em diálogo com essa proposição de Foucault, o professor e teórico literário Davi Pessoa (2018) escreve a respeito do entendimento do filósofo italiano Giorgio Agamben sobre este exercício arqueológico. Nesta discussão, Agamben afirma que “a única via de acesso ao presente é a herança do passado, viver o próprio presente significa necessariamente saber viver o próprio passado” (AGAMBEN apud PESSOA, 2018, p. 71). A partir dessa afirmação, Pessoa discorre sobre a importância da relação entre passado e presente, como um exercício crítico e inquietante que se desdobra em indagações, as quais impulsionam deslocamentos em uma história que se constitui em múltiplos começos, uma história que opera por saltos. Na compreensão de tal exercício arqueológico, o autor aponta que, para Agamben, este exercício se distanciaria da “via certa” constituída por um método científico em busca de conhecimento. Pois o exercício arqueológico estaria mais interessado em perceber assinaturas (assinaturas) (PESSOA, 2018, p. 72), as quais poderíamos considerar aqui como marcas, indícios de acontecimentos que se relacionam de forma não linear. Marcas que se delineiam em escritos, os quais aparecem desaparecendo a medida em que tocamos terrenos aparentemente conhecidos, mas que se dão a desconhecer e reconhecer quando nos permitimos escavar pequenas profundidades.

Paralático performativo pedagógico

O artista não é um fazedor; suas obras não são feitura mas atos.
(PAZ, 2017, p. 24)

Entrelinhas e quadriculados, frases sucintas e números registram, localizam, quantificam e qualificam o que ocorre diariamente em uma sala de aula. É função docente registrar as ações planejadas e executadas em um dia de aula. Cada turma possui o seu diário de classe, cada aluno o seu caderno, cada professor a sua coletânea de diários que condiz à quantidade de turmas atribuídas no respectivo ano letivo. Registra-se pra quem? Registra-se pra que? Ao final de cada ano letivo pilhas e pilhas de diários de classe vão se acumulando em um local apropriadamente empoeirado. Arquivos e arquivos de uma memória desinteressada, desinteressante. Conteúdos de diversas matérias para diferentes séries juntam-se no esquecimento, na afazia burocrática que mata aos poucos a reverberação das palavras, o sentido da linguagem, ordenação dos códigos. O empilhar anual dos diários parece com o acumular das aulas que paulatinamente perdem o sentido, caso ninguém se interesse e promova uma abertura efetiva aos sentidos. Há uma evasão de sentidos, similar aos estudantes que correm ao soar o sinal em direção à saída no último turno de aula e restam somente paredes vazias, portas desgastadas, carteiras rabiscadas e por algumas horas o silêncio esquece que ali funciona uma instituição escolar. Até que alguém soe o sinal, ou seria o alarme?

Um diário de classe seria um dos mecanismos de controle para conferir o que se passa em uma sala de aula entre corpo docente e corpos discentes: quem são os presentes, quem são os ausentes, quem faz as atividades, quais são as atividades, há uma sequência de conteúdos, há coerência com o planejamento anual, com as diretrizes curriculares nacionais da educação básica ou com a base nacional comum curricular? A lenta, mas progressiva informatização de mecanismos de controle tais como o diário de classe, na cidade de São Paulo, tem facilitado ainda mais a efetivação de seu caráter macropolítico. As diretorias e secretarias de ensino agora podem acessar e publicar resultados e produções em cruzamento de dados quase instantâneo; pais podem acompanhar o que acontece nas aulas, isto é, uma narrativa tecnocrata do que virtualmente acontece nas aulas, acompanhada inclusive de registros fotográficos e vídeos em alguns casos. Aula como *reality show*, cujas imagens são captadas por qualquer *smartphone* (ou câmeras de segurança?). Os diários de classe impressos em papéis, gradativamente dão lugar a uma rede amorfa de informações ordenadas por códigos binários e sistemas de linguagem WML, responsáveis por rastrear,

esquadrinhar e mapear resultados. A eficiência pedagógica mensurada por máquinas e parâmetros externos à instituição escolar assegurados por lei, erigidos sobre séculos de tradição eurocêntrica – dos jesuítas à Perrenoud.

Enquanto o registro tecnocrático docente é cercado e cerceado por várias esferas de poder, formações pedagógicas em diferentes âmbitos – da academia à reunião de professores na unidade escolar – propagam a importância do registro do trabalho docente como um espaço de reflexão e autoavaliação. No entanto, o diário de classe não parece abrir esta possibilidade, muito menos as aulas de 45 minutos e as triplas jornadas para complemento salarial. Nestas formações são propagadas algumas propostas que almejam fugir deste modelo tecnocrático de registro, com nomenclaturas emprestadas de outras áreas, como “portfólios” e “diários de bordo”. As professoras e professores precisam se reinventar. Reinvenção tornou-se uma palavra de ordem para enfrentar os constantes desafios ao ministrar uma aula seja de arte ou de outras áreas do conhecimento. Parte deste processo de reinvenção estaria calcada no exercício de relatar a sua experiência diária enquanto docente e, para que tal relato ganhe sentido seria necessário a abertura de um espaço de escuta, tanto daquele que escreve quanto dos demais que partilham ou partilharam tal experiência, a comunidade escolar. Mas o espaço para a escuta em uma unidade escolar com centenas, as vezes milhares de estudantes, parece exíguo. Professores e professoras se escutam nos espaços de convivência e planejamento? Professores, professoras e estudantes se escutam mutuamente no espaço da sala de aula, nos pátios e corredores? Professores e professoras escutam a si, desejos e inquietações?

Neste sentido, em um processo educativo autocrítico, no qual o corpo docente e suas referências acadêmicas não são a verdade absoluta e inquestionável, parece premente que haja espaço para a escuta e reflexão por meio de diálogos e registros como forma de atribuir sentido e rever atitudes em uma práxis pedagógica. Entretanto, os obstáculos cotidianos parecem maiores do que a necessidade de pensar e compartilhar o trabalho desenvolvido em tantas e tantas aulas, que se acumulam e aos poucos dispersam em meio à poeira de giz das palavras, esquemas, códigos constantemente apagados do quadro negro. As presenças são constantes, porém passageiras em uma sala de aula. Mais fugazes ainda se não há escuta, não há desejo, não há produção de sentido. Corpos acumulados, enfileirados em um mesmo lugar em convulsão, em sedação, múltiplos vórtices de força que não se comunicam entre si, se considerarmos a comunicação como um processo interativo mais ou menos ordenado com produção de sentidos e, ao soar o sinal desaparecem deixando detritos: o silêncio de uma folha de caderno amassada, o silêncio de uma carteira riscada, o silêncio de um toco de lápis no chão encardido, um silêncio tão

estridente quanto garras que percorrem o quadro negro em toda a sua extensão. Assim, estes escritos são uma tentativa de recolher estes silêncios. Estes escritos são uma tentativa de criar sentido em meio ao jogo tecnocrático. Uma tentativa de não deixar empilhar, não deixar acumular frustrações que paralisam e informações que, como a poeira branca do giz que se deposita em cada canto da sala, são varridas e descartadas na primeira faxina do dia.

Ao observar esses esquecimentos e silenciamentos recorrentes em um contexto escolar voltado para a educação de jovens e adultos, foi possível acionar um movimento paralítico da enquadradora que se enquadra no momento do enquadramento, junto ao Coletivo Parabelo, composto por mim, Bárbara Kanashiro e Diego Marques, o qual investiga atualmente as relações entre corpo, performance e cidade na perspectiva da arte como educação. O trabalho com o Coletivo desde a pesquisa desenvolvida no mestrado foi fundamental para não me deixar enquadrar em uma zona de morte, ao problematizar as ações que contribuem para a permanência de certos hábitos burocráticos no contexto escolar. Tais hábitos também são nomeados neste trabalho como performances pastorais policialescas proféticas, que consistem em práticas ostensivas de um saber-poder centradas na relação professor aluno em sala de aula. Neste sentido, este saber-poder, acionado pelas performances pastorais policialescas proféticas, promove relações de dependência, hierarquização e subalternização que impossibilitam a abertura ao diálogo e à constituição coletiva de conhecimentos por meio da troca de experiências. Com o intuito de desestabilizar estas relações aparentemente cristalizadas em sala de aula, o trabalho com o Coletivo Parabelo promoveu uma aproximação ao pensamento da professora e ativista estadunidense bell hooks (*sic*) em diversos aspectos, como das possibilidades de criar relações significativas em sala de aula. Para a autora, o espaço tempo da sala de aula se constitui como uma potencialidade para o encontro, neste sentido:

(...) o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. (...) Muitas vezes,

antes do processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. (...) é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado. (HOOKS, 2013, p. 17-18)

Essa ideia exposta por hooks, de compreender a sala de aula como a constituição de uma comunidade de aprendizado, constituída em um esforço coletivo, é uma leitura possível para a proposição das aulas de performance e para a criação de aulas performáticas pelo Coletivo Parabelo. Pois, estamos interessados justamente no acionamento da co-presença corporal por meio de ações performáticas que almejam transformar o espaço tempo compartilhado de uma aula em um acontecimento artístico. Ao considerar o acontecimento artístico como uma possibilidade para abrir espaços tempos comunicacionais e relacionais, em que o reconhecimento dos outros que compõem a coletividade de uma sala de aula é imprescindível. Dessa forma, ao longo de todos os escritos que compõem este trabalho, são apresentadas definições em um ritornelo o qual retoma uma certa constelação de ideias que compõem possíveis entendimentos do que constitui uma aula de performance e uma aula performática. Tais ideias dialogam com as reverberações das aulas realizadas no contexto do CIEJA Ermelino Matarazzo entre os anos letivos de 2015 e 2018. Estas aulas possuem um caráter paralático performativo pedagógico pelo fato de acionarem movimentos autorreflexivos em um fazer-dizer do corpo que desestabiliza certezas fixas, modelos preconcebidos em um processo de autoeducação. Desse modo, há um desinvestimento da função docente de se constituir como a única responsável pela condução de uma aula, há a experimentação de relações que não sejam essencialistas no sentido de fixar papéis, há abertura para um descentramento do professor que transita de uma ação monológica para uma ação dialógica e de reconhecimento mútuo dos saberes compartilhados em uma coletividade. Por esta perspectiva, almeja-se dismantelar as relações de dependência, hierarquização e subalternização entre corpos docentes e discentes.

Assim, por meio desses escritos estilhaços, sombras, fardos e espasmos, constituídos pelo acionamento de uma paralaxe performativa pedagógica, desejo aproximar-me de atitudes propostas por bell hooks a respeito da importância de manter princípios éticos de resistência, principalmente em ambientes acadêmicos aonde a mobilidade social e a conquista do poder intelectual podem cegar aquelas e aqueles que são provenientes de contextos subalternos (HOOKS, 2013, p. 74-

76), sob o risco de transformar práticas reflexivas em práticas assimilatórias¹⁹. Em continuidade a esse pensamento, hooks propõe que a teoria, isto é, a prática reflexiva, se constitua enquanto processo de cura em relação às dores causadas pelas inadequações instituídas por um projeto de modernidade que, segundo Achille Mbembe (2018b; 2018c), parece estar fundamentado na invenção do negro, como um corpo de extração, “isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento” (MBEMBE, 2018b, p. 42). Um corpo concebido por meio da lógica escravocrata, que transforma a colonização no maior aparato tecnológico da modernidade. Desse modo, ao esboçar esse diálogo entre perspectivas artísticas, filosóficas, e científicas, associadas às perspectivas da arte contemporânea, dos estudos feministas, da filosofia africana e da literatura, com ênfase na literatura negra e periférica; almejo experimentar uma paralaxe performativa pedagógica que, ao invés de supervalorizar as consequências traumáticas dessas dores, consiga criar sentidos em um fazer-dizer do corpo, ao mesmo tempo em que anseia compreender a necessidade da mudança de paradigmas em um processo desencadeado pela ideia de autoeducação como prática de autotransformação²⁰. Nesse sentido, tal autotransformação consistiria, dentre outras possibilidades, em promover um deslocamento entre os sentidos enquadrados pelos “Três Ps”: assumir-me enquanto professora performer pesquisadora por meio de concepções pessoais performativas políticas ao negar-me ser subalternizada como preta pobre puta e problematizar as ações pastorais policialescas proféticas em sala de aula. Ao aproximar-me de bell hooks na ânsia por promover uma fuga para o meio, a partir da perspectiva destes “Três Ps”, aliados ao trabalho com o Coletivo Parabelo, tornou-se possível a experimentação de práticas de cura dos cortes, das lesões e dos traumas que corporifiquei em um processo socio histórico cultural de colonização, na tentativa de mover-me para além da dor.

¹⁹ Nesse aspecto, é importante notar que no contexto brasileiro, a filósofa Sueli Carneiro considera a educação como um dos principais “ativos” para mobilidade social. No entanto, essa possibilidade é constantemente dificultada, senão impedida, por meio de estratégias epistemicidas de desvalorização, apagamento e não aceitação do negro enquanto indivíduo capaz de aprender e de produzir conhecimento. Vide CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Col. Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 90-93.

²⁰ Essa ideia de autotransformação é uma maneira de reformular a proposta de transformação apresentada na dissertação de mestrado, que pode recair numa relação de oposição “nós e eles” (professores e alunos) com uma ênfase em promover a transformação do outro ao invés de preocupar-se com a transformação de si. Portanto, a autotransformação almeja se aproximar de um trabalho sobre si na elaboração de aulas performativas de modo a não se enquadrarem na lógica tecnocrática de planejamento pedagógico, mas experimentar outras formas de se conceber uma aula sem promover uma separação entre *poiesis* e *práxis*. Para saber mais sobre essa ideia vide: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Trad. Alain François, Anadelhi Figueiredo e outros, col. Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.



A artista está presente, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2013-2015



ESTILHAÇOS



Escritos estilhaços em torno das reverberações da aula performática *Máscara branca sobre fundo preto*, realizada no CIEJA Ermelino Matarazzo (2015-2017) em colaboração com a professora e maquiadora Lilian Félix.

Se observarmos alguns aspectos históricos do desenvolvimento deste espaço que se convencionou chamar de sala de aula, poderemos considerá-lo como um espaço tipicamente civilizatório. Nele adentram pessoas que necessitam de algum tipo de formação específica para se adequarem às exigências de determinado meio social. Ler, escrever, contar, copiar, organizar, projetar, desenhar são algumas das ações desempenhadas em sala de aula na tentativa de atingir expectativas de aprendizagem que estejam adequadas a um marco civilizatório. A sala de aula se configura em um espaço fechado, dentro de uma instituição geralmente denominada como escola, pelo menos desde o período medieval (conforme perspectiva eurocêntrica de história), no decorrer desse período a instituição escolar estava intrinsecamente vinculada aos propósitos da igreja católica. Esta perspectiva civilizatória foi propagada em territórios²¹ como o Brasil por meio das missões jesuíticas trazidas pelos portugueses, as quais eram parte do processo de colonização. Nesse âmbito, é possível afirmar que o espaço da sala de aula é um espaço estranho em relação ao que se vivia em termos culturais em território brasileiro, dessas outras maneiras de viver temos notícia de modo fragmentário e muitas vezes pelo olhar de colonizadores e estrangeiros em documentos oficiais, que desprezam em grande parte as narrativas de indígenas, afrodescendentes, mulheres, entre outros deixados à margem da história. Tal olhar está intrinsecamente influenciado por uma história relativa a algumas porções territoriais do continente europeu que, após a queda do império romano começaram a se destacar como possíveis novas potências, fortalecendo-se economicamente por meio do processo de colonização; técnica de conquista e dominação que forjou o conceito de modernidade com o qual convivemos hoje. Por um viés pedagógico e religioso em um contexto colonial a missão jesuítica possuía um caráter redentor, de salvar aqueles povos considerados incautos da ignorância e do pecado por meio do marco civilizatório euro-ocidental, que nutria o desejo de se universalizar, de modo que os fins justificariam qualquer meio.

A escola pública para todos, o ensino básico obrigatório são marcos civilizatórios desta construção de modernidade. Portanto, aprender a permanecer em um espaço fechado, ordenado por fileiras de carteiras voltadas

²¹ Ao longo desse trabalho o termo território poderá ser utilizado tanto no sentido de um local em que se estabelecem relações existenciais configuradas, desconfiguradas e reconfiguradas constantemente, a partir da proposição cartográfica de Suely Rolnik, em uma perspectiva micropolítica; quanto no sentido da geografia como instrumento de guerra, ordenação, dominação e conquista de diferentes porções de terra, cobiçadas por estratégias políticas e econômicas, em uma perspectiva macropolítica. Vide respectivamente: ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989; FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005; RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993; RATZEL, Friedrich. A relação entre o solo e o Estado. In: GEOUSP, **Espaço e tempo**, São Paulo, n.29, p. 51-58, 2011.

para um horizonte comum – o quadro negro e o mobiliário destinado ao uso dos professores e, depois de algum tempo, também das professoras – é um dos desafios do ser civilizado na perspectiva euro-ocidental. Neste sentido, o processo de escolarização seria uma forma de *assimilação* do diferente, do outro, do estrangeiro, do nativo de determinado território colonial e, posteriormente, dos ex-escravizados, os quais poderiam ser encarados como humanos se tivessem acesso aos princípios da razão universal, promulgada pelo raciocínio lógico científico dos pensadores pertencentes à tradição iluminista europeia, por exemplo, que se consolidou no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Dessa forma, as camadas de cultura que nos recobrem enquanto seres colonizados possuem porções consideráveis de propósitos religiosos vinculados ao cristianismo e princípios lógico científicos que, de alguma maneira, nos permitem hoje organizar este discurso tanto como escritores quanto como leitores, apesar de inumeráveis atos de violência cometidos em nome de um projeto de civilização moderna euro-ocidental. Um pensamento composto por vísceras, barro, seiva, sangue que retornam à terra para fecundar plantações, alimentar corpos, sedimentar edifícios, pavimentar ruas, possibilitar o acesso às escolas mesmo em um constante prenúncio de fracasso.

A partir dessa perspectiva de assimilação, o corpo é um importante testemunho da diferença entre aqueles considerados civilizados e, portanto, humanos e aqueles considerados selvagens, primitivos, não-civilizados, mas que possuem algum potencial de humanidade – sub-humanos. A pele, os traços, as conformações fisiológicas e fisionômicas se constituem em caracteres imprescindíveis para a distinção entre humanos e sub-humanos. Desse modo, tornar-se culto, converter-se à razão transformou-se em um meio de conquistar algum direito relativo ao reconhecimento enquanto ser humano, mas não uma garantia desse reconhecimento, pois, por mais culto que determinado indivíduo possa se tornar, o corpo permanece enquanto testemunho contrário a toda abstração racionalista assimilada. O corpo é capaz de assimilar, porém em muitos casos não se torna capaz de ser assimilado socialmente por conta da distinção de sua aparência. Tal distinção, ou melhor, discriminação pode conduzir este indivíduo, junto a todo o seu esforço para ser aceito, a uma morte social por meio de processos segregatórios e à morte propriamente dita, ao lhe conferir um processo de desaparecimento em ambos os aspectos – ao consistir em um corpo que não pode aparecer socialmente, não merece reconhecimento e, portanto, deve desaparecer simbólica e fisicamente. Tal desaparecimento remete a diferentes modalidades de morte como o epistemicídio (CARNEIRO, 2005) apagamento das diferentes possibilidades epistemológicas; altericídio (MBEMBE, 2018b),

falência da capacidade de se relacionar no campo da alteridade; e o genocídio (MBEMBE, 2018a), o assassínio inescrupuloso de um determinado grupo étnico-racial. Por essa perspectiva, a pedagogia da assimilação pode estabelecer zonas de morte ao propiciar modos de indistinção, ignorância e indiferença entre aquele que é uma pessoa diferente e aquilo que é diferente de uma pessoa (MBEMBE, 2018c, p. 16). Dessa forma, essa pedagogia torna aparente uma gradação entre o que pode ser considerado humano e o sub-humano, conforme aponta Mbembe (2018b) ao tratar do corpo negro como um corpo racializado e escravizado que se transforma em corpo coisa, corpo máquina, corpo moeda, corpo mineral, corpo código, corpo fluxo²², enfim, um corpo de extração do qual se deseja retirar o máximo de produtividade. Assim, na prática de uma pedagogia assimilatória não há interesse no reconhecimento do outro, mas sim na redundante afirmação do mesmo. Em uma reiteração constante de um suposto modelo universal de humanidade que acaba por se enquadrar em critérios extremamente restritivos.

Neste sentido, para ser reconhecido enquanto pessoa humana²³ parece necessário um investimento descomunal na simulação ou fabricação da aparência, com o intuito de adquirir uma roupagem adequada ao processo civilizatório euro-ocidental. Um dos modelos possíveis para tal roupagem seria, de forma genérica, aquela que pode ser lida como a do indivíduo branco, cristão, heterossexual, trabalhador e governado pela razão (MBEMBE, 2018b, p. 154). Por meio da religião cristã e da razão vários artifícios foram criados como justificativa para a submissão de outros povos que estavam fora das jurisdições dos estados-nação europeus, territórios que se constituíram ao longo do período colonial. Há um princípio de guerra permanente que ronda a ordenação colonial (MBEMBE, 2018a, 2018b; FOUCAULT, 2005), em que o inimigo é reconhecido por sua aparência, por sua localização e/ou origem geográfica e por suas diferenças étnicas julgadas moralmente como inferiores (por exemplo, no caso dos rituais antropofágicos, atos considerados desumanos praticados por algumas dessas etnias que foram subjugadas ou dizimadas). Este combate ao inimigo em potencial é efetivado em práticas genocidas, mas também por meio de técnicas

²² Optamos aqui em usar o termo “corpo” ao invés de “homem” conforme utilizado por Achille Mbembe em alguns momentos de sua escrita, pois também estamos interessadas em uma discussão de gênero que pretende não invisibilizar as mulheres e todas aquelas que performam o gênero feminino.

²³ Utilizamos esse termo com o intuito de reafirmar a diferença existente entre um ser vivo suscetível ao controle institucional sobre a vida e a morte em uma perspectiva do biopoder, conforme propõe Foucault (2005) e um indivíduo que possui seus direitos assegurados por meio da luta dos movimentos sociais para que haja o cumprimento do que versa a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No entanto, essa expressão “pessoa humana” na realidade social brasileira parece ter uma distinção de raça, classe, gênero e sexualidade em termos de garantia de direitos.

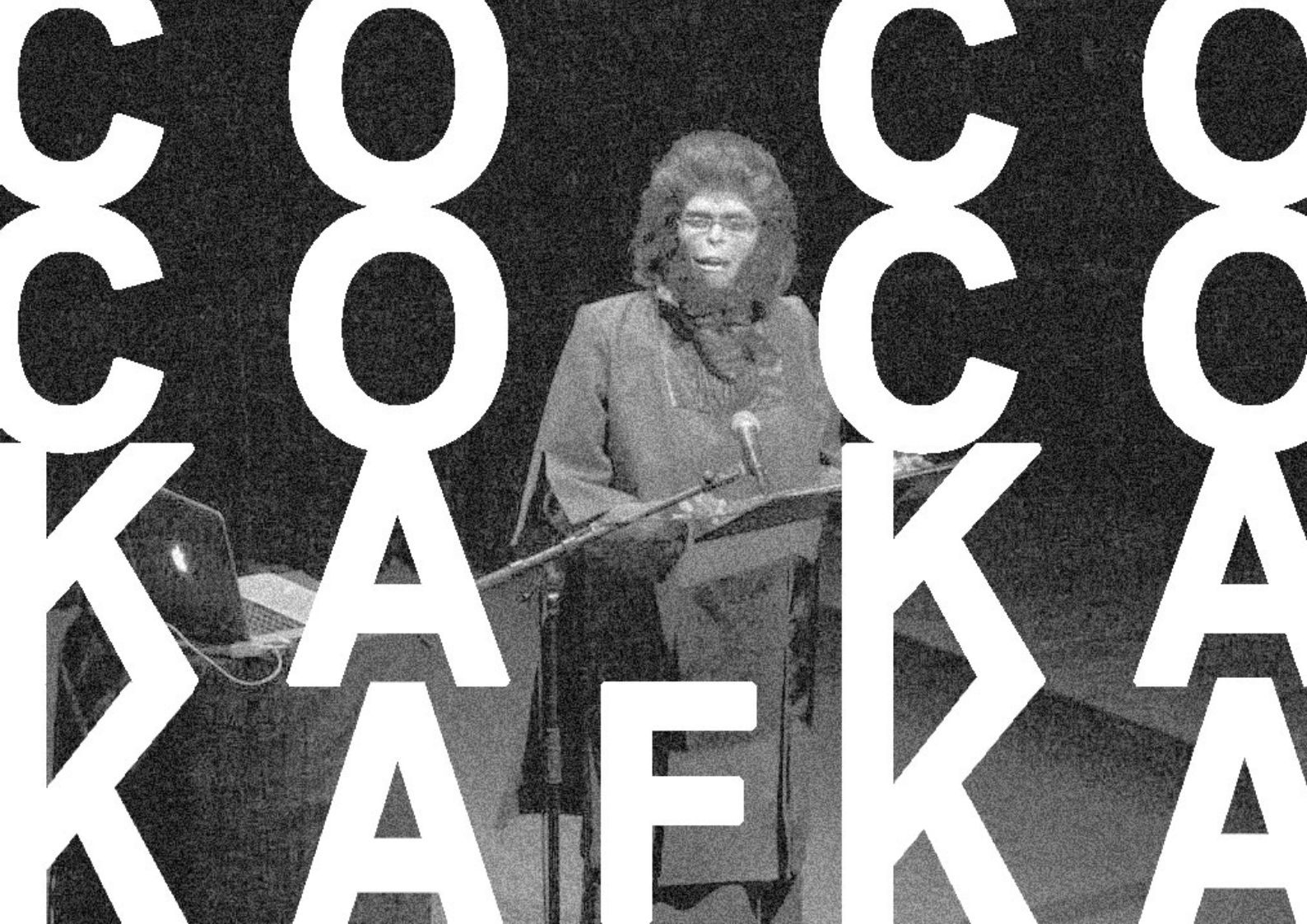
assimilatórias instituídas através de uma certa educação efetuada dentro da lógica do enclausuramento (aí a sala de aula seria uma espécie de clausura em uma acepção religiosa) e do confinamento (aí a sala de aula se apresentaria em uma perspectiva do controle), afim de evitar distrações e contaminações provenientes dos ambientes externos. Desse modo, essas lógicas de clausura e controle promovem uma política pedagógica que utiliza o confinamento, ou melhor, a segregação como meio de assimilação aos padrões instituídos socialmente. Para aqueles que o enquadramento aos parâmetros do marco civilizatório propagado pela instituição escolar torna-se muito dificultoso, resta a exclusão e a tentativa de ser re-assimilado mais adiante em um subemprego e/ou em projetos especiais como o CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), no contexto da cidade de São Paulo. Contudo, conforme pretendo expor ao longo desse trabalho, a pedagogia da assimilação não se resume a técnicas disciplinares e de controle no âmbito da clausura e do confinamento, mas abrange outras práticas segregatórias relacionadas à defesa da meritocracia, da ideia de passabilidade, da razão logocêntrica e da concepção de boa aparência.²⁴ No caso dessa escrita estilhaço, há um interesse em compreender a pedagogia da assimilação pelo viés das aparências. Ao conceber tais aparências por meio de um combate efetivado por práticas eugenistas, que acabam por englobar tanto a possibilidade do genocídio quanto a da educação compreendida como disciplinamento e controle, isto é, como técnica de assimilação. Essas práticas eugenistas desenvolvidas entre os séculos XVIII e XIX, também podem ser consideradas uma espécie de “regime das aparências” (DUSSEL, 2005) por meio da diferenciação e hierarquização das raças, ao associar técnicas assimilatórias a um sistema de controle denominado por Michel Foucault como biopoder (2005, p. 306).

²⁴ Conforme exposto na abertura desse trabalho, cada uma dessas técnicas de assimilação será tratada por meio de escritos sombras, fardos, espasmos e estilhaços respectivamente.

Eminentes Senhores da Academia,

Conferem-me a honra de me convidar a oferecer à Academia um relatório sobre a minha pregressa vida de macaco.

Não posso infelizmente corresponder ao convite nesse sentido. Quase cinco anos me separam da condição de símio; espaço de tempo que medido pelo calendário talvez seja breve, mas que é infindavelmente longo para atravessar a galope como eu o fiz, acompanhado em alguns trechos por pessoas excelentes, conselhos, aplauso e música orquestral, mas no fundo sozinho, pois, para insistir na imagem, todo acompanhamento se mantinha bem recuado diante da barreira. Essa realização teria sido impossível se eu tivesse querido me apegar com teimosia à minha origem e às lembranças de juventude. Justamente a renúncia a qualquer obstinação era o supremo mandamento que eu me havia imposto; eu, macaco livre, me submeti a esse jugo. Com isso porém as recordações, por seu turno, se fecharam cada vez mais para mim. O retorno, caso os homens o tivessem desejado, estava de início liberado através do portal inteiro que o céu forma sobre a terra, mas ele foi se tornando simultaneamente mais baixo e mais estreito com a minha evolução, empurrada para frente a chicote; sentia-me melhor e mais incluído no mundo dos homens; a tormenta cujo sopro me carregava do passado amainou; hoje é apenas uma corrente de ar que me esfria os calcanhares; e o buraco na distância, através do qual ela vem e através do qual eu outrora vim, ficou tão pequeno que eu me esfolaria no ato de atravessá-lo, mesmo que as forças e a vontade bastassem para que retrocedesse até lá. Falando francamente, sua origem de macaco, meus senhores, até onde tenham atrás de si algo dessa natureza, não pode estar tão distante dos senhores como a minha está distante de mim. Mas ela faz cócegas no calcanhar de qualquer um que caminhe sobre a terra – do pequeno chimpanzé ao grande Aquiles.



Observations of Predation in Humans: A Lecture by Dr. Zira Animal Psychologist, Coco Fusco, performance, Walker Art Center, 2014

Neste âmbito do biopoder, foi cunhado o substantivo “negro”, o qual carrega a ideia de um modelo de sujeito racializado, determinado por uma série de categorizações e fabulações desumanizantes provenientes de uma lógica colonial (MBEMBE, 2018b). Questões como “quem é ele? Como o reconhecemos? O que o diferencia de nós? Poderá ele tornar-se nosso semelhante? Como o governar e para que fins?” são fundadoras do que Mbembe designa como razão negra, a qual foi erigida através de:

(...) um conjunto de discursos como de práticas – um trabalho cotidiano que consistiu em inventar, contar, repetir e promover a variação de fórmulas, textos e rituais com o intuito de fazer surgir o negro enquanto sujeito racial e exterioridade selvagem, passível de desqualificação moral e de instrumentalização prática.” (MBEMBE, 2018b, p. 61)

Esse conjunto é denominado pelo autor como “consciência ocidental do negro” em uma cisão criada entre um suposto *nós* e *eles* (senhores e escravos), para estabelecer uma verdade em torno da existência do negro como o mais

inferior dos seres – o sub-humano, corpo de extração (MBEMBE, 2018b). É a partir de um pensamento em processo a respeito da concepção dessa consciência ocidental do negro, propagada por uma pedagogia da assimilação, que serão expostos escritos estilhaços relacionados a um dos aspectos que compõem esta pedagogia, o qual nomeio pela perspectiva dos estudos eugênicos e conforme nomenclatura atribuída pela teórica da educação Inés Dussel (2005) como regime das aparências²⁵. Ao apresentar essa perspectiva de educação, pretendo compreender como esta consciência ocidental do negro habilita a criação e administração de uma economia das aparências interessada na fabricação de corpos adequados ou adequáveis a determinados padrões corporais socialmente aceitos.

Se considerarmos as práticas eugênicas como um regime das aparências, talvez seja possível analisar alguns aspectos das relações estabelecidas em instituições como a que venho atuando há seis anos, o CIEJA Ermelino Matarazzo. Nesta parte do trabalho interessa mais especificamente as relações que ocorrem no espaço da sala de aula em termos de classificação e reconhecimento das aparências que concernem aos estudantes, mas principalmente à constituição da figura da professora. Ao escolher a sala de aula como espaço de análise, utilizo como parâmetro a experiência proveniente de quase duas décadas de atuação como professora de arte na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, sem deixar de levar em conta a experiência como aluna tanto da rede pública (do atual ensino fundamental II até a universidade) quanto da rede particular confessional, adventista (durante o ensino fundamental I). Por este viés, almejo esboçar uma discussão em torno do que pode suceder a uma mulher negra lésbica servidora pública periférica, permeada pelas configurações de poder que se instauram por um processo civilizatório intrinsecamente associado à colonização e às práticas eugênicas. Como este corpo aparece ou desaparece em relação às convenções da aparência? Como este corpo pode colocar em discussão e questionar estas convenções da aparência por meio de uma aula performática? Através destes questionamentos é possível pensar a respeito de conceituações em torno da beleza como algo que deve ser mostrado, apreciado e desejado enquanto realização pessoal relativa à maior ou menor aceitação nos círculos sociais. Estas conceituações de beleza estão vinculadas à tradição greco-romana e são valorizadas em uma perspectiva clássica de arte, materializando-se através do aparente “eterno retorno” da figura mitológica de Vênus como padrão ideal do que pode ser considerado belo. Por meio de uma reflexão em torno das influências desse padrão mítico de belo, aliás, o mesmo utilizado nos estudos

²⁵ Outros aspectos relacionados à concepção de regime das aparências serão abordados nos escritos sombra.

da eugenia, é possível perceber algumas pistas pertinentes à instauração dos parâmetros daquilo que, no advento da modernidade, começou a ser chamado de “boa aparência”.

Um dia ao distrair-me de mim mesma vislumbrei minha pele translúcida – não tinha cor, era o nada. Um dia ao distrair-me de mim mesma vislumbrei minha pele translúcida – era a princesa do nada nos prados vazios de um castelo na Califórnia. Um dia ao distrair-me de mim mesma em uma metamorfose que se materializava em pequenas doses, como grãos de areia que escoam e se depositam um a um pela ação do vento e da gravidade, comecei a enxergar finas veias de sangue azul que percorriam todo meu corpo e se uniam a um coração rubro e pulsante. Conseguia distinguir meu rosto refletido em um espelho apenas pelas pequenas sardas salpicadas em uma superfície tão fina que jamais conseguiria toca-la, a não ser através da delicada moldura que se formava envolvendo a face e os ombros em uma espessa cabeleira lisa, loiro-acastanhada, quase vermelha. Voava leve ao sabor de uma brisa repentina que muito rapidamente fez desaparecer-me naquele reflexo no espelho. Seria eu?

Quem é a professora esperada, aquela que estamos dispostos a mostrar? Aquela exibida como exemplo, como padrão (de qualidade), aquela que se acostumou a ser chamada de professora e incorporou seu papel: a tarefa de ensinar aqueles que ignoram algo que ela sabe de maneira inquestionável, isto é, a professora que incorpora a ideia de ensino tradicional, o qual tornou-se senso comum.

Como é a aparência dessa professora? Aquela exibida como modelo, como padrão (de qualidade), aquela que foi naturalizada pelo costume de ser nomeada pela boa aparência e foi incorporada ao imaginário popular. E, qual seria o padrão de boa aparência? Talvez alguém possa perguntar. Entretanto, esta concepção tornou-se inconsciente pelo hábito, tornou-se um estereótipo, algo dificilmente colocado em questão em situações cotidianas sob o imperativo de inúmeros modelos a serem espelhados nos mais diversos contextos, dentre

eles o contexto escolar. Porém, há indícios de que estes modelos ou padrões que determinam o sentido de “boa aparência” foram construídos social, cultural e historicamente por meio de um violento e complexo processo de colonização ao qual somos e fomos submetidos e nos submetemos neste território chamado Brasil, nomeado como mercadoria e, desse modo, tratado como mercadoria.

Por meio desta perspectiva, poderíamos prosseguir com a discussão em torno da professora que se espera e sua boa aparência ao afirmar que: em tempos remotos, alguém se destacou em meio a um grupo de pessoas pelo poder da oratória e do carisma que cativava a atenção dos demais. Esta figura de destaque poderia assumir diferentes facetas dependendo de seu contexto sócio histórico cultural, poderia ser um profeta, um contador de histórias, um padre ou pastor, uma liderança religiosa ou política, um sindicalista, um militante, um advogado, enfim, um professor, isto é, alguém que a princípio professa algo no qual crê. Esta figura, na tradição euro-ocidental frequentemente é representada por um homem branco, nos acostumamos a ver homens brancos como figuras de destaque e a segui-los como exemplo.

Neste âmbito, é preciso mencionar que o conhecimento letrado, aquele que envolve o domínio da leitura e da escrita, foi um privilégio para poucos escolhidos durante muito tempo, de preferência também homens e brancos com algum prestígio social no contexto euro-ocidental e posteriormente em territórios colonizados pelos atuais estados nações que compõem esta pequena porção territorial do globo (principalmente Portugal, Espanha, Inglaterra e França). Mas, as rápidas mudanças sociais promovidas pela chamada Revolução Industrial, a partir de meados do século XVIII na Europa, obrigaram a deslocar a mão-de-obra feminina e infantil de outros postos de trabalho para atuar nas fábricas que começaram a proliferar nas metrópoles. Para atuar nestes novos postos de trabalho especializado tornou-se necessário um domínio, mesmo que rudimentar, da leitura e da escrita e, assim, as escolas brotaram em maior quantidade, mas cientes de que eram instituições de ensino direcionadas a diferentes camadas sociais, proporcionando, desse modo, qualidades diferenciadas de educação²⁶. Nesta ligeira proliferação de instituições de ensino voltadas principalmente para a formação das crianças, a figura do professor perdeu certos aspectos de seu prestígio e abriu oportunidade para que mulheres assumissem este posto de

²⁶ Para uma perspectiva mais detalhada sobre essa diferenciação na qualidade de ensino oferecido em relação às classes sociais vide os escritos de Destutt de Tracy, estudioso considerado responsável por cunhar o termo “ideologia” na passagem do século XVIII para o XIX, em meio à Revolução Francesa. Em especial um trecho destacado e traduzido para o português in: CECCON, C; FREIRE, P.; HARPER, B.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, Escola! – Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas**. 30. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 28.

trabalho que, aos poucos também ganhava escala industrial. Quem melhor do que as mulheres que, em um plano ideal, eram mães ou mulheres castas (mães em potencial) ou ainda ex-escravas (amas de leite e mucambas), no caso de territórios que passaram pelo processo de colonização como o Brasil, para educarem nossas crianças? De mães, mucambas a professoras, as mulheres comuns finalmente galgavam um certo prestígio; utilizo o termo “comuns” em relação a uma leitura calcada na narrativa histórica oficial, que só destacava raras figuras femininas que conquistaram o poder em contextos diversos, com gradações que vão de Xica da Silva à Rainha Vitória²⁷.

Ao seguir a lógica mítica do homem branco que se destaca em meio aos demais, as professoras também precisavam de um padrão, pois tornavam-se um exemplo para milhares de crianças, a partir do momento em que assumiam o ofício. Desse modo, no âmbito do progresso urbanizador, colonizador e higienista, a figura da professora se constituiu como uma mulher majoritariamente branca, asseada, em trajes limpos e apropriados, com tons discretos, sem muitos ornamentos ou características que atrapalhassem o objetivo de alfabetizar e ensinar bons modos aos pupilos. Poderíamos dizer de outra forma que, na tradição euro-ocidental a professora nasceu de uma esteira de produção industrial instalada no espaço doméstico que a transportava, posteriormente, para determinada instituição escolar.

No entanto, se utilizarmos como exemplo o contexto de urbanização da cidade de São Paulo, a historiadora da educação Jane Soares de Almeida (2014, 1998) afirma que houve grande resistência para que as mulheres pudessem assumir o magistério. Em terra de santo colonizado, a tradição católica e dos costumes da elite oligárquica rural destoavam dos ideais republicanos nascentes na passagem dos séculos XIX para o século XX. Segundo a tradição religiosa e elitista, a mulher que se presava deveria se dedicar às prendas do lar, preparar-se para o casamento e a maternidade. Portanto, uma educação que ampliasse os limites deste conhecimento doméstico era uma ameaça à manutenção da estrutura patriarcal. Enquanto isso, as mulheres escravizadas e as mulheres pobres não possuíam outra opção de sobrevivência a não ser atuarem nos

²⁷ Se considerarmos os relatos da história oficial na perspectiva eurocêntrica, é possível encontrar algumas mulheres que se tornaram figuras de destaque mesmo em períodos nos quais a figura feminina era considerada apenas no âmbito doméstico e restrita à procriação. Entre estes relatos podemos encontrar a história da afro-brasileira Xica da Silva (1732-1796), ex-escrava que conquistou circulação no meio social exclusivo dos brancos após constituir uma relação com um homem de posses de origem portuguesa; e o da Rainha Vitória da Inglaterra (1819-1901), que comandou o país no período em que este se consolidou enquanto Império Britânico por conta da expansão do processo de industrialização e da conquista e colonização de territórios como a Índia.

mais diversos postos de trabalho, pois a reclusão ao espaço doméstico era uma realidade apenas para as mulheres provenientes de famílias ricas e de classe média. Porém, com a instauração do regime republicano os ideais positivistas de ordem e progresso amalgamados ao processo de urbanização, abriram uma pequena brecha para que as mulheres de uma elite decadente (dos barões do café) e uma elite em ascensão (das filhas e esposas de profissionais liberais) começassem a galgar uma certa autonomia econômica ao assumir um posto de trabalho.

Segundo Jane Soares de Almeida, uma das possíveis explicações que poderiam ser atribuídas ao fato das mulheres de classe média exercerem profissões como professora e enfermeira é a associação da figura feminina ao estereótipo de cuidadora. Tal estereótipo estaria vinculado à naturalização da mulher como sinônimo de mãe, por possuir o instinto materno. Além disso, com a propagação dos ideários positivistas a mulher era considerada moralmente superior ao homem, justamente por conta do dom da maternidade e, apesar de ainda admitida sua inferioridade em termos de força física e inteligência, a superioridade moral era uma qualidade relevante para atuar na educação das crianças também no processo de escolarização da sociedade. Desse modo, a função da mulher enquanto professora era dar continuidade aos valores patriarcais, os quais profetizavam o destino dos corpos escolarizados conforme as condições de gênero, raça²⁸ e classe social, ao reproduzir uma educação que de certa forma já ocorria em âmbito doméstico. Por esse viés, as professoras seriam as mães do progresso da nação. Para tanto, as mulheres precisavam de autorização dos pais ou do marido para iniciarem os estudos e apresentarem uma índole impecável para manterem seu ofício. Boa aparência, recato, discrição e constante vigilância constituíram o estereótipo de professora ao longo do século XX.

²⁸ Utilizo aqui o termo raça no sentido da diferenciação biológica entre os seres humanos, perspectiva adotada no desenvolvimento de práticas eugênicas, segregacionistas e da instituição do racismo como um dos pilares da formação da sociedade moderna. Vide: MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

Plantei uma cenoura no meu

quintal

nasceu uma **negrinha** de

avental

dança, negrinha

não sei dançar

pega

o

chicote

que ela dança já

A constituição do estereótipo de professora também acompanhou as transformações dos padrões de beleza euro-ocidentais modernos, historicamente representados pela tradição da pintura ao idealizar as mulheres como objeto de desejo²⁹. Esse processo de objetificação da figura feminina é ainda mais intensificado na escala industrial, em que as imagens de mulheres associadas a mercadorias podem ser reproduzidas infinitamente por diversos meios tecnológicos os quais integram o sistema publicitário³⁰. Neste sentido, a dita boa aparência passou a ser algo tão valorizado e estimulado em uma perspectiva de cultura cada vez mais fundamentada na mediação por imagens, passando das pinturas e gravuras ao retrato fotográfico e às grandes estrelas de cinema e TV em um intervalo menor do que um século³¹. Tal supervalorização da aparência pode ser um dos fatores que fazem com que as mulheres brasileiras sejam uma das maiores consumidoras de cosméticos e adeptas aos procedimentos cirúrgicos para fins estéticos na contemporaneidade. Pois os cuidados com a aparência estão atrelados à manutenção e ostentação de um *status quo*, que interfere diretamente nas narrativas que constituem as propostas curriculares para o ensino de artes e nas relações de aceitação ou rejeição dos corpos docentes e discentes que constituem o ambiente escolar. Neste âmbito, ao circularmos pelos espaços de convivência oferecidos aos docentes na escola, desde a sala de professores até as reuniões pedagógicas, é possível afirmar que estão povoados por catálogos de cosméticos, bijuterias e lingerie, conversas a respeito de moda e financiamento para cirurgias plásticas, como se fossem parte integrante do planejamento pedagógico. Isto é, como se em alguns momentos não houvesse diferenciação evidente entre tais espaços escolares de convivência docente e um salão de beleza. Situação semelhante ocorre em sala de aula, quando um grupo de estudantes resolve retocar a maquiagem, ajeitar o penteado ou exibir unhas decoradas, naturais, de porcelana ou silicone em meio às atividades de qualquer matéria, demonstrando que as lições de aparência talvez tenham um peso equivalente ou maior em relação às demais.

²⁹ Este processo de objetificação da mulher por meio da tradição da pintura é discutido amplamente, entre outros exemplos, nas propostas artísticas e ativistas das Guerrilla Girls, que já apresentaram seus trabalhos na Bienal de Arte de São Paulo (2010), no SESC e no MASP (2017). Para mais informações a respeito, vide: <https://www.guerrillagirls.com/>. Acesso: novembro de 2017.

³⁰ Segundo o levantamento realizado pela historiadora Denise Bernuzzi Sant'Anna (2014) a abertura da primeira agência de publicidade em São Paulo data de 1913.

³¹ Uma das perspectivas utilizadas neste trabalho para compreender como se dão os processos educativos em meio a esta febre por imagens é a do campo de estudos da Cultura Visual, por meio das concepções desenvolvidas por Fernando Hernández (2000; 2007).



As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?

Apenas 6% dos artistas do acervo em exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos.

Estadísticas do Museu de Arte de São Paulo, 2017

GUERRILLA GIRLS CONSCIÊNCIA DO MUNDO DA ARTE
guerrillagirls.com

As mulheres precisam estar nuas para entrar no MASP?, Guerrilla Girls, cartaz, MASP, 2017

Meu aniversário

Vou lhes falar sobre uma menina meiga, bela, formosa, bondosa, fiel, carinhosa, tudo que é de bom ela tem. Nomeada pelo nome que eu admiro “Carolina”.

Seus cabelos lisos, dourados, repicados nas pontas e curtos, seus olhos de gata, verde chamativo, claro e forte ao mesmo tempo, sobrancelhas finas e acastanhadas como o mel, o nariz rosado como o morango e sem nenhum defeito, a boca vermelhinha, que nem precisa passar batom, como se fosse uma maçã vermelha sem nenhum estrago, a face era rosada como uma rosa, as mãozinhas quentinhas e fofinhas como a lã de uma ovelha, lisa e delicada, com as roupas de acordo com o tempo e usava uma colônia com o aroma de rosas, sendo muito delicada, doce e cortês. Sua inteligência era admirável, perguntas as vezes que os adultos não sabiam, Carolina sabia explicar melhor do que ninguém. É claro que tirando notas acima de nove e sendo a melhor em comportamento e nota na classe.

Ajudava seus pais em tudo e as vezes por uma coisa que vocês podem achar besteira ela saía mais cedo.

Carolina, como vocês já perceberam, era muito asseada, não tinha unhas grandes e tudo mais. Para ela ficar bela usava os seguintes produtos:

Água, bucha, sabonete, shampoo, pente, pasta dental, escova dental, toalha de banho, de rosto, tesoura para cortar as unhas, lixa para lixar as unhas, colônia, talco e leite hidratante após se banhar. E a sua aparência é de quem

acabou de se banhar. Todos gostavam de fazer amizade com Carolina.

Carolina não era uma santa e muito menos sobrenatural, porque cada um de nós podemos ser iguais a Carolina, com as mesmas qualidades que ela tem.

Carolina completaria seus nove anos de idade no mês de outubro, dia 17, por isso comunicou a seus pais o seguinte:

– Pai, mãe, meu aniversário está se aproximando, toda a responsabilidade vai ser minha, porque eles vão parabenizar a mim, não a vocês. Mas os alimentos, com as minhas desculpas, vai ser a mamãe que vai preparar.

Na véspera de seu aniversário foi à escola com vários convites e convidou sua professora também, ela ficou muito feliz em ser convidada, a agradeceu dizendo que não iria faltar e beijou a face rosada de Carolina.

Convidou a todos os seus colegas para o aniversário. A festa foi bem animadinha, com doces, salgados e refresco, brincadeiras e divertimentos. Antes de cortar o bolo, Carolina fez uma oração e todos, lá pelas sete e meia foram embora, deixando Carolina agradecida por ninguém deixar de ir.³²

Ao tentar conceber a ideia de boa aparência vinculada ao fato de ser professora, repentinamente me vi em meio a um turbilhão de imagens propensas a se tornarem estereótipos, veiculadas pelas mídias cada vez mais diversas. Então me deparei com um fenômeno dos anos de 1950: um concurso de beleza para professoras nos Estados Unidos, inspirado em uma série cômica proveniente da rádio para a televisão, intitulada “Our Miss Brooks” (A Nossa Senhora Brooks). E qual seria a função de um concurso de beleza, senão pavimentar padrões de aparência que precisam ser seguidos por aqueles e aquelas que desejam ser prontamente aceitos em determinada ordenação social? Nell Owen, a ganhadora do concurso em 1952, virou capa da revista Life³³, uma jovem branca de Dallas que representa um estereótipo de professora, sustentado inconscientemente até os dias atuais. Era mais ou menos assim que imaginava um dia ser professora. Como prêmio por sua beleza, a professora Owen foi conhecer os estúdios de

³² Excerto de texto escrito aos nove anos de idade (1989), quando era estudante da antiga terceira série (atual quarto ano) do ensino fundamental em uma escola adventista da periferia da zona sul de São Paulo.

³³ Revista Life. 23 fev. 1953, 140 páginas. Vol. 34, Nº 8. ISSN 0024-3019. Para mais informações vide: <http://time.com/4151789/prettiest-teacher-1953/>. Acesso em: abril de 2017.

LIFE

FIRST PUBLICATION
ALL-TIME GREAT
BIBLE ILLUSTRATIONS
A COLOR COLLECTION



NELL OWEN
'PRETTIEST U.S.
SCHOOLTEACHER'

20 CENTS

FEBRUARY 23, 1953

Hollywood, um dos berços da chamada indústria cultural, responsável pela difusão do imaginário capitalista estadunidense para outras partes do mundo. Além de ter um pouco de sua intimidade exibida nas páginas da revista *Life*, como demonstração de um modo de vida paradigmático de uma mulher recém-casada e de classe média nos Estados Unidos, ou seja, a constituição do modelo de mulher moderna por intermédio de um veículo de comunicação proveniente da nação que se constituía enquanto império econômico e novo polo cultural do Ocidente. Desse modo, comecei a considerar que a exposição, em uma revista de grande circulação, da vencedora de um concurso de beleza voltado à observação de corpos docentes femininos, não pode ser reduzida a uma mera atitude de premiação e muito menos a sua visita aos estúdios de Hollywood. Dessa forma, tal fenômeno me remeteu a pequenos indícios alucinatórios que atravessaram minha infância e parte da adolescência, em que possuía sonhos recorrentes com diferentes localidades e celebridades reais e inventadas dos Estados Unidos, mesmo sem nunca ter botado meus pés lá. Estes sonhos eram alimentados por uma profusão de imagens cinematográficas, publicitárias, referências musicais e da moda que seduziam minha autopercepção no sentido de distrair-me de mim mesma e espelhar-me em uma *ambição loira* (Blond ambition)³⁴, a ambição pela chamada boa aparência. Por meio desses indícios alucinatórios talvez pretendesse escapar dos assombros de uma consciência ocidental do negro, na qual me encontrava menor, disforme, encardida, selvagem. Na verdade, não me encontrava, era quase invisível em certas ocasiões. Minha ambição loira presentificava o desejo de pertencimento a uma economia das aparências que vendia promessas de adequação social através da prática das mais diversas modificações corporais que caminhavam em um único sentido: fabricar corpos padronizados pela lógica da boa aparência, isto é, a fabricação do mesmo em detrimento do outro. Nesse sentido, a realização de um concurso de beleza se constitui em um dos mecanismos para evidenciar os modelos de aparência e alimentar simulacros de desejo que, mais cedo ou mais tarde, se revelavam frustrações. Minha ambição loira estava fadada ao fracasso.

³⁴ Em referência à terceira turnê promovida pela cantora, compositora, atriz e dançarina nomeada Rainha do Pop nos anos de 1980, Madonna, nascida nos Estados Unidos em 1958. Essa turnê arrecadou milhões de dólares, promoveu polêmicas em torno de uma suposta sensualidade obscena ao cantar *Like a Virgin*, um de seus maiores sucessos, além de ostentar um figurino desenhado por Jean Paul Gaultier, um ícone do universo da moda.

Eu queria ser uma *it girl*³⁵ com suas qualidades imponderáveis e inomináveis (somente pronunciáveis em língua inglesa). Envolvida em uma aura de *superstar*, mas não uma qualquer, queria ser Madonna e todas aquelas outras que compunham um exército de mulheres platinadas, como se estivessem perfiladas em fileiras intermináveis de Madonnas, Barbies, Xuxas, Paquitas, Cyndis... como se não houvesse outro horizonte possível. No entanto, quanto mais tentava aproximar-me delas, mais distantes pareciam. Então podia apenas observar como se estivesse eternamente em frente a uma vitrine que ostentasse produtos amplamente difundidos como desejáveis, porém, inacessíveis. As vezes a vitrine se transformava em uma grande tela branca, por onde desfilavam as estrelas de Hollywood. Eram projeções ligeiras que refletiam em meu rosto sobrepondo claro e escuro, por alguns instantes estava lá entretida com as mais diversas fabulações que mergulhavam em meu inconsciente ótico – nele, ficavam cada vez mais aparentes as mulheres brancas, loiras, magras, sensuais, meigas, sedutoras... enquanto as outras iam se apagando uma a uma, inclusive eu, como minúsculas luzes intermitentes.

Quando Walter Benjamin (1996) se refere ao advento do cinema na passagem do século XIX para o XX, sugere que essa linguagem artística nos oferece possibilidades de olhar jamais experimentadas antes do aparato técnico proveniente do cinema. Fato este que pode ativar outros modos de cognição que evocam o plano do inconsciente. Para Benjamin a fruição do cinema promoveu um deslocamento no espaço de atuação dos indivíduos que passa da predominância do consciente para o inconsciente, conforme afirma o autor no trecho a seguir:

O gesto de pegar um isqueiro ou uma colher nos é aproximadamente familiar, mas nada sabemos sobre o que se passa verdadeiramente entre a mão e o metal, e muito menos sobre as alterações provocadas nesse gesto pelos nossos

³⁵ Segundo Sant'Anna *it* era uma qualidade difusa que acompanhava uma tríade complementada por beleza e elegância, a qual ninguém sabia definir exatamente. "Parecia uma qualidade fugaz com manifestação ligeira e aguda, algo entre o físico e o espírito, menos sóbrio do que a elegância, porém, mais discreto do que dentes alvos, pele lisa ou cintura fina." (2014, p. 51). Esse termo foi criado pela escritora inglesa Elinor Glyn, mas se popularizou a partir da atuação da atriz Clara Bow no filme "*It*" (O não sei que das mulheres ou aquilo), produção hollywoodiana de 1927 que a transformou na primeira *it girl*. Apesar da primeira *it girl* ser morena, houve um grande investimento posterior nas mulheres loiras como a chamada Vênus Platinada.

vários estados de espírito. Aqui intervém a câmara com seus inúmeros recursos auxiliares, suas imersões e emersões, suas acelerações, suas ampliações e suas miniaturizações. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente ótico, do mesmo modo que a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente pulsional. (BENJAMIN, 1996, p.189)

Esta modificação das capacidades perceptivas visuais e posteriormente audiovisuais (quando do advento do cinema falado), pode desencadear uma série de alterações não só no modo como percebemos trabalhos artísticos, mas em outras situações que permeiam nosso cotidiano, numa espécie de invasão onírica e catártica desencadeada por determinados enredos cinematográficos. Essa invasão é efetivada pelos movimentos da câmara, cortes de edição, inserção de trilha sonora, técnicas que tornavam pública uma percepção com efeitos comparáveis, por Benjamin, aos “modos de percepção individual do psicótico ou do sonhador” (1996, p.190). Através dessa concepção, o autor afirma que o cinema possibilitou uma abertura em relação a uma máxima do filósofo pré-socrático Heráclito “segundo a qual o mundo dos homens acordados é comum, o dos que dormem é privado” (idem, op. cit.). Segundo o autor, a linguagem cinematográfica torna público pulsões inconscientes transformadas nas mais fantasiosas personagens e enredos que, além da função catártica, pode interferir na composição inconsciente individual.

Essa invasão das imagens captadas pelos movimentos da câmara, cortes de edição, trilha sonora me inculcavam padrões estéticos os quais poderiam ir do sublime ao grotesco em poucos instantes, aprofundando paulatinamente uma cisão interna sob a ação de uma afiada lâmina que interceptava os olhares sobre mim. Ela é mesmo uma professora? Onde está seu avental, seus sapatos delicados, suas saias na altura dos joelhos e camisas bem passadas? Onde está sua face rosada como daquela professora do primeiro ano que era firme e exigente, tudo e todos deveriam estar em seus devidos lugares?

Impelida por esses olhares despertei minha ambição loira e encontrei-me com Vênus, não uma Vênus qualquer, era a Vênus Platinada. Ela tinha nome, Jean Harlow (1911-1937), loira e sedutora como em seu filme *Platinum blonde*, que fez grande sucesso nos anos 1930 no Brasil. Tanto que foi capaz de materializar uma cena surrealista narrada pelo poeta franco-suíço Blaise Cendrars em plena avenida Central, no Rio de Janeiro. Segundo o poeta, após

a repercussão do filme, mulheres das mais diversas origens desfilavam nas ruas como se fossem efígies da Vênus Platinada com os cabelos descoloridos e maquiagem rosada. Tal fenômeno foi nomeado pelo historiador brasileiro Nicolau Sevcenko como *efeito Hollywood*³⁶, um efeito fulminante na constituição de minha auto-imagem. Eu era fruto da chamada década perdida³⁷, ao menos em uma perspectiva econômica, os anos de 1980. Neste período havia uma promessa de redemocratização do país pressionada pela luta dos movimentos sociais que conquistaram a promulgação da constituição de 1988, calcada na concepção de defesa dos direitos humanos; ao mesmo tempo em que uma abertura cada vez maior ao mercado internacional afetava, entre outras coisas, a produtividade da indústria brasileira. Um período em que enquanto *top models* desfilavam ao lado de astros do *rock*, a inflação galopante corroía as possibilidades de realização de grande parte dos meus sonhos de consumo das aparências. Como poderia me redimir? Era inalcançável, pelos fatores determinantes das distinções de gênero, sexualidade, classe e raça o status social atrelado a esse padrão de beleza platinada. Tudo não passava de fabulações do branco sobre o negro e do negro sobre o branco...

Desse modo, o que Sevcenko nomeia como efeito Hollywood pode oferecer uma aproximação com a ideia de *complexo psiconírico* proposta por Mbembe (2018b), como uma das manifestações do que este último considera um delírio de raça, manifestações do inconsciente que promovem simulacros de superfície, máscaras assumidas em uma perspectiva racial e racista³⁸. Essa aproximação

³⁶ Tal efeito é descrito pelo historiador como a influência das produções cinematográficas de Hollywood e os produtos derivados destas produções nos modos de vida de pessoas de diferentes contextos sociais, como os moradores de centros urbanos brasileiros. Vide SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In **História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 513-619.

³⁷ Para mais informações a respeito, vide divulgação de estudos do Ipea, disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28&Itemid=23.

³⁸ Para exemplificar esse complexo psiconírico, dentre inúmeras situações expostas por Mbembe, preferi escolher uma proveniente dos escritos de Frantz Fanon, uma das referências desse autor. Fanon ao tratar de questões relativas ao contexto escolar e à constituição da autoimagem das crianças antilhanas (majoritariamente negras), faz um convite à leitura de redações produzidas no contexto da década de 1950, nas quais era possível encontrar a seguinte frase: “Gosto das férias, pois poderei correr nos campos, respirar ar puro e voltar com as faces rosadas”. Frases como esta evidenciam que o imaginário das crianças antilhanas estava e provavelmente ainda esteja repleto de referências europeias, ao demonstrar que se auto-percebem da mesma forma que crianças parisienses (majoritariamente brancas). Eu mesma um dia já me imaginei

pode ser compreendida ao utilizar a ideia de inconsciente ótico proposta por Benjamin (1996) que apresenta a linguagem cinematográfica como uma espécie de exposição pública de delírios particulares, em determinados aspectos relativos aos recursos técnicos e formulação de enredos. Entretanto, o que Mbembe traz na proposição de um complexo psiconírico é um dado importante relacionado ao plano do inconsciente em que, talvez, a criação do substantivo *negro* e a ideia de um sujeito racializado, além das inúmeras concepções fantasiosas e exotizantes a respeito do continente africano, já tenham desencadeado grande parte desse processo de fabulação vinculada a um inconsciente ótico. Dessa maneira, o plano das aparências regulado através de práticas eugênicas calcadas em padrões míticos de beleza greco-romana, já eram responsáveis pela propagação de um delírio racial antes mesmo do advento do cinema. Contudo, o efeito Hollywood parece confirmar a extensão desses padrões de aparência corporal para a linguagem cinematográfica aliada a diversos meios de publicidade e divulgação de produtos cosméticos na efetivação de uma economia das aparências e na massificação desse complexo. Não é à toa que a professora de destaque em um concurso de beleza da década de 1950 ostenta os mesmos critérios de aparência de uma estrela de Hollywood deste período: loira, de olhos claros, silhueta esguia, classe média, sedutora, emotiva, quando casada mãe, quando solteira filha, quando trabalha professora, enfermeira, secretária... Estereótipos construídos por um olhar externo, que reforça a perspectiva masculina de desejo prescrita às mulheres que desejam ser desejadas ou desejáveis. Aquelas que não se encaixam em determinado padrão podem recorrer a inúmeros artifícios que tem se sofisticado de forma vertiginosa ao longo de todo o século XX até os dias atuais, por meio da indústria de cosméticos e clínicas estéticas.

Quando Hollywood dava uma trégua começava o horário nobre das telenovelas brasileiras. Uma importante influência na produção do turbilhão de imagens que me rondavam diariamente. Destaco aqui uma análise do efeito das telenovelas, realizada por meio de uma importante reflexão em torno dos mecanismos de sedução que contribuem para um possível regime das aparências. Essa reflexão é apresentada no documentário de Joel Zito, não por acaso, intitulado “A negação do Brasil” (2004). Ao longo do documentário Joel

princesa de um castelo na Califórnia, em uma infância repleta de delírios hollywoodianos. Para mais detalhes vide: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 141-142.

Zito parece construir sua narrativa em torno de questões como: o que pode ou não ser apresentado em uma telenovela? Como as narrativas apresentadas pelas telenovelas reforçam estereótipos e preconceitos atrelados aos valores coloniais e patriarcais que conformam a sociedade brasileira? Para Walter Avancini, renomado diretor de telenovelas da década de 1980 (diretor das novelas da minha infância), em entrevista concedida exclusivamente para este documentário, a pobreza e por extensão a negritude não são esteticamente belas e, por este motivo, não são apresentáveis em um programa de televisão responsável por difundir padrões corporais bem aceitos em sociedade. Apesar de refletir o pensamento que predominava há três décadas atrás, a fala desse diretor demonstra como as telenovelas são criadas com objetivos específicos que extrapolam o entretenimento: elas me ensinaram, entre tantas outras referências, como me portar em determinadas situações e a reconhecer qual o lugar de cada indivíduo na ordenação social profetizada por distinções de raça, classe, sexualidade e gênero. Tais narrativas televisivas vão se transformando ao longo das décadas de 1960-1990 apresentadas no documentário devido a pressões dos movimentos sociais, principalmente de movimentos negros e devido ao questionamento de determinados padrões que não são mais admitidos como naturais, conforme apontam diversas pesquisas acadêmicas no campo dos Estudos Culturais produzidas a partir dos anos 1960-1970 e a invenção de outras perspectivas de pensamento que almejam não reafirmar as relações de dominação. Nesse âmbito, a fala de Avancini hoje seria condenada e criticada veementemente inclusive por aqueles responsáveis por pautar os meios de comunicação, pois as críticas realizadas pelos movimentos sociais e por diferentes campos de estudos acadêmicos ao longo de anos foram absorvidas pelas engrenagens mercadológicas dos sistemas de comunicação. Atualmente, o que poderíamos chamar de estética da pobreza, da militância e do diferente (*queer*) já circula em meios como videoclipes, webvideos, blogs, redes sociais que popularizam determinadas ideias e ampliam as concepções do que seria ou não adequado e aceito socialmente, ao menos em relação a determinados nichos de mercado. Isto é, a aparição de pessoas negras em diferentes condições sociais no enredo de telenovelas dos anos 2000 em diante, como o médico negro, a secretária preta (não do lar, mas do escritório), por exemplo, já é vista como algo esteticamente aceitável, apesar das tensões que ainda persistem socialmente e da manutenção de estereótipos e preconceitos, disfarçados pela manutenção de um mito de democracia racial. Entretanto, é necessária muita cautela em relação a essa crescente aceitação do sujeito racializado nos meios de comunicação, pois talvez consista apenas em um novo mecanismo assimilatório. Desse modo, se levarmos em conta as mobilizações de diferentes movimentos sociais em torno

das discussões de representatividade³⁹ cabe nos questionarmos: de que maneira a tão reclamada representatividade das minorias em termos de direito nos meios de comunicação pode vir a produzir um corte efetivo em nosso inconsciente ótico? Ou ainda: pode a representatividade nos liberar da castração promovida pelo complexo psiconírico em detrimento de fazer uma mera manutenção do mito da miscigenação – invocada toda vez que se faz necessário preservar privilégios de gênero, raça, sexualidade e classe? Um mito que, em linhas gerais, vende a imagem de um Brasil da diversidade e da cordialidade e, portanto, de uma suposta igualdade racial, em que as mesmas oportunidades estão ao alcance de todos e todas.

Onde está a professora? Ah! A professora sou eu...

Nesse turbilhão de imagens, apesar da escola ter cumprido um importante papel ao educar-me de acordo com um certo regime das aparências, apresentando-me diariamente a possibilidade de ascender ao paraíso alvo e reluzente, adornado com ouro e pedras preciosas (provenientes de terras esquecidas) e seres translúcidos em uma teologia da prosperidade, as mídias e os meios de comunicação pareciam possuir um alcance e efetividade muito maior neste aspecto da pedagogia da assimilação. Era um turbilhão de imagens que me seduziam constantemente a distrair-me para tornar-me a mesma, assimilada a uma marcha constante de padrões corporais que redesenham o mesmo modelo em diferentes roupagens na manifestação de um inconsciente ótico embranquecido. Na ânsia por reconhecimento poderia recorrer a inúmeros artifícios que tem se sofisticado de forma vertiginosa ao longo de todo o século XX até os dias atuais, em amplos investimentos na indústria de cosméticos e clínicas estéticas. Pois, no fim do dia, o que queria ouvir era “até que ela é apresentável”. O que desejava era ser assimilada ao projeto eugênico de boa aparência e não enquadrada ao estigma da fealdade – negra gorda, preta fedida, crioula pobre, mulata vagabunda.

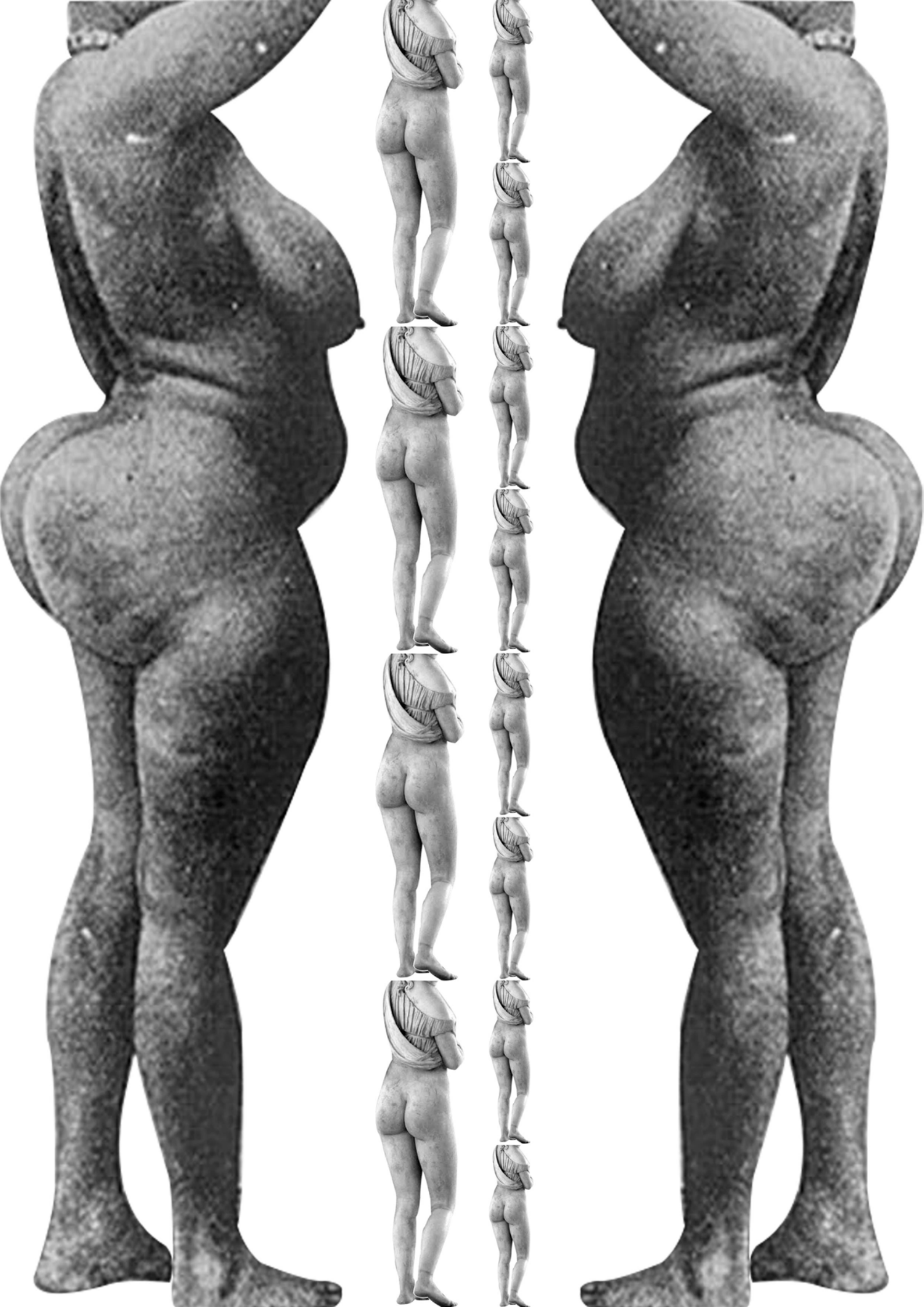
Contudo, havia uma iminência constante da aparição de outra Vênus, muito diversa daquela nascida das alvas espumas do mar fecundadas pela ação do vento, como a Vênus retratada por Botticelli no período renascentista euro-ocidental. Essa era uma Vênus da terra que precisou cruzar o Atlântico em direção ao reino dos brancos para aprender mais algumas dolorosas lições a respeito da consciência ocidental do negro. Essa era a Vênus Hotentote. Ela também tinha

³⁹ Essa é uma discussão ampla e que abrange diversos aspectos da interseccionalidade na luta por garantias de direitos. Para mais informações vide: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Col. Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011. O que estamos questionando aqui é o risco que corremos ao lutarmos por uma inserção em meios que alimentam uma economia das aparências.

um nome, mas muitas vezes era esquecido, Sarah Saartjie Baartman, nascida na África do Sul provavelmente em 1789, pertencente à etnia Khoikhoi. Foi levada por ingleses (trabalhava como empregada doméstica para um deles) em 1810 para exhibir-se em um número circense ou de práticas conhecidas como *freak show* em cidades como Londres e Paris. O que atraiu os colonizadores ingleses ao ponto de renomeá-la como Vênus foi a aparência considerada “exótica” de Saartjie, que se destacava em relação ao padrão europeu por conta de suas nádegas avantajadas. A exotização de sua aparência desencadeou uma série de ações objetificadoras, que se tornaram exemplares em relação às múltiplas explorações infligidas sobre as mulheres negras desde o período colonial e que permanecem sob outras roupagens até a atualidade. Dentre estas atitudes de reificação e exploração de Saartjie, talvez a mais chocante para mim foi a sua transformação em objeto de estudos de cientistas eugenistas em Paris. Ela tornou-se um dos exemplares do início do desenvolvimento de uma pseudociência que naquele período foi chamada “ciência das raças” ou eugenia⁴⁰, após sua morte, em 1815 e sua dissecação para fins de estudo, seus restos mortais e uma efígie do corpo esculpida em gesso foram exibidas até 1974 no Museu do Homem de Paris. Apenas em 2002 houve um acordo entre os governos francês e sul-africano para que seus restos mortais fossem enterrados em seu país de origem, como tentativa de reparação dos atos de violência praticados contra Saartjie. Em matéria publicada no site da BBC Brasil em janeiro de 2016, Justin Parkinson a descreve como uma mulher esteatopígica, condição genética que propicia o acúmulo de gordura nas nádegas, mas em seguida afirma que tal nomenclatura é considerada preconceituosa por aludir a esta condição como se fosse uma doença ou deformidade. O termo foi criado para se contrapor aos padrões greco-romanos que nos deixaram, entre tantas outras coisas, um exemplar esculpido de uma Vênus Calipígia (expressão grega que significa belas nádegas). Olho-me no espelho: esteatopígica ou calipígia? No reflexo um corpo evidentemente fora das medidas preconizadas pelos padrões de aparência corporal eugenistas, isto é, aceitos socialmente. A ameaça se materializa naquele reflexo emoldurado pelo temor da fealdade e o terror de um exotismo desumanizante, criados para garantia da constante reprodução de corpos de exploração.

Essa é a professora?

⁴⁰ Continuaremos abordando diferentes aspectos da eugenia, principalmente no contexto brasileiro, ao longo destes estilhaços. No entanto, a partir da pesquisa desenvolvida por Pietra Diwan, podemos destacar a figura de um médico como um dos principais propagadores das ideias eugenistas no Brasil, Renato Kehl. Segundo Kehl, a definição de eugenia “é curta, os seus fins é que são imensos; é a ciência do aperfeiçoamento moral e físico da espécie humana” (2015, p. 96). Para saber mais vide: DIWAN, Pietra, **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2015.



Queria fugir, permanecer o mais distante possível de mim mesma. Se a ambição loira era inatingível, no meu caso, poderia tentar outros modelos que me mantivessem distantes do temor e do terror da fealdade. Assim, já que a Vênus se tornava cada vez mais versátil, uma divindade da beleza adaptada e adaptável às últimas tendências da moda, poderia experimentar, então, ser uma Vênus do Asfalto, como muitas professoras que foram e ainda são minhas colegas de trabalho pareciam desejar e presentificar. Essa Vênus já se insinuava pelas ruas de metrópoles ainda nascentes como São Paulo e Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX, em meios de comunicação como revistas que propagavam padrões de beleza e comportamento reportados às mulheres. Uma Vênus que se tornou exemplo da preocupação em padronizar as subjetividades femininas, recordada pela historiadora Denise Bernuzzi de Sant’Anna (2014) a partir de uma crônica publicada na revista Fon Fon em 1924, intitulada “Água da Belleza...”⁴¹. Nesta crônica a mulher moderna é nomeada como uma Vênus do Asfalto a qual, diferente da deusa mitológica nascida das espumas do mar e ostentando suas longas madeixas, exibe uma beleza de ocasião, isto é, uma beleza fabricada e andrógina, nascida dos cosméticos, ostentando cabelos modelados na altura da nuca... Por meio dessa fabulação, a mulher recém-saída do banho, exibindo os pés descalços se refere a uma beleza retratada por “pintores passadistas”; nos idos da década de 1920 (e também quase 100 anos depois), a mulher considerada “apresentável” era (e ainda é) aquela proveniente dos salões de beleza. A partir dessa fabulação me questiono: que mulheres eram essas e que mulheres são essas que tinham e têm a possibilidade de se exibirem publicamente apenas após a visita a um salão de beleza?

Seria eu?

⁴¹ Vide Revista Fonfon, n. 34, de 23 de agosto de 1924. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/fonfon/fonfon_1924/fonfon_1924_034.pdf. Acesso em: outubro de 2017.



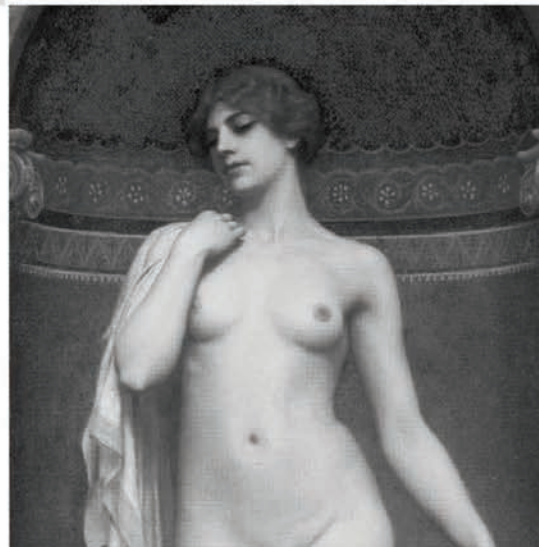
BA

NHO



VÊ

NUS



Uma feita a Sol cobrira os três manos numa escaminha de suor e Macunaíma se lembrou de tomar banho. Porém no rio era impossível por causa das piranhas tão vorazes que de quando em quando, na luta pra pegar um naco de irmã espedaçada, pulavam aos cachos pra fora d'água metro e mais. Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia d'água. E a cova era que nem a marca dum pé gigante. Abicaram. O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas.

Nem bem Jiguê percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água já estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo. Macunaíma teve dó e consolou:

– Olhe, mano Jiguê, branco você ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz.

Maanape então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos Tapanhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhas por terem se limpado na água santa. Macunaíma teve dó e consolou:

– Não se avexe, mano Maanape, não se avexe não, mais sofreu nosso tio Judas! E estava lindíssimo na Sol da lapa os três manos um loiro um vermelho outro negro, de pé bem erguidos e nus. Todos os seres do mato espiavam assombrados. O jacaréúna o jacaretinga o jacaré-açu o jacaré-ururau de papo amarelo, todos esses jacarés botaram os olhos de rochedo pra fora d'água. Nos ramos das ingazeiras das aningas das mamoranas das embaúbas dos catauaris de beira-rio o macaco-prego o macaco-de-cheiro o guariba o bugio o cuatá o barrigudo o coxiú o cairara, todos os quarenta macacos do Brasil, todos, espiavam babando de inveja. E os sabiás, o sabiacica o sabiapoca o sabiaúna o sabiapiranga o sabiagongá que quando come não me dá, o sabiá-barranco o sabiá-tropeiro o sabiá-laranjeira o sabiá-gute, todos esses ficaram pasmos e esqueceram de acabar o trinado, vozeando vozeando com eloquência. Macunaíma teve ódio. Botou as mãos nas ancas e gritou pra natureza:

– Nunca viu não!

Então os seres naturais debandaram vivendo e os três manos seguiram caminho outra vez.



Two undiscovered amerindians visit the West, Coco Fusco e Guillermo Gómez-Peña, performance, Fundación Banco Patricios, 1992-1994

Um ímpeto civilizatório...

Distrair-me de mim mesma e espelhar-me naquelas mulheres refletidas em todos os lugares, bem recebidas em todos os lugares. Fabricar-me em tons sóbrios, fabricar-me com seriedade, serenidade e firmeza. Adestrar os cabelos, esconder curviliniedades exacerbadas, pairar acima do solo... e conforme caminhasse por entre as fileiras de carteiras vazias, em direção ao quadro negro, uma superfície translúcida cobriria meu rosto, adestraria meus traços.

Ao soar o sinal assistiria à entrada desordenada dos estudantes em pé, um monumento ao lado da mesa onde depositara diários e livros. Mãos para trás. Minha atitude seria tão austera que logo o silêncio se restauraria. Olhares atentos refletiriam minha face translúcida.

Seria eu?

[...] *Pele é ilusória... na vida possuímos somente a pele... aí reside um erro nas relações humanas, pois nunca somos aquilo que possuímos... eu tenho uma pele de anjo, mas sou um chacal..., uma pele de crocodilo, mas sou um cachorrinho, uma pele negra, mas eu sou branca; uma pele de mulher, mas eu sou um homem; nunca possuo a pele do que eu sou. Não há exceção à regra, pois eu nunca sou o que possuo.* ⁴²

(ORLAN, *Omnipresence*)

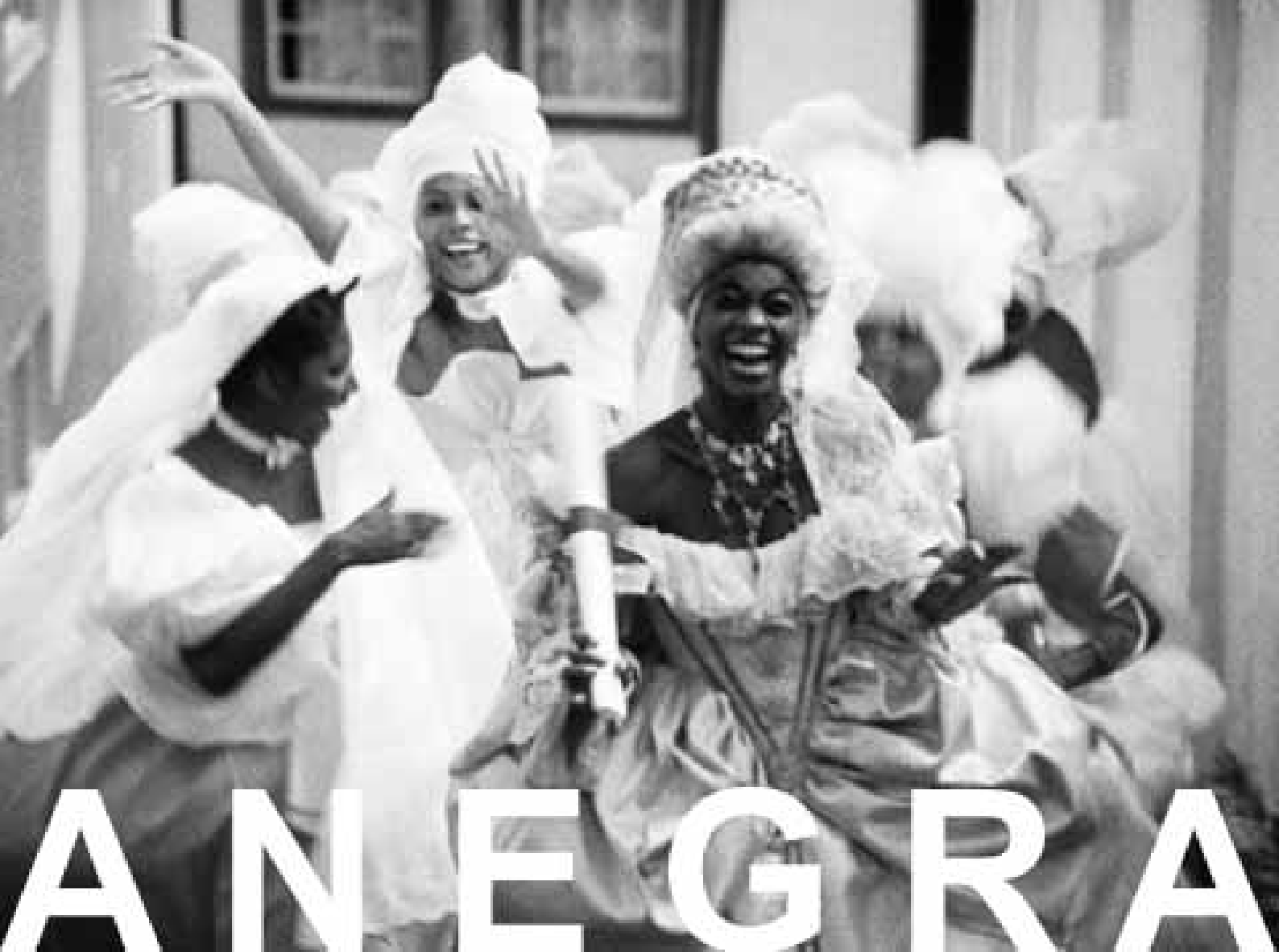
Se considerarmos o campo das artes como um campo de produção de conhecimento e os artistas enquanto pensadores interessados na compreensão do contexto em que vivem, parece necessária a observação de trabalhos recentes que de algum modo dialogam com a discussão apresentada aqui. Desse modo, a referência aos trabalhos realizados por algumas artistas contemporâneas, entre tantas outras possibilidades, podem ser pistas para refletirmos acerca da relação entre a ideia de “boa aparência” e aquelas e aqueles que são consideradas e considerados mais ou menos humanos por fatores vinculados a esta concepção construída. Se levarmos em conta esse breve movimento que esboçamos em torno da Vênus considerada divina em seus atributos greco-romanos e similares e da Vênus considerada disforme em seus atributos khoikhoi africanos, parece possível vislumbrar como essa escala entre humanidade, pós-humanidade⁴³ e sub-humanidade se conforma em um espectro da aparência. Enquanto a divindade é constantemente homenageada em obras e comparações em termos de ideal de beleza, aquela que foi nomeada Vênus em uma conotação pejorativa sequer teve descanso após sua morte, exibida, estudada, estuprada, dilacerada em prol da ciência e da distração – um exotismo que precisa ser observado e exaltado por ser esdrúxulo. Assim, a “boa aparência” estabelece os padrões de normalidade e anormalidade, relegando aquelas e aqueles considerados anormais a todo tipo de violência. E, se estamos elaborando uma aula, não é

⁴² “Skin is deceiving... in life, one only has one’s skin... there is a bad exchange in human relations because one never is what one has... I have the skin of an angel, but I am a jackal... the skin of a crocodile, but I am a puppy, the skin of a black person, but I am white, the skin of a woman, but I am a man. I never have the skin of what I am. There is no exception to this rule because I never am what I have.” In: JONES, Amelia. **Body art: performing the subject**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998, p. 226, tradução nossa. Esta é uma citação de Eugénie Lemoine-Luccioni (1912-2005), psicanalista e crítico literário francês feita por ORLAN durante a performance *Omnipresence*.

⁴³ A ideia de pós-humano preconizada por alguns artistas contemporâneos como Stelarc (1946), Orlan (1947) e Eduardo Kac (1962), os quais investem na relação entre arte e alta tecnologia, é uma perspectiva que se distancia do enfoque desse trabalho, por tratar-se de uma realidade muito diversa das experiências segregatórias na intersecção entre raça, gênero, sexualidade e classe vividas enquanto mulher negra lésbica servidora pública periférica. No entanto, pode ser um meio para compreendermos como se dá a idealização de padrões que possuem divindades como referência, conforme estamos tratando da Vênus símbolo do belo. Nesse sentido, o pós-humano pode sinalizar algo que está além do nosso alcance.

possível nos furtarmos a pensar como essa padronização ocorre nos contextos em que lecionamos. Tais padronizações estão em nossa cara, muitas vezes não questionamos porque julgamos que sejam frivolidades ou ainda, um dado da natureza.

Ao levarmos em conta a ação artística como criadora e/ou questionadora de padrões por meio de proposições estéticas, parece relevante abordarmos alguns trabalhos artísticos em performance, dentre outros tantos, que podem problematizar a aparência corporal e suas implicações. Desse modo, podemos começar por uma das primeiras ações da performer francesa ORLAN (1947), intitulada *MesuRAGE* (1968-2012) na qual, em linhas gerais, a performer transforma seu corpo em unidade de medida ao deitar-se sobre calçadas do entorno de grandes edificações, como museus e grafar com marcas de giz quantos corpos seriam necessários para contornar a parte externa de tal edifício e, posteriormente, também a parte interna. Por meio dessa ação alguns aspectos podem ser abordados relativos à influência do pensamento greco-romano na construção do que hoje chamamos de período renascentista e o pensamento antropocêntrico como marcos da história euro-ocidental. A máxima atribuída ao sofista Protágoras (480 a.C. – 410 a.C.) “o homem é a medida de todas as coisas”, junto aos posteriores estudos arquitetônicos realizados no século I a.C. por Marcus Vitruvius Pollio e o denominado “homem vitruviano” que constituíram importante contribuição também aos estudos de anatomia, ao estabelecer as medidas proporcionais do corpo humano, isto é, do homem em termos de ideal estético vinculado à perfeição geométrica do círculo e do quadrado, são problematizados por uma performer que não aceita que o gênero masculino seja utilizado como referência, inclusive no campo das artes. Assim, ORLAN começou a afirmar sua visibilidade enquanto mulher e artista em uma região que no decorrer do período colonial, principalmente entre os séculos XVIII e XIX se constituiu como polo cultural do Ocidente e centro das chamadas belas artes, a França e mais especificamente a cidade de Paris. Ao deitar-se no chão e engatinhar naquele plano considerado inferior, reservado aos animais, às crianças, aos primitivos, às abjeções, podemos inferir que ORLAN de certa forma também colocaria em questão, e de maneira mais explícita em trabalhos posteriores, as ideias de requinte, elegância e etiqueta (educação e boas maneiras) associadas à figura feminina, frequentemente atribuídas a um padrão francês de comportamento e, portanto, ao modo como as mulheres deveriam se apresentar socialmente. Isto é, a mulher, heterossexual, francesa de alta classe seria a medida para as mulheres do restante do mundo, ao menos aquelas que desejassem ser bem vistas socialmente em uma perspectiva colonizadora, veiculada por manuais de boas maneiras diluídos em diferentes formatos.



Xica da Silva, Cacá Diegues, filme, Brasil, 1976

A partir de sua atuação como performer ORLAN elabora o Manifesto da Arte Carnal⁴⁴, influenciado por um pensamento arquitetônico, escultórico e pictórico que permeia suas ações, articulado a recursos tecnológicos provenientes do campo da biologia e da medicina. Ao escrever seu manifesto, a artista propõe o corpo como um “*readymade* moldável” em uma proposta que difere do conceito de *readymade* utilizado por Marcel Duchamp e outros artistas no qual, em alguns casos, bastava a assinatura do artista para que algo ou alguém ganhasse o status de arte⁴⁵. Se o *readymade* pode ser lido como uma inserção

⁴⁴ Escrito por ORLAN em 1989 a versão integral do manifesto está disponível no site oficial da artista: <http://www.orlan.eu/texts/>. Data de acesso: janeiro de 2018.

⁴⁵ O conceito de *readymade* foi proposto pelo artista francês Marcel Duchamp (1887-1968), de forma resumida o *readymade* consiste em um gesto no qual o artista desloca um objeto de uso comum para um contexto artístico, como forma de questionar o sistema de arte. Para saber mais, vide: PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou o Castelo da Pureza**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 20-29. Artistas como o italiano Piero Manzoni (1933-1963) e o argentino Alberto Greco (1931-1965) são exemplos de uma continuidade do pensamento duchampiano nas artes. Manzoni propôs o Pedestal Mágico (1961), que consistia em um pedestal próprio para uma escultura

do campo das artes no âmbito da escala industrial, ao deslocar o objeto de sua funcionalidade habitual para um contexto artístico que causa estranhamento, ao assumir uma disfuncionalidade que remete a outras percepções deste objeto em caráter desabitual. O corpo como *readymade* pode trazer a complexidade das discussões em torno da reificação do ser humano em um sistema (pós) industrial de produção, em que a tecnologia aliada à medicina, à cosmetologia e à genética são investimentos para a fabricação de corpos. Ao problematizar esta perspectiva da fabricação de corpos, ORLAN escolhe aspectos paradigmáticos da História da Arte para trazer à tona, entre outras leituras possíveis, o processo de objetificação da mulher e o questionamento às limitações do corpo. O corpo obsoleto. A pele invólucro. A elasticidade epidérmica é manipulada em suas inúmeras dobras, tecido costurado, retalhado, remendado, desenhado e redesenhado, esculpido em uma série de cirurgias plásticas transmitidas em tempo real para instituições artísticas em diferentes partes do mundo. *Omnipresence* é o nome atribuído a uma série de 7 operações realizadas em 1993, as quais faziam parte de um projeto maior denominado *A reencarnação de Santa Orlan*. Em *Omnipresence* a proposta da performer era modificar seu rosto para reunir em uma única face as características de ícones femininos da história da pintura como *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci e a *Vênus* de Sandro Botticelli, ambos do período renascentista. Na tentativa de desenhar por meio de procedimentos cirúrgicos um rosto que teoricamente reuniria o que se convencionou como o exemplo de belo na pintura, ou ainda, de trabalhos que são considerados a materialização da ideia de obra prima, ORLAN aproxima sublime e grotesco. Apenas com anestésias locais, a performer realiza leitura de excertos de livros de filosofia e responde a perguntas transmitidas por televisores instalados na sala de cirurgia, dos espectadores, geralmente historiadores, críticos e curadores de arte, enquanto seu rosto é transfigurado. Neste caso, a relação entre grotesco e sublime difere, entre outros aspectos, daquela atribuída à *Vênus Hotentote*, pois o efeito que pode ser considerado grotesco em *Omnipresence* é proveniente da tentativa de atingir o sublime derivado dos ideais de beleza representados por meio de pinturas, ao utilizar recursos da medicina estética. Já no caso de Saartjie Baartman o grotesco estava relacionado ao olhar racista infligido à sua aparência

contendo a silhueta de dois pés posicionados com o intuito de que as pessoas que nele subissem pudessem se posicionar como estátuas clássicas; outra série de ações propostas no mesmo ano por Manzoni foram as *Estátuas Vivas* que consistiam em assinar os corpos das pessoas tornando-as trabalhos artísticos com direito a certificado de autenticidade. Já Greco escreveu o *Manifesto Vivo Dito* em defesa da ação que realizou em diferentes partes do mundo, a qual consistia em circular com giz aquilo e aqueles que de algum modo acionavam uma percepção artística em meio à rotina cotidiana, tal ação foi realizada entre os anos de 1954 e 1962. Para mais informações vide respectivamente: http://mam.org.br/wp-content/uploads/2015/12/150413_catálogo_manzoni_d.pdf; <http://www.albertogreco.com/index.htm>. Data de acesso: novembro de 2017.

que, de tão exótica e estranhada do costume europeu poderia aproximar-se de um sublime objetificado e mercantilizado.

A crítica de arte estadunidense Amelia Jones (1998) apresenta este trabalho como exemplar para o entendimento de pós-humano em oposição à ideia humanista romântica de unidade do sujeito moderno identificado por sua nacionalidade, raça, gênero e classe social. Ao almejar construir um rosto feito de partes de outras mulheres criadas pelo imaginário predominantemente masculino euro-ocidental da história da pintura, que nos é contada e recontada durante pelo menos dois séculos, ORLAN provoca uma deformação daquilo que seria um dos principais indícios de sua identidade unitária – seu rosto. Por essa perspectiva, esse trabalho seria uma presentificação da passagem do entendimento de indivíduo (sujeito único e indivisível) para o *divíduo*⁴⁶ aquele que diante de suas múltiplas possibilidades não cabe em rótulos homogeneizadores e universalizantes. ORLAN, artista de origem francesa e, portanto, privilegiada em certos aspectos (como, por exemplo, pela facilidade geográfica e econômica para dar visibilidade a suas performances) busca estampar em seu rosto os ícones historicamente valorizados no imaginário de sua cultura como ideais de mulher e, com esta atitude despersonaliza sua aparência, virando-se do avesso diante de um público especializado. Tal atitude hoje é emulada em *reality shows*⁴⁷ dedicados a exibir procedimentos de cirurgia plástica para fins estéticos, desprovidos da crítica ao pensamento humanista e difusores da ideia de que as novas tecnologias podem nos transformar naquilo que quisermos ser, ou melhor,

⁴⁶ Ideia apresentada pelo filósofo Gilles Deleuze ao tratar da transição entre o entendimento de *sociedade disciplinar* proposta por Foucault, para a *sociedade de controle*, na qual, além de outros fatores, os indivíduos tornam-se divisíveis em uma lógica econômica de dividendos que remetem a um controle realizado na perspectiva de “trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda” (2010, p.226). Dito em outras palavras, o *divíduo* pode se aproximar do que Mbembe (2018b) nomeia como corpo moeda, corpo fluxo. Para mais detalhes vide: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 223-230.

⁴⁷ Apenas uma década depois da realização da série de ações que compuseram *A reencarnação de Santa Orlan*, é que começaram a se popularizar os *reality shows* ou realidades teleprogramadas voltados para as técnicas de intervenção estética incluindo a realização e exibição de procedimentos cirúrgicos. Um dos programas pioneiros nesta modalidade nos Estados Unidos é o “Extreme Makeover” que teve sua primeira temporada no ano de 2002 com a participação do cirurgião plástico Garth Fisher. Outro programa dessa linha que estreou em 2004 nos Estados Unidos e fez grande sucesso ao ser exibido no Brasil em canal da TV aberta (Rede TV), foi o “Dr. Hollywood” ou na versão estadunidense “Dr. 90210” apresentado pelo cirurgião plástico que também ingressou na carreira política no Brasil desde 2014, Dr. Robert Rey, mais conhecido como Doctor Rey. Para uma análise mais aprofundada a respeito da lógica dos *reality shows* vide: FELDMAN, Ilana. **Paradoxos do visível - reality shows, estética e biopolítica**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: 2007. Disponível em: http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/28/TDE-2011-04-14T110753Z-2827/Publico/Ilana%20Marzochi-Dissert.pdf. Data de Acesso: janeiro de 2018.

ROSTO



aproximar nossa aparência a partir de modelos propagados em diferentes nichos de mercado, com o intuito de atender a todos os gostos e nos adequar para termos uma aparência socialmente aceita. Enquanto, ORLAN expõe o fracasso de sua empreitada, pois estava mais interessada no processo e no debate em torno da performance do que no resultado dos procedimentos cirúrgicos; Brasil e Estados Unidos disputam a liderança no mercado das cirurgias plásticas, em que milhares de mulheres colocam em risco a própria vida na obstinação por atingir um padrão ideal de beleza. As “pinturas renascentistas” da atualidade, isto é, as referências utilizadas para tais procedimentos de modificação corporal, são veiculadas em diversas mídias e geralmente compostas por imagens de corpos femininos manipulados através de programas de computador.

Nessa série de cirurgias plásticas ORLAN parece estar em busca de uma transformação que a crença no indivíduo identitário não suporta. Por meio destas performances a artista não diz “eu sou” (*I am*), mas “eu somos” (*I are*), ao negar que a aparência condiz com uma suposta essência individual. O embate com os estereótipos vinculados aos papéis que a mulher assume em condições estabelecidas pela normalidade em uma sociedade patriarcal, associados a uma determinada narrativa histórica da arte euro-ocidental que almeja a universalidade, nos remete ao conceito de rostidade proposto pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari (2012, p. 35-68). Segundo os autores o rosto seria uma espécie de matriz composta por tela branca e buraco negro que se adaptam às paisagens, isto é, uma aparência que molda e é moldada pelo meio social de que é composta. Desse modo, o rosto que compõe nossa paisagem de colonizados e colonizadores é o próprio homem branco, europeu ocidental que se encaixa nas representações de Cristo, aquele que inaugura uma nova era (ano zero), *Jesus Cristo Superstar* – é preciso celebrá-lo e emulá-lo, caso contrário não será reconhecido enquanto pessoa. Ao se introduzir o rosto, há um processo de esvaziamento das possibilidades de se constituir enquanto pessoa de modo distinto das relações biunívocas que se ordenam para induzir a escolhas padronizadas: homem ou mulher, rico ou pobre, policial ou bandido, professor ou aluno... Aqueles que não se enquadram nestas classificações aparentes, são abjeções, irreconhecíveis não se enquadram na categoria de humanos, são considerados algo aquém, sub-humanos. Tais abjeções precisam ser categorizadas em escalas de segunda e terceira ordem (terceiro mundo), pois oferecem risco à perpetuação de um sistema instaurado por meio de rígida pedagogia para manutenção do poder de uns em detrimento de outros. Neste regime não há espaço para a diferença e sim uma constante exaltação do mesmo, é um regime que prima pelas redundâncias.

Por meio dessa perspectiva, a performance *Omnipresence* aborda esta redundância de padrões de beleza feminina reiterados pela história da arte considerada oficial e, ao aliar tal redundância ao recurso da cirurgia plástica, ORLAN evidencia a tentativa tecnológica de modelar o corpo à perfeição calcada na reprodução de modelos. No entanto, tais tentativas se revelam dolorosas, grotescas e frustradas, pois o corpo impõe seus limites e suas diferenças por mais maleável que possa parecer diante de tantas investidas provenientes de diversas áreas do conhecimento (medicina, biologia, cosmetologia, etc.). Há algo que escapa ao controle. Em seu Manifesto da Arte Carnal, ORLAN afirma que este tipo de arte “não está interessado nos resultados de uma cirurgia plástica, mas no processo cirúrgico, o espetáculo e o discurso da modificação corporal que faz emergir um debate público”⁴⁸. Apesar das limitações de transmissão da performance realizada em 1993, através das imagens registradas foram realizados documentários como *Carnal Art* (2001)⁴⁹ dirigido por Stephen Oriach, disponíveis na internet, além de outras documentações produzidas pela artista, que podem reverberar algo presentificado há mais de duas décadas atrás. Estes registros, quando acessíveis a qualquer interessado, também tem a função de manter este debate público. Desse modo, esta documentação se constitui enquanto pista para compreendermos os valores que reproduzimos, muitas vezes desprovidos de reflexão.

A professora de arte chegou! A professora inusitada! A professora que vai ensinar a apreciar coisas belas! A professora que carrega o estigma das belas artes, assentadas em um padrão greco-romano de beleza, adentra a sala de aula e possui a aparência de uma mulher de origem africana. Mas não dizem que os gregos devem muito à cultura africana pela ideia de civilização que propagaram direta ou indiretamente entre os países da porção ocidental do globo? No entanto, não foi essa a versão da história que venceu, o que vemos hoje são esforços em recontar uma história secularmente repetida por perspectivas diferentes ou pela perspectiva daqueles que foram vencidos. Contudo, o continente africano ainda permanece como um exótico enigma ou um sinônimo da desgraça humana em um imaginário colonial descrito por Mbembe (2018b). Nestas condições a professora negra já entra em sala de aula vencida, questionada, questionável, colada aos

⁴⁸ “Carnal Art is not interested in the plastic-surgery result, but in the process of surgery, the spectacle and discourse of the modified body which has become the place of a public debate”. Disponível em: <http://www.orlan.eu/texts/>. Data de acesso: janeiro de 2018.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EoX00dhVIEg>. Data de acesso: janeiro de 2018.

mais variados estereótipos, reificada. Um esforço descomunal é necessário para se fazer presente, se fazer ouvida, para não parecer suja, indigna, um exemplar da fealdade que deve ser combatida segundo o pensamento eugênico que se popularizou em território nacional durante determinado período, o qual teve que ser reorientado e diluído em diversas áreas do conhecimento após os horrores que vieram a público por conta da Segunda Grande Guerra (1939-1945), completamente pautados nos estudos desta pseudociência.

A despeito disso, afirmava Renato Kehl (apud DIWAN, 2015, p. 87) que “a nacionalidade brasileira só embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano”. Entretanto, por mais sabão de coco que se passe e esfregue, esfregue esse tecido não embranquece, há uma qualidade encardida inerente à natureza desse tecido. Até entender que se tratava de um tecido humano (?) demorou um tempo. Isso não é normal! O que vejo o tempo inteiro como modelo são peles alvas. O que essa pele encardida está fazendo aí? Quando você prende o cabelo valoriza os traços do seu rosto. Seus traços são finos e delicados, são bonitos. Você devia andar mais assim, quase não te reconheci. Ou melhor, quase não te vi negra. Aquela superfície translúcida que recobria meu rosto em determinadas ocasiões sociais era uma condição para conseguir frequentar determinados ambientes. No entanto, seu efeito era efêmero – um sorriso mais aberto, um meneio de quadril, um soltar dos cachos que compõem ampla moldura em torno do meu rosto – um pequeno deslize era suficiente para promover rachaduras naquela máscara. Aquela rostidade que me classificava entre branca e negra.

Apesar daquela tênue superfície, minha negrura era densa e indiscutível. Ela me atormentava, me perseguia, me perturbava, me exasperava: as pretas são selvagens, estúpidas, analfabetas. Mas eu sabia que essas afirmações eram falsas. Há um mito do negro que é preciso, antes de mais nada, demolir. Não estamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Já temos médicos, professores, políticos... Sim, mas em todos esses casos algo de insólito persiste. Nós temos uma professora de arte negra. Ela é muito inteligente, é muito cordial. Era a professora negra. Eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro ou uma professora negra cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que os seguiriam. Na verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto, de uma professora preta? Desde que tudo corresse bem, punham-me nas nuvens, mas atenção, nada de bobagens, por preço nenhum! A professora negra não saberá jamais a que ponto sua posição está próxima do descrédito. Eu estava murada: nem minhas atitudes polidas, nem meus conhecimentos literários, nem meu domínio da teoria da arte e da educação obtinham indulto. Eu reclamava,

exigia explicações. Suavemente, como se fala a uma criança, explicavam que era a opinião de algumas pessoas apenas, acrescentando que era preciso esperar seu rápido desaparecimento. Do que estamos tratando? Do preconceito de cor⁵⁰

*A discriminação pela aparência causou guerras mundiais, mutilações, hostilidades e alienações geradas pelo medo do “outro”. O auto-ódio é uma necessidade econômica, uma invenção capitalista, totalitária e religiosa usada para controlar as massas por meio da negação da importância de uma linguagem corporal, que é substituída por um trabalho ético concebido para fundamentar uma escravidão da mente oprimida por esse terrível albatroz - o corpo. (...) O orgulho, o poder e o prazer do ser sexual ameaçam a conquista dessa perspectiva cultural, a menos que isto possa se tornar uma mercadoria que tenha utilidade social e econômica.*⁵¹
(Hannah Wilke)

Ainda neste escopo de artistas que trouxeram como referência os estereótipos de beleza feminina relacionados à simbologia da Vênus, gostaria de destacar um trabalho que foi incorporado às críticas em torno da arte corporal⁵² por Amelia Jones (1998), após diversas polêmicas em torno da validade de sua trajetória artística enquanto parte do discurso feminista. Este trabalho é composto por diversas séries fotográficas denominadas performalistas (*performalist*) realizadas a partir da década de 1970 por Hannah Wilke (1940-1993). Por conta de suas séries performalistas, a artista estadunidense foi considerada muito bonita e glamorosa para realizar críticas a respeito da objetificação da figura feminina diante do olhar masculino prescritivo e patriarcal, ao evidenciar o corpo em diferentes situações com o intuito de ser observado. Hannah Wilke

⁵⁰ Este parágrafo recria um trecho escrito por Frantz Fanon (2008, p. 109), aproximando-o de minha experiência docente.

⁵¹ “Visual prejudice has caused world wars, mutilation, hostility, and alienation generated by fear of ‘the other’. Self-hatred is an economic necessity, a capitalistic, totalitarian, religious invention used to control the masses through the denial of the importance of a body language, which is replaced by a work ethic devised to establish a slavery of the mind burdened by that awful albatross – the body. (...) The pride, power and pleasure of one’s own sexual being threatens cultural achievement, unless it can be made into a commodity that has economic and social utility.” In: JONES, Amelia. **Body art: performing the subject**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998, p. 184-185, tradução nossa. Citação retirada de catálogo da exposição American women artists 1980, realizada no MAC (Museu de Arte Contemporânea de São Paulo) com exposição de trabalhos de Hannah Wilke.

⁵² Utilizo o termo “arte corporal” como tradução para “body art”, que é o vocábulo usado por Amelia Jones justamente para diferenciar a produção artística de seu interesse (voltado para o corpo enquanto arte) do termo “performance art” que abarca uma produção artística mais ampla relacionada às artes cênicas e à arte de vanguarda.

foi tachada como narcisista ao exibir sua aparência privilegiada em relação aos padrões de beleza socialmente construídos, isto é, sua boa aparência. Wilke era branca, magra, traços finos, cabelos lisos e volumosos... Talvez a única coisa que destoasse do padrão era o fato de ser judia, mas como havia nascido nos Estados Unidos esta questão não se tornou tão problemática, principalmente em um contexto pós-segunda guerra.

No final da década de 1970 e início de 1980, dentre suas performalistas, Wilke produziu *Portrait of the Artist with her mother, Selma Butter* (Retrato da artista com sua mãe, Selma Butter). Neste trabalho, a artista posiciona lado a lado um retrato seu, jovem de aparência saudável, mas com miniaturas de objetos relacionados ao tratamento contra o câncer disponíveis na época, dispostos sobre o torso nu; e um retrato de sua mãe que travava uma luta contra o câncer de mama, exibindo os sinais da velhice e as cicatrizes de uma mastectomia, o rosto em uma mistura de dor, resignação e o esboço de um sorriso. Estes retratos podem ser lidos, dentre tantas outras formas, como a presentificação da impotência da beleza diante da ação do tempo e de uma doença muitas vezes implacável como o câncer. Ao mesmo tempo estas imagens podem ser uma estranha homenagem à relação amorosa entre mãe e filha, um relato de despedida em que a filha incorpora as dores da mãe, também torna aparente algo que deveria permanecer oculto. O senso comum promovido pela lógica da aparência aliada à lógica empresarial que permeia a constituição de uma cultura amálgama de capital e eugenia, a qual afirma que aquilo que é considerado belo deve ser exposto como algo comercializável, enquanto aquilo que é considerado feio e desagradável deve ser evitado e invisibilizado, pois pode atrapalhar a circulação de mercadorias, é problematizado por estas performalistas.

No entanto, as performalistas que se configuraram como um questionamento veemente às críticas que enxergavam em Hannah Wilke uma artista narcisista que acabava por reforçar a lógica patriarcal reificadora, receberam o título de *Intra-Venus*, 1988-1993. Nesta série Wilke, ao ser diagnosticada com linfoma retrata as rápidas transformações corporais que sofre por conta das intervenções médicas as quais é submetida no combate à doença. O título desta série pode ser compreendido como uma modificação do termo intra-venoso do inglês *intravenous*, em alusão às invasões intravenosas dos medicamentos quimioterápicos, justaposta ao nome da divindade da beleza. No decorrer do embate entre as células cancerígenas que se proliferam desordenadamente pelo organismo e a quimioterapia que almeja controlar e impedir tal proliferação, o corpo antes lido como ícone da beleza e do glamour na produção artística contemporânea, é exposto em uma série de modificações que desconstroem



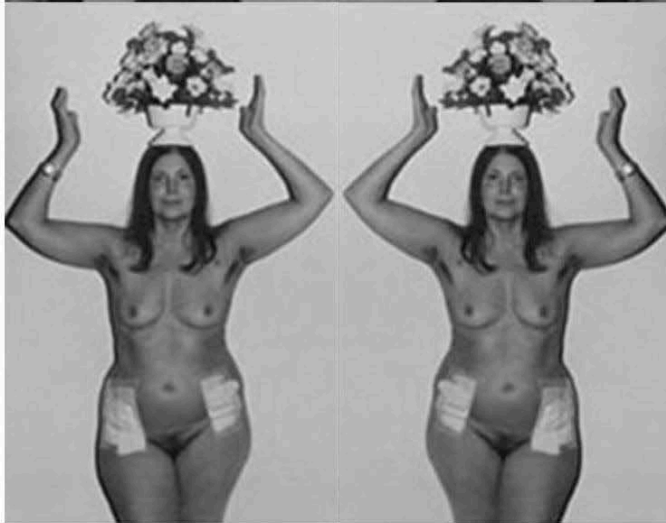
Portrait of the Artist with her Mother, Selma Butter, Hannah Wilke, Ronald Feldman Gallery, Nova Iorque, 1978-1972

o ideal de beleza feminina. Apesar de Wilke continuar posando para a série, como fazia em trabalhos anteriores, a *retórica* dessas poses⁵³ não é sustentada enquanto reiteração da aparência feminina padronizada ou da dita boa aparência. Hannah Wilke performatiza justamente o que seria o avesso da boa aparência, ao apresentar um corpo em conflito com a doença e à beira da morte. Há um limite para a especulação e a espetacularização da aparência? Esta é uma das indagações possíveis diante das performalistas deixadas por Hannah Wilke.

⁵³ Em alusão ao termo *rethoric of pose* cunhado pelo crítico de arte estadunidense Craig Owens, para analisar a produção artística de Barbara Kruger, a partir de *rethoric of the image*, proposto por Roland Barthes e tomado de empréstimo por Amelia Jones, para análise do trabalho de Hannah Wilke, que modificou o termo para *rethoric of the pose*. Em linhas gerais, Jones apresenta este termo para problematizar a aparente superficialidade que relegava as performalistas a um mero exibicionismo reificador do corpo feminino. Segundo Jones, a retórica da pose apresentada por Hannah Wilke atraía o olhar do observador que, assim como as poses de Wilke, poderia tornar-se objetificado pela ação de um desejo impotente diante da aparente autossuficiência da artista. Para saber mais vide OWENS, Craig. **Beyond recognition: representation, power and culture**. California: University of California Press, 1994, p. 191-201; JONES, Amelia. **Body art: performing the subject**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998, p. 151-195.



r
E
t
t
Ó
r
i
c
a
d
a
d
e
s
o
p
e



r
E
t
t
Ó
r
i
c
a
d
e
s
o
p
e



Intra-Venus, Hannah Wilke, performer, Ronald Feldman Gallery, 1992-1993

44. Ademais, o **belo**, seja num **ser vivente**, seja em qualquer coisa composta de **partes**, precisa ter **ordenadas** essas partes, as quais igualmente devem ter certa **magnitude**, não uma qualquer. A **beleza** reside na magnitude e na **ordem**, e por esse motivo um **organismo** exageradamente pequeno jamais poderia ser chamado de belo (pois a **visão** se confunde quando o tempo de **exposição** a ela é quase imperceptível). Pela mesma **razão**, tampouco o exageradamente grande pode ser considerado belo (pois à vista dos **espectadores** escaparia a **unidade** e o todo; suponha-se, por exemplo, um animal de milhares de estádios). Assim como os seres viventes e as **coisas** precisam ter um **tamanho adequado**, para que permitam à **visão** abarcá-los por **inteiro**, assim também as **fábulas** precisam ter uma extensão que a **memória** possa apreender por inteiro.

AONDE FOI PARAR A PROFESSORA?

Seria eu?

Postar-me diante do espelho e distrair-me no reflexo das poses que poderia reproduzir indefinidamente, poses simulacros daquelas mulheres desejadas e desejáveis. Erguer os seios, medir as curvas, provar vestidos cada vez mais justos e curtos até permanecer completamente nua...

Não era uma visão agradável, não era o brotar das águas cristalinas. A vista se tornava turva...

Mas nada que uma boa ducha e na saída pó de arroz formando uma suave lâmina imponderável, não pudessem curar.

Seria eu?

A sala está preparada, há espelhos estilhaços espalhados pelo chão em um contorno irregular, frágil e perigoso em torno de uma mesa e uma cadeira. A mesa está repleta de artigos para maquiagem: pós, pincéis, batons, blush... por alguns instantes a sala se torna um espaço para beleza ou para o embelezamento. Há um grande grupo de observadores em torno daquele espaço na expectativa do que pode vir a acontecer. Eu, professora sento-me na cadeira cercada de espelhos, com os cabelos presos, o rosto em evidência, os olhares refletem o meu. Eu, professora apanho um espelho e começo a me observar, o formato dos olhos, do nariz, da boca, a tonalidade da pele, manchas, sinais. Tudo isso poderia ser modificado com a utilização de produtos adequados e o auxílio de um profissional do ramo da estética. Adentra a sala outra professora e maquiadora profissional, pronta a atender os anseios por mudança. Ela cumprimenta os estudantes, observa minha face por um momento, troca algumas palavras comigo e inicia seu trabalho. Com uma pequena esponja começa a delinear meu rosto: uma linha que segue do topo da fronte até o queixo, passando pelo nariz em uma tonalidade clara que se destaca em relação ao restante da minha face, com outra esponja e uma tonalidade mais escura marcou o contorno do nariz e das maçãs do rosto. Deu uma breve pausa e indagou aos estudantes observadores o que estavam achando. “É uma máscara indígena!”, “Não, é uma rainha africana!”, “É um curso de maquiagem”, “Claro que é uma pintura africana, eu já vi na TV!”, “Está ficando bonito.” Então, olhei-me no espelho novamente, percebendo o que aqueles traços iniciais faziam com meu rosto. Se fosse uma pintura étnica, que significado teria, seria indígena ou africana, que linha aproximaria ou diferenciaria as práticas de pintura corporal realizadas por etnias que estavam geograficamente separadas por milhas e milhas de oceano Atlântico? Esse rosto talvez estivesse marcado por uma mistura de etnias tão díspares que parecia

impossível identificar seus pormenores. Como simbolizar em uma única pintura o encontro das etnias que se amalgamaram neste corpo? Abaixo o espelho e observo os comentários daqueles que estão a minha frente. A professora Lilian continua seu trabalho, agora utilizando a esponja para espalhar por todo o rosto uma substância compacta um pouco mais clara do que a tonalidade da minha pele. Conforme ela aplica tal substância, uma fina camada começa a se sobrepor ao tecido que recobre minha face. “É uma máscara!”, “É uma maquiagem daquelas que se usava bem antigamente...”, “... da época do pó de arroz!” Para clarear a pele a receita era lava-la com água de arroz e uma gota de limão mas, por mais que lavasse, aquele encardido não saía... Quando se tinha algum dinheiro poderia usar talco ou o cobiçado pó rosado de origem francesa, que prometia ser impalpável, aderente e invisível. Pois se a maquiagem fosse perceptível, no limiar do século XX em uma cidade provinciana como São Paulo, poderia ser lida como um artifício para esconder alguma falha de caráter. Havia comparações com as atrizes e as prostitutas que pintavam o rosto exageradamente: estariam elas escondendo algo? Conforme os estudos de Denise Bernuzzi de Sant’Anna a higiene estava relacionada à ordem e à necessidade, ainda neste período, a maquiagem era algo supérfluo e etimologicamente relacionado ao ato de “falsificar as aparências” (2014, p. 50). Desse modo, maquiar seria mascarar as aparências, mascarar não para homenagear, presentificar as forças de uma divindade, marcar a pele com as características de seu grupo étnico, contar uma história, como poderia ocorrer em determinados grupos (indígenas e africanos, por exemplo) nomeados como primitivos durante longo tempo. Mascarar as aparências possui outros sentidos enquanto atitude relacionada a “falsificar as aparências” em uma leitura etimológica proveniente da tradição francesa: seria para disfarçar imperfeições, homogeneizar a tonalidade da pele, ressaltar traços, embelezar o rosto, esconder os sinais da idade, adequar-se a determinados padrões?

O que acontecia com aquela professora que se sentara diante dos alunos e permitira que outra professora, profissional da maquiagem, agisse para modificar seu rosto de forma tão minuciosa a ponto de criar uma expectativa do que poderia acontecer depois? Eram camadas e camadas de substâncias cosméticas que paulatinamente agiam para afinar nariz e lábios, realçar os olhos, corrigir os traços que de alguma forma remetiam à fisionomia nomeada como negroide – nariz alargado, lábios grossos talvez fossem os mais característicos e considerados incômodos diante da tentativa de padronização estética com referência euro-ocidental. Se levarmos em conta uma vasta e obstinada catalogação de fisionomias, associadas a medições anatômicas, realizadas no

decorrer do século XIX até meados do século XX, a qual foi nomeada por Francis Galton (1822-1911)⁵⁴, um típico homem *vitoriano* considerado o “pai da eugenia”, como Biometria; seria possível afirmar que há aspectos biológicos que geram uma propensão à criminalidade ou a maior força física indicada à realização de trabalhos braçais ou ainda, maior capacidade intelectual, que seria o dom dos indivíduos das classes mais abastadas e, portanto, superiores as demais. Nesta classificação biométrica e hierárquica das raças, quanto mais alva a tonalidade da pele melhor seria considerada a sua aparência, maior seria o seu acesso aos mais variados meios sociais, aumentando suas chances de empregabilidade e aceitabilidade. Isto é, maior seria sua aceitação enquanto ser humano ou, para utilizar a terminologia apropriada à polis ou à urbe, suas chances de tornar-se um cidadão ou uma cidadã seriam muito maiores.

Poderia uma macaca ensinar? Essa questão remete a um último exemplo que poderíamos destacar dentre artistas da performance interessadas em problematizar padrões que legitimam a superioridade de alguns humanos em relação a outros, por meio da aparência e de práticas racistas, a palestra performática realizada pela artista cubano estadunidense Coco Fusco (1960), intitulada *Observações em torno da predação em humanos: uma palestra da Dra. Zira, psicóloga animal, 2013-2015 (Observations of Predation in Humans: A Lecture by Dr. Zira Animal Psychologist)*, apresentada em espaços reservados à produção artística contemporânea. Nessa palestra performática, ao presentificar Dra. Zira, Fusco evidencia uma das maiores depreciações que podem ser feitas a um ser humano em uma perspectiva euro-ocidental, a comparação deste com um animal, um símio, um primata, um macaco, um ser inferior e selvagem utilizado para fazer experiências em laboratório, justamente por sua incrível semelhança com um homem ou uma mulher, como no caso dos chimpanzés⁵⁵. Nesse sentido,

⁵⁴ Francis Galton, explorador, geógrafo, matemático, médico, meteorologista, proveniente de uma abastada família inglesa inserida no meio científico da época, era primo de Charles Darwin, que inicialmente incentivou seus estudos. Entretanto, por divergências em relação às pesquisas em torno da hereditariedade ambos acabaram por se afastar. Galton acreditava que o talento era algo hereditário e não poderia ser desenvolvido por influências do meio social e da educação, a partir dessa linha de raciocínio começou a desenvolver estudos biométricos tanto para comprovar a hereditariedade do talento quanto das doenças mentais e tendências para a marginalidade. Além disso, foi responsável por estudos relacionados a chamada geografia da beleza e à análise de retratos compostos, com a finalidade de definir padrões de personalidade por meio da combinação de características fisionômicas. Para mais informações vide: DIWAN, Pietra, **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 37-46.

⁵⁵ Enquanto a espécie humana possui 46 cromossomos, os chimpanzés possuem 48, diferença

a transformação a qual Fusco se submete se distancia completamente dos objetivos de uma modificação cosmética em busca de um padrão reconhecido de boa aparência feminina. Para tanto, a artista recorre às injúrias que muitos homens e mulheres negras sofrem ao menos uma vez na vida: serem chamados de macaco, comparados a um selvagem, um primata em um pensamento racista amplamente divulgado, isto é, aqueles e aquelas que podem ser subjugados por não ter inteligência suficiente para subjugar. No entanto, ao usar como referência o filme “Planeta dos Macacos” (1968), do qual Fusco retira a persona de Dra. Zira, é possível vislumbrar uma outra versão da história em um futuro longínquo, numa espécie de revanche ao complexo de superioridade que fundamenta a concepção do ser humano moderno. Neste filme classificado como um dos ícones da ficção científica, o que conhecemos por civilização humana é aparentemente destruído e os macacos assumem o poder; o ser humano perde a capacidade de produzir linguagem, enquanto os macacos a dominam; os seres humanos são vistos como perigosos selvagens e Coco Fusco vai investir justamente nessa acepção, ao traçar um perfil psicológico da espécie considerada predatória e com instintos voltados a práticas violentas na disputa por domínios territoriais.

Em sua palestra como doutora Zira, a artista aborda de modo irônico comportamentos agressivos e compulsivos que se tornaram comuns ao perfil de um ser humano moderno, principalmente aqueles que convivem na porção do globo denominada atualmente Estados Unidos. Tal palestra, portanto, faz uma crítica à ideia de progresso e da superioridade da espécie humana em relação às demais, além de trazer à tona a discussão em torno dos sentimentos controversos relativos à possibilidade do ser humano descender de um símio. Essa discussão se prolonga pelo menos desde os estudos de Darwin a respeito da origem das espécies, no século XIX, principalmente entre os religiosos criacionistas, os quais propagam a ideia de que o **homem** foi criado à imagem e semelhança de **Deus**, dando prosseguimento à antiga disputa entre ciência e religião e constituindo um dos fundamentos do regime patriarcal, inerente ao pensamento judaico-cristão. Em meio a essa disputa, enquanto Charles Darwin, de modo geral, estava preocupado com as semelhanças e diferenciações entre as espécies e o modo como essas diferenciações foram produzidas ao longo do tempo; alguns estudiosos mobilizados por interesses políticos e econômicos propuseram uma interpretação das pesquisas de Darwin voltada ao campo das

que reside em um par cromossômico, indicando que originamos de um mesmo ancestral há alguns milhões de anos atrás, vide estudos de Asao Fujiyama e outros geneticistas que tem divulgado suas pesquisas na revista *Nature*. Tais estudos nos auxiliam, dentre tantos aspectos, a reconhecer nossa proximidade e ligação intrínseca com os demais seres vivos que ainda ocupam esse planeta, apesar de toda ação predatória humana. Disponível em: <https://www.nature.com/nature/>.

ciências sociais, o denominado darwinismo social. Essa concepção contribuiu para classificar e hierarquizar as diferentes etnias humanas que povoam o globo, ao demonstrar que os europeus arianos estariam no topo da escala e os africanos negroides estariam na base dessa mesma escala. Assim, a deturpação de uma pesquisa científica de espectro biológico foi utilizada para uma ampla ação político-econômica denominada neocolonialismo, a qual desencadeou a partilha do continente africano entre diferentes nações europeias, o recrudescimento do domínio britânico sobre a Índia e o violento processo de desumanização que atingiu pessoas como Saartjie Baartman, que tornaram-se carne exposta, degustada, açoitada, perscrutada, observada, estudada, esquartejada durante séculos e séculos sem descanso. Isto é, a suposta superioridade euro-ocidental justificou as violentas práticas imperialistas que reverberam até a atualidade, ao se permitir afirmar que existem seres humanos mais humanos do que os demais. A partir dessa lógica emergem seres humanos privilegiados que nasceram para dominar, já outros, que talvez nem possam ser nomeados humanos, nasceram para ser dominados.

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família e de seus direitos é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

Considerando ser essencial que os humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos humanos fundamentais, no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas a observância

Considerando que uma compreensão comum é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso. Agora portanto

A ASSEMBLÉIA GERAL

proclama

A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover e respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Já faz algum tempo que certos laboratórios projetam descobrir um soro para desempreter; os laboratórios mais sérios do mundo enxaguaram suas provetas, ajustaram suas balanças e iniciaram pesquisas que permitirão aos coitados dos pretos branquear e, assim, não suportar mais o peso dessa maldição corporal. Elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-racial. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos “resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, espacial, cinestésica e visual”, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos.

(Frantz Fanon)

Ser professora envolve certo grau de reconhecimento para que seja possível estabelecer uma relação de autoridade. Neste sentido, o modo como a professora aparece no espaço escolar é decisivo para que corpos docentes e discentes além dos demais funcionários da instituição realizem a leitura, muitas vezes preconcebida e estereotipada de quem seria essa professora e em que padrão essa se encaixa. A condição de professora negra, uma primeira percepção possível do modo como apareço no espaço escolar, pode consistir a priori em um entrave para a aceitação de uma negra como autoridade. Como uma mulher negra pode ser uma autoridade? A mulher negra “naturalmente” é associada a funções subalternas, não possui voz de comando, não possui a dita “boa aparência” para assumir uma postura notável de autoridade. Se considerarmos este processo de naturalização da inferioridade da mulher negra secularmente desencadeado pela condição de escravizada e, após a abolição, de empregada, as escassas oportunidades de acesso a funções que envolvem algum nível de liderança já se iniciam em uma fragilidade aparente, senão contundente. Quem vai respeitar essa mulher negra? Ou ainda, quem é ela para me dizer o que devo ou não fazer?

Ao retomar um aspecto etimológico da palavra pedagogia, que remete à ideia de conduzir um processo de conhecimento, parece extremamente difícil em uma sociedade estruturada pelo racismo que alguém considerado historicamente inferior seja capaz de tal atividade, a não ser em condições especiais. Quando, por exemplo, a profissão docente perde seu prestígio social diante da crescente oferta de instrução para as classes consideradas subalternas, o magistério começa a ser associado a uma carreira predominantemente feminina e tal desprestígio é acompanhado pela crescente precariedade das condições de trabalho daquelas e daqueles que se dedicam à docência. Neste contexto, a professora é vista mais como cuidadora do que como condutora através de uma desconstrução da capacidade de liderança de uma mulher e ainda mais de uma mulher negra. Esta perspectiva de professora como cuidadora foi amplamente

difundida em relação aos primeiros níveis de escolarização, a atual Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Tal relação sugere uma forma de inserir as mulheres no mercado de trabalho em um ofício de certo destaque, mas sem ferir os privilégios da autoridade viril, ou seja, um sistema de poder patriarcal.

Para conquistar uma maior aceitação, essa professora, principalmente a negra, precisa estar de acordo com os padrões civilizados e civilizatórios, inclusive e talvez, principalmente em relação aqueles que concernem ao plano das aparências. Os gestos, o modo de se vestir, o asseio, o rigor no trato com o corpo são aspectos de grande importância para indicar a adequação à tríade “saúde, força e beleza” relativa ao pensamento eugênico amplamente propagado no Brasil desde a passagem do século XIX até meados do século XX. Alguns aspectos até pouco tempo omitidos nas narrativas em torno da história da educação brasileira, podem exemplificar um dos meios pelos quais a eugenia se popularizou em território nacional: as publicações literárias e ensaios de Monteiro Lobato (1882-1948), principalmente aquelas que versavam a respeito da figura do Jeca Tatu, além de seu apoio à causa eugênica comprovado por meio da troca de correspondências com Renato Kehl, considerado o principal idealizador dessa pseudociência no Brasil; e a participação de Fernando de Azevedo (1894-1974), iminente representante do movimento escola-novista brasileiro, na Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada em 1917, cujo discurso reverbera em seus escritos voltados para a importância da educação física como fator de melhoria da raça e no próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, em que o caráter científico e biológico da educação é enfatizado ao longo do documento (KERN, 2016; DIWAN, 2015). Com o intuito de não ser associada à ideia de degenerescência e tornar-se modelo de pessoa civilizada capaz de, pelo exemplo, propagar tal parâmetro civilizatório para classes abarrotadas de alunos, a professora necessita de um amplo e minucioso cuidado com a aparência. Há quem afirme que essa preocupação é algo que ficou para trás, como parte dos tempos em que o curso Normal (antigo Magistério, voltado à formação de professores dos anos iniciais da educação básica) ensinava a etiqueta de uma docente – como se portar, como se vestir, como organizar, conservar e utilizar seu material de trabalho etc. As normalistas, conforme o nome sugere, eram responsáveis por propagar estes ensinamentos desde a preocupação com seu modo de se apresentar em sala de aula até a organização do espaço desta sala e o controle sobre o comportamento dos alunos, ou seja, as normalistas deveriam ter o controle e conduzir todos os corpos presentes em sala de aula.

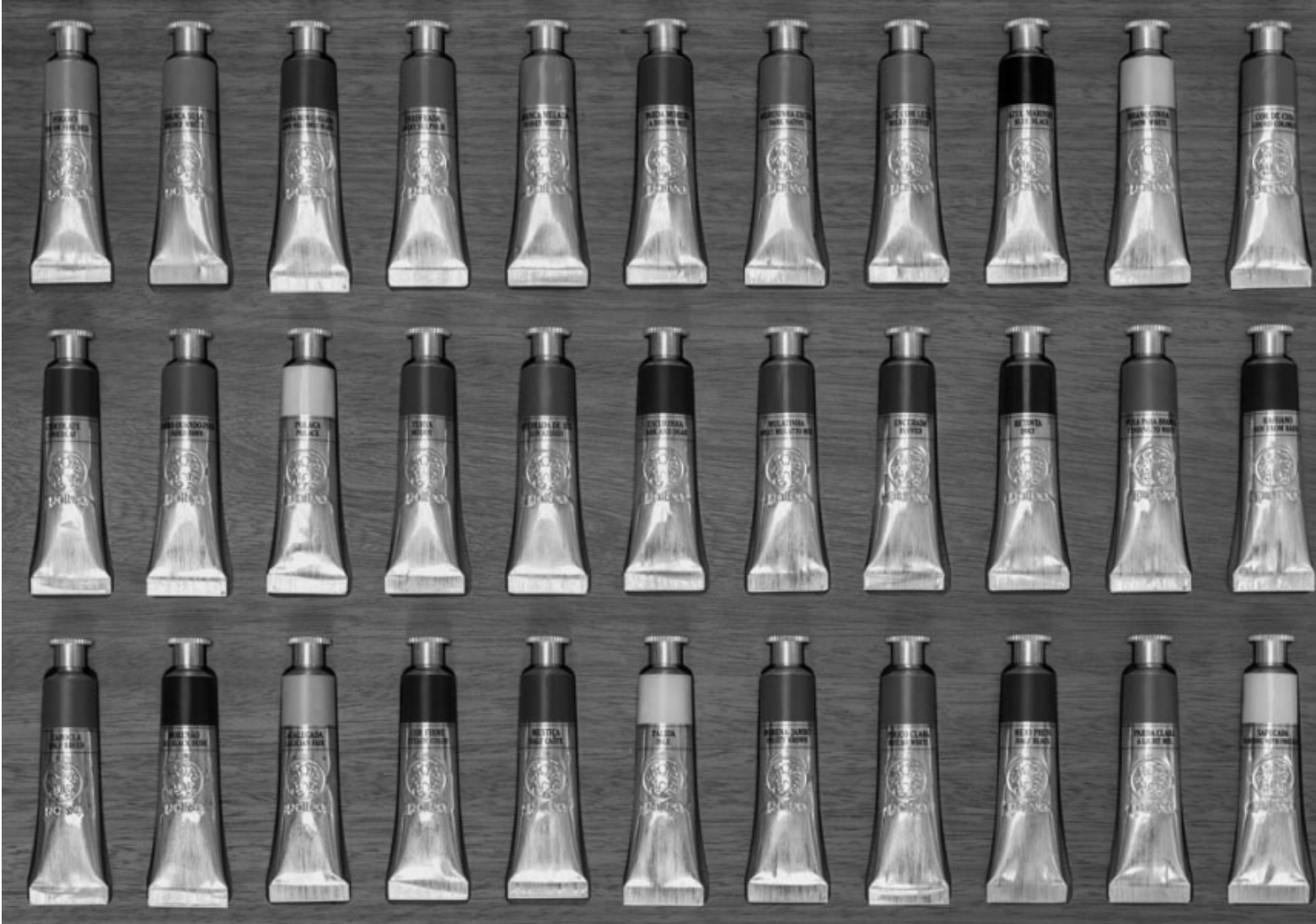
Diante do rosto mascarado da professora era possível afirmar “Ela não é negra, ela é morena!”, fato que pode se aproximar a outras afirmações as quais

indicam que a professora não é dessa raça escura, ela está acima disso, sua aparência está melhor, sua aparência é melhor. Afinal, ela é uma professora, precisa estar socialmente apresentável. Contudo, Lilian aprendeu em seu curso de maquiagem que respeitar a tonalidade de pele de uma cliente é, no contexto atual, uma questão ética, apesar de ainda não ser uma realidade em diversos editoriais de moda e publicidade de artistas negras que veiculam em diferentes mídias. A partir dessa concepção ética da maquiagem, afirma que:

Embora a maquiagem social tenha como objetivo valorizar os traços naturais da pessoa, há sim uma tendência à padronização. Após reconhecer o formato do rosto, recomenda-se corrigi-lo para se aproximar ao formato oval (escurecendo as áreas da testa, queixo, laterais e bochechas), além de seguir tendências que variam de acordo com os padrões de beleza vigentes (que no momento são olhos grandes, lábios carnudos e nariz afinado). O tom de pele, porém, deve ser criteriosamente respeitado, pois pessoalmente o resultado de uma base que não esteja de acordo é uma maquiagem com aspecto teatral. Como o mercado não oferece produtos adequados às variadas tonalidades de pele, o maquiador aprende a misturar tons de base, como um pintor e sua paleta, para alcançar o tom desejado. Escolhemos uma parte que a cliente ou o próprio maquiador considere mais harmônica e a destacamos (geralmente olhos ou boca, ou seja, destacando os olhos, a boca deve ser discreta e vice-versa). Todo exagero deve ser evitado, a fim de que a pessoa não deixe de ser ela mesma, apenas se sinta mais bonita para o evento que irá tomar parte. (FÉLIX, 2017)⁵⁶

Para Lilian, a cada camada clareadora que aplicava em minha face, era um questionamento em torno de seu trabalho como maquiadora. Ao mesmo tempo em que aparentemente me transformava em outra pessoa à medida que as camadas eram sobrepostas, qualquer movimentação mais incisiva dos músculos faciais provocava pequenas marcas, descamações, fissuras que denunciavam a impossibilidade de tornar-me completamente outra, aquela da aparência exemplar. Quando eu era criança e pensava no que gostaria de ser,

⁵⁶ Depoimento concedido pela professora Lilian Félix, docente do CIEJA Ermelino Matarazzo e maquiadora profissional, a respeito de sua participação na aula performática *Máscara branca sobre fundo preto*. A partir desta declaração é possível inferir que a maquiagem consegue resultados temporários de modificação dos traços faciais de modo quase tão efetivo quanto uma intervenção cirúrgica de caráter estético. Diferente da proposição de ORLAN que buscava um processo de transformação em um híbrido pós-humano, a qual tinha como referência partes constituintes de uma rostidade proveniente das obras primas renascentistas; em *Máscara branca sobre fundo preto*, a constituição da rostidade estava vinculada à procedimentos aparentemente banais relativos a vivências cotidianas. Por meio de uma ação banal como o ato de maquiarse, um dos rituais de beleza mais comuns à dita feminilidade nos dias atuais, almejo expor os cortes, lesões e traumas que compõem a autoimagem de uma mulher negra lésbica servidora pública periférica.



Tintas polvo, Adriana Varejão, fotografia, Galeria Fortes Villaça, 2013

um estranhamento me tomava de assalto: gostaria de ser branca, gostaria de ser outra... Sabia que havia algo de errado nesse desejo, conservava secreto, no fundo sabia que jamais aquele sonho se tornaria realidade. Enquanto isso, admirava as meninas dançando ballet, fazendo piruetas no centro da sala e eu sempre no plano de fundo. Quem sabe com uma iluminação mais fraca nem apareceria. Era uma intrusa no reino das princesas, não sabia sequer como iniciar uma conversa, permanecia em silêncio e almejava aquela alva beleza leve e saltitante, aquela que jamais teria. Permanecia em silêncio para passar despercebida, mas era tanta tensão para desaparecer-me, desaparecer-me, que parecia formar uma corrente magnética. Parecia que estava sempre atrapalhando, dando choques, promovendo sustos por mais discreta que tentasse ser. Tudo que mais apreciava parecia não ser adequado à minha realidade, à minha aparência: piano, ballet, modelo... Tudo era deslocamento que me fazia silenciar, não poderia estar ali ou por ser grande demais ou delicada demais ou lenta demais ou encardida demais. Até alisei o cabelo! Mas o máximo que conseguia era virar a filha da Tina

Turner⁵⁷. Nada do que havia imaginado e aprendido que seria o ideal para se apreciar. Definitivamente estava fora. Não havia referências que me tornassem uma pessoa comum. Estava constantemente perdida em ambientes que não traziam o menor sinal de pertencimento. Até que encontrei a escola. A escola deu-me indícios do que poderia ser o meu refúgio, na verdade, não a escola em si, mas o ato de estudar, intrinsecamente vinculado a essa instituição. Os livros e cadernos não me viravam as costas, nem fingiam que eu não existia, pareciam conversar comigo. Ali poderia permanecer em silêncio sem silenciar-me e nem ser silenciada. E de repente me punha a pensar que era musa romântica, daquelas cantadas nos versos de Álvares de Azevedo – pálida, frágil, intocada. Mas na verdade eu era ela, com a diferença ou talvez incrível semelhança de ter um admirador apenas imaginário...

Preenchi meus espaços com cultura letrada e relativa ao campo das artes quase sempre importadas, sem lembrar-me de ser ou saber-me antropófaga. Fiquei ali durante um bom tempo permitindo que branqueassem minha pele por conta de um suposto conhecimento ilustrado. Vivi (e talvez ainda viva pelo olhar alheio) o mito da negra de alma branca até não poder mais. Em sala de aula, como professora, aquela máscara não convencia, quando usava o cabelo trançado era Vagner Love⁵⁸ e Bob Marley⁵⁹ que me rondavam. Se alisava o cabelo e usava maquiagem talvez fosse um travesti. Com cabelos curtos, camisa larga e calça jeans “Professora, você é homem ou mulher?”. Se assumia o visual *black power* era James Brown⁶⁰ e a erva proibida que me perseguiam pelos corredores da escola até o transporte público. Existia e ainda existe uma ânsia em identificar-me com algo, classificar-me a partir de um arremedo de algo que é reconhecível ou amplamente reconhecido em uma linha tênue entre o escárnio e a admiração. O que parece ficar cada vez mais evidente nessa trajetória é uma dificuldade em aceitar determinadas aparências em sala de aula (e fora dela), assim resta a constância de uma pergunta: eu não sou uma professora?

⁵⁷ Cantora, compositora, dançarina e atriz estadunidense, nascida em 1939, considerada a rainha do rock e amplamente reconhecida por seu visual de cabeleira vasta e repicada, além de seu timbre vocal singular.

⁵⁸ Jogador de futebol brasileiro, nascido em 1984, que atualmente é atacante do Besiktas, time da Turquia, sua marca registrada em termos de aparência é ostentar tranças afro.

⁵⁹ Cantor, guitarrista e compositor jamaicano reconhecido como um dos principais responsáveis pela popularização do reggae e da cultura rastafári mundialmente, nasceu em 1946 e faleceu em 1981 vítima de câncer.

⁶⁰ Cantor, dançarino, produtor e compositor estadunidense considerado o “pai do Funk” e importante influência para diversos estilos musicais e astros do pop da segunda metade do século XX, nasceu em 1933 e faleceu em 2006.

Na sala de aula não há sossego, crianças, adolescentes e adultos, escancaram as referências estereotipadas que constroem em torno da figura que se destaca no papel de docente e essas classificações também se estendem aos colegas de turma e demais funcionários da instituição escolar. Em uma constante troca de olhares corpos docentes e discentes exercem diferentes níveis de controle e cerceamento do modo como uns e outros aparecem no ambiente escolar. Mas o corpo docente precisa, antes de mais nada, ser modelo – toda e qualquer atitude de um docente pode ser compreendida como um ensinamento. Ensinamento ou julgamento? O que estaria eu ensinando ali?

Conforme a pele clareava com o auxílio de pós compactos e os traços do rosto eram paulatinamente modificados, a opinião dos observadores se dividia. Alguns faziam caretas em silêncio, outros conversavam em aparente indiferença, alguns exclamavam que a professora estava ficando mais bonita, outros desconfiavam daquela aparência pálida – não era mais a professora, era uma figura estranha que surgia ali por uma ação cosmética. Era possível fazer uma escala cromática para demonstrar as nuances de cada camada sobreposta à minha pele para passar da tonalidade mais escura, considerada encardida (uma marca da miscigenação) até o mais alvo branco, levemente ruborizado, que uma maquiagem social, isto é, uma maquiagem não artística pode ter. “Já sei! É o Michael Jackson⁶¹! Agora falta a música...”. Na ânsia por mapear os sentidos que aquela ação delineava no tempo espaço, trazíamos à tona estereótipos, preconceitos e impressões relacionadas a referências histórico geográficas díspares. Talvez em uma pretensa tentativa de reconhecer os trajetos que milhões de africanos, com acentuada carga de melanina em suas epidermes foram violentamente obrigados a percorrer, espalhando-se pela porção ocidental do globo terrestre na mesma medida em que suas histórias pessoais e coletivas eram espalhadas, retalhadas e insistentemente apagadas ou ofuscadas por grandes holofotes de busca e apreensão. Em uma tentativa de tentar compreender quando e como o sonho de retornar à terra natal e a uma suposta liberdade começou a ser substituído pelo sonho de conhecer a metrópole e uma suposta liberdade, sonho este associado à ânsia de reconhecer-se, reconhecer-me enquanto ser humano. Mas, se em alguma circunstância ainda era possível retornar à terra natal, esta já não era a mesma, estava completamente

⁶¹ Denominado o “Rei do Pop”, nasceu nos Estados Unidos em 1958, era um cantor, compositor, dançarino, produtor, empresário que começou a se destacar artisticamente ainda criança a partir do sucesso do grupo composto com seus irmãos, chamado Jackson 5. Dentre as inúmeras polêmicas que marcaram sua trajetória destaca-se, nesse contexto, a série de cirurgias plásticas que modificaram seu rosto, evidenciando uma ânsia por apagar os seus traços de origem africana, além da coloração de sua pele, alterada por uma maquiagem especial utilizada, segundo o artista, para esconder as marcas de uma doença dermatológica. Faleceu em 2009 devido a uma overdose de fármacos.

*É ela! é ela! — murmurei tremendo,
e o eco ao longe murmurou — é ela!
Eu a vi... minha fada aérea e pura —
a minha lavadeira na janela.*

*Dessas águas furtadas onde eu moro
eu a vejo estendendo no telhado
os vestidos de chita, as saias brancas;
eu a vejo e suspiro enamorado!*

*Esta noite eu ousei mais atrevido,
nas telhas que estalavam nos meus passos,
ir espiar seu venturoso sono,
vê-la mais bela de Morfeu nos braços!*

*Como dormia! que profundo sono!...
Tinha na mão o ferro do engomado...
Como roncava maviosa e pura!...
Quase caí na rua desmaiado!*

*Afastei a janela, entrei medroso...
Palpitava-lhe o seio adormecido...
Fui beijá-la... roubei do seio dela
um bilhete que estava ali metido..*

*Oh! decerto... (pensei) é doce página
onde a alma derramou gentis amores;
são versos dela... que amanhã decerto
ela me enviará cheios de flores...*

*Tremi de febre! Venturosa folha!
Quem pousasse contigo neste seio!
Como Otelo beijando a sua esposa,
eu beijei-a a tremer de devaneio...*

*É ela! é ela! — repeti tremendo;
mas cantou nesse instante uma coruja...
Abri cioso a página secreta...
Oh! meu Deus! era um rol de roupa suja!*

*Mas se Werther morreu por ver Carlota
Dando pão com manteiga às criancinhas,
Se achou-a assim tão bela... eu mais te adoro
Sonhando-te a lavar as camisinhas!*

*É ela! é ela, meu amor, minh'alma,
A Laura, a Beatriz que o céu revela...
É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe suspirou — é ela!*

devastada e tão colonizada quanto o local de onde fugira com tanto ímpeto. Enquanto a metrópole não acolhia conforme o esperado essa negra, esse negro que porventura chegasse lá, por mais educada e educado, refinada e refinado, inteligentes, civilizados que pudessem ser, com aquela taxa de melanina, com aquela aparência jamais poderiam ser aceitos como os demais, seriam sempre o outro e a outra em todas as acepções que essa expressão é passível de assumir. Não havia refúgio, não havia escapatória diante da própria aparência. “Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparição.” (FANON, 2008, p. 108).

O quadro negro aceitava diariamente a sobreposição das marcas de giz branco que criavam uma superfície fugaz de códigos que constituíam alguma linguagem. A comunicação emergia desse atrito entre superfície negra e marcas brancas, tais marcas eram reproduzidas em um negativo, nas folhas brancas dos cadernos com lápis preto, caneta azul ou preta (não importa, pois poderia ser azul de tão preta) que constituíam respectivamente os materiais docentes e discentes para (re)produção do conhecimento em sala de aula. Ali ocorria diariamente uma batalha sub-reptícia entre negros e brancos: quem suporta o conhecimento de quem, quem é forte o suficiente para aniquilar o conhecimento do outro? Por meio do currículo escolar já é possível saber o resultado dessa luta há um tempo considerável – o quadro negro serve de suporte para o conhecimento branco, mas o negro permanece e resiste à ação daquele pó que não sobrevive a menor fricção de um apagador. O negro permanece como matéria, sem a superfície negra não se poderia perceber o branco, sem a superfície branca não se poderia perceber as marcas de grafite negro. Mesmo que a tradição euro-ocidental tenha ganhado destaque e se sobreposto em relação a outras culturas, não é possível prescindir ou esconder completamente as tradições que foram subjugadas em uma tentativa de extermínio, de epistemicídio, um processo que a filósofa afro-brasileira Sueli Carneiro (2011; 2005) analisou a partir da leitura do intelectual lusitano Boaventura Sousa Santos (1997; 1995). As experiências, os repertórios passados de geração em geração vêm à tona, ainda que de forma fragmentada e ininteligível a princípio. Neste âmbito, um dos desafios enfrentados em uma aula de arte é adentrar essa densa trama em que não é mais possível distinguir preto e branco para pensar a matéria que compõe essas distinções e as transforma em uma relação bélica inerente a uma concepção destrutiva das diferenças e do diferente, que reduz a visão de mundo à distinção entre brancos e pretos, entre aqueles e aquelas que era preciso fazer viver e aqueles e aquelas que era preciso deixar morrer (FOUCAULT, 2005, p. 294). Entre aqueles e aquelas que merecem aparecer e aqueles e aquelas que merecem desaparecer.

Entre nós, alguns povos compreendem que existir é sobreviver ao terror da ocupação e do genocídio da colonização. Entendem que seus **corpos** estão **doentes de “branco”**. A vida é, então, uma espécie de trabalho de cura, em meio a doenças que resultam do convívio. Para esses povos, sem o convívio eles não seriam o que são. Sendo o que são, o convívio também os define. Mas saberem-se doentes é o que garante que eles ainda sabem o que são, porque um corpo doente é também um corpo que tem uma memória anterior à doença, ou que imagina o que seria o corpo sem a doença. **Adoecer-se de branco é um pouco se misturar com o branco, sem nunca se tornar um branco totalmente.** O corpo doente é sempre um outro corpo. A doença produz sempre outros corpos. Corpos provisórios, alguns; corpos terminais, outros. A doença produz diferença – corpos combatentes.



Máscara branca sobre fundo preto, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2015-2017

Apesar da tentativa de ordenar a sala de aula na perspectiva de um horizonte comum – o quadro negro operado majoritariamente pelo corpo docente – ao levarmos em conta os embates estabelecidos nesse ambiente, os mal-entendidos no sentido proposto pela professora pesquisadora estadunidense Peggy Phelan como *misunderstanding* (1996), não será mais possível localizar tal horizonte. Cada corpo presente em sala de aula possui uma história, não é possível uniformiza-los diante da ideia de um horizonte comum, pois cada um irá lidar de maneira diversa com tal horizonte por meio de sua maneira peculiar de perceber a si mesmo e ao entorno. Em uma aula performática esta multiplicidade de percepções é estimulada por meio de um acontecimento que almeja deslocar as acepções convencionadas como aula, currículo, corpo docente, corpo discente; as acepções dos limites que enquadram os papéis e funções que mantem o tempo espaço da aula em um parâmetro de normalidade. Tal deslocamento pode propiciar a abertura para um diálogo consigo mesmo e com os demais presentes na tentativa de trazer um contorno para este acontecimento que, de algum modo, ultrapassa os limites tácitos indicados pelos códigos reconhecíveis de normalidade. Durante a aula performática intitulada *Máscara branca sobre fundo preto*, a professora usou aproximadamente 45 minutos de espaço tempo pedagógico para realizar uma maquiagem diante de espelhos espalhados pelo chão e estudantes sentados em cadeiras escolares. Como me portar diante de tal situação? Em cada leitura possível daquele acontecimento uma pequena parte das histórias de cada um dos presentes é desvelada, quando se permite estar presente.



Como é que é Mano Brown? Trabalho de base ou o swing da política, Coletivo Parabelo, aula performática, 2018



SOMBRAS

Escritos sombra em torno de uma aula de performance sobre a *Experiência Nº3* de Flávio de Carvalho; a respeito das reverberações da aula performática duracional chamada *Treze dias*, realizada entre os bairros do Belém e Ermelino Matarazzo, durante o mês de agosto de 2016; e da aula performática *Lavapés*, realizada no CIEJA Ermelino Matarazzo, em novembro de 2016.

*A sombra é um resíduo do corpo
Um indício de sua presença
É o que resta de sua passagem
É o que sobra da parte iluminada
A sombra é um duplo ao encaço dos pés*

Roupas, calçados, acessórios, penteados que consideramos comuns na contemporaneidade, como parte dos hábitos sociais de uma cultura dita ocidental, em linhas gerais se configuram em invenções que remetem primordialmente a uma porção do continente Europeu. Estas invenções em torno dos códigos que padronizam os usos e tipos de indumentária que vestimos cotidianamente, guardam resquícios de um longo processo histórico de colonização do chamado “Novo Mundo”, com o intuito de suprir os anseios por expansão e domínio levados a cabo principalmente pelas coroas portuguesas, espanholas, holandesas, inglesas e francesas aliadas às igrejas cristãs, a partir do século XV. Tal processo foi responsável pela produção do que hoje chamamos modernidade, geralmente associada a ideais de progresso, de desenvolvimento técnico-científico que possibilitou a propagação de um modelo urbano-industrial globalizado, exportador de tendências não só na moda que compõe o vestuário, mas relativa a diversas esferas sociais, acompanhadas da ampla difusão de um modelo de escolarização e de racionalidade. Contudo, este discurso criado em torno da modernidade, vinculada a um padrão civilizatório responsável por “avanços inestimáveis” para a existência humana, fez questão de suprimir parte considerável dos meios envolvidos na constituição deste suposto progresso.

Interessados em compreender os fenômenos sócio-histórico-econômico-culturais da modernidade que conformam o dito “Novo Mundo” ou o continente americano, um grupo de intelectuais latinos de diversas vertentes de pensamento configurou os chamados estudos decoloniais, a partir de meados da década de 1990. Entre estes intelectuais, destaco o pensamento desenvolvido pelo professor argentino Walter D. Mignolo, o qual dedica-se a investigações de caráter transdisciplinar ⁶² com o intuito de demonstrar que não é mais possível discutir a modernidade sem levar em conta a colonialidade. Pois, o entendimento de modernidade proveniente de uma porção específica da Europa tem uma relação

⁶² A proposta transdisciplinar das pesquisas dedicadas à questão decolonial, em linhas gerais, remete a um questionamento das formas de produção de conhecimento historicamente desenvolvidas por uma porção do continente europeu e exportadas em escala global. Esta lógica de exportação do conhecimento foi desenvolvida mediante discurso que reitera uma suposta superioridade em relação a saberes de outras localidades. Para uma discussão mais detalhada vide: MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. In: Soc. estado. vol.31 no.1, trad. Joaze Bernardino-Costa, Brasília Jan./Apr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>. Acesso em: dez. 2018.

intrínseca com a criação da colonialidade, nomeada pelo autor como seu “lado mais escuro”⁶³ (MIGNOLO, 2017), isto é, o lado que ficou suprimido do discurso moderno. Nesse sentido, a modernidade se instituiu por meio de práticas genocidas, escravocratas, extrativistas e assimilatórias, entre outros aspectos relativos ao processo de colonização das Américas. Esta porção colonizadora do continente europeu estabeleceu usos e significações da indumentária, transformados em maneiras hegemônicas de se vestir e se apresentar publicamente em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil e, mais especificamente a cidade de São Paulo, região em que essa pesquisa foi desenvolvida. Dessa forma, é possível perceber por meio de um enfoque nos usos e significações da indumentária, amplamente difundidos nas regiões colonizadas que, o que vem à luz nestes contextos, é um modo de existência proveniente dos ideais modernos eurocentrados. Enquanto o que é ocultado ou transformado em sombra são os modos de existência das demais etnias rebaixadas pela colonialidade, isto é, pela reprodução das relações coloniais inerentes à modernidade. Nesta supervalorização de uma parte iluminada pelas luzes do progresso em detrimento de outra que permanece escusa e, por vezes, dissociada da fabricação dessas luzes é que surge o par interdependente modernidade/colonialidade⁶⁴. Por esta perspectiva, Mignolo afirma que não é possível existir modernidade desprovida de seu lado mais escuro que é a colonialidade (MIGNOLO, 2017).

Se começarmos a esboçar uma genealogia da relação entre indumentária e a configuração do duplo modernidade/colonialidade, podemos destacar um exemplo proveniente da colonização brasileira. O produto que ganhou maior notoriedade no primeiro momento da empresa colonial portuguesa nestas terras, de tal forma que as nomeou, foi o Pau-brasil. A importância desta árvore no período colonial está no seu uso para fabricação de corantes, utilizados principalmente nos tecidos que vestiam a corte francesa. Desde esse período, Paris já estava

⁶³ O uso do termo “lado mais escuro” por Walter Mignolo se refere a uma historiografia em torno da relação entre produção da modernidade e colonização que, em muitos casos, separa a narrativa histórica da modernidade e seu avanço técnico-científico da exploração do trabalho escravo e das práticas genocidas, como se estes últimos compusessem uma história a parte, na qual o protagonismo está reservado aos colonizadores e os “avanços” promovidos por estes para o progresso da humanidade. Para mais detalhes vide: MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. In: RBCS Vol. 32 n° 94, junho/2017, e329402.

⁶⁴ O uso dos termos modernidade e colonialidade separados por uma barra, é uma proposição do campo de estudos decoloniais que afirma, de forma sucinta, que não há modernidade sem colonialidade, ou seja, a modernidade foi produzida pelo processo de colonização o qual se desdobra ainda hoje. Para mais detalhes vide: MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade**. Trad. Inês Maria Ferreira, in: Revista Crítica de Ciências Sociais, [Online], 80, 2008, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 28 Março 2017. Disponível em: <http://rccs.revues.org/695> ; DOI : 10.4000/rccs.695. MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. In: RBCS Vol. 32 n° 94, junho/2017, e329402.

em processo de constituir-se como polo cultural das artes e da moda, enquanto a corte francesa servia como modelo de estilo de vida para as cortes de outras localidades da Europa. No decorrer desse processo, ironicamente, o comércio português de Pau-brasil tingia das mais variadas nuances de vermelho os trajes da nobreza centro-europeia. Uma cor que ostentava a distinção, a prosperidade e uma certa frivolidade, ao mesmo tempo em que escondia as práticas sanguinárias que produziram aquela riqueza ostentada.

Apesar de não fazer menção ao lado mais escuro da modernidade, provavelmente por conta de sua origem francesa, o filósofo Gilles Lipovetsky considera a moda como característica à ânsia moderna pelo “novo”, ou talvez, uma aparência de novo, representada pela velocidade crescente da variação na composição dos trajes a partir do século XIII em contextos como França, Itália, Inglaterra e, após o século XIX, Estados Unidos. Para o filósofo, o processo de instauração do que denomina “império da moda” é responsável por “remodelar a sociedade inteira à sua imagem” (LIPOVETSKY, 2017, p. 13). O autor localiza o momento de apogeu deste império na passagem do século XIX para o século XX, com o surgimento da Alta Costura⁶⁵, responsável pela configuração de uma indústria da moda. A partir destas considerações feitas por Lipovetsky, podemos cogitar a respeito de qual foi o “combustível” gerador da velocidade desse império que adquiriu escala industrial, senão um longo processo de colonização de “novos mundos”.

⁶⁵ O filósofo desenvolve uma argumentação que estabelece relações entre a ascensão da Alta Costura e os movimentos das vanguardas históricas europeias, afirmando que enquanto os costureiros se tornavam celebridades, os artistas de vanguarda eram rechaçados e odiados. Neste sentido, Lipovetsky aproxima a moda desse período como uma manifestação das “belas artes” em contraponto aos questionamentos da antiarte produzida pelos vanguardistas. Além disso, o autor defende a tese de que a moda indica diferentes modos de configuração social ao se constituir como paradigma da modernidade por operar pela lógica das revoluções. Segundo o autor, o processo de industrialização e popularização da moda está diretamente relacionada à instauração de um regime democrático. Para mais detalhes vide: LIPOVETSKY, Gille. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Erro de português: ventou tanto sueste quando o português chegou debaixo de uma bruta chuva que fez caçar as naus, e especialmente a capitânia. E sexta pela manhã, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar âncoras e fazer vela. E viu a feição deles, pardos, avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos, beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, sem buscarem maneira de cobrirem suas vergonhas... E o Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. E vestiu o índio.

Que pena! Andavam todos tão dispostos, tão bem-feitos e galantes com suas tinturas, que pareciam bem. Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. Pois, fosse uma manhã de sol, o índio tinha despido o português.

Se considerarmos esta capacidade da moda para remodelar sociedades, é possível afirmar que até as minúcias de nosso cotidiano são responsáveis pela manutenção de certas relações de poder, assimiladas inclusive pelo modo como nos vestimos. No caso das Américas estas relações de poder que ganharam diferentes roupagens ao longo de cinco séculos, são chamadas pelos autores decoloniais de poder de matriz colonial⁶⁶ ou de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Este poder de matriz colonial se refere à ideia proposta inicialmente pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, ao expor as bases que possibilitaram o fenômeno da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017). Tal fenômeno é apresentado por Walter Mignolo, talvez em referência às narrativas criadas no período das grandes navegações, como um monstro de quatro cabeças. Cada uma destas cabeças controlam respectivamente os âmbitos da economia, da autoridade, do gênero e sexualidade e do conhecimento e subjetividade. Estas cabeças são sustentadas por duas pernas que constituem as bases do poder de matriz colonial: a racialização e o patriarcado (MIGNOLO, 2017, p. 5).

Por este viés, os usos e significações da indumentária, mais especificamente e a configuração dos modos de existência, de forma geral, se inscrevem nas regulações impostas por esse monstro colonial, proveniente de um imaginário de conquista e poder que se propagou pelas Américas. No processo de assimilação de tal imaginário, mesmo se considerarmos especificamente os aspectos relativos à indumentária, é possível acompanhar o apagamento gradativo de um modo de existência que é progressivamente substituído por outro. No decorrer dessas transformações, é possível identificar imposições de perspectivas de gênero e sexualidade, quando a indumentária é utilizada como forma de distinção entre masculino e feminino a partir de um padrão heteronormativo. Além de possibilitar a distinção de classe e de funções de poder, ao lermos a indumentária como um marcador de condições econômicas e de autoridade. A indumentária pode, ainda, identificar modos de configuração da subjetividade, ao promover enquadramentos da personalidade e das “preferências” pessoais associadas e cooptadas por uma lógica de mercado, interessada no comércio de estilos de vida *prêt-à-porter*⁶⁷. Este caráter de modernidade/colonialidade produzido e

⁶⁶ Walter Mignolo propõe uma análise da colonialidade do poder a partir do termo que foi traduzido para o português como matriz colonial de poder (MCP). No entanto, o interesse nesses escritos sombra não recai sobre uma matriz geradora de poder colonial, mas sim nas relações de poder estabelecidas a partir de matriz colonial.

⁶⁷ Esta ideia remete à concepção de “identidades *prêt-à-porter*” proposta por Suely Rolnik que, de forma sucinta, corresponde aos estilos de vida difundidos e comercializados em um contexto de modernidade globalizada. A designação *prêt-à-porter* corresponde, ao surgimento de modelos de trajes prontos para vestir como o auge do processo de democratização do “império da moda”, vinculado ao final da segunda guerra e à ebulição dos movimentos sociais da década de 1960, em que a juventude passou a protagonizar as tendências da moda. Para mais detalhes vide:

incorporado pela indumentária se constitui em um processo naturalizado, por exemplo, no discurso das tendências da moda e das regras de etiqueta que normalizam o ato de se vestir conforme um padrão eurocêntrico, ao ponto de tornar-se habitual nas mais diversas regiões. Reproduzimos estas tendências, muitas vezes, como algo rotineiro, sem grandes questionamentos, a despeito das inúmeras violências vinculadas a este processo de naturalização que escamoteia a colonialidade do poder.

Escolher a qualidade da roupa, o tipo de tecido que se vai usar, a atenção em relação ao corte, ao caimento, à modelagem, por mais que pareça uma ação que se encerra no indivíduo, envolve uma série de fatores sociais que se referem ao contexto em que determinada roupa é produzida, adquirida e utilizada e aos referenciais instituídos pela modernidade/colonialidade. Tal escolha pressupõe acordos tácitos assimilados pelos indivíduos com a promessa de garantia de sua assimilação nas diversas esferas sociais como, por exemplo, os ambientes de trabalho e, no caso desta pesquisa, o ambiente escolar. Na instituição escolar, é possível verificar historicamente uma preocupação com a indumentária e o modo como corpos docentes e discentes se apresentam, se constituindo em um dos fatores educacionais. Neste sentido, o corpo docente deve servir de exemplo ao corpo discente, ao presentificar a ideia de “boa aparência” vinculada ao asseio, à pureza e moralidade, à austeridade e discricção simbolizadas pelas cores e modelagens.

A relação entre escolarização e produção de “boa aparência” remete às políticas higienistas e sanitaristas aliadas ao discurso eugênico que se difundiram no contexto brasileiro da virada do século XIX até meados do século XX, como formas de tratamento à chamada degenerescência da população brasileira. Neste âmbito, a escola se constituiu como espaço para inspeções médicas dos corpos discentes, realizadas inclusive pelo corpo docente, o qual reproduzia as medidas da reforma sanitária implementada principalmente nos grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo. Desse modo, a preocupação com uma aparência saudável também foi aliada ao ideal de branqueamento da população brasileira, por meio do estímulo à imigração europeia durante esse período junto a outras medidas, que envolviam a segregação de pretos e pobres e o controle das uniões matrimoniais incorporadas ao senso comum. Esta aliança

ROLNIK, Suely. **Toxicômanos de identidade**: subjetividade em tempo de globalização. In Cultura e subjetividade. Saberes Nômades, org. Daniel Lins. Papyrus, Campinas 1997, pp.19-24. Disponível em: http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/viciados_em_identidade.pdf. Acesso em: jan. 2019; PEREIRA, Lais Fontenelle. **Moda cluber e raver**: uma tendência na cena contemporânea. Dissertação de mestrado do Departamento de Psicologia da PUC-Rio de Janeiro, 2003. Disponível: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=especifico&nrSeq=4747@1. Acesso em: jan. 2019.

entre políticas higienistas, sanitaristas e eugenia pode ser verificada, por exemplo, nos materiais didáticos produzidos pelo médico e farmacêutico eugenista Renato Kehl, em que defendia o ensino da Higiene como disciplina independente da área de Ciências e Educação Física. Para Kehl, o ensino da Higiene seria uma medida profilática que auxiliaria no processo de cura da fealdade brasileira, repleta de endemias, ao garantir que desde tenra idade as crianças fossem educadas pelas mães e professoras a como ter uma vida saudável intrínseca ao desenvolvimento moral e dos bons costumes. Segundo, Kehl este momento inicial do regime republicano brasileiro que, entre outras coisas, impulsionou o processo de escolarização do país, era oportuno para a campanha eugênica, pois considerava estar diante de um despertar de “forças regeneradoras” (DIWAN, 2015, p. 96). Tais forças podem ser condensadas em uma tríade que concerne à formação do cidadão ideal, “Civilizado, Belo e Saudável”, que deve resistir e combater “a propalada ameaça de degenerescência provocada, entre outros fatores, pela ‘miséria’, entendida como pobreza material” (DIWAN, 2015, p.141).

Por esta perspectiva de controle da aparência vinculada à saúde, junto à supervalorização das características atribuídas ao fenótipo da raça ariana (ideal de brancura), estabeleceu-se um conluio entre escolarização e introjeção das relações de biopoder (FOUCAULT, 2005), as quais distinguem as vidas que se adequam às luzes do progresso daquelas condenadas ao abandono e à morte. Este conluio é caracterizado pela união entre poder disciplinar instaurado micropoliticamente, nas relações individuais e, institucionalmente por um modelo de escola, fábrica, hospital e prisão, desde o século XVIII. Após a instauração do poder disciplinar, o biopoder irá incidir nos mecanismos de controle de natalidade, do óbito e das doenças aliados a um controle da produtividade em prol do desenvolvimento econômico de determinadas regiões, as quais precisam combater todo o tipo de degenerescência. Neste sentido, para o filósofo francês Michel Foucault:

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço (...). A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam (...) a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra. (FOUCAULT, 2005, p. 302)

A partir destas considerações feitas por Foucault, é possível inferir que a instituição escolar teve um importante papel na normalização e regulamentação de condutas que concernem a esse ideal de civilidade eugenista, higienista e sanitaria, que ganhou proeminência no século XIX. Portanto, é necessário observar que, desde a concepção moderna de escola, inicialmente vinculada à igreja católica e, posteriormente associada ao processo de industrialização e urbanização tanto no continente europeu quanto nas regiões colonizadas, como o Brasil, tem predominado um modelo institucional disciplinar. Assim, o processo de escolarização vem delineando um certo “regime das aparências” (DUSSEL, 2005), com o objetivo de uniformizar e homogeneizar os ambientes institucionais e os corpos que os frequentam. Dessa forma, o uso de uniformes pelos estudantes, geralmente exibindo uma escala monocromática em tecidos que devem garantir certa resistência às ações do tempo e da rotina escolar, pode remeter tanto ao disciplinamento e aos valores patrióticos militares, quanto à passagem de um modelo aristocrático de sociedade, centrado na soberania da nobreza e do clero, para um modelo burguês urbano-industrial, que prima pela praticidade e presteza na vida diária, centrada na circulação de mercadorias. Além disso, a primazia da escala monocromática dos uniformes escolares, favorece a visibilidade de condutas que destoam dos ideais civilizatórios de caráter higienista e eugenista: o desalinho, a sujeira, a aparência de pobreza associada a patologias do corpo e da sociedade as quais devem ser extirpadas.

Neste contexto de desenvolvimento urbano-industrial, o uniforme identifica o estudante de maneira similar ao trabalhador e ao militar, produz publicidade para a instituição particular ou para o governo, no caso das escolas públicas, almeja disfarçar as diferenças de classe e instaura um regime da aparência que, segundo a teórica da educação Inés Dussel, evidencia o que faz e o que não faz parte da instituição escolar (DUSSEL, 2005). No decorrer do processo de escolarização e democratização do ensino na sociedade brasileira, que ocorreu com maior ênfase a partir da segunda metade do século XX, a adoção do uniforme fomentou a indústria têxtil nacional, além de incutir e incentivar a popularização do hábito de usar calçados, uma herança do colonizador que, durante séculos, foi considerada artigo de luxo, simbolizando um privilégio da elite escravocrata brasileira. “Criança calçada, criança sadia!”, este era o *slogan* veiculado no final da década de 1950, do primeiro modelo de calçados produzidos para “uniformizar os pés da classe” pela Alpargatas, fábrica pioneira no ramo em São Paulo (SILVA, 2007, p. 79).

Esta relação entre escolarização e produção de “boa aparência” tornou-se um valor tão arraigado, que a função de administrar as aparências escolares não

mais se configura como uma exclusividade do corpo docente. Pude constatar essa realidade em diversos momentos em sala de aula, mas destacarei uma situação que considero emblemática para esta discussão. Aconteceu há uns dez anos atrás, em uma classe do último ano do ensino fundamental, em uma escola da zona leste de São Paulo. Naquela manhã, como tantas outras, entrei esbaforida em sala de aula, tentando disfarçar o suor que escorria pelo rosto e formava a famosa “pizza” que se desenhava de modo impertinente, marcando a camiseta na região das axilas. Ostentava o cabelo naturalmente volumoso, invariavelmente ressecado. Calça larga, implorando por um cinto. Tênis gasto pelos quilômetros percorridos de casa para o trabalho e do trabalho pra casa passando por trem, ônibus. Carregada de materiais pedagógicos, para ministrar a fatídica primeira aula, ao soar o sinal, às 7 horas. Os estudantes, sempre grandes observadores, certamente percebiam o suplício pelo qual passava para estar ali todos os dias, às 7 horas da manhã. Mas eu procurava fingir que nada demais estava acontecendo, com um sorriso ofegante e um suave “bom dia”. Tudo parecia transcorrer como mais um dia que iria se acumular na poeira da memória. Até que, em um momento de descontração, após o término das atividades daquela aula, poucos minutos antes de soar o sinal que me convocava a dar início ao mesmo processo em outra classe, Julia⁶⁸ me chama no fundo da sala e eu me aproximo dela e do seu grupo de amigos. Júlia está em pé, enquanto os outros permanecem sentados conversando aparentemente distraídos à sua volta, todos com idade em torno de catorze, quinze anos. Quando consigo finalmente atravessar a estreita fileira de carteiras e chegar até a famigerada “turma do fundão”, ela dispara, “Professora, a gente tá querendo te inscrever no Esquadrão da Moda⁶⁹! Você não pode andar assim, professora, tá precisando de um guarda roupa novo, urgente!”. Cibele, que estava sentada ao seu lado, retocando a maquiagem, desviou o olhar do espelhinho que segurava em frente ao rosto, conferindo meu visual “Tá precisando de umas dicas pra arrumar o cabelo também, hein, prô!”. O riso se espalhou pela sala, enquanto Julia permanecia de pé, chacoalhando-me pelo braço em tom de súplica, “Deixa a gente te inscrever no Esquadrão da Moda, professora! Deixa! Deixa!”. Com um sorriso constrangido de canto de boca, respondi, forçando uma certa descontração, “Vocês não têm mais o que fazer não?”. Tocou o sinal.

⁶⁸ Os nomes verdadeiros dos estudantes, professores e funcionários citados neste trabalho serão substituídos por outros para evitar exposições indesejáveis.

⁶⁹ O Esquadrão da Moda é um *reality show* produzido e exibido pelo canal da TV aberta SBT, desde 2009, apresentado pela modelo e consultora de moda Isabella Fiorentino e o consultor de moda, *stylist*, editor de revistas e autor de livros sobre moda Arlindo Grund. O objetivo do programa é ensinar pessoas denunciadas por familiares, amigos e colegas de trabalho pelo fato de se vestirem mal, a se vestirem adequadamente conforme a ocasião. Para mais detalhes vide: <https://www.sbt.com.br/esquadradamoda/>. Acesso: jan. 2019.

Uma leitura possível para a atitude tomada por Julia e endossada pelos outros estudantes, converge para a assimilação de um regime das aparências escolares, o qual indicava um provável descrédito em relação à autoridade de professoras como eu, uma negra. Aqueles estudantes expuseram em sala de aula as bases do poder de matriz colonial, ao se preocuparem com a minha aparência em uma perspectiva sexista e racista. Afirmando que não estava de acordo com os padrões de boa aparência exigidos para mulheres e, principalmente, mulheres negras, que deveriam ter um cuidado redobrado para não serem enquadradas como pretas pobres putas. Naquela sala de aula parecia reverberar a campanha realizada por Renato Kehl há quase cem anos atrás, prescrevendo fundamentos da higiene, vinculada aos ideais de civilidade, beleza e saúde. Esta campanha havia tomado grandes proporções, ao se expandir por diversos meios de comunicação. Assim, programas de *reality show* prescritivos, como é o caso do Esquadrão da Moda, ensinam maneiras adequadas para as mulheres modernas se vestirem, se maquiarem e arrumarem os cabelos. Estes programas assumem o papel da professora e da mãe, na difusão de um regime das aparências exclusivo para pessoas que performam o gênero feminino⁷⁰. O título do *reality show* também é muito sintomático em relação ao poder que se exerce sobre estes corpos. Este título sugere que recorrer a um Esquadrão (destacamento militar) da moda é uma maneira de solucionar o problema daquelas que estão fora dos padrões sexistas e racistas de beleza. Para tanto, é necessário um “disciplinamento militar” realizado por especialistas, de acordo com as regras da moda. Conforme a dinâmica do programa, as mulheres que não sabem cuidar da aparência são denunciadas (inscritas) por pessoas próximas – filhos(as), maridos, irmãos(ãs), colegas de trabalho, alunos(as) – preocupados em ajudar a recuperar a boa reputação destas mulheres, por meio do reajuste a um certo regime das aparências. No meu caso, a minha boa reputação como professora estaria vinculada a um determinado tipo de traje e ao cuidado com os cabelos que, principalmente há dez anos atrás, era sinônimo de alisamento ou tratamento para controlar o volume. Era necessário domar o caráter selvagem, rebelde e desleixado da negra, expresso em seus cabelos.

Esta frequente avaliação da minha aparência em sala de aula, trouxe à tona um aspecto importante relacionado ao caráter da indumentária não só, mas também no contexto escolar, que diz respeito à existência de um controle muito maior sobre os corpos docentes e discentes que performam o gênero feminino. Neste âmbito, se apresenta de forma contundente a faceta de gênero e sexualidade do monstro do poder de matriz colonial, sustentada pelos valores

⁷⁰ Esta questão da performatividade de gênero será discutida com maior aprofundamento nos escritos fardos.





patriarcais que conformam uma sociedade sexista, regulam comprimentos, decotes, transparências, colorações e ornamentos considerados excessivos e enquadra os corpos que transgridem o regime das aparências escolares como incivilizados, hiperssexualizados, vinculados ao universo da prostituição e disponíveis a todo tipo de violação. Este controle sobre os corpos que performam o gênero feminino ocorre inclusive em instituições educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos, como a que trabalho atualmente, atendendo a um público com idade superior a dezesseis anos, onde não há uniforme para os corpos discentes e docentes. Mesmo neste contexto, a vigilância e os informes públicos realizados pela equipe gestora e pelos inspetores em relação aos trajés considerados inadequados para estes corpos são constantes. Logo na entrada da escola, estudantes que performam o gênero feminino, são orientadas a vestir uma blusa ou camiseta que cubra as partes expostas por decotes, corpetes, *tops-cropet* e também são desencorajadas a entrar na escola se estiverem com shorts, saias e vestidos muito curtos e justos. O argumento utilizado em todas as ocasiões é que estas roupas irão desconcentrar os colegas de classe e encorajá-los a desrespeita-las durante as aulas, endossando o discurso de que o traje que expõe mais do que esconde os corpos que performam o gênero feminino, são um convite à violência patriarcal. Embora essa argumentação seja proferida com o intuito de “proteger” estes corpos, incorre em ao menos três aspectos que reproduzem o pensamento sexista: considerar que os corpos que performam o gênero masculino são “naturalmente” propensos a atitudes desrespeitosas e violentas diante de um corpo que performa o gênero feminino vestido de forma considerada inadequada ao ambiente escolar; culpabilizar e penalizar os corpos que performam o gênero feminino que chegam à escola com tais trajés, em relação a qualquer problema de convivência que venha a ocorrer neste ambiente; e, conseqüentemente promover a legitimação de julgamentos, discriminações e violações destes corpos, por meio de um regime de aparências reproduzido pela instituição escolar e naturalizado socialmente⁷¹. Ainda pelo viés dessa faceta monstruosa da colonialidade do poder, é possível interpretar o uso do avental pelos corpos docentes que performam o gênero feminino como uma forma de assepsia e apagamento das singularidades destes corpos, para enfatizar o posto de autoridade assumido diante de uma classe, para colocar o cargo à frente da pessoa e, no limite, para afirmar que no ambiente escolar o corpo deve dar espaço ao conhecimento como algo transcendental, reforçando uma cisão entre corpo e mente.

⁷¹ A aula performática intitulada *Violência* retoma esta discussão nos escritos fardo.

Que homem, na rua, no teatro, no bosque, não fruiu, da maneira mais desinteressada possível, de um vestuário inteligentemente composto e não conservou dele uma imagem inseparável da beleza daquela a quem pertencia, fazendo assim de ambos, da mulher e do traje, um todo indivisível?

Certa manhã, numa sala de aula cheia e abafada do CIEJA Ermelino Matarazzo, os estudantes estavam sentados em duplas e conversavam em voz baixa, enquanto eu instalava um equipamento de projeção, tentando disfarçar o suor que escorria abundante⁷². Quando finalmente consegui fazer com que as luzes fossem projetadas sobre a superfície do quadro negro, revelando a reprodução de um registro fotográfico da Experiência N°3, do artista brasileiro Flávio de Carvalho, uma estranha metamorfose ganhou corpo. Era o monstro colonial que se contorcia em minhas entranhas e ameaçava, a qualquer momento, saltar pela boca, desfigurando meu rosto. Era o monstro colonial que espumava a ânsia pelo controle do regime de aparências escolares em plena aula de performance⁷³.

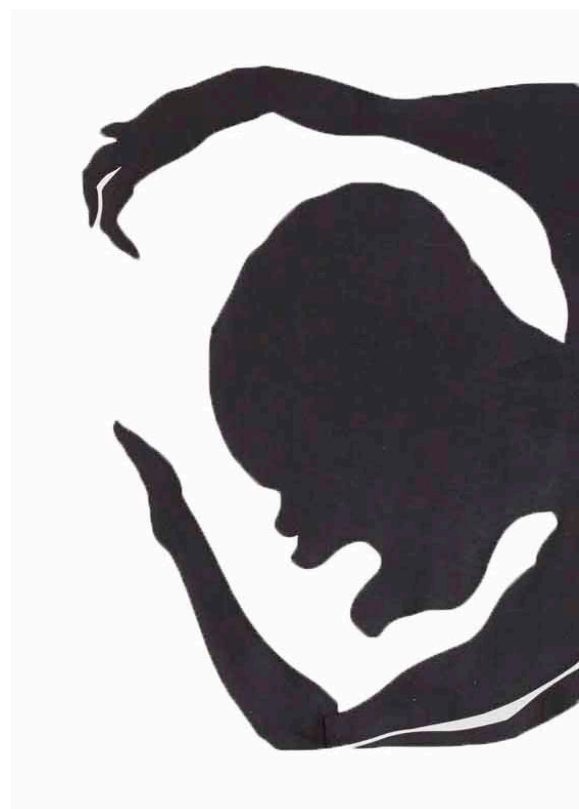
A princípio esta aula de performance desejava contextualizar a *Experiência N° 3*, que consistia na criação, divulgação e apresentação por meio de um desfile realizado nas ruas do centro de São Paulo em 1956⁷⁴, do Traje Tropical ou *New Look* concebido por Flávio de Carvalho. Este Traje Tropical foi idealizado pelo artista por meio de estudos detalhados acerca do “problema das mutações da moda através da história” (CARVALHO, 2010, p. 283), um projeto ambicioso que gerou escritos os quais abarcam períodos anteriores à era cristã. Foram publicados excertos destes estudos no jornal Diário de São Paulo antes e após a data de realização do desfile, posteriormente reunidos em livro. Já naquela época, Flávio de Carvalho recorreu à imprensa como meio de divulgação de suas ideias, com o intuito de atingir um grande público e promover um debate em

⁷² Sugerimos a realização da leitura desta aula de performance acompanhada de um funk das antigas, chamado “A Cuca impiedosa”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jz57KAj0xyM>. Acesso: fev. 2019.

⁷³ Esta aula de performance foi criada pelo Coletivo Parabelo como uma forma de estudar a produção de artistas que investigam as relações entre corpo, performance e cidade.

⁷⁴ Para mais detalhes vide escritos do próprio artista a respeito dessa experiência em: CARVALHO, Flávio de. **A moda e o novo homem: dialética da moda**. Sergio Cohn e Heyk Pimenta (org.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

torno do que poderia ser considerado um traje adequado ao clima dos trópicos. O Traje Tropical consistia em um blusão amplo, com aberturas que facilitavam a circulação de ar e uma gola que substituía o colarinho do *smoking* como referência de masculinidade, em conjunto com um saiote, meias para disfarçar eventuais varizes e um par de sandálias. Segundo o artista, além de ser um pré-modelo para um traje dos trópicos também indica “a existência de um nivelamento entre o homem e a mulher pela indumentária e que nós vamos possivelmente presenciar em tempos futuros” (CARVALHO, 2010, p. 283). Assim, podemos considerar que Flávio de Carvalho levou para as ruas do centro da capital paulistana uma discussão de gênero e sexualidade pelos usos e significações da indumentária, em plena década de 1950. Este era o pretexto daquela aula de performance. Porém, o que ocorreu naquela manhã abafada, em plena aula, foi um verdadeiro “choque de monstro”⁷⁵.



⁷⁵ A expressão “choque de monstro”, foi elaborada pela transformista brasileira Rochelly Santrelly e pode ser interpretada como um embate poderoso entre rivais, ou ainda, uma discussão acalorada e impactante. Esta expressão virou meme e viralizou na *internet* ao ser utilizada em um *reality show* de *drag queens* (transformistas), chamado “*Glitter – em busca de um sonho*” exibido por uma filial da rede Globo de Fortaleza, como quadro de um programa de domingo, em 2012. Para conquistar o prêmio oferecido pelo programa as *drags* deveriam competir entre si, trocando farpas para ver quem tombava quem, em provas como “Fala na Cara”, momento em que a expressão foi utilizada por Rochelly Santrelly em disputa com Sangalo. Atualmente, Santrelly se auto intitula nas redes sociais como graduada em choque de monstro e especialista em ser destruidora mesmo. Um trecho da disputa no “Fala na Cara” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQrehoYmVbk>. Acesso: fev. 2019.

Quando finalmente consegui ligar o equipamento e projetar sobre a superfície do quadro negro a reprodução de uma das fotografias da Experiência Nº3, não houve tempo para qualquer contextualização. Ouvi uma voz ríspida resmungar entre dentes, “Isso é coisa do capeta!”, imediatamente um calor subiu pelas entranhas até atingir a altura dos olhos à procura da pessoa que havia proferido aquele “comentário”. Fechei o semblante, era Nalva, uma senhora de meia idade, sentada no meio da sala e que mantinha os punhos cerrados sobre a carteira, como se estivesse contendo um impulso. Proveniente das entranhas de um pensamento colonial cristão, ávido por tomar o controle do regime das aparências escolares. Apesar de ser uma reação comum em aula, com a qual já tinha uma certa familiaridade, principalmente ao abordar práticas artísticas que escapam às convenções do que seria considerado “belas artes”, neste dia, monstrosidades de potências equivalentes puderam se manifestar em sala de aula. Pois, tratava-se de um ataque a valores muito caros para ambas as partes: a autoridade da Arte versus a autoridade dos Dogmas Cristãos. Então, ao cruzarmos nossos olhares diante da projeção de um registro fotográfico do Traje Tropical, a monstrosidade colonial, que habitava tanto em mim quanto em Nalva, espumou. Mostrou suas garras. Desencadeou uma atitude reativa, acionou um senso de preservação da autoridade e da ordem. Acionou um senso de preservação do regime das aparências escolares. “Por que seria uma coisa do capeta?” Espumava enquanto tentava permanecer de pé, com a coluna ereta. O olhar firme diante da classe, tornou-se incisivo como um raio em direção ao foco do conflito. Fustigando o território inimigo e adensando a atmosfera da sala.

E por que não seria? Poderia ter questionado na hora, mas no calor do momento e no exercício de minhas convicções, a performance pastoral policialesca profética tomou conta de qualquer tentativa para estabelecer um diálogo. Comecei a defender com unhas e dentes uma suposta autoridade da Experiência Nº3 realizada por Flávio de Carvalho. Enquanto o próprio artista já havia declarado desde a década de 1930, em uma experiência anterior, que desejava, entre outras coisas, experimentar ações que desencadeassem outras ações ao provocar a opinião pública e o inconsciente das massas⁷⁶. Para Flávio de Carvalho o inconsciente possuía a força capaz de desdomesticar a criação

⁷⁶ A Experiência Nº2, realizada em uma procissão de Corpus Christi, gerou uma análise em torno da ambivalência entre ódio e adoração manifestada pelas multidões, que poderiam envolver tanto festividades patrióticas quanto religiosas cristãs, por exemplo. Ao caminhar em sentido contrário à procissão, usando boné, Flávio de Carvalho desafiou os dogmas cristãos e experimentou a reação violenta da multidão de fiéis que tentavam assegurar, seguindo o artista, uma relação de adoração narcísica com Cristo. Para mais detalhes, vide: CARVALHO, Flávio. **Experiência Nº2: realizada sobre uma procissão de Corpus Christi, uma possível teoria e uma experiência.** São Paulo; Editores Irmãos Ferraz, 1931. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/2116>. Acesso em: jan. 2019.

e desobedecer aos padrões comportamentais erigidos por uma racionalidade instrumental (OSORIO, 2005) aliada aos dogmas cristãos. É importante notar que Flávio de Carvalho também possuía uma noção de experiência próxima àquela proposta pelo filósofo e pedagogo estadunidense, John Dewey, que considerava que uma experiência só poderia se efetivar se fosse possível refletir a respeito do ocorrido, caso contrário, seria apenas uma vivência entre tantas outras que passam despercebidas em nosso cotidiano⁷⁷ (DEWEY, 2010). Dessa maneira, seria possível considerar que, por meio de suas experiências, o artista já travasse embates com o monstro colonial que habitava nele e no inconsciente das massas ao menos desde a década de 1930.

Enquanto isso, em pleno século XXI, Nalva vociferava, “Isso é blasfêmia!”. Expondo as garras do monstro colonial em meio a um silêncio cada vez mais pesado. Espumava em sua direção formulando em pensamento, que a minha Verdade era superior à dela, porque Nalva era arcaica e eu, moderna. “É mesmo, professora!”, Eunice cortou o silêncio, quase levantando da carteira que ficava próxima à janela. Redirecionei meu olhar fustigante em sua direção e ela não se intimidou. “Onde já se viu um velho, cabelo branco, desfilando por aí de minissaia?”. Eunice insinuava um gesto para incitar um coro indignado diante da exibição daquela reprodução fotográfica em sala de aula. Mas, a forma como descreveu o que enxergava no quadro negro acabou por provocar risos discretos dos colegas mais próximos. Os olhares dos estudantes oscilavam entre a projeção, a fala dos colegas e eu, unhas e dentes. Fermentava um misto de raiva e constrangimento, contorcendo as entranhas, espumando. Aumentava a gravidade da sala. “E olha que ele tem cara de sério, usa até óculos!”. Sentado um pouco mais ao fundo, Fernando teve coragem de rir na cara de Eunice. Vania, que não aparentava raiva nem constrangimento embarcou. Talvez na tentativa de romper de vez a atmosfera pesada, trouxe outro choque, “Até que esse velho é enxuto, hein? Olha o coxão dele!”. Os risos ganharam fôlego. Nesse momento, José quase conseguiu desmobilizar a postura combativa que se delineara, quando advertiu, “Não vai se animando muito não, porque essa coca é fanta! Tá até de meia... como é que chama essa meia?”. “ARRASTÃO!”. Uma explosão de risos.

O monstro que habitava em mim não se contentava, queria afirmar de qualquer jeito a Verdadeira versão daquela história. A despeito do esforço


⁷⁷ Talvez por isso Flávio de Carvalho tenha se recusado a comentar a respeito do que seria a Experiência Nº1 que segundo Sangirardi Júnior, um amigo próximo, consistiu em uma experiência frustrada, ou ainda, uma experiência que jamais aconteceu. Para mais detalhes vide: SANGIRARDI Jr. **Flávio de Carvalho**: o revolucionário romântico. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1985.



despendido por Flávio de Carvalho em seus estudos sobre moda, na década de 1950, em que almejava confrontar a incompatibilidade entre o clima tropical brasileiro e os trajes utilizados amplamente por um público masculino na cidade de São Paulo daquela época (camisas, ternos, gravatas, sapatos fechados); o discurso que ainda prevalece é o da normatividade de gênero e sexualidade com bases patriarcais anteriores à dita modernidade/colonialidade⁷⁸. Estas bases patriarcais, transformadas em senso comum ao longo do tempo, asseguram limites e impõem valores que garantem a manutenção de determinada ordem social e de um certo regime das aparências que determina, por exemplo, o que pertence ao universo masculino e o que não pertence. Mas a influência desse domínio patriarcal é tão forte que, ao invés de nos atentarmos ao fato de que até o nosso modo de vestir provém de um ideário centro-europeu, no embate entre cores, formas e tecidos que diferenciam o Traje Tropical de um traje utilizado por pessoas que performam o gênero masculino tanto em São Paulo, quanto em Paris ou em Nova York; o embate que se estabeleceu em sala de aula espumou contornos patriarcais.

Entre unhas e dentes, eu permanecia ao lado da projeção, em um púlpito imaginário. Ao mesmo tempo em que tentava sustentar um discurso lógico-racional para justificar e confrontar os posicionamentos expostos pelos estudantes, a partir de referências teóricas acerca do Traje Tropical de Flávio de Carvalho. Desempenhava uma performance pastoral policialesca profética ao me posicionar como “legítima” representante do Verdadeiro conhecimento em Arte. Desconsiderando os outros comentários que se seguiram, os quais não me incomodaram tanto quanto aquele que classificou a experiência de Flávio de Carvalho como “coisa do capeta”. Tomei essa expressão como uma forma de rebaixamento, uma ofensa ao gênio criador considerado maléfico. Tal

⁷⁸ Segundo o Dicionário Crítico do Feminismo patriarcado “é uma palavra muito antiga, que mudou de sentido por volta do século XIX, com as primeiras teorias dos ‘estágios’ da evolução das sociedades humanas, depois novamente no fim do século XX, com a ‘segunda onda’ do feminismo surgida nos anos 70 no Ocidente. Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mas simplesmente, o poder é dos homens.” (HIRATA et al., 2009, p. 173)



interpretação me fez sair em defesa do artista ao invés de buscar compreender o que estava em jogo naquele contexto: um choque de monstro entre duas mulheres não brancas danadas em nome do Pai. A projeção de um registro fotográfico da Experiência Nº 3 no quadro negro de uma sala de aula, de alguma forma conseguia transparecer uma força ou, pela perspectiva exposta por Nalva, uma afronta aos dogmas cristãos simbolizados pela evocação do capeta. Tal reação remete à ambivalência entre “ódio e adoração” exposta pelo artista, já na análise da Experiência Nº2: ao transitar no sentido contrário ao curso de uma procissão, com a cabeça coberta por um boné, Flávio de Carvalho se transformou em objeto de ódio diante dos fiéis que, em uma adoração narcísica buscavam defender o “seu deus” (CARVALHO, 1931). Assim, o artista que enfrentava a ordem processional era visto como uma antítese de deus, um rival de Cristo. De forma similar ao que aconteceu durante a exibição da reprodução fotográfica de um “senhor grisalho”, conforme descreveu Eunice, “de óculos”, o que lhe dava um ar de seriedade, segundo Fernando, ou talvez de autoridade legitimada ao ser identificado como homem, branco, porém vestindo um traje não apropriado ao que se convencionou para um heterossexual, cristão, em plena aula. Nesse sentido, a reprodução fotográfica do Traje Tropical projetada sobre o quadro negro daquela sala de aula poderia ser extremamente agressiva, por desrespeitar uma das bases do poder de matriz colonial que se refere à normatividade de gênero e sexualidade. Uma normatividade delineada pelo patriarcado em defesa do pátrio poder ou da autoridade do pai e preconizada por padres, pastores, professores representantes do Pai supremo e defensores de um ideal de masculinidade que não confere com a moda proposta por Flávio de Carvalho.

Ao mesmo tempo em que Nalva almejava assegurar a normatividade de gênero e sexualidade em nome da autoridade do Pai cultuado e cultivado por preceitos cristãos; eu argumentava em nome do Pai representado pelo poder onividente pastoral, pela ordem onipresente policial e pela autoridade onisciente profética, com o intuito de manter o *status* da Arte e do artista. Ambas saíam em defesa do nome do Pai. De um lado estava a instituição religiosa, baseada nas escrituras sagradas da bíblia e na afirmação de um poder metafísico. De outro, estava a instituição arte, calcada nos ideais burgueses de autonomia da arte e de genialidade do artista, também de cunho metafísico, ao afirmar uma suposta transcendência em relação à vida ordinária⁷⁹. Apesar da aparência

⁷⁹ Conforme a concepção de instituição arte, que caracteriza o processo de autonomização da arte em busca de uma cisão relativa à sociedade, às práticas cotidianas e inclusive à religião. O período do Renascimento euro-ocidental é apontado como desencadeador deste processo pela progressiva ascensão dos valores burgueses capitalistas que propiciaram a criação de um contexto, no qual a obra de arte ganhou uma aura sobrenatural e espetacular ao tornar-se atividade reservada para poucos, praticada e avaliada por especialistas, ao assumir o *status* de



divergente, pois os dogmas cristãos podem remeter a certa austeridade das limitações individuais, enquanto a ideia de autonomia da arte almeja valorizar a liberdade individual, ambas as instituições convergem para um poder de matriz colonial. Dessa forma, aquele choque trazia uma contradição inerente, pois se configurava pela disputa entre duas mulheres não brancas que almejavam afirmar a autoridade do Pai, sem levar em conta que essa atitude promovia a legitimação e a reprodução da violência patriarcal que sustenta a modernidade/colonialidade.

Unhas e dentes. A monstruosidade de ambas colocava em risco a possibilidade de estabelecer um diálogo. Era Verdade sobre Verdade, autoridade sobre autoridade, não havia espaço para escuta. Apenas respostas atravessadas que ricocheteavam entre as carteiras da sala em direção ao quadro negro. Ambas as partes estavam em defesa do nome do Pai, embora lessem o mundo em perspectivas institucionais diversas. Ao assumirem uma postura de combate para que prevalecesse uma concepção única (ou a religiosa ou a artística), mantinham a impossibilidade do diálogo. Unhas e dentes espumavam. Mantinham a impossibilidade de instaurar uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013) pelo exercício da escuta e não o combate às vozes, em certa medida, dissonantes. Para que se torne possível compreender os diferentes pontos de vista a respeito de um assunto que gera conflito, é necessário estabelecer um senso de coletividade em que diversas vozes possam se manifestar sem que haja silenciamento. Pois, se uma aula de performance, como era o caso desta,

mercadoria de luxo, em certos casos de valor incalculável. Para mais detalhes sobre a discussão em torno do conceito de instituição arte vide: BÜRGER, Peter. **Teoria da vanguarda**. Trad. José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

almeja efetivamente contextualizar uma ação performática aliada ao exercício da criticidade, o ato de estabelecer e restabelecer o diálogo é imprescindível. Ao entender o diálogo como “o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE apud BOTTOM, 2007, p. 19), Paulo Freire propõe que o processo de ensino aprendizagem se constitua como prática de liberdade (FREIRE, 1981; 2007). O que inclui também a liberdade de divergir sem perder de vista a abertura à experimentação de saberes, a criação de sentidos e não a sedimentação de um saber único, exclusivo e excludente.

Minha monstruosidade impedia que o jogo de forças estancasse, na tentativa de entender aquele momento como uma produção de “mal-entendidos”, similar ao que ocorre em uma aula performática, quando certezas são deslocadas e modelos são questionados. Apesar de se tratar de uma aula de performance que almejava contextualizar uma ação performática, usando o recurso da projeção do registro fotográfico do Traje Tropical de Flávio de Carvalho, já se esboçava ali a criação de uma zona de desconforto (MARQUES, 2017; FABIÃO, 2013), em que os sentidos preestabelecidos em torno da masculinidade não correspondiam à proposta do artista. A exibição daquele registro fotográfico em sala de aula, provocava um curto-circuito das representações (MARQUES, 2017) construídas acerca do que pode ou não fazer parte de um entendimento patriarcal de masculinidade. Desse modo, a projeção do registro fotográfico da Experiência N°3 desafiava uma das bases da monstruosidade colonial e dificultava a assimilação de um discurso que almejasse estabelecer o consenso a qualquer custo. O que se instaurava naquela aula de performance, por meio do acesso ao registro fotográfico de uma experiência de Flávio de Carvalho, era o dissenso que poderia promover a criação de sentidos para o que aparentemente encerra um sentido único (KANASHIRO; MARQUES, 2018, p. 140-141). Por esta perspectiva, os conflitos que ocorrem tanto em uma aula de performance quanto em uma aula performática, podem se constituir em oportunidades para experimentação de outros conhecimentos que nem sempre coincidem com as expectativas, valores e verdades individuais cultivadas por corpos docentes e discentes. Assim, demonstra-se uma diferença radical entre a performance pastoral policialesca profética, interessada em estabelecer uma ordem unificada, uniformizada e supostamente universal, em relação à prática da professora performer pesquisadora que almeja gerar um curto-circuito das representações e provocar o dissenso ao considerar a pluralidade de concepções de mundo coexistentes em uma aula. Para tanto, o diálogo é imprescindível, mas nem sempre possível, principalmente quando há a predominância da reprodução

de relações de dominação e/ou opressão, quando se deseja vencer ou superar outras perspectivas, com o intuito de uniformizar as concepções de mundo dos estudantes em consonância aos ideais pastorais policialescos proféticos. Mesmo que esses ideais sejam considerados transgressores e revolucionários, quando há relação de dominação e/ou opressão, quando se quer impor uma verdade ao outro, por mais “bem-intencionada” que seja, não há questionamento efetivo do poder de matriz colonial. Assim, se conserva o entendimento moderno de escola como espaço reservado por excelência para a reprodução das relações sociais preestabelecidas⁸⁰.

O monstro colonial que saltava pela boca em minha performance pastoral policialesca profética, não deixava espaço para perceber que o que estava em jogo ali era a criação de dissensos em torno da projeção de uma reprodução fotográfica da *Experiência N°3*. O que estava em jogo naquele embate poderia se tornar um diálogo a respeito do que é permitido aparecer e do que não deve aparecer em uma aula. O que estava em jogo naquela aula de performance, apesar de minha insistência em valorizar o *status* e a inteligibilidade de uma obra que sequer desejava ser obra, era justamente a reverberação de uma experiência realizada há sessenta anos atrás. Uma obra que não queria ser obra, por se tratar de uma experiência, conforme propôs Flávio de Carvalho. A experiência, diferente de uma obra de arte, não é algo que se encerra em si mesma e sim, a abertura para o caráter experimental da criação que não finaliza em um objeto. Promove uma atitude reflexiva e questionadora, sem concluir em uma resposta. Tanto na *Experiência N°2*, quanto no Traje Tropical, a preocupação do artista não era com uma obra acabada, mas em se colocar em experiência, perceber as implicações de determinado gesto e de determinadas características sócio psicológicas envolvidas em um contexto.

Contudo, o choque de monstro virou o foco daquela aula de performance. Entre unhas e dentes, não conseguimos nos constituir enquanto comunidade de aprendizagem. O predomínio da autoafirmação de uns sobre outros ou de Um (Pai pastoral policialesco profético) sobre os outros, que não se enquadram em determinada ordem, minou, ao menos momentaneamente, a possibilidade de aprendermos com a experiência de Flávio de Carvalho. Naquela aula desconsideramos o caráter transformador da arte da performance e permanecemos presas às nossas convicções individuais em defesa do pátrio poder. Assumimos uma postura combativa e refratária ao diálogo. Unhas e

⁸⁰ Esta concepção de escola foi desenvolvida em profundidade pelo filósofo francês, nascido na Argélia, Louis Althusser. O filósofo classificou a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Para mais detalhes vide: Althusser, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.



dentos. Competimos para saber qual verdade reinaria sobre as outras, impondo um consenso, um desfecho. Impondo a vitória apaziguadora do silenciamento em nome do Pai. A classe ficou visivelmente polarizada. Os ânimos permaneceram acirrados até soar o sinal e eu carreguei aquele incômodo para fora da sala de aula, sem vitórias, sem desfecho.

Diante deste impasse, talvez a aula tivesse tomado outro rumo se de repente me lembrasse de uma observação feita por Manuel Bandeira a respeito da *Experiência nº 3*, ainda no período em que esta foi realizada. Ao invés de unhas e dentes poderia ter interpelado Nalva, poderia ter interpelado a classe, apostando no dissenso como uma maneira de compor uma comunidade de aprendizagem e lançar a seguinte provocação: “(...) se tivéssemos juízo e coragem, adotariamos o traje inventado por Flávio de Carvalho. (...) Como não temos, chamamo-lo de louco e vamos-lo” (BANDEIRA apud STIGGER, 2014, p. 44). A partir deste comentário de Bandeira não poderíamos questionar se: as referências à “coisa do capeta” e o acionamento da performance pastoral policialesca profética não se constituiriam em forças reativas ao processo de dismantelamento do poder de matriz colonial, experimentado por Flávio de Carvalho por meio da performatividade do corpo? Mas prosseguimos na querela, em nome do Pai, assumindo as facetas do monstro colonial. Neste sentido, não seria de se espantar se uma dessas facetas exibisse justamente o rosto de nosso pai biológico,⁸¹ que deveria ser nossa primeira referência de pátrio poder. Responsável por parte de nossa formação enquanto sujeitos, em um contexto familiar convencional cada vez mais difícil de ser encontrado no Brasil, que carrega desde seu passado colonial a tradição da paternidade ausente. Desse modo, se permanecermos

⁸¹ Esta relação entre paternidade, patriarcado e performance pastoral policialesca profética continuará em discussão ao longo destes escritos sombra.

identificados com o ideário difundido pelo poder de matriz colonial e não nos dispusermos a realizar um exercício crítico em relação à construção de nossa subjetividade, estaremos constantemente sujeitos à assimilação pelas normas socialmente preestabelecidas. Tal atitude acaba por despotencializar o conflito inerente aos processos de transformação, de dismantelamento de um certo poder. Neste âmbito, é importante retomar o que Flávio de Carvalho entende por uma necessidade de moda:

Os povos necessitam da moda para a sua estabilidade mental. O equilíbrio do curso da etapa histórica também necessita da moda. A moda funciona como reguladora mental dos povos. Com o intuito de controlar os sintomas da loucura que nos momentos de progresso intenso, sempre que aproxima, embora às vezes não percebida, o homem opera uma substituição. Ao invés de exibir a força imposta pelo seu mundo fantasma – força esta incapaz de ser contida pelo seu organismo de indivíduo, pequeno demais – ele exibe a substituição, isto é, exibe a moda. E, assim fazendo, permanece para cá da linha divisória. Esta moda que ampara o homem, traduz na sua ação um descanso e uma terapêutica. (CARVALHO, 2010, p. 15)

Neste escrito, o artista demonstra um interesse por uma leitura “dialética da moda” que, segundo ele “funciona como válvula reguladora da etapa histórica em trânsito” (CARVALHO, 2010, p. 15). Desse modo, Flávio de Carvalho nos convida a um mergulho no inconsciente colonial (ROLNIK, 2018; FANON, 2008)⁸² por meio da observação de nossa indumentária, ao demonstrar como as forças de determinado contexto operam sobre o modo como nos vestimos e de como ainda nos mantemos dependentes de um modelo eurocêntrico de existência. Quando afirma que, ao invés de exibirmos o que permanece no campo das sombras, isto é, em um virtual protesto dos inconscientes (ROLNIK, 2018)⁸³ que possibilitaria

⁸² É importante lembrar que tomei contato com as formulações acerca de um inconsciente colonial, junto à ideia de recalque colonial (atualmente reformulado como inconsciente colonial-capitalístico-cafetinístico) ao assistir palestras e ler textos de Suely Rolnik que, apenas em publicação recente (ROLNIK, 2018) fez menção ao psiquiatra, filósofo e militante anti-colonialista martinicano Frantz Fanon, o qual já havia formulado em seus escritos publicados entre as décadas de 1950-1960, concepções de um inconsciente colonial pelo que denominou como um “pretenso complexo de dependência do colonizado”, além dos estudos em torno das psicopatologias produzidas pelas relações coloniais (FANON, 2008). Contudo, parece que no Brasil, se a pesquisa não estiver diretamente implicada em questões étnico-raciais, dificilmente Fanon será uma referência a ser considerada e reconhecida como importante contribuição para se pensar os efeitos do processo de colonização das Américas no plano micropolítico.

⁸³ Suely Rolnik indica que a ideia de “protesto dos inconscientes” foi gestada pelos filósofos franceses Deleuze e Guatarri no contexto das manifestações de maio de 1968. Ao pensar a respeito das mobilizações políticas que ocorrem no Brasil, principalmente na última década, a autora define o protesto dos inconscientes como uma busca pelas “vias de acesso à potência de criação em nós mesmos: a nascente do movimento pulsional que move as ações do desejo em seus

cruzar a linha da domesticação na emergência de outros modos de se vestir e de outros modos de existir; exibimos uma moda reguladora de nossa conduta, compatível a determinado regime das aparências. Segundo esta definição, a moda enquanto “válvula reguladora” dissemina padrões que mantem uma certa estabilidade social, classifica e identifica sujeitos a partir de normas de gênero, sexualidade, raça e classe. Desse modo, aquilo que escapa a esta “válvula reguladora” pode ser visto como transgressão, anormalidade, loucura, “coisa do capeta”, monstruosidade, ao expor um “mundo fantasma”, ao expor as sombras daquilo que deve permanecer escondido ou disfarçado pelo traje. A partir dessa perspectiva, Flávio de Carvalho buscava em suas experiências se aproximar justamente daquilo que era convencionalmente desprezado e inferiorizado, daquilo que escapa. Ao afirmar, por exemplo, que “a grande imaginação” em moda está vagando pela rua entre aqueles e aquelas que alcançam o “limiar de um mundo próprio”, no sentido de não se prenderem aos padrões instituídos de normalidade e criarem a partir do que é considerado loucura (CARVALHO, 2010, p. 16) ou, conforme definiu Nalva, daquilo que é considerado “coisa do capeta”. Para Flávio de Carvalho o ser humano em farrapos, isto é, os desajustados sociais, aqueles e aquelas que “perderam o controle dos seus desejos e das suas angústias”, os “marginais descontrolados que falam a um mundo próprio, o mundo da loucura e do sonho” (CARVALHO, 2010, p. 16), os esquecidos e desprezados que vagam pelas ruas é que escapam à válvula reguladora da moda e exercem a capacidade criativa em plena potência, inclusive para compor outros modos de se vestir. Pois, segundo o artista:

As grandes mutações da moda se processam de baixo para cima na hierarquia social e quando o alto é atingido, as mutações se disseminam como moda. Por conseguinte, a moda tem como berço o sofrimento e a dor, porque aqueles que estão por baixo são os que sofrem. (CARVALHO, 2010, p. 13)

Desse modo, é importante retomar outro aspecto apontado por Flávio de

distintos destinos. Um trabalho de experimentação sobre si que demanda uma atenção constante” (ROLNIK, 2018, p. 37). Neste sentido, a autora considera que este protesto dos inconscientes seria a possibilidade de criação de meios para escapar, mesmo que momentaneamente, dos processos de subjetivação provenientes das relações coloniais-capitalísticas-cafetinísticas que expropriam nossa potência criativa para a produção e manutenção da lógica capitalista, financeira, globalitária, neoliberal hegemônica que configura nossos desejos. Esta ideia de protesto dos inconscientes também pode ser associada à concepção de “retorno do recalçado”, formulada por Rolnik como uma resposta ao recalque colonial produzido pelo processo de colonização e civilização baseado em um domínio euro-ocidental em diversas partes do mundo. Em linhas gerais, o retorno do recalçado consiste em uma espécie de “retorno” atualizado das potências de vida que foram recalçadas pelo processo de colonização (ROLNIK, 2011).



Experiência Nº3, Flávio de Carvalho, performance, São Paulo, 1956

Carvalho em seus estudos a respeito do Traje Tropical, quando propõe um retorno às “idades púberes”, em que uma certa indistinção de gênero e sexualidade representada pelos trajes é aceita socialmente. Para o artista, este retorno às idades púberes consiste em um questionamento às relações assimétricas entre homens e mulheres, o qual remete ao movimento historicamente reconhecido como feminismo⁸⁴. De acordo com a teórica feminista, crítica cultural, artista e ativista estadunidense bell hooks, a possibilidade das mulheres vestirem calças, a não obrigatoriedade do uso de saias, vestidos, sutiãs e cintas modeladoras que condizem a um regime das aparências sexista, foram conquistas emblemáticas da luta contra a permanente objetificação e inferiorização dos corpos que performam o gênero feminino. Dessa forma, é possível inferir que o nivelamento entre a moda masculina e feminina é um meio para desgnerificar os trajes,

⁸⁴ O contexto em que Flávio de Carvalho experimenta o Traje Tropical pode ser localizado no início da chamada “segunda onda” do movimento feminista. Entre os destaques deste período da luta feminista está o lançamento do livro *O segundo sexo* da filósofa e ativista francesa Simone de Beauvoir, em 1949. Uma das formulações de Beauvoir que até hoje desafia as visões sexistas e biologizantes acerca das concepções de gênero e sexualidade é: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p.11). Para mais detalhes vide: BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Vol. 2, trad. Sérgio Milliet, 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

isto é, suspender os enquadramentos de gênero histórica, social e culturalmente construídos pelos preceitos patriarcais. Este processo de desgnerificação da indumentária pode simbolizar a luta pela igualdade de direitos entre as pessoas que performam uma ampla gama de gêneros, incluindo a possibilidade de não performarem gênero algum, isto é, pessoas que se identificam como agêneras. Portanto, a possibilidade de experimentar uma moda desgnerificada se constitui como uma forma de “desafiar o pensamento sexista em relação ao corpo da mulher” (HOOKS, 2018, p. 57) e poderíamos acrescentar, em relação a corpos trans, corpos não-binários⁸⁵, agêneros etc. Este desafio do pensamento sexista é considerado como “uma das intervenções mais poderosas feitas pelo movimento feminista contemporâneo” (HOOKS, 2018, p. 57), ao configurar, segundo bell hooks, uma verdadeira revolução do vestuário. De acordo com a autora, mesmo que estas mudanças tenham sido cooptadas e incorporadas à lógica da indústria da moda, é de extrema importância a continuidade da discussão e do combate ao regime de aparências calcado em ideais de beleza sexistas que trazem sérias consequências para a vida das pessoas que não se enquadram a estes padrões. Tais consequências atingem desde problemas de autoestima e autoimagem, até tomarem parte das estatísticas da morte mensuradas no contexto brasileiro. A medida em que consideramos as implicações acerca de uma revolução do vestuário, em uma perspectiva feminista que desafia o patriarcado responsável por sustentar o monstro colonial, através dos desdobramentos de uma aula de performance. Criamos aulas performáticas que almejam promover curtos-circuitos das representações compostas não só pela base patriarcal, mas também pela base racial que sustenta as monstruosidades de um poder de matriz colonial, na tentativa de provocar deslocamento dos usos e significações da indumentária vinculados a um certo regime das aparências.

Será que ela não sente calor? Uma tuareg. Uma tuareg do lixo, do luxo desperdiçado que alguém só percebe no paroxismo abismado do sol triunfante de um seco verão concreto na Celso Garcia. O corpo encoberto por tecidos e lixo, Maria Molambo, apenas uma mão estendida aguarda. Aguarda enquanto caminha. Caminha ou paira, paira sobre o asfalto atravessando ônibus e gente. Carros apressados quase invadem a borda, a margem estreita por onde ela

⁸⁵ Em linhas gerais, o não-binarismo nas classificações de gênero e sexualidade se refere a não adequação aos enquadramentos que classificam os corpos como homens ou mulheres, masculinos ou femininos, binarismos que correspondem a um padrão heteronormativo.

caminha. Paira tão leve quanto a luz, embora apareça como sombra.

Conforme exposto nestes escritos sombra, pude me enquadrar enquanto enquadradora no momento do enquadramento, ao tentar compreender possíveis fatores que acionam uma performance pastoral policialesca profética, defensora da autoridade da Arte em relação a outras concepções de mundo presentificadas pelos estudantes e também, em relação a um enquadramento que desejava ocultar, o de preta pobre puta. Um enquadramento que remete aos cortes, lesões e traumas que marcam o corpo racializado, produzido por um poder de matriz colonial. No decorrer desse movimento paralático, foi possível perceber a importância da crítica ao regime das aparências instituído no ambiente escolar e o modo como tal regime influenciou o embate travado diariamente por conquista e poder, enquanto autoridade pastoral policialesca profética. Na ânsia por não ser reduzida a um corpo racializado, a uma negra que, neste contexto, torna-se sinônimo de sombra ou daquilo que é histórica, cultural e socialmente desprezado.

Ao considerar a indumentária como parte inerente à constituição de um regime das aparências escolares, podemos inferir que este regime também se reconfigura com o intuito de absorver os conflitos. Esta reconfiguração ocorre de modo similar às tendências da moda, as quais representam as convulsões sociais com o objetivo de normaliza-las, exalta-las ou relega-las a um plano periférico, de acordo com os paradigmas da modernidade/colonialidade. Por este viés, é possível refletir em torno de fatos aparentemente isolados como o processo de democratização do acesso à escola no Brasil e o desenvolvimento da indústria têxtil e de calçados, que reflete a democratização do acesso à moda como marca de civilidade. Pois, tais processos se entrecruzam ao longo do século XX até este início de século XXI, por exemplo, pela obrigatoriedade do uso do uniforme nas escolas. Esta obrigatoriedade do uso de uniformes pelos corpos discentes é alvo de constantes embates no contexto brasileiro, por ter se configurado como mais uma forma de exclusão daqueles e daquelas que não têm condições para adquiri-lo. Tanto que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o artigo 70 prevê a obrigatoriedade do uniforme nas escolas públicas atrelada ao oferecimento do kit completo, incluindo calçados, como uma responsabilidade do poder público em suas diferentes esferas. Além disso, a constituição federal prevê, no artigo 206, que impedir um estudante de frequentar as aulas por não estar uniformizado fere

os princípios da educação pública, que deve garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Por conta do processo de universalização do acesso às escolas públicas pela força da lei, a tendência é que os conflitos que emergem das profundas desigualdades sociais, no Brasil, sejam absorvidos pela instituição escolar através de medidas classificadas, por uma parcela da sociedade, como assistencialistas.

Neste movimento histórico de democratização do acesso à escola, que deixou profundas marcas de exclusão, é possível observar os contornos da sombra das desigualdades serem aparentemente apagados pela força da lei. Conforme os calçados de couro envernizado, artigo mais caro que compunha o uniforme escolar das classes mais abastadas, foi progressivamente sendo substituído pelos calçados de lona, a partir dos anos 1960, as classes pobres começaram a frequentar majoritariamente as escolas públicas. As mudanças na qualidade dos uniformes escolares tinham o intuito de baratear os custos para adquiri-los e propiciar, após a década de 1990 sua distribuição gratuita aos estudantes destas escolas, como ocorre ainda hoje na cidade de São Paulo. Tais medidas podem expressar uma tentativa de escamotear as profundas desigualdades sociais historicamente produzidas e preservadas por meio do regime das aparências escolares. Por este viés, a uniformização dos corpos discentes faz parte da configuração de um imaginário de estado-nação democrático que almeja incluir a todos, sem exceção, ao produzir o discurso de que através do estudo é possível obter melhores condições de vida. Um ideal similar ao que bell hooks aponta, a partir de sua experiência docente:

É significativo que as diferenças de classes sociais sejam particularmente ignoradas nas salas de aula. Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas. Nos raros casos em que se reconhece que o professor e os alunos não partilham as mesmas origens de classe, o pressuposto oculto ainda é o de que estamos todos igualmente empenhados no avanço social, em subir a escada do sucesso até o topo. E, embora muitos não cheguem ao topo, há um entendimento tácito de que vamos chegar em algum ponto do meio, entre o topo e o nível mais baixo. (HOOKS, 2013, p. 235)

Entretanto, o que percebemos ao pisar o chão de uma escola pública, é que estamos em meio a um processo de inclusão pela exclusão (AGAMBEN apud MARQUES, 2017), no qual aqueles e aquelas que estão em condições de profunda desigualdade e porventura conseguem subir a escada social até ou próximo ao topo, se constituem em exceções à regra. Ao mesmo tempo em que são alçados como exemplo, com o intuito de confirmar o discurso democrático de que há oportunidades iguais para todos. Assim, aqueles e aquelas que fracassam em relação à melhoria de suas condições de vida são individualmente responsabilizados por não se esforçarem o suficiente. Por este viés, podemos compreender a uniformização dos corpos discentes, junto ao controle exercido sobre a aparência dos corpos docentes, também como produção de uma aparente igualdade entre as condições sociais daqueles que frequentam a escola. Como um sinal de que a civilidade está em plena expansão, para fortalecimento da nação brasileira. Este discurso vem se desenvolvendo ao menos desde o período da Primeira República e do movimento escolanovista, que ocorreu no Brasil entre as décadas de 1920-1930, no qual o entusiasmo pela educação coincidia com a ideia de que esta seria responsável por regenerar as mazelas da população. A campanha “Criança calçada, criança sadia!” simboliza esse caráter ao incorporar calçados do modelo “Sete vidas”, chamado também de “alpercata”, “Conga” e “Conga Esporte” como parte do uniforme escolar (SILVA, 2007; 2006). No entanto, estes modelos de calçados eram recusados por aqueles e aquelas que pertenciam às classes mais abastadas ou ascendiam socialmente. Os calçados de lona se tornaram tão estigmatizados por conta do seu uso pelas classes pobres quanto o uso de chinelos e o hábito de caminhar descalço, que denotavam as marcas de um passado colonial, associadas aos costumes historicamente inferiorizados das etnias indígenas e africanas, consideradas arcaicas e incivilizadas, isto é, contrárias aos ideais da modernidade. Costumes inferiorizados que se referem aos modos de vida que devem desaparecer.

Com o intuito de problematizar este regime das aparências escolares, o Coletivo Parabelo criou a aula performática duracional *Treze dias*. Desse modo, levamos em consideração o fato de que o controle das aparências escolares é uma dimensão dos mecanismos disciplinares que constituem um regime pedagógico (MASSCHELEIN apud MARQUES, 2016). Este regime pedagógico consiste em uma arte das distribuições, realizada por meio de “regras, saberes, práticas e estratégias” que atribuem “a cada corpo um lugar, a cada lugar um corpo” (MARQUES, 2016, p. 3313). Dessa forma, em um regime pedagógico, se especializa o conhecimento e a ignorância. Os papéis desempenhados em sala de aula são fixados ao considerar o professor como aquele que deve

ELES NÃO VIRAM QUE EU ESTAVA



Camiseta da escola pública com a qual Marcos Vinícius foi alvejado na comunidade da Maré, Rio de Janeiro, 2018

COM ROUPA DE ESCOLA, MÃE?

prescrever, demonstrar e avaliar o conhecimento em relação ao aluno, ao identifica-lo como aquele que precisa ser conduzido das sombras da ignorância para a luz do esclarecimento. Esta fixação de papéis em uma aula convencional é representada pela tríade professor, conhecimento e aluno, a qual estabelece uma relação desigual pautada em binarismos como:

[...] o dualismo mente e corpo, a separação sujeito e objeto e a dicotomia conteúdo e forma, ou se preferirmos, as separações entre os que conhecem e os que não conhecem, os que conhecem há muito tempo e os que acabaram de conhecer, ou ainda, entre os que conhecem na teoria e os que conhecem na prática. (MARQUES, 2016, p. 3317)

Contudo, em uma aula performática as estratégias, regras, saberes e práticas inerentes ao regime pedagógico são instabilizadas, ao instaurarmos o que tem sido denominado como espaço pedagógico (MASSCHELEIN apud MARQUES, 2016). A abertura de tal espaço pedagógico ocorre no momento em que se aceita fazer parte daquilo que nomeamos como pacto performativo. O pacto performativo se constitui por meio de proposições, instruções, programas ou partituras⁸⁶ que acionam a co-presença corporal em um espaço tempo compartilhado. Assim, ao acionar a co-presença corporal em uma aula performática, o pacto performativo promove um curto-circuito das representações preconcebidas a respeito do que identifica um professor como professor, uma aula como aula e um aluno como aluno (KANASHIRO, MARQUES, 2018, p.41). Para tanto, a criação de pactos performativos como instauradores de aulas performáticas implica em colocar para si sempre em relação com os outros, perguntas como: “o que podemos fazer com o corpo em uma aula? (HOOKS, 2013, p. 253), ou então, “o que aconteceria se...?” (CAMNITZER, 2016, p. 123,

⁸⁶ Cada uma dessas nomenclaturas corresponde ao modo de ignição de ações performáticas criado por diferentes artistas. No caso do termo “proposição”, podemos atribuí-lo à artista brasileira Lygia Clark (1920-1988), a qual concebia o artista como um propositos ou um canalizador de experiências. Já o termo “instrução” foi estudado pela professora e dançarina brasileira Gaby Imparato, como um fator de ignição para desenvolver um processo criativo em que o pensamento atinge diferentes níveis de complexidade. Enquanto “programa” se refere à ideia de programa performativo desenvolvido pela professora performer pesquisadora brasileira Eleonora Fabião, que consiste, de forma sucinta, em um enunciado que move a experimentação. Por fim, o termo “partitura” é utilizado pelos artistas fluxus, como uma forma de acionar eventos a partir de notações verbais concisas que extrapolam os limites de uma partitura musical. Para mais detalhes vide respectivamente: CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRRN, 2014; IMPARATO, Maria Gabriela C. T. P. **Comunicação em cena: complexidade em tempos de criação**. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 2005; FABIÃO, Eleonora. **Programa performativo: o corpo-em-experiência**. In Revista do Lume, n.4, UNICAMP, dez. 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: fev. 2019. FRIEDMAN, Ken (ed.). **Fluxus performance workbook**. Performance Research e-Publications, 2002. Disponível em: <https://www.deluxe.com/beat/fluxusworkbook.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

tradução nossa). A partir de perguntas como estas, uma aula performática promove o acionamento da co-presença corporal no compartilhamento de um determinado espaço tempo, ao investir na possibilidade de colocarmos nossos corpos em situações relacionais, dialógicas e desconfortáveis específicas, para além daquelas que são preestabelecidas pela rotina de uma instituição escolar. Dessa forma, uma aula performática consiste na criação de um espaço tempo compartilhado em que as incertezas mobilizam a criação de sentidos coletivamente. Portanto, neste caso específico, o pacto performativo nos coloca em situação, ao compactuarmos em uma aula performática a problematização das regulações impostas por um regime das aparências escolares. Assim, o pacto performativo foi acionado pela criação da aula performática duracional *Treze dias* quando a escolha das roupas, dos tecidos, cores, cortes e caimento deixaram de ser uma parte automatizada de minha rotina diária de preparação para o trabalho como professora da rede municipal de ensino de São Paulo. No instante em que esta ação rotineira se reconfigurou como uma crítica ao regime das aparências escolares, ao experimentar “o que aconteceria se a professora de arte do CIEJA Ermelino Matarazzo decidisse, por tempo indeterminado, apresentar-se em sala de aula desprovida de calçados e trajando sempre a mesma paleta de cores, em tecidos delicados e modelagens elegantes?”.

Quando pensamos na repetição de uma certa modelagem e de uma paleta de cores para as roupas que usaria em minha rotina escolar, alguns critérios foram estabelecidos a partir das problemáticas raciais, de gênero, sexualidade e classe conformadas pelo regime das aparências escolares. Assim, ao mesmo tempo que as modelagens se relacionavam a convenções de moda feminina para certos postos de trabalho (*blazers*, camisas, echarpes, brincos, calças com vinco), se evitava a marca tradicional da feminilidade contida nas saias e vestidos. Desse modo, se enunciava um questionamento às constantes “observações” proferidas em relação à minha aparência, julgada como inadequada a um corpo docente que deveria performar o gênero feminino. Tais modelagens foram associadas à paleta de cores em tons que vão do ocre ao cáqui, do marrom ao bege, tons terrosos que remetem ao pó, ao barro, à pele, provocando o efeito *nude*, isto é, um efeito atingido pelo uso de cores que se aproximam das variadas tonalidades de pele, em alguns casos, dando a impressão de nudez. De acordo com uma tendência, em ascensão no momento, ao uso dessas tonalidades inclusive em maquiagens e esmaltes. que emprestam um ar de naturalidade ao visual artificialmente construído, como novos sinônimos de elegância e de autoridade austera. Tonalidades historicamente presentes em certos modelos de uniformes militares e escolares. Nesse sentido, é importante observar os modos como esta

tendência da moda deixa à sombra as discussões em torno do preconceito racial baseado na discriminação das tonalidades de pele mais escuras, ao produzir um discurso de aparente preocupação em reproduzir os variados tons de pele, para atingir um nicho de mercado antes invisibilizado. Em meio a esse discurso supostamente democrático se escondem as sombras que podem remeter a um período escravocrata, no qual a caracterização da indumentária usada pelos negros escravizados em países como o Brasil, exibia as tonalidades do algodão cru e de trapos improvisados para cobrir os corpos que, em grande parte, não tinham condições de tingir suas vestes. A escolha por essas cores poderia ser uma forma de presentificar as sombras ocultadas pela função apaziguadora da moda em uma sociedade estruturada pelo racismo, juntamente com a escolha por permanecer descalça no decorrer de todo o período letivo, inclusive nos trajetos realizados entre casa-escola-casa.

*N*enhuma senhora de oito a vinte anos sai à rua sem que lhe siga atrás um negro ou negra bem vestido em traje de seda, se é de família rica ou de posição, acompanham-na mais de um negro ou negra, o que é prova de ostentação [...]. Os de mais baixa condição andam quase nus, com um trapo de pano ao redor da cintura. Os pertencentes a senhores ricos, apresentam-se mais bem vestidos. Tenho visto aos domingos negros e negras usarem flores em vez de brincos nas orelhas ou espetarem nas carapinhas uma rosa, que, por sinal assenta mais bem ao preto de suas caras e cabelos.

O processo de composição desse traje para uma professora performer pesquisadora, enquadrada como preta pobre puta, foi uma forma de colocar em questão as bases patriarcais e raciais que configuram o regime das aparências escolares em um movimento paralítico. Para compor esse traje, passei a frequentar lojas as quais não tinha o costume de frequentar, em que as atendentes as vezes pareciam incomodadas pelo fato de só me interessar por uma determinada tonalidade de roupa, apesar de oferecerem outras opções com o argumento de que “essa cor também combina com você”. Além de frequentar as lojas dedicadas à comercialização dos chamados trajes sociais, também passei a observar os modos de vestir de intelectuais negras que se tornaram figuras com certa representatividade na mídia, como é o caso de Angela Davis⁸⁷.

⁸⁷ Professora, filósofa e ativista feminista estadunidense, nascida em 1944, responsável por importantes contribuições para a vertente negra do movimento feminista. Teve sua imagem veiculada mundialmente e vinculada ao Partido dos Panteras Negras, por conta de uma perseguição política sofrida nos anos 1970 que culminou em sua prisão, seguida por um julgamento que ganhou notoriedade e apoio popular, no qual pode argumentar em defesa própria e conceder diversos depoimentos à imprensa do período. A artista estadunidense Coco Fusco



Yeezy season 6 collection, Kanye West, desfile de moda, New York Fashion Week, 2016

No decorrer desse processo, tive que lidar com o desconforto de usar roupas as quais não estava acostumada e adequar meu esquema corporal às restrições provenientes da modelagem e da delicadeza dos tecidos. Este trabalho de modificação corporal solicitou alterações em minha rotina, ao precisar acordar mais cedo para dar conta de um ritual de arrumação que envolve passar roupa, combinar peças e acessórios, manter os cabelos hidratados, com os cachos definidos.

A experimentação desta aula performática duracional também se configurou como uma autocrítica ao processo de assimilação ao qual me submeti na tentativa de conquistar determinado *status* social e uma passabilidade como branca para adquirir certa autoridade como professora. Desse modo, esta aula performática também se constituiu em um importante exercício de percepção dos desdobramentos de um processo assimilatório no qual acredita-se que um cargo pode se sobrepor à pessoa, neste caso eu mesma, como uma espécie de redenção relacionada à condição de inferioridade de uma mulher negra na sociedade brasileira. Por esta lógica, a redenção poderia ser conferida ao instituir-me como servidora pública, representante direta de uma entidade governamental.

dedicou um trabalho em vídeo a este período da vida de Davis, no qual discute as formas como a imagem da filósofa foi estereotipada na mídia, desencadeando uma série de abordagens, interrogatórios e prisões de mulheres que possuíam alguma semelhança com o visual conhecido como *black power*, identificadas pelos oficiais da polícia como suspeitas. Para mais detalhes vide: FUSCO, Coco. *a/k/a Mrs. George Gilbert*. In: **Coco Fusco**: I like girls in uniform. Associação Videobrasil, diretor convidado Wagner Morales, Col. de Autores, 48'31", Brasil, 2006.

Contudo, para uma mulher negra tal sobreposição entre cargo e pessoa, parece remeter mais à historicidade da palavra “servidão” do que propriamente a uma redenção, ao assumir um cargo de serviço público em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, como é o caso da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2018).

Pereira Passos não queria saber de pés descalços, contratou Oswaldo Cruz na fé da ciência contra os micróbios, trouxe a luz fluida da vacina para iluminar os pés merecidamente calçados dos cidadãos de bem. Não era mais tempo de escravos descalços desabitados ao costume estatal. Proclamava a nova era dos pés calçados e sadios, conforme ensina Lobato ao Jeca Tatu, homem do campo cada vez mais obsoleto, cada vez mais sombra projetada pelas luzes da cidade. Mas por trás dessa proclamação estava um pensamento alimentado no plano da intimidade, que se espalha sombrio e desgovernado. A qualidade desse pensamento pode ser identificada quando Lobato, em correspondência com Renato Kehl, em abril de 1936 escreve: “país que nasce torto não endireita nem a pau. A receita... para consertar o Brasil é a única que me parece eficaz. Um terremoto de 15 dias, para afofar a terra; e uma chuva de... adubo humano de outros 15 dias, para adubá-la. E começa tudo de novo. Perfeita, não?”

1º DIA

São Paulo, 01 de agosto de 2016.

Sair de casa descalça com um ar de sobriedade num dia nublado de final de inverno. Parecia estar constantemente esquecendo algo.

Enquanto seguia descalça a caminho da escola, calçados dos mais variados tipos e tamanhos brotavam do chão. Incautos, eram uma extensão do solo concreto, cinzento rachado, desgastado. Por entre as frestas quase dava pra ver o rubor da terra. Pisar a terra talvez fosse melhor que pisar o asfalto. A terra, desde que não estivesse esturricada pelo sol, acolheria os pés independente de seu formato, suas calosidades. O cimento liso escovado, que compunha algumas

pavimentações, era quase uma pista de dança oscilante entre as temperaturas controladas pela intensidade da luz solar ou sua ausência. Mas o cimento era raro e breve. Logo vinham pedregulhos, rugosidades ásperas, paralelepípedos tão acidentados quanto a palavra paralelepípedo...

Aqueles calçados brotavam enquanto meus pés estavam descalços. Era impossível calçá-los pois pertenciam ao chão. Carregavam vidas presas ao chão. Vidas abandonadas que percorreram outros caminhos. Caminhos bem diferentes daquela sequência de retas que me faziam chegar diariamente e diretamente ao trabalho. Caminhos sem volta. Sem ponto de partida nem ponto de chegada. Descaminhos. Como poderia eu, professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, seguidora de caminhos retilíneos e devidamente cronometrados, de chegadas e partidas, não portar meus calçados?

*N*o começo só usavam calçado os reis e nobres, isto é, aqueles que eram sagrados e tinham alma. O povo e o escravo não tinham alma e andavam descalços.

Seguia o itinerário. Rotineiras rotas de chegadas e partidas: saía e retornava ao Belém, um bairro marcado por um passado industrial, vinculado à migração de mão de obra europeia na passagem do século XIX para o século XX. Neste período foi uma das moradas de Monteiro Lobato, na rua 21 de abril e sede da Escola Moderna nº1, fundada pelo movimento anarquista em 1912, na rua Saldanha Marinho, na tensão entre operários e patrões. Bairro que se reconfigura, neste início de século XXI, pelo processo de especulação imobiliária, como habitação de uma classe média emergente, entre cortiços e prédios abandonados. Embarcava e desembarcava na Estação de trem Tatuapé, linha Brás-Calmon Viana, região metropolitana de São Paulo, para desembarcar e embarcar na Estação Comendador Ermelino, extremo da zona leste paulistana. Neste itinerário, a paisagem se modifica rapidamente em um percurso de mais de 10 quilômetros, percorridos em minutos. Passavam prédios, casas de alvenaria, barracos de madeira, terrenos baldios, uma reserva de Mata Atlântica que compõe o Parque Ecológico do Tietê. A controversa construção do campus da zona leste da USP, considerada por alguns como universidade “perdida no meio do nada”, universidade de “fim de mundo”, ou ainda, “USP lost”. Para então chegar ao que restou do complexo industriário pertencente à família Matarazzo. Estação em que o trem segue seu rumo e eu prossigo em direção à escola ou retorno para casa. Ermelino Matarazzo, um bairro várzea que durante muito tempo alagava entre rios e córregos. Um misto de antigas



Treze dias, aula performática, Coletivo Parabelo, São Paulo, 2016

casas de operários e “comunidades”, como os estudantes preferiam chamar as favelas em que moravam, de alvenaria, vielas pavimentadas pela força dos próprios moradores. Antes era barro, charrete, cadáver na porta de casa, um grupo de negros amarrados pelo pescoço e arrastados pela polícia nos anos de 1970-80-90. Segundo as narrativas de corpos docentes e discentes que estavam há mais tempo na região. Agora muita coisa havia melhorado, apesar de muitos acharem que o bairro era apenas mais um entre tantos outros daquela periferia sem fim. Durante o trajeto algumas pessoas ensaiam olhares com um teor de estranhamento. No trem um homem de meia idade oferece o lugar em que está sentado, demonstrando preocupação, talvez pelo fato de estar descalça.

Ao chegar na escola, os primeiros comentários formam um coro unânime de professores, estudantes e funcionários, “Uau! Como você está bonita!”. Sequer notam o fato de estar descalça. Talvez pelo impacto da roupa. Talvez pelo olhar acostumado a desconsiderar o chão. A primeira pessoa a notar que eu estava descalça foi Meire, funcionária da limpeza. Quando se abaixou para torcer o pano que usava para limpar o chão do corredor de acesso à sala dos professores, ao invés de olhar para o balde seu olhar encontrou meus pés. “O

que aconteceu com seus sapatos, professora?”. Neste instante, Augusto, um estudante que está de passagem pelo corredor parou, me observou e riu, “Olha isso! Você está aprontando de novo, professora Denise?”. “O que você acha?”, respondo com outra pergunta. Augusto continua me olhando de cima a baixo, ao lado de Meire, ambos aguardavam uma resposta. Conforme o silêncio se instaurou naquela troca de olhares, o próprio Augusto definiu, “Isso deve ser em homenagem aos índios, pois os artistas não andam descalços... Eu nunca vi nenhum. Você tem sapatos!”. E saiu em direção à sala de aula com um riso meio desconfiado, olhando para trás como se quisesse confirmar que aquela situação realmente estava acontecendo.

Responder às perguntas com outras perguntas, durante uma aula performática, é uma tática pedagógica (ANDRÉ, 2016)⁸⁸ desenvolvida pelo Coletivo Parabelo, desde 2010, quando houve um aprofundamento na pesquisa do Coletivo da relação corpo, performance, cidade, ao realizar ações performáticas principalmente na rua. A partir dessas experiências, começamos a notar que, quando respondíamos de modo objetivo à curiosidade despertada pelos outros urbanos que queriam saber o sentido de determinada ação performática, o interesse pela ação parecia se esvaír rapidamente. No entanto, quando não fornecemos respostas objetivas e sim outra pergunta, invertendo a relação de curiosidade, o vínculo criado pelo pacto performativo ganha força. Desse modo, se instaura um espaço tempo comunicacional desprovido de respostas planejadas, mas que contribui na implicação dos corpos co-presentes em um exercício dialógico de criação de sentidos. Esta tática pedagógica se aproxima da ideia de *elenchos socrático*, uma técnica desenvolvida pelo filósofo grego Sócrates, a qual se configura como uma:

[...] investigação filosófica feita em diálogo, que consiste em uma interlocução na qual se conduz um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores. Para isso, utiliza-se de perguntas simples e diretas que têm por objetivo, em primeiro lugar, revelar as contradições presentes na atual forma de pensar do interlocutor, normalmente baseadas em valores e preconceitos da sociedade e auxiliá-lo, assim, a redefinir tais valores aprendendo a pensar por si mesmo. (KANASHIRO; MARQUES; RACHEL, 2016, p.71)

⁸⁸ Conforme exposto na Abertura, as táticas pedagógicas são aprendizagens que se configuram como modos de resistência às estratégias de poder que regulam as relações entre corpo e cidade, ao exercitar uma espécie de arte do encontro (ANDRÉ, 2016).

Por meio desta aproximação, podemos inferir que a tática pedagógica criada pelo Coletivo Parabelo é uma forma de questionar o regime pedagógico de fornecer respostas como explicações unívocas, baseadas na certeza de um conhecimento sedimentado e referente a uma autoridade: o professor, o artista, o pesquisador. Esta tática promove a abertura a uma pluralidade de vozes que atribuem sentidos a uma determinada ação performática, sem que haja a obrigação de se estabelecer um consenso. Tal abertura consiste em um espaço tempo comunicacional, uma certa arte do encontro (ANDRÉ, 2016) que se configura quando aquela que deveria ser a portadora das respostas se desinveste deste papel. Assim, proporciona a participação de pessoas que geralmente não participariam em uma aula, por não serem consideradas autoridades do conhecimento. Dessa forma, uma aula performática duracional não inicia e nem se dá por encerrada no momento em que soa o sinal, pois permanece algum incômodo, permanece um inacabado de uma ação que continua a reverberar. Neste sentido, a ideia de aula ganha amplitude ao levarmos em conta o pensamento freireano de que a incompletude é inerente à *práxis* pedagógica, pois “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2007, p. 55).

2º DIA

São Paulo, 02 de agosto de 2016.

O andar não nega a origem se os sapatos renegam os pés que os calçam. (...) é no andar que o passado se revela. (SEVCENKO, 2010, p. 556)

Sair de casa descalça com um ar de sobriedade. O dia amanhece com tímidos raios de sol. Final de inverno. Ainda parecia estar constantemente esquecendo algo.

Por mais que se tente seguir o itinerário, imprevistos são inevitáveis: hoje havia usuário na linha. Entrar na linha, neste caso, é desestabilizar o curso rotineiro do funcionamento de um transporte público que atende a milhares de pessoas na rotina que leva de uma clausura à outra. O ideal é que essa rotina se configure em um fluxo contínuo. Como se todos nós andássemos sobre trilhos sem necessidade de muito esforço, pois já dominamos a eletricidade. Diante deste ideal, quando há pausa, mesmo que signifique a morte de um indivíduo que em um momento de desespero atravessa o fluxo, surge uma certa irritação.

Esta irritação começa quase imperceptível, como um pé que bate repetidamente no chão. Aos poucos a energia começa a extravasar por meio de resmungos e reclamações em um crescendo. A pressa de chegar é maior que a vida que atravessara a linha. Anônima entre milhares de usuários.

Enquanto seguia descalça a caminho da escola, pensava em como conseguia prosseguir sem atravessar aquela linha. Os pés em contato direto com o chão percebiam passados ainda presentes. Era preciso recordar sempre que só havia chegado até ali, por conta do esforço extenuante e inimaginável de minhas mães e meus pais que durante tanto tempo caminharam e ainda caminham descalços nesse mundo. As paternidades e maternidades que se amalgamaram ao chão. Estes ossos, ventres e sangue responsáveis por erguer das camadas e camadas de terra edifícios para as mais variadas funções, pavimentar os caminhos que pouco a pouco se constituíram em itinerários, transportar da maneira mais retilínea e direta possível corpos mercadorias. Urbanizar. Trens, carros, ônibus, metrô, helicópteros, aviões. Quem andava a pé? Quem andava descalço?

Estas questões reverberavam a cada contato entre pé e chão. Era preciso recordar sempre das impossibilidades de galgar posições como a que me encontro: servidora pública da cidade de São Paulo, autointitulada professora performer pesquisadora. Rememorar as realidades de minhas maternidades e paternidades violentadas e sequestradas, para realizar trabalhos forçados em terras desconhecidas. Maternidades e paternidades entendidas aqui como outros eus, compostos pela ideia de ancestralidade, a qual se espraia até aqueles e aquelas que sequer chegaram a botar os pés nesta terra.

Quem andava a pé? Quem andava descalço? Os comedores de terra. Outros eus que, em algum momento de existência ausente, imaginaram para si uma possibilidade de libertação diante do terror de ter a vida expropriada para a construção de cidades e cidades e cidades as quais jamais poderiam usufruir como pessoas, ou ainda, como cidadãos, aqueles que possuem o direito à cidade. Tocar o chão com os pés descalços ao percorrer quilômetros durante um dia de trabalho, também conhecido como dia útil, dia letivo entre os bairros do Belém e Ermelino Matarazzo, trouxe à tona a náusea vertiginosa proveniente da velocidade de transformação de uma antiga e esquecida vila de passagem, no período colonial, para um exemplo de metrópole moderna brasileira, chamada São Paulo. Uma cidade que ainda carrega em suas entranhas asfaltadas “a humanidade” do escravizado. Tal “humanidade”, para Mbembe, “aparece como uma sombra personificada” (2018a, p. 27). Para o autor, a condição de escravidão no contexto das *plantations*, similares às plantações de café que



Complexo do calçado, Coletivo Parabelo, série fotográfica, 2016-2018

alimentaram os “tempos áureos” da passagem do Brasil Império para o Brasil República e geraram a São Paulo provinciana e cosmopolita arrendada pelos barões do café e a São Paulo metrópole globalizada, dois séculos depois, na qual caminho descalça; consiste em um exemplo de necropolítica. Uma política que avança para os domínios da morte, neste caso, da morte em vida. Mbembe afirma que “a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um ‘lar’, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político”, tal perda “equivale a uma dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social” (MBEMBE, 2018a, p. 27). A morte social, para o autor, significa não estar mais enquadrado na categoria humana, significa tornar-se a personificação de uma sombra.

Enquanto caminhava descalça em direção à escola não conseguia deixar de lembrar dessas perdas que compõem um passado ainda presente em minha permanência nesta cidade. Durante o prolongado contato entre meus pés e o chão, começava a cogitar que a permanência descalça não é garantia de cidadania. Já a permanência calçada, devidamente empregada, assimilada pelas instituições sociais como, por exemplo, a escola, deveria ser garantia de cidadania. Mas, ser tratada como pessoa, como alguém que tem direito à cidade e, portanto, direito de exercer a plena cidadania, apresenta restrições vinculadas a este passado que permanece presente e me aproxima da personificação de

uma sombra. Um passado presente que permanece escamoteado pelas luzes do progresso, que ofuscam ao invés de fazer ver. Para conseguir enxergar as sombras projetadas por estas luzes e reconhecer o que se quer apagar pela força do progresso, é necessário promover pequenos mergulhos no oceano da memória.

Afundar afundar
Afundar no escuro mar
Afundar afundar
Ossos pele boca membros
Afundar afundar
Nas profundezas do não lembrar
Afundar afundar
Até não produzir mais pensamento
Afundar afundar
Dos corpos sobrepostos já não respira vida
Afundar afundar
Nos porões imemoriais dos sufocados
Afundar afundar
Aonde as ondas já não mais alcançam
Afundar afundar
Na imobilidade precisa da pedra
Afundar afundar
Tão profundo quanto as retinas não mais traduzam o olhar
Afundar afundar
Sem encontrar a redenção
Afundar afundar
Até tornar-se pedra
Apenas pedra

3º DIA

São Paulo, 03 de agosto de 2016.

Sair de casa descalça. Sobriedade ausente, apesar da delicadeza dos tecidos. Amanhecer gélido, constantemente esquecendo algo.

Quando pisei no chão da sala de aula, recoberto por azulejos, os estudantes olharam em direção aos meus pés incrédulos. “Descalça de novo? Nesse frio, professora! Não faça isso, vai pegar uma friagem...”, Ana balançava a cabeça em sinal de indignação. Na hora do intervalo a professora Tereza me deu um par de meias pretas, com a recomendação de que eram feitas de um tecido grosso e resistente. “A cor preta disfarça a sujeira, não vai ter tanto problema de andar com as meias pela escola. Só precisa ter cuidado para não escorregar”. Agradei o presente e guardei em meu armário, na sala dos professores. Ao término do intervalo, no caminho de volta para a sala de aula, Suzana, uma funcionária que estava na secretaria, me observava passar. A princípio sem comentar nada. Repentinamente verbalizou um pensamento em voz alta: “Eu não sei por que você está descalça... Quando estou em casa e quero ter mais pique pra fazer as coisas eu fico descalça. Parece que dá mais energia”. Aproximou-se, debruçando sobre o balcão de atendimento que nos separava, “Eu acho que você está experimentando uma transformação no modo de se vestir, mas o porquê eu não sei. Essas cores te deixam mais séria”. Suzana era a inspetora responsável por controlar a entrada e saída dos estudantes e suas movimentações no espaço interno do prédio escolar, durante o período da manhã. Uma de suas ações também era a de verificar se as roupas das estudantes que performam o gênero feminino, estavam de acordo com o regime das aparências escolares. O olhar de Suzana estava acostumado a discriminar o que pode ou não aparecer no ambiente escolar. Desse olhar parecia emergir uma certa preocupação com os limites daquela aula performática. “Se essa moda pega...”. Nas reticências residiam as incertezas diante do que poderia acontecer em relação ao regime das aparências escolares.

4º DIA

São Paulo, 04 de agosto de 2016.

Sair descalça. Sobriedade ausente, sob o desconforto do frio e dos tecidos. Amanhece um céu azul desprovido de nuvens. As sombras projetadas na calçada estão carregadas de memórias.

Ao longo dos dias era interessante notar que havia uma divisão de opiniões entre professores e funcionários. Alguns lamentavam a mudança na minha aparência, dizendo que o meu novo estilo era muito austero e que as roupas estampadas e coloridas me caíam bem. Enquanto outros demonstravam espanto em relação à minha nova aparência, principalmente ao perceberem que ainda estava descalça. Neste dia, após o período de aula, no horário reservado para formação de professores e planejamento das ações escolares, que na prefeitura de São Paulo é nomeado como horário de PEA (Projeto Especial de Ação) e horário coletivo, era perceptível um certo constrangimento. Como sentávamos em círculo, em um espaço reduzido da sala de informática, cercados pelas bancadas onde ficavam os computadores, não era possível esconder o fato de estar descalça. Os olhares pareciam promover um desconfortável movimento de atração e repulsa, no instante em que atingiam o solo na direção onde estavam meus pés, desviavam rápido tomando um rumo qualquer. Aparentemente para manter uma atitude de normalidade, uma professora exclamou, “Nossa! Toda arrumada hein!”. Uma das coordenadoras, que estava sentada à minha frente, aproveitou o ensejo para fingir uma certa descontração, “Adorei seu lenço!”. Em uma tentativa de escapar definitivamente daquela zona de desconforto, parecia não haver outra solução, senão seguir a pauta planejada. O que prevalecia naquele contexto, era o interdito e o não dito. Talvez pelo receio de não conseguir encontrar uma explicação que se enquadrasse no parâmetro da racionalidade técnica-instrumental, com o intuito de encaixar cada peça em seu devido lugar. Talvez pela iminência de uma aproximação perigosa daquilo que pode ser considerado anormalidade e loucura. Assim, a reunião seguiu seu curso, como se todos a minha volta estivessem constantemente pisando em ovos. A dissimulação parecia garantir, até certo ponto, que os questionamentos e conflitos não viessem à tona.

O término da reunião eclodiu numa profusão de vozes que pareciam estar estranguladas. Uma dispersão generalizada. Um grande alívio. Já na sala dos professores, enquanto arrumava meu material e aproveitava o pequeno intervalo

Autorretrato com máscara para comedores de terra, Rosana Paulino, desenho, 1997



RP 1997
Autorretrato com máscara para comedores de terra

que antecedia o próximo turno de aulas para comer um lanche, começou uma conversa sobre tendências da moda e cuidados com a aparência. De repente, virei o foco da conversa. “Essa calça é bem retrô, lembra as roupas que eu usava na década de 70. Com esse cabelo então...”, dizia Alcides em tom nostálgico, um funcionário da secretaria, que estava de passagem em direção à cozinha. Suzana, que estava por ali tomando café, pareceu incomodada com a lembrança, “Eu não usava esse cabelo não! A minha mãe passava um produto e ferro na carapinha de todo mundo na vila, pra ficar tudo esticadinho”. Amanda, uma funcionária da limpeza, acompanhava os comentários sentada à mesa da cozinha, que fica ao lado da sala dos professores, falou como se estivesse pensando em voz alta “Antigamente as pessoas tinham um cuidado maior com as roupas. Hoje, lava de qualquer jeito... joga tudo na máquina... Roupa branca tinha que botar pra quarar. Lavava com anil. Lembra Neusa?”.

Conforme aqueles diálogos iam ganhando forma, também se formava uma avaliação da minha aparência. Ao expor juízos de gosto baseados em valores que transitavam entre visões estereotipadas do negro e um certo ideal de beleza. Apesar dos comentários em torno da minha aparência não serem propriamente uma novidade, tanto no ambiente escolar quanto fora deste, momentos como aquele evidenciavam o nível de atenção dispendido para atualizar o regime das aparências instituído, principalmente em relação aos corpos racializados que performam o gênero feminino. O rigor investido neste controle, demonstra que o nível de aceitação de certos corpos está atrelado ao modo como estes aparecem socialmente. Por esta lógica, um corpo racializado está sob avaliação constante, exposto a um comércio de olhares (MBEMBE, 2018b) que lhe atribuem valor conforme este consegue atender a determinados padrões. Este comércio de olhares é parte de uma economia das sombras que ganhou forma a partir das relações coloniais, responsáveis pela fabricação do negro enquanto coisa. Um duplo constituído entre objetificação e espectro projetado pelas luzes da modernidade, o qual garante a supervalorização do branco, que se configura como ideal a ser alcançado. Dessa forma, a aparição do negro produz uma espécie de cegueira na qual:

Ver não é a mesma coisa que olhar. Pode-se olhar sem ver. E não há a garantia de que o que se vê seja efetivamente aquilo que é. Olhar e ver têm em comum solicitar o juízo, encerrar o que se vê ou o que não se vê em inextricáveis redes de sentido – as tramas de uma história. (MBEMBE, 2018, p. 199)

Na condição descalça, este comércio de olhares incidia com mais força sobre mim. Não era possível recorrer a disfarces e subterfúgios, o meu esquema corporal se escancarava definitivamente em um esquema histórico-racial (FANON, 2008). Esquema delimitado pela epiderme, que se confundia em meio aos tecidos, tramas que recobriam o corpo sombra. No decorrer desta aula performática, as tramas de uma história constantemente encobertas e apagadas, tornavam-se mais nítidas. Conforme o contato entre pé e chão se adensava, me aproximava um pouco mais daquilo que estava relegado ao plano das sombras. Então, me deparava com a possibilidade de recobrir certas memórias. Percepções aparentemente perdidas, que são reabilitadas pela tatilidade dos pés. Assim, por breves instantes, ao invés de estar sentada à mesa da cozinha da sala dos professores, roçava os pés em minha ancestralidade.

Pela experiência de meu pai, professor de Língua Portuguesa que quase foi pastor da Igreja Presbiteriana, uma figura referência na região em que morávamos, extremo da zona sul de São Paulo, aprendi que a educação é algo pelo qual deve se nutrir extremo zelo. Um zelo imprescindível, segundo ele, pois a educação seria responsável por me salvar de quem eu sou: uma negra. Meu pai, o primogênito de cinco filhos que vingaram, de um casal do interior de Minas Gerais, avós que não tive oportunidade de conhecer, a não ser por um antigo retrato emoldurado na parede da casa de uma das minhas tias.

Meu pai também não teve oportunidade de conhecer seus avós, apenas por histórias que outros contavam. Histórias difíceis, aquelas que preferimos não recordar. Histórias que remetiam ao trabalho na lavoura e aos tempos da escravidão. Histórias dolorosas em um misto de emudecimento e revolta. Tramas sistematicamente apagadas, relegadas ao campo das sombras. Como aquela que trazia à memória uma tia-avó, que encontrei apenas uma vez em minha infância, tia Diná. Ninguém sabia ao certo a sua idade, também não soube mais seu paradeiro. Só lembro dela sentada em uma cadeira, pele retinta, lenço na cabeça, vestia uma camisa branca e uma saia vermelha cobrindo até o joelho, calçava chinelos azuis e conservava o olhar distante. Quando falava sorria, tinha uma voz suave, de poucas palavras. Depois, meu pai me confidenciou que tia Diná trabalhara em troca de um teto e um prato de comida. Pronunciou de forma quase inaudível que tia Diná tinha sido uma escrava.

Mas o que meu pai gostava de contar em alto e bom som, repetidas vezes, é que o primeiro ofício que aprendeu foi o de auxiliar de alfaiate, ajudando o próprio pai a fazer a barra de calças e pregar botões de camisa, que eu sempre imaginava como roupas de tecidos finos como puro linho e algodão. Estes tecidos precisavam ser muito bem cuidados para não se sujarem na poeira do chão de

terra batida e no barro que meu pai poderia encontrar pelo caminho, quando fazia a entrega das encomendas de bicicleta. Qualquer descuido lhe valeria uma surra. Contava que o mais difícil era transportar ternos, pois não poderiam ser dobrados em hipótese alguma. Então, ele ia se equilibrando como dava, em uma mão o cabide com o terno, na outra o guidão. Meu pai se orgulhava deste primeiro ofício, pois além de lhe dar o sustento, ensinou-lhe a distinção no modo de se vestir. Nem o exagero de um luxo distante, nem o que ele classificava como maleitoso. Um modo de se vestir com simplicidade e descrição. Diante de um comércio de olhares, a qualidade dos tecidos, a modelagem dos trajes era uma das formas possíveis de se destacar e adquirir algum valor. Era uma forma de não permanecer completamente imerso no campo das sombras. Entre as tramas dessa história, meu pai percebeu que a distinção social do negro residia também no controle de um certo regime das aparências. Um cuidado com os tecidos, um cuidado com a sujeira, um extremo zelo pela educação, poderiam nos aproximar de um ideal de civilidade.

*Enquanto o **negro** estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um **outro**. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada. Parece que este fato não reteve suficientemente a atenção daqueles que escreveram sobre a questão colonial. Há, na **Weltanschauung** [visão de mundo, cosmovisão] de um povo colonizado, uma **impureza**, uma **tara** que proíbe qualquer explicação ontológica. Pode-se contestar, argumentando que o mesmo pode acontecer a qualquer indivíduo, mas, na verdade, está se mascarando um problema fundamental. A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do **negro**. Pois o **negro** não tem mais de ser **negro**, mas sê-lo diante do **branco**. Alguns meterão na cabeça que devem nos lembrar que a situação tem um **duplo** sentido. Respondemos que não é verdade. Aos olhos do **branco**, o **negro** não tem resistência ontológica. De um dia para outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de **referência**. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma **civilização** que não conheciam e lhes foi imposta.*

5º DIA

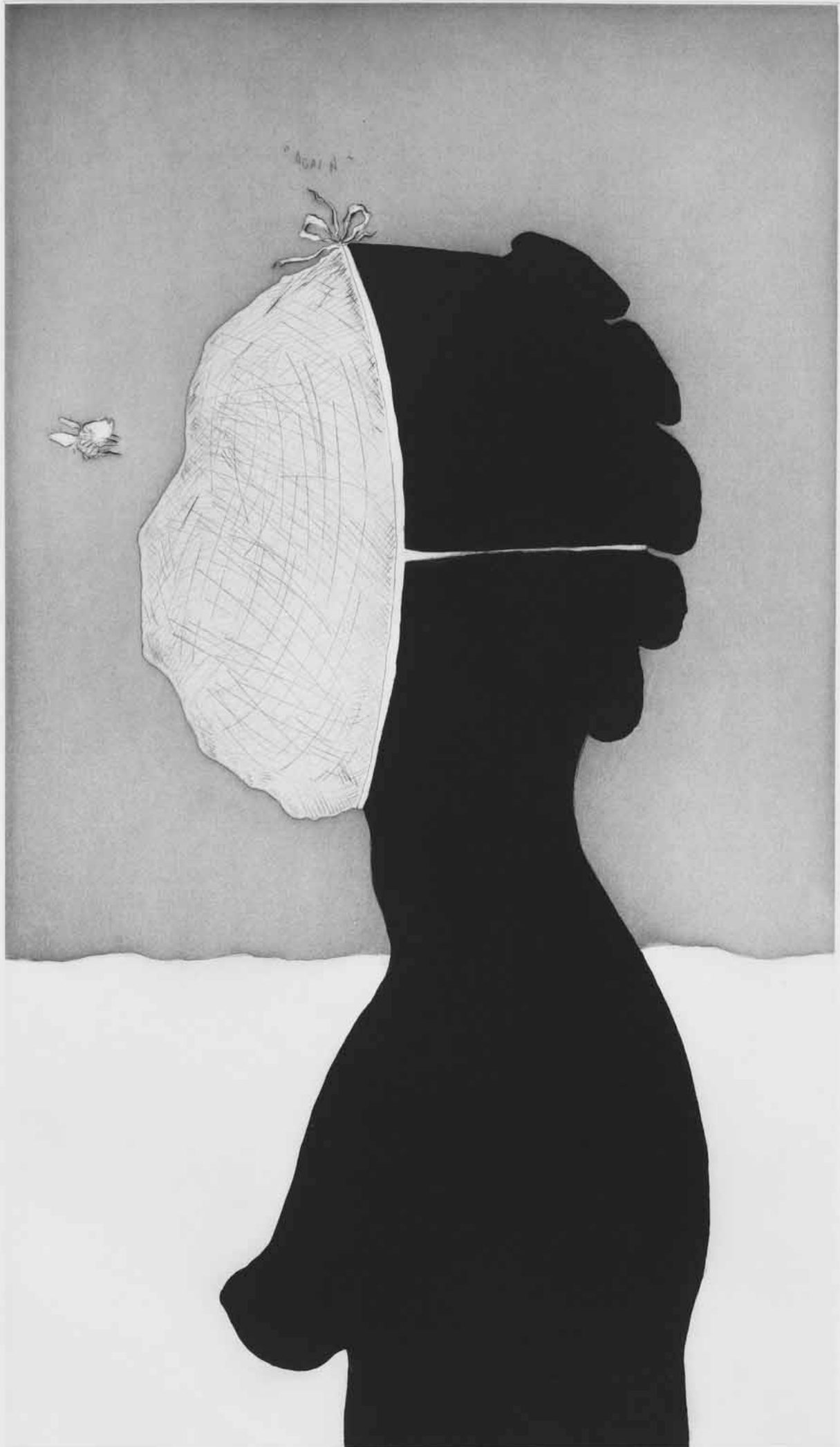
Sonhei que caminhava por muito tempo em uma estrada. Mesmo exaurida prosseguia, pois tinha a impressão de que algo estava à minha espera. Ultrapassava barreiras, muros e pontes até, finalmente, chegar a uma sala vazia. Nesta sala havia uma porta através da qual era possível escutar ruídos. Hesitava antes de entrar, mas enfim, tomava uma decisão. Ao abrir a porta encontrava nessa nova sala alguns brancos, olho para mim e constato que também sou branca.

São Paulo, 05 de agosto de 2016.

Sair e retornar descalça. O risco iminente do ferimento, da doença, do desconforto exercita o aguçamento da atenção. O céu encoberto é um prenúncio de chuva.

Logo na entrada da escola, encontro Clarice, uma das coordenadoras pedagógicas que estava em frente ao balcão do livro de ponto. Quando parei para assinar o livro, notei que Clarice me observava. Com um ar cerimonioso ela me confessou que, uma das formas eficazes para distinguir os vivos dos mortos utilizada pelas pessoas que possuem mediunidade era observar os pés – se estivessem descalços havia grandes chances de ser um desencarnado. Ao deparar-me com esta leitura que me designava como uma desencarnada em vida, enquanto seguia descalça, cogitei a respeito do que poderia eu, enquadrada como preta pobre puta, produzir neste mundo além de incômodo e medo. Cogitei a respeito da intensidade desse medo em relação às sombras personificadas que são a representação dos negros em uma estrutura social racista, na qual tais sombras produzem tamanha perturbação a ponto de criar a necessidade de extermínio em diversos aspectos e em diferentes modulações de velocidade, crueldade, quantidade, que se constituem em aprimoramentos das técnicas da morte, as quais se desdobram na atualidade (MBEMBE, 2018a). No caso brasileiro, o que vem sendo estudado e noticiado nas últimas décadas, a respeito dessa condição vulnerável, é o fenômeno do genocídio dos jovens negros⁸⁹. Neste sentido, conforme aponta Sueli Carneiro:

⁸⁹ Vide ampla e atualizada pesquisa publicada no Atlas da Violência 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso: dez. 2018.



An Unpeopled Land in Uncharted Waters: Savant, Kara Walker, gravura, 2010

A análise de dados sobre mortalidade, morbidade e expectativa de vida sustenta a visão de que a negritude se acha inscrita no signo da morte no Brasil, sendo sua melhor ilustração o déficit censitário de jovens negros, já identificados estatisticamente em função da violência que os expõe de modo prioritário ao “deixar morrer”, além dos demais negros e negras, cuja vida é cerceada por mortes evitáveis, que ocorrem pela omissão do Estado. (CARNEIRO, 2011, p. 92)

6º DIA

São Paulo, 08 de agosto de 2016.

Sair e retornar descalça. O céu permanece encoberto.

Na sala de aula, riso. O riso toma conta quando o estranhamento desloca os padrões cognitivos. Nesta manhã, Julia frequentava as aulas pela primeira vez, em uma turma de Módulo IV no CIEJA. Julia tinha se sentado bem próximo à porta e viu o momento exato em que entrei na sala. Certamente esperava olhar para a suposta professora e encontrar seus pés calçados. Quando a certeza não se confirmou diante de seus olhos, começou a rir desconcertada. Os estudantes que estavam distraídos, voltaram a atenção para o foco do riso. Alguns se incomodaram com a reação e começou um burburinho. Enquanto eu permanecia no limite entre o dentro e o fora da sala de aula. “Ficar descalça faz parte da performance dela”, Juçara, que estava sentada ao lado de Julia, explicou com um ar de seriedade que interrompeu o acesso de riso. “Per-for-ma-o-quê? Mas que diacho é isso?”. “Ela é a professora de arte”, Juçara respondeu como se fosse uma informação óbvia. “Ah, tá!”, Julia parecia fazer um grande esforço para conter o riso. A atenção da classe continuava no limiar entre o dentro e o fora da sala de aula. Uma tensão pairava.

Finalmente entrei na sala. Dei alguns passos e parei ao lado das estudantes que conversavam. “Por que você acha que faz parte da performance da professora de arte dar aula descalça, Juçara?”. “Ah... Porque ser professor também é uma arte.”, Juçara respondeu, com certa timidez. Então, direcionei a questão para a classe, “Vocês concordam que ser professor é uma arte?”. Alguns responderam afirmativamente, outros ficaram em dúvida. Osvaldo, sentado no lado oposto da sala, próximo à janela verbalizou o conflito, “Como assim, ser professor é uma arte?”. “Eu também gostaria de saber. O que vocês acham?”, alguns esboçaram um riso. “Segura essa, malandro!”, Josué, no meio da sala, bateu na carteira

provocando o colega que estava numa atitude pensativa. “Sei lá, professora! Ser professor pode ser a arte de ter paciência, principalmente quando tem alunos assim na sala...”, Osvaldo devolveu a provocação à Josué, em tom de brincadeira. “Mas, o que a arte de ter paciência tem a ver com o fato de eu estar descalça?”, continuei em direção à mesa ao lado do quadro negro, onde deixei meu material. A maioria dos estudantes acompanhava atentamente a minha movimentação entre as carteiras. Alguns mantinham o semblante fechado, talvez incomodados com aquelas perguntas. “Acho que isso não tem nada a ver!”, Monica, que estava sentada bem à minha frente protestou, enquanto olhava em direção aos meus pés. “Tem a ver sim! Olha o tanto de paciência que a professora tem, pra conversar com todo mundo que vem falar com ela, porque tá sem sapato”. Lucia parecia estar se divertindo com a situação. Monica estava séria, pareceu não gostar de ter sido contrariada “Todo professor tem que ter paciência, senão não serve pra ser professor! Arte é organizar as coisas de um jeito diferente...”. “Então, você acha que ser professor é uma arte, porque os professores podem organizar as coisas de um jeito diferente?”, queria que Monica expusesse sua ideia com mais detalhes. “É por aí... Ai, gente! Me ajuda...”, Marcos, que estava sentado ao seu lado, arriscou. “A professora tá fazendo é um teste de resistência!”. Maria, que estava visivelmente incomodada disse, enquanto se levantava para sair da sala “Pra mim, nada disso tem a ver com arte. Ser professor é ensinar! Arte é pintar um quadro, fazer um desenho...”. Saiu da sala. “Olha aí, professora... Falta de respeito...”, Jussara ficou indignada com a saída da colega. “Não falei que é um teste de resistência? Uma já desistiu...”, Marcos confirmava sua hipótese.

“Não é teste de resistência não! A professora tá provocando, tipo aquele artista que saiu de saia na rua... Como que ele chamava mesmo, professora?”. Jussara estabeleceu uma relação com uma aula de performance que havia ocorrido no semestre anterior. “É o Flávio de Carvalho. Alguém mais lembra das aulas sobre ele?” Alguns acenaram afirmativamente e Jussara descreveu suas impressões sobre o Traje Tropical ou Experiência N°3, realizada pelo artista. “Por que você acha que estou provocando tipo o Flávio de Carvalho?”, “Ah, professora...”, Jussara se esquivou. “Vocês não lembram o que o professor Augusto falou? Ela está descalça pra lembrar o povo antigo.” Rosilda, que estava sentada bem na frente da sala, se virou pra trás, confrontando os colegas. O professor que a estudante evocou naquele momento, lecionava Ciências Humanas, “Você lembra mais coisas sobre esse povo antigo, Rosilda?”. “Só lembro que era um povo que trabalhava, trabalhava e não ganhava dinheiro e nem podia usar sapato”. Josué levantou, desconsolado “Parece a gente, que trabalha desde criança e não tem direito a nada! A escravidão não acabou não, professora...”

Há muito mais passado no presente do que se possa imaginar.

7º DIA

São Paulo, 09 de agosto de 2016.

Sair e retornar descalça. O frio esboça uma pequena trégua.

Um desconforto vem do chão ligeiramente morno. Um incômodo que passa pela cintura presa a uma roupa justa, encontrando os ombros aprisionados em um *blazer* acinturado. De onde tentam se espalhar os seios forçosamente mantidos para dentro do espaço entre os botões da camisa, pura seda. A aparente liberdade exposta pelos pés descalços era desfeita pela modelagem da roupa, que impunha certas limitações, principalmente ao movimento dos braços e pernas. A roupa obrigava uma postura solene, qualquer ação mais brusca poderia significar um rasgo. Enquanto os pés respiravam entre calçada, asfalto, pedra, lixo, cuspe, pó, cacos de vidro. Demonstrando que a liberdade também exige certos riscos.

Ao pisar o chão frio e lustroso da escola, a caminho da sala de aula, a professora Rute, de Educação Física, riu quando me encontrou no corredor. “Você ainda está descalça, Denise?” Riu como a confirmação de que eu tinha superado suas expectativas e continuou, “Confesso que eu me assustei quando vi você desse jeito. Aí, ouvi um comentário dali, um comentário daqui... Os alunos vieram perguntar o que eu achava, na aula de Educação Física... Então, falei que você está fazendo uma crítica aos nossos condicionamentos. Cada coisa que a gente se submete quando é mulher... Como aquelas chinesas ou seriam japonesas... agora fiquei na dúvida... que andam com sapatos minúsculos e deformam os próprios pés. Porque naquela região se aprecia as mulheres de pés pequenos... Enfim, foi o que pensei até agora...”. A professora concluiu enquanto ia se afastando em direção às escadas. Deixava-me pensando a respeito das crueldades inerentes ao regime das aparências, praticadas na ânsia por atender a determinados padrões de beleza que não levam em conta as singularidades de cada corpo.

Luzia, uma estudante que passava pelo corredor, numa reação efusiva interrompeu aquele breve mergulho em pensamentos. “Pro-fes-sora! Ainda



Complexo do calçado, Coletivo Parabelo, série fotográfica, 2016-2018

desse jeito? Está tão bonita! Também adoro essa cor, combina com você! Mas descalça não dá! Amanhã vou trazer um sapato. Que número você calça?... Se não falar o número vou fazer igual as chinesas que a professora falou. Boto qualquer sapato no seu pé... Como uma professora anda desse jeito?”. Mudando o tom efusivo para uma espécie de confissão sussurrada, Luzia se aproximou mais. “Vou te falar uma coisa que o pessoal comenta e tem medo de perguntar: tem gente achando que você está perdendo o juízo... Uns alunos estão falando que aula de arte não é isso não. Você não reparou que tem gente que sai da sala, fica de cara feia?... Tô falando pro seu bem, professora.”. Sem aguardar qualquer resposta, entrou numa das salas. O aviso de Luzia era um reflexo das preocupações crescentes em torno da minha condição descalça, compreendida como um indício de loucura, pelo impacto provocado por um desvio em relação ao regime das aparências escolares. Com o passar dos dias, este impacto atingiu proporções suficientes para que surgissem questionamentos relativos à minha capacidade de exercer a função de professora. A loucura era atribuída a uma condição que fugia das referências preestabelecidas em torno do que faz de uma professora uma professora. De tal modo que o fato de estar descalça gerava incompatibilidade com uma concepção instituída de corpo docente. Assim, Luzia me alertava sobre um processo de identificação daquela condição descalça como a emergência de um outro corpo, um corpo sombra sob o estigma da loucura. Um corpo que não se adequa ao regime pedagógico por não poder ocupar o

lugar reservado à docência. Aquele alerta se constituía como uma forma de me chamar de volta às regras referentes a um regime das aparências escolares, para que então, pudesse novamente ocupar meu lugar na rede de hierarquias que compõem o regime pedagógico.

De volta à sala dos professores, estava sozinha. Era o horário de planejamento individual e aproveitei para estudar o diário escrito por Carolina Maria de Jesus (2012). Logo que me sentei à ampla mesa no centro da sala, a professora Patrícia entrou numa passada ligeira e agitada. Passou por mim, olhando para o chão, provavelmente para se certificar de que eu ainda estava descalça. “O que é isso agora? Todo dia marrom, marrom, bege... Se for pra ressaltar a cor da pele, acho desnecessário. Já dá pra ver que você é negra!”. Um constrangimento invade as entranhas em uma espécie de enrijecimento muscular, que impossibilita qualquer movimento brusco. Consigo apenas lançar um olhar de relance, que pareceu cortante o suficiente para interrompê-la. Naquele momento, não tive condições de construir argumentos que firmassem minha posição diante de uma prática racista. O desconforto causado por aquela fala era palpável e não se dissipou com o tempo. Estaria eu me afirmando como negra? E se realmente estivesse, seria mesmo desnecessário me afirmar como negra? Aquele constrangimento trazia a sensação de que era tratada como um objeto fora do lugar. Destoava. Os pés descalços sob a mesa, em contraste com a roupa social, que exibia cores semelhantes às tonalidades de pele dos afrodescendentes, poderiam simbolizar os cortes, lesões e traumas inerentes à modernidade/colonialidade brasileira. Cortes, lesões e traumas que levam a um esforço empreendido de modo sistemático e, muitas vezes, inconsciente com o intuito de negar o fato de ser negra. Um esforço considerado primordial para se constituir como corpo docente, em um processo de escolarização fundado pelo ideário que promove uma suposta unidade da nação brasileira, também conhecido como mito da democracia racial. Este ideário almeja invisibilizar as tensões raciais que estão presentes na escola, bem como na sociedade, ao instituir um tipo de racismo concebido pelo antropólogo Darcy Ribeiro, como assimilacionista. De acordo com Ribeiro, diferente dos regimes segregacionistas como o *apartheid* sul-africano⁹⁰, o projeto brasileiro para se constituir como nação incide em práticas assimilatórias das tensões raciais:

⁹⁰ O *apartheid* consiste em um modelo de segregação racial instituído na África do Sul entre os anos de 1948 e 1994.

Nas conjunturas assimilacionistas (...) se dilui a negritude numa vasta escala de gradações, que quebra a solidariedade, reduz a combatividade, insinuando a ideia de que a ordem social é uma ordem natural, senão sagrada. O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido. É de assinalar, porém, que a ideologia assimilacionista da chamada democracia racial afeta principalmente os intelectuais negros. Conduzindo-os a campanhas de conscientização do negro para a conciliação social e para o combate ao ódio e ao ressentimento do negro. Seu objetivo ilusório é criar condições de convivência em que o negro possa aproveitar as linhas de capilaridade social para ascender, através da adoção explícita das formas de conduta e de etiqueta dos brancos bem-sucedidos. (RIBEIRO, 1995, p. 226)

Através desta concepção acerca das práticas racistas assimilacionistas, exposta por Darcy Ribeiro, é possível vislumbrar os mecanismos de poder que naturalizam uma fala como a proferida por Patrícia. Nesta fala torna-se evidente um desconforto em relação à presença de uma negra professora na escola. Tal desconforto se evidencia quando esta presença negra não assimila e, portanto, deixa de ser assimilada ao regime das aparências escolares. Dessa forma, Patrícia reafirma o ideal da brancura ao enunciar o incômodo em relação ao destaque e repetição de uma certa paleta de cores presente nos trajes e na pele. Afinal, em uma instituição assimilada pelo mito da democracia racial, não haveria lugar para se afirmar as diferenças raciais, a não ser como um elogio à diversidade, que caracteriza uma visão estereotipada e essencialista em torno do que significa ser brasileiro. Assim, se mantém no campo das sombras as práticas discriminatórias e racistas que configuram a nossa sociedade.

Neste sentido, o racismo assimilacionista parece ainda mais pernicioso em relação às práticas declaradamente segregacionistas, pois cria uma ilusão de que existe a possibilidade de deixar de ser negro, ou seja, de deixar de ser tratado como negro. Para tanto, é necessário a “adoção explícita das formas de conduta e de etiqueta dos brancos bem-sucedidos”, conforme as palavras de Ribeiro. Estas formas de conduta e etiqueta são assimiladas com o intuito de adquirir uma passabilidade social como branco. Na constituição desta passabilidade, qualquer desvio de conduta pode ser fatal para uma reputação ilusoriamente adquirida. É neste processo que se engendra uma grande dificuldade para se reconhecer como negro, evidenciada por situações recorrentes nas aulas. Quando, por exemplo, digo aos estudantes que sou negra é muito comum ouvir contestações como: “Negra, professora? Mas sua pele é mais clarinha”,



Complexo do calçado, Coletivo Parabelo, série fotográfica, 2016-2018

“Imagina, professora, você é morena”. Assim como, são poucos os estudantes que se autodeclararam negros, mesmo em uma escola composta majoritariamente por estudantes não-brancos. Desse modo, é possível notar um grande esforço mobilizado socialmente para que “uma gota” de sangue branco na ascendência de uma pessoa no Brasil, se transforme em um “passaporte para a brancura” (CARNEIRO, 2011, p. 63-64). Este passaporte gera, eventualmente, uma passabilidade como branco que simula a existência de uma certa mobilidade social. Isto é, um trânsito mais fluido dos corpos racializados no mundo dos brancos, regulado pelo comércio de olhares. Dessa forma, aprendemos a não saber o que somos, em termos étnicos e raciais, mas sim o que devemos querer ser (CARNEIRO, 2011). Contudo, a despeito de todos os esforços para se diluir a negritude em meio às múltiplas matizes cromáticas de nossas peles, na hora do enquadro, um policial nunca se engana.

A multiplicidade de identidades que entrecortam os indivíduos, contemporaneamente ditadas por suas diferentes inserções ocupacional, de gênero, de classe etc., desaparecem quando adentra **o negro**. **O negro** chega antes da pessoa, **o negro** chega antes do indivíduo, **o negro** chega antes do profissional, **o negro** chega antes do gênero, **o negro** chega antes do título universitário, **o negro** chega antes da riqueza. Todas essas outras dimensões do indivíduo **negro** têm que ser resgatadas *a posteriori*. Depois da averiguação, como convém aos suspeitos *a priori*. E como **esse negro** se recusa a sair desse lugar hegemônico, mesmo após a averiguação ele será submetido a diferentes testes para provar que seja algo além do que **um negro**. (...) **ser negro é não ter descanso**. **O negro** “representado”, construído pelas práticas discursivas congela os “eus” latentes no interior do **corpo negro**, torna-os dormentes, anêmicos, pulsões irrealizáveis pela tirania do “**negro**” anexado. Quando chega um branco, contudo, não sabemos diante de quem estamos. (CARNEIRO, 2005, p. 131-132, grifo nosso)

8º DIA

São Paulo, 10 de agosto de 2016.

Ainda descalça num dia frio e nebuloso.

Os calçados impunham um ritmo completamente estranho àquele que experimentava descalça – o ritmo de uma tecnologia que garantia segurança em relação ao contato entre pé e chão, o ritmo dos calçados. Em uma cidade como São Paulo, no trajeto entre Ermelino Matarazzo e Belém, quase retilíneo de tão planejado, o meu costume pelo calçado desacelerava imperativamente o passo descalço. Parecia incrível, mas, pelos interditos da civilidade, nunca havia experimentado por tanto tempo as infindáveis texturas possíveis para os pés em contato com o chão. Apesar de ser um trajeto corriqueiro e aparentemente conhecido, a sola dos pés em contato direto com o solo evidenciava uma profusão de relações que consistiam em desafios gradativos à percepção acostuada a atender apenas aos protocolos necessários para atingir o objetivo final: chegar ao trabalho e voltar para casa. Mas, ao mesmo tempo em que submergia naquelas sensações aparentemente inéditas, surgia o alerta de insegurança que soava sob a constante identificação de pequenas tragédias possíveis: ferir, infectar, romper, torcer, quebrar aqueles membros adaptados anos e anos a fio para pisar e suportar o peso da espécie humana, estivessem protegidos ou não.

No entanto, o ritmo da tecnologia que garantia segurança em relação ao contato entre pé e chão, trazia uma concepção evolutiva neste entrave entre desconforto e insegurança pela ausência de calçados, já que os demais que me cercavam, sentados ou em pé nos transportes públicos, eram devidamente calçados, mesmo que de forma precária. No ritmo dos transportes públicos, percebia que a tecnologia a qual garante segurança em relação ao contato entre pé e chão aponta para um processo evolutivo dos calçados. Tal processo, parte de uma função exclusivamente protetora até a transformação do calçado em símbolo de *status* social, que promove o privilégio de pisar sobre corpos sombra sem perder a firmeza e a segurança. Este ritmo tecnológico dos calçados passou a marcar, então, distinções de poder. Relações de força entre grupos oprimidos e opressores. Impunham um ritmo que não deveria ser descompassado pela mobilidade social de corpos sombra, que deveriam permanecer nos estratos inferiores das camadas sociais hierarquicamente instituídas. O ritmo tecnológico dos calçados necessitava ser contínuo, como se marcasse uma marcha constante rumo ao progresso. Um progresso que garante a permanência daqueles e

daquelas que estão descalços em uma relação de submissão àqueles e àquelas que precisam permanecer calçados, pela manutenção do poder e das posições garantidas na sociedade. Um poder que configura uma cidadania soberana sobre os demais – sombras personificadas.

Neste ritmo dos calçados caminham aqueles e aquelas que gozam de privilégios e, portanto, não estão preocupados com direitos. Neste ritmo aparentemente despreocupado e indiferente em relação aos outros, às sombras, é que aqueles e aquelas que permanecem calçados usurpam a possibilidade de existência digna daqueles e daquelas que permanecem descalços. Tal atitude é característica daqueles e daquelas que ocupam não só a elite, mas também a classe média brasileira. Para o geógrafo Milton Santos, este é o motivo pelo qual é possível afirmar a quase inexistência de cidadãos no Brasil. Esta relativa inexistência de cidadãos brasileiros pode ser melhor compreendida por meio do entendimento de cidadania apresentado pelo autor:

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. **O cidadão seria tão forte quanto o estado.** O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos. (SANTOS, 1997, p. 133, grifo nosso)

Portanto, segundo Milton Santos, a cidadania está reservada àqueles que podem exercer plenos poderes tanto quanto o estado. Inclusive com a possibilidade de questionar as estruturas impostas pela organização estatal. Entretanto, as profundas desigualdades sociais existentes no Brasil e que podem ser observadas diariamente nas diferentes realidades que compõem o itinerário entre Belém e Ermelino Matarazzo, impossibilitam o exercício da plena cidadania. A despeito disso, o sonho de conquista é alimentado todos os dias por um discurso de superação, inspirado pela ideia de *self-made man*, ou ainda, no mito do *homo auto telus*⁹¹(MORSS apud MARQUES, 2017). Este mito pode ser definido pela crença na existência de um sujeito autogerado que “se faz

⁹¹ *Homo auto-telus* é definido por Diego Marques em diálogo com Susan Buck-Morss, em linhas gerais, como uma ilusão criada pelo individualismo em uma relação narcísica de plena autonomia. Enquanto *self made man* é um termo de origem estadunidense, utilizado por Benjamin Franklin na construção de argumentos em defesa do livre empreendedorismo. Tais argumentos foram criticados pela concepção de Frederic Douglass que, de forma sucinta, leva em conta a relação entre o indivíduo e o meio, na constituição de qualquer trajetória de vida, inclusive naquelas consideradas como bem-sucedidas. Para mais detalhes vide: DOUGLASS, Frederick. **Self-made men**. Disponível em: <http://monadnock.net/douglass/self-made-men.html>. Acesso em: jan. 2019.

pretensamente autônomo à medida que é despojado do sensível, a fim de também se tornar um ser autotélico, ou seja, que faz uso da razão, do entendimento, do juízo para moldar a realidade circundante de acordo com seus próprios objetivos, finalidades e propósitos” (MARQUES, 2017, p. 35). Por esta perspectiva, o sujeito autogerado é aquele que, apesar das agruras da vida, construiu seu próprio caminho e conquistou objetivos que pareciam impossíveis pelos diversos obstáculos enfrentados. Após vencer tais obstáculos, este sujeito tornou-se um exemplo para os demais. Um modelo universalizado e universalizante de como é possível “vencer na vida”, apesar das dificuldades. No entanto, conforme nos alerta o ex-escravizado, abolicionista, estadista republicano e escritor Frederic Douglass, a respeito do exaltado heroísmo produzido pela existência ilusória do *self-made man*, é que este já se constitui como um contrassenso em sua origem. Pois é impossível se fazer sozinho, totalmente independente da herança do passado e de circunstâncias presentes. Por esta perspectiva, o autor adverte que enquanto alguns conseguem atingir as alturas, muitos permanecem embaixo (DOUGLASS, 1872), como sombras projetadas pela ilusão da plena autonomia do sujeito. Uma autonomia supostamente modulada pela força de vontade, pelo esforço individual, independente das condições sócio, histórico, culturais e dos marcadores de gênero, raça e classe.

Ao longo deste itinerário, o ritmo da marcha dos calçados parecia ser sustentado pela crença no progresso rumo à promessa de um dia poder tornar-se cidadão ou, ao menos, um indivíduo privilegiado diante das sombras personificadas. Por mais que esses calçados aparentemente ignorassem outros caminhos, senão aqueles que levavam de uma clausura à outra – casa, trabalho, escola, faculdade, igreja, mercado. Obedecer aos ordenamentos sociais garantiria algum sucesso rumo à cidadania? Ter poder de compra, acesso à cidade e aos bens culturais produzidos ao longo da trajetória da espécie humana, parecia ser o sonho acalentado por muitos. Porém, a pergunta que se mantém soterrada pelo ritmo dos calçados, o qual cria a ilusão de um certo progresso é: como deixar de ser sombra e tornar-se um cidadão, sujeito universal capaz de guiar sua trajetória pelo mundo, se esse modelo de cidadania é representado pelo homem branco, heterossexual, cristão, livre-empresendedor? Por este enquadramento, uma grande parte das pessoas que lutam diariamente pela conquista da cidadania no Brasil, jamais poderiam deixar de ser sombras ofuscadas sob as luzes do progresso. Jamais poderiam deixar de ser corpos sombra, tanto faz se calçados ou não. Na perpetuação deste ritmo excludente, apenas alguns raros exemplos de superação se erguem em meio às sombras, para acenar uma longínqua possibilidade de mudança e para reforçar a ilusão de que a cidadania está ao alcance de todos.



Treze dias, Coletivo Parabelo, aula performática, São Paulo, 2016

9º DIA

São Paulo, 11 de agosto de 2016.

Amanhece inverno. Ainda estou descalça.

Logo na entrada da escola estava Alberto, assistente de direção. Olhou com ar de censura para meus pés descalços, “Se um prego solto por aí te pega, é acidente de trabalho...”. No corredor, antes de entrar na sala de aula, encontro Suzana, que circulava para fazer a contagem dos alunos presentes em cada turma. Ela lançou um olhar incrédulo e disse não se conformar com o fato de que eu não fornecia qualquer tipo de explicação a respeito daquela mudança no modo como me vestia. “Ninguém muda assim, do dia pra noite... Aconteceu alguma coisa!”, Suzana insistia. “O que poderia ter acontecido?”. Suzana sorri, entregando os pontos, “Você não vai falar mesmo, né?”.

Maria, que estava na porta da sala atenta à conversa, interferiu, “Sabe o que eu acho? Com essas cores aí a professora tá querendo representar uma

tradição”. “Que tradição seria essa, Maria?”. “Tá vendo! Ela nunca responde!”, Suzana voltou para as suas contagens e Maria pareceu se divertir com a sua reação. “Agora você me pegou, professora. Não sei explicar essa história de tradição não...”. “Mas, por que você acha que as cores fazem parte de uma tradição?”, perguntei, enquanto entrávamos na sala de aula, Maria interrompeu o passo e me observou. “Acho que tem a ver, porque todo dia você tá vindo com roupa da mesma cor”.

Conforme os estudantes notaram minha presença na sala, começaram a questionar com maior insistência. Alguns levantaram das carteiras pra confirmar se meus pés continuavam descalços, enquanto outros riam e outros ainda perguntavam. “Até quando você vai ficar assim, professora?”, “Se pelo menos fosse no verão!”, “Como você aguenta?”, “Pra que isso, professora?”. Sentado num canto, no fundo da sala, Igor levantou o boné como se o alvoroço tivesse atrapalhado o cochilo que tentava tirar e afirmou sem hesitação. “A professora tá protestando, gente! Pra quem protesta não tem tempo ruim!”

10º DIA

São Paulo, 12 de agosto de 2016.

Descalça. O sol amanhece um pouco mais forte e persiste.

Começa a se formar uma couraça branca, só no metatarso, latejante e incômoda. Os calcanhares abrem silenciosamente pequenas rachaduras. A pele esgarça pelo hábito paulatinamente adquirido. Surgem pequenas bolhas que se desfazem no impacto constante entre pé e chão. As camadas de terra escondidas sob asfalto e concreto parecem emergir nas calosidades expostas. As unhas escurecem como se tivessem sido enterradas. Enquanto as sujeiras que antes impregnavam os calçados, passam a fazer parte dos meus pés. A familiaridade com o chão da rua, da plataforma, da sala de aula, do banheiro da escola, da sala dos professores até o assoalho do trem, aumentava pela permanência do contato com os pés. Era quase como aprender a me equilibrar sobre os pés novamente, a cada dia. Os pés se alargavam, abriam espaço como se movessem a cada passo uma pequena porção de mundo. A vida crescia na sola dos pés.

Este processo de modificação corporal pela permanência descalça, reverberava outra ação realizada por Flávio de Carvalho, praticamente

desconhecida. Um acidente sofrido pelo artista, no qual teve o pé direito atropelado por um ônibus e que se transformou em mais uma de suas experiências. Apesar de ter recorrido a médicos, rezadeiras, pomadas, unguentos, seu pé não melhorava. Até que finalmente recebeu o seguinte diagnóstico: “o único remédio é andar”. Um amigo carpinteiro confeccionou um grande sapato de madeira, articulado e amarrado com um laço azul, que despertava a curiosidade das pessoas que o encontravam em suas andanças. Para divulgar a história sem precisar reconta-la diversas vezes, Flávio de Carvalho escreveu um “Histórico do pé” (SANGIRARDI JR, 1985; JACQUES, 2012). No contato entre pé e chão da sala de aula, Margarete observava aquela transformação em curso. ao desenvolver uma justificativa para a minha insistência descalça. “Eu sei, professora, porque está há tantos dias assim. Está tentando engrossar os pés. Dá pra ver que você tem a pele bem fininha, não resiste a um dia de trabalho na roça. Como eu já trabalhei na roça a pele do meu pé ficou parecendo uma sola, daquelas bem duras. Tive que lixar muito e gastar muito creme pra conseguir afinar um pouquinho. Até hoje tenho vergonha de mostrar meus pés...”

11º DIA

São Paulo, 15 de agosto de 2016.

É de Joaquim Nabuco a compreensão de que a escravidão marcaria por um longo tempo a sociedade brasileira porque não seria seguida de medidas sociais que beneficiassem política, econômica e socialmente os recém-libertados. Na base dessa contradição perdura uma questão essencial acerca dos direitos humanos: a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva à naturalização da desigualdade de direitos. Se alguns estão consolidados no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, torna-se natural que não participem igualmente do gozo pleno dos direitos humanos. Uma das heranças da escravidão foi o racismo científico do século XIX, que dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou de inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil. (CARNEIRO, 2011, p. 15-16)



Complexo do calçado, Coletivo Parabelo, série fotográfica, 2016-2018

Quando adentrei a sala, os estudantes estavam organizados em grandes agrupamentos, a maioria se concentrava nas atividades realizadas a partir das proposições do professor Gilmar, de Ciências Humanas, que era o regente da aula⁹². Alguns observaram minha entrada e Gilmar comentou com a sala, “Vocês viram? Agora ela está parecendo uma executiva”. “Tá faltando o sapato, professor!”, Marcos, fez a ressalva. “Pois, é! Pra gente que é trabalhador sempre falta alguma coisa”, o professor ministrava uma aula sobre o processo de industrialização no Brasil. Falava de como os negros, na condição de ex-escravizados, foram renegados enquanto mão de obra para os serviços assalariados, desde a plantação de café até as sacarias – que viessem os europeus para embranquecer a população! Gilmar tinha momentos de exaltação, ironia e pausas repentinas, que sempre deixavam algo em suspenso. Interrompeu a narrativa para exibir um pequeno documentário. Enquanto os estudantes estavam atentos à aula, o que me despertou uma certa preocupação, naquele dia, foi um grupo de adolescentes que performavam o gênero masculino, em grande maioria negros.

⁹² Com o intuito de atender à diversidade de demandas relativas à educação de jovens e adultos, iniciou-se um processo de reformulação das práticas metodológicas e do espaço destinado como sala de aula, no decorrer do ano letivo de 2014 no CIEJA Ermelino Matarazzo. Esta reformulação está relacionada à tentativa de efetivar, na unidade escolar, espaços para o exercício da docência compartilhada e a experimentação de procedimentos de ensino aprendizagem interdisciplinares. Desse modo, a ideia desta reformulação em andamento desde 2014, é que os professores que antes trabalhavam individualmente, passem a compartilhar não só o espaço tempo de sala de aula, mas também suas práticas pedagógicas de forma interdisciplinar e colaborativa.

Estava sentada próximo a eles, organizando o diário de classe. Convivíamos cotidianamente naquele espaço, mas o contato entre pé e chão da sala de aula convocava a pensar sobre suas potencialidades de vida. Estes adolescentes assistiam à aula em um misto aparente entre desinteresse e prontidão. Ouviam o professor afirmar que, para a sociedade brasileira da passagem do século XIX para o século XX, os ex-escravizados eram vistos como escória e tratados como criminosos. Ao mesmo tempo em que eu cogitava a respeito da condição destes adolescentes, que frequentavam a escola como uma tentativa de escapar ao destino historicamente profetizado – serem vistos como escória, tratados como criminosos e renegados nos postos de trabalho. Viverem em um constante devir criminoso, até efetivamente se identificarem com a criminalidade.

Talvez, ao perceber meu desconforto, Rodrigo, um dos adolescentes, interrompeu meu pensamento com um riso de canto de boca: “Tá fazendo uma pesquisa pra ver se as pessoas notam... Eu vejo que a senhora tem andado diferente até na rua. Sempre na beca, de marrom, com lenço no pescoço. A senhora tá pesquisando padrão?”. “Por que acha que estou pesquisando padrão?”. Aí ele riu abertamente “Ah, professora! A senhora que tem que saber, não eu!”. Insisti um pouco arqueando as sobrancelhas e ele prosseguiu, esperando uma certa aprovação: “Não sei, parece que a senhora ficou muito séria... Não que não fosse antes... Ficou mais séria, tipo uma funcionária padrão. Mas descalça? Não entendi...”. Então Carlos, que escutava a conversa, se posicionou: “Não vejo problema nenhum em andar descalço. Na minha cidade todo mundo andava...”. Rafael, outro adolescente que sentava mais ao fundo, interrompe quase gritando. Parecia querer chamar a atenção da sala inteira: “Mas aqui é São Paulo, não é normal andar descalço! Descalço só vejo mendigo ou neguinho que foi assaltado!”. Marcia, que estava sentada mais a frente, em outro grupo, me chama de canto e diz apontando para os meus pés, “Isso tem a ver com religião, né, professora? Dá pra sentir melhor a energia da terra”.

Assim, o diálogo se desdobrava em diferentes leituras do que poderia estar acontecendo naqueles dias em que apareci na escola desprovida de calçados e “na beca”, conforme definiu Rodrigo. Por meio de uma das táticas criadas para instaurar um espaço tempo comunicacional nas aulas performáticas, pelo Coletivo Parabelo, ao invés de proferir respostas prontas em uma atitude pastoral policialesca profética, procurava instigar os questionamentos que abriam espaço a entendimentos diversos e também ao desconforto pelo fato de não ter uma explicação única e acabada. Desse modo, nos aproximávamos do que Paulo Freire e o professor e filósofo Antonio Faundez, exercitando uma escrita dialogada, nomearam como “pedagogia da pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ,

1985). Nesta escrita diálogo entre os autores, em determinado momento, Freire sugere uma radicalidade da existência presente no ato de perguntar. Pois este ato, quando não está burocratizado por um regime pedagógico, seria a força que promove o risco da transformação. Segundo o autor, quando se burocratiza o ato de perguntar, a capacidade para o espanto e a curiosidade é desmobilizada em nome de um controle proveniente das práticas de ensino aprendizagem que não almejam arriscar-se. Para Freire, “negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana”. Pensamento confirmado por Faundez, ao escrever que “o caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual”, neste caso, diria o medo manifesto pela professora que aciona uma performance pastoral policialesca profética, o qual se alastra para os alunos “está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

12º DIA

São Paulo, 16 de agosto de 2016.

Descalça em um dia chuvoso.

Experimentar o contato direto entre pé e chão em meio às intempéries. Na sala dos professores, durante o intervalo, formou-se um grupo de docentes ao meu redor que discutia minha condição. Enquanto olhavam para os meus pés e comiam algum lanche, afinal temos apenas quinze minutos de intervalo entre o término de um período e o início de outro, o professor Gilmar lançou a primeira provocação relacionada à minha insistência em permanecer descalça: “Durante muito tempo na história da humanidade andamos descalços”. Provocação que foi retrucada pelo professor Felipe, de Linguagens e Códigos, que parecia não aceitar justificativas tão diretas, “Mas hoje em dia não andamos mais!”. “Será?”, ponderou o professor Alex, de Ciências da Natureza. Alberto, outro professor da mesma área, que exibia uma preocupação reticente com aquele estado de coisas que se estendia por mais de uma semana, advertiu, enquanto se afastava do grupo, “Cuidado! Você pode ficar doente nessa brincadeira...”. Leila, uma estudante que passava em frente à sala dos professores, se aproximou do grupo e, ao avistar meus pés constatou em tom de piada: “A condição de trabalho dos professores tá realmente preocupante...”. Os professores riram e começaram a dispersar. “Pois acho muito interessante essas ações, obrigam a gente a pensar.

Os alunos me perguntam toda hora sobre isso”, Mariana, uma professora do ciclo de alfabetização, insistiu na conversa. Esta insistência pareceu um repentino incentivo para que o professor Augusto decidisse, “Vou preparar uma aula a partir dessa performance. Você deve saber que no período colonial, aqui no Brasil, os escravos eram proibidos de andar calçados. Era uma forma de distingui-los dos homens livres.”. Antes que algo mais pudesse ser dito, soou o sinal.

Os sentidos que se formavam conforme se prolongava o contato entre pé e chão da escola, se desdobravam em múltiplas perspectivas que iam de concepções sócio econômicas, religiosas, pedagógicas, de hábitos e costumes até o estigma da escravidão, o qual ainda reverberava como uma ferida aberta em algumas leituras. Entre estas concepções, também é possível encontrar uma relação direta entre a profissão docente e o trabalho escravo, se recordarmos da origem do pedagogo: o escravo designado para acompanhar os estudos das crianças na Grécia Antiga, responsável por estabelecer o vínculo entre família e escola. Herança grega vinculada a preceitos patriarcais, que ainda hoje provoca grandes discussões em relação ao papel das professoras, principalmente de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para se compreender os limites entre as funções de cuidadora e educadora. No contexto brasileiro, esta herança do pedagogo escravo ganha outros contornos se, por exemplo, levarmos em conta a relação entre o trabalho docente nas primeiras etapas da educação, realizado eminentemente por mulheres e a função das amas de leite, mulheres negras escravizadas responsáveis por cuidar dos filhos dos senhores⁹³. De alguma forma, segundo Lélia Gonzalez (2018), essas crianças acabavam incorporando um repertório, mesmo que inconsciente, da ancestralidade africana pela proximidade estabelecida com estas mulheres escravizadas e que influenciaram, inclusive, o nosso modo de falar o português, a língua violentamente oficializada pelo colonizador.

⁹³ Para mais detalhes a respeito dessa relação entre professoras e amas de leite vide: OLIVEIRA, Arlete Santos. **Mulheres negra e educadoras**: de amas-de-leite a professoras. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação em Educação na USP, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-160324/pt-br.php>. Acesso: fev. 2019

13º DIA

São Paulo, 17 de agosto de 2016.

Calçada pela força da lei.

A virtude, ao contrário [da natureza], é artificial, sobrenatural, já que foram necessários, em todas as épocas e em todas as nações, deuses e profetas para ensiná-la à humanidade, e que o homem, por si só, teria sido incapaz de descobri-la. O mal é praticado sem esforço, naturalmente, por fatalidade; o bem é sempre produto de uma arte. Tudo quanto digo da natureza como má conselheira em matéria de moral, e da razão como verdadeira redentora e reformadora, se pode transpor para a ordem do belo. Assim, sou levado a considerar os adereços como um dos sinais da nobreza primitiva da alma humana. As raças que nossa civilização, confusa e pervertida, trata com naturalidade de selvagens, com um orgulho e uma ênfase absolutamente risíveis, compreenderam, tanto quanto a criança, a alta espiritualidade da indumentária. O selvagem e o bebê provam – por sua aspiração ingênua em relação a tudo que é brilhante, às plumagens multicores, aos tecidos cintilantes, à majestade superlativa das formas artificiais – sua aversão pelo real, e testemunham dessa forma, à sua revelia, a imaterialidade de sua alma. (...) A moda deve ser, pois, considerada como um sintoma do gosto pelo ideal que flutua no cérebro humano acima de tudo que a vida natural nele acumula de grosseiro, terrestre e imundo, como uma deformação sublime da natureza, ou melhor, como uma tentativa permanente e sucessiva de correção da natureza.

As questões que surgiram do contato permanente entre pé e chão, dentro e fora da sala de aula, convocaram um movimento paralítico em torno da constituição do hábito do calçado e do corpo racializado. Desse modo, um “complexo do calçado” ganhou contornos, ao perceber a força que o inconsciente colonial ainda exerce em nossas práticas cotidianas. A ideia de “complexo do calçado” surgiu no decorrer deste processo de questionamento de um regime das aparências escolares. Ao me deparar com uma formulação do professor e sociólogo francês Roger Bastide, a respeito das modificações dos hábitos dos afrodescendentes no Brasil após a abolição da escravatura em 1888. Em meio a experimentação desta aula performática duracional, fazia a leitura do texto *Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível*, da professora e historiadora Maria Cristina Cortez Wissenbach (2010). Neste texto, encontrei



Complexo do calçado, Coletivo Parabelo, série fotográfica, 2016-2018

um termo que me despertou o interesse, o qual aparecia como observação em uma nota: “complexo do sapato”. Este termo foi atribuído a Roger Bastide, em um artigo publicado na Revista do Arquivo Municipal, vol. XCVIII em 1944. O “complexo do sapato” parecia ter uma relação direta com as problemáticas que emergiam destes *Treze dias*, pelo fato de explicitar uma série de relações entre o hábito do calçado e a constituição de uma atitude moderna em um passado colonial ainda presente. Apesar de Bastide não apresentar um desenvolvimento mais específico desta ideia em seu artigo, sugere que o texto é uma introdução para estudos posteriores. O autor, então, apresenta um panorama das diferentes formas utilizadas pelos negros, após a abolição, para afirmarem sua dignidade humana diante dos brancos. Estas formas são percebidas em detalhes do cotidiano, que podem parecer irrelevantes como, a modificação dos modos de cumprimentar os antigos senhores e nos modos de tratamento entre africanos e afrodescendentes, principalmente no âmbito das práticas religiosas. Além de demonstrar a resistência dos brancos em aceitar estas mudanças, encaradas como desrespeito, insubordinação e petulância quando, por exemplo, um negro se sentava diante de um branco, como um indicativo de igualdade nas relações, ao invés de permanecer de pé, em sinal de deferência a uma suposta superioridade do branco. Para o autor, o que ocorreu no Brasil foi o fato de que uma etiqueta de distinção racial passou a ser substituída por uma etiqueta de classe. Ao afirmar que, se um negro estivesse bem arrumado e aparentasse pertencer à burguesia dificilmente seria hostilizado no convívio social.

Desse modo, é importante ressaltar que, aqui modificamos esta nomenclatura para “complexo do calçado”, com o intuito de evidenciar a ação de calçar-se vinculada às diferenças existentes entre aqueles e aquelas que caminham descalços e aqueles e aquelas que caminham calçados, em relação à reprodução de um poder de matriz colonial. Por este viés, é possível inferir que possuir um calçado que necessitasse ser engraxado, de preferência por subalternos, entre os séculos XIX e XX ou um tênis cobiçado o suficiente para ser roubado no atual contexto brasileiro, são indicativos de que as profundas desigualdades entre as condições de vida e morte das diferentes classes sociais que compõem a aclamada nação brasileira podem ser simbolizadas em uma espécie de complexo do calçado. A ideia de complexo utilizada aqui está associada a um sistema simbólico que se cria em torno do calçado como referência para a distinção de um determinado *status* social, como uma metáfora das dinâmicas de poder exercidas entre as diferentes classes sociais, em uma abordagem interseccional, que inclui os aspectos raciais, de gênero e sexualidade. Este complexo também se refere ao caráter colonial que compôs a sociedade brasileira, por exemplo, quando temos acesso a peculiaridades a respeito da condição dos negros após a abolição da escravatura no Brasil, em que o calçado se torna sinônimo de “liberdade”. Temos acesso a esse fato por meio de diversos relatos do período que descrevem o modo como os negros valorizavam a aquisição de objetos antes proibidos, como o calçado. Um destes relatos recolhidos pelo viajante francês Louis-Albert Gaffre, quando esteve no Brasil entre os séculos XIX e XX, conta a respeito da modesta casa de uma senhora que havia sido escravizada e que ostentava, em meio ao parco mobiliário, numa espécie de altar, “um magnífico par de sapatos, de um calibre sólido mas de uma feitura evidentemente antiga” (GAFFRE apud WISSENBACH, 2010, p. 53). Ainda segundo relatos do viajante francês:

No dia seguinte ao decreto da Libertação, negros e negras deixaram apressadamente os lugares onde tinham vivido durante longo tempo nas humilhações da escravidão e, das fazendas e sítios, afluíram em direção às cidades próximas. A maior parte desses novos cidadãos livres tinha pequenas economias. Ora, seu primeiro ato foi correr às lojas de calçados. A escravidão, com efeito, não lhes dava o direito de se calçar, e parecia claro como o dia a essas bravas gentes que iriam se equiparar aos seus senhores de ontem usando como eles, botas e borzeguins. O primeiro gesto da liberdade foi então aprisionar os pés nas fôrmas escolhidas e, por consequência, mais ou menos adaptadas. Digo “mais ou menos”, mas a verdade da história me obriga a dizer muito “menos” do que “mais”. Porque os bons pés dos bons negros, pouco acostumados a estar

estreitados, protestaram com estardalhaço – e todo o mundo sabe qual é a maneira de os pés protestarem –, e foi o suficiente para que se visse o espetáculo mais inesperado como primeiro efeito da libertação. Negros e negras, em todas as cidades para as quais se dirigiram, passavam felizes e orgulhosos, com uma postura altiva, descalços, mas todos levando um par de sapatos por vezes à mão, como um porta-joias valioso, ou por outras a tiracolo, como as bolsas vacilantes da última moda mundana. (GAFFRE apud WISSENBACH, 2010, p. 53-54)

Relatos como este despertaram o interesse de estudiosos como Roger Bastide, na formulação do que ele nomeia como “cerimonial da polidez”. Em linhas gerais, este cerimonial se refere aos hábitos desenvolvidos por uma parcela dos negros, como uma espécie de “política da boa vizinhança” nas relações com os brancos, constituindo uma tentativa de incorporação à sociedade ao manter uma certa postura de subserviência, ao mesmo tempo em que investiam na assimilação de uma etiqueta burguesa. Segundo o autor, este cerimonial da polidez “mantem as distâncias entre os grupos, torna-as, de certa maneira, tangíveis, e assim, um instrumento de controle social, um meio de manter a ordem existente” (BASTIDE, 1944, p. 91). O cerimonial da polidez já estava instituído mesmo antes da abolição da escravatura. Com a diferença de que, após 1888, conforme a análise de Bastide, a preocupação com o vestuário pelos negros será um aspecto primordial para reafirmar a dignidade humana de um corpo racializado, com o intuito de destruir as convenções de um cerimonial da polidez proveniente da escravidão. Desta preocupação com o vestuário, como uma das formas de questionar a equivalência entre negro e escravo, surge uma supervalorização de objetos como o calçado, que se constitui em uma marca da mudança de *status* social. Assim, o complexo do calçado se delineia em uma dolorosa relação de acostumar os pés descalços a este artefato representativo de uma ascensão social calcada em valores burgueses, como símbolo da incorporação dos ideais da modernidade. Neste sentido, Bastide (1944) não considera que os negros destruíram o cerimonial da polidez proveniente do período escravocrata e de cunho aristocrático, este foi substituído pelo modelo burguês patriarcal e eurocentrado de cerimonial da polidez, observado na diferença de tratamento entre homens e mulheres, no respeito aos mais velhos e às figuras de autoridade. Dessa forma, é possível inferir que este processo de suposta assimilação do negro na sociedade brasileira se configura como um modo de continuar a “reproduzir a obra da escravidão”, tomando de empréstimo as palavras da artista brasileira Elisa Lucinda⁹⁴. Pois os valores constituídos no

⁹⁴ Em referência a entrevista concedida durante a programação do evento “Diálogos Ausentes”, promovido pelo Itaú Cultural em 2017. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/elisa-lucinda-dialogos-ausentes-2017>. Acesso em: nov. 2018.



White shoe, Bauer Sá, s/d

período colonial parecem apenas ter ganhado outras roupagens, com o intuito de garantir sua permanência de acordo com as tendências do momento. Tais roupagens formam camadas e camadas que recobrem as sombras de um inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018) que modela nossas práticas cotidianas ainda na atualidade.

Então, bastava encontrar o chão da escola, para ser inquirida. Algumas vezes de forma agressiva, principalmente por docentes incomodadas com a persistência daquele gesto que consideravam indecifrável e, portanto, um despropósito. Neste dia, a cobrança por sentido surgiu em posturas reativas como a da professora Flavia. Ao me ver na sala dos professores ficou exaltada, “Eu nem vou mais perguntar o que significa isso, porque ela nunca responde!”, erguendo um dos braços e virando de costas em uma postura de desdém. Esta cobrança por sentido intensificava uma zona de desconforto exposta pelo desdém, que poderia remeter a algumas questões as quais permaneciam como pano de fundo: Como uma professora, servidora pública municipal, se apresenta descalça ao trabalho sem sofrer medidas administrativas? Um corpo que aparece dessa forma na escola estaria habilitado e em condições de exercer a função docente? Afinal, isto é uma professora? Ou ainda, isto é uma aula?

Inicialmente, a equipe gestora, composta por duas coordenadoras, um vice-diretor e uma diretora, assumiu uma postura de observação, aceitando tacitamente participar daquele pacto performativo, fazendo “vistas grossas” ao que estava acontecendo. Mas, a reverberação dos comentários e cobranças por uma suposta obrigação em fornecer uma explicação lógica e plausível para o que estava acontecendo ao longo daqueles treze dias letivos, a situação tornou-se administrativamente insustentável. Dessa forma, um dos aspectos que se tornava aparente, naquela zona de desconforto era o apego a uma perspectiva iluminista, esclarecedora e burocratizada de educação. Esta perspectiva era exposta pela cobrança de uma linha de raciocínio lógica, cartesiana, com início, meio e fim, muito bem traçada em relação aos métodos e objetivos do trabalho pedagógico desenvolvido. Ao assumir esta perspectiva, parte da comunidade escolar passou a atribuir uma ausência de sentido ao fato de uma professora se apresentar reiteradamente descalça na escola. Pois, pelo viés de uma linha pedagógica tradicional/tecnicista, o que não faz sentido, isto é, não é passível de explicação lógica-racional, não deve fazer parte de uma aula, não deve compor uma instituição escolar. Deve ser relegado ao plano das sombras. Na contramão deste ideário, as pedagogias da performance estão interessadas justamente no que permanece no âmbito das sombras em uma aula tradicional/tecnicista, ao experimentar a materialidade do corpo, suas implicações sociais,

políticas, culturais, históricas, filosóficas, artísticas, científicas. Ao experimentar a performatividade do corpo como mobilização de saberes.

Neste dia, no final do horário de almoço que antecede os encontros de professores para formação e planejamento, uma das coordenadoras me chamou para uma conversa a portas fechadas. Na sala de coordenação estavam a diretora e a outra coordenadora, sentadas lado a lado. Clarice, que havia me chamado, sentou-se entre ambas e pediu que me sentasse a frente delas. Estávamos separadas por uma mesa. A diretora iniciou a conversa em um tom grave. “Nós estamos te chamando aqui por conta dessa história de você vir pra escola descalça. Como as pessoas perguntam e você não responde, imagino que tenha relação com a pesquisa que está fazendo na faculdade. Mas nós, que somos da gestão, precisamos estar a par de tudo o que acontece na escola. Porque se a supervisora aparece e te vê desse jeito ela vai querer saber o que está acontecendo e eu não posso simplesmente dizer pra ela: o que você acha que está acontecendo? Nós somos responsáveis por tudo o que acontece na escola. Até agora não aconteceu nada demais, mas a qualquer momento você pode pisar numa tarrachinha, cortar o pé numa farpa, escorregar aqui na escola ou no trajeto... Porque me falaram que até fora da escola você está andando assim, e isso configura acidente de trabalho. Aí, o que eu vou dizer pra CIPA⁹⁵? Podem abrir processo contra mim porque permiti que uma funcionária frequentasse a escola descalça.”. Nesse momento, Clarice tomou a palavra para complementar os argumentos da diretora. Enquanto eu tinha a impressão de estar sentada no banco dos réus, sem direito a maiores manifestações, além de ouvir o que estava sendo dito a meu respeito. “Isso é sério, não se brinca com questões de segurança no trabalho. Se acontece qualquer problema em relação à sua integridade física a caminho do trabalho ou durante o seu turno de trabalho, pelo fato de estar descalça, a responsabilidade é nossa. Isso é um conhecimento básico para qualquer posto de trabalho. Numa fábrica, por exemplo, não se pode trabalhar sem as botas de segurança. Elas têm aquele solado grosso justamente para proteger os pés contra acidentes. Aqui, nós não estamos expostos a tantos riscos, podemos usar uma sapatilha, como essa que estou hoje” e apontou para seus pés, exibindo uma delicada sapatilha em tons prateados. “Mas proteger os pés é essencial!”.

A diretora aproveitou a pausa para prosseguir, se ajeitando na cadeira para manter a coluna ereta, como se quisesse enfatizar uma postura de autoridade. “Acho que você tem ciência do Estatuto do Funcionário Público, a lei 8989, não tem? Na lei está previsto que o servidor precisa comparecer ao local de trabalho

⁹⁵ Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.



Complexo do calçado, Coletivo Parabelo, série fotográfica, 2016-2018

com trajes apropriados. É um dever do servidor previsto por lei. Sem contar que você pode ficar doente andando descalça a torto e a direito por aí... Como se trata de uma situação grave, que coloca em risco sua integridade física, eu tive que elaborar um documento pra você assinar, comprovando que tomamos uma providência em relação a isso e... Você trouxe alguma coisa pra colocar no pé hoje?”, perguntou, enquanto pegava o papel contendo uma advertência para que todas as pessoas presentes assinassem. Respondi objetivamente que não tinha trazido nenhum calçado. “Então, a partir de amanhã, se aparecer na escola descalça não vou deixar você entrar. Estamos de acordo?”. Clarice não deu espaço para que houvesse resposta a esta questão, que soava retórica, “Precisamos agir dessa forma porque ficamos numa situação difícil e, no final das contas, estamos garantindo o seu bem”. A diretora acenou com a cabeça, indicando que também pensava daquela forma. “Situação difícil mesmo, porque nem sabia o que colocar no papel. Mas deduzi que se trata de uma experiência relacionada à sua pesquisa. Se achar que precisa acrescentar alguma coisa...” E entregou o documento para que pudesse ler e assinar. Durante a leitura do documento, com a caneta em punho e os pés expostos sob um comércio de olhares, uma profusão de pensamentos invade a tensão promovida pela cobrança institucional de um retorno às regulamentações referentes ao regime das aparências escolares. Tentava dissipar o peso que recaía sobre mim, por questionar a reprodução da obra da modernidade/colonialidade, prevista nos termos da lei 8989/79 (Estatuto do Funcionário Público), especificamente no item IX do artigo 178, que trata dos deveres de um funcionário público:

Art. 178 - São deveres do funcionário: I - ser assíduo e pontual; II - cumprir as ordens superiores, representando quando forem manifestamente ilegais; III - desempenhar com zelo e presteza os trabalhos de que for incumbido; IV - guardar sigilo sobre os assuntos da Administração; V - tratar com urbanidade os companheiros de serviço e o público em geral; VI - residir no Município ou mediante autorização, em localidade próxima;

Regulamentado pelo Decreto nº 16.644/80.

VII - manter sempre atualizada sua declaração de família, de residência e de domicílio; VIII - zelar pela economia do material do Município e pela conservação do que for confiado à sua guarda ou utilização; **IX - apresentar-se convenientemente trajado em serviço, ou com o uniforme determinado, quando for o caso**; X - cooperar e manter espírito de solidariedade com os companheiros de trabalho; XI - estar em dia com as leis, regulamentos, regimentos, instruções e ordens de serviço que digam respeito às suas funções; XII - proceder, pública e particularmente, de forma que dignifique a função pública.

O item IX deste artigo parecia ser a única frase, repetida diversas vezes, naquele documento que deveria assinar. As palavras se embaralhavam, perdiam o nexo: deveres uniforme determinado caso convenientemente trajado serviço funcionário determinado uniforme quando apresentar se for o caso... Em uma contínua reiteração dos mecanismos de controle instituídos pelo regime das aparências escolares, por meio de práticas discursivas construídas histórica, cultural e socialmente. Enquanto assinava o documento, percebia pela intensidade coercitiva, o desconforto gerado pelo desmantelamento da predominância dos sentidos baseados em uma linha de raciocínio cartesiana, na ação esclarecedora que reproduz discursos explicativos, prescritivos, como se fossem a única, senão, a melhor forma de se instituir uma relação de ensino aprendizagem.

Na manhã seguinte, a diretora me aguardava no portão de entrada do CIEJA. Conforme me aproximava da entrada da escola, percebia as tensões daquele olhar. Principalmente quando notou que estava vestida com o mesmo modelo de traje, em tons terrosos, que havia usado nos treze dias anteriores. A diretora esboçou uma desaprovação, fechando o semblante. Mas, conforme seu olhar alcançou meus pés, respirou com um certo alívio. Meus pés se conformavam entre os limites restritivos de uma delicada sapatilha marrom. Desejavam escapar a cada passada. Já a diretora parecia satisfeita, “Ah, bom! Agora sim, traje completo!”.

Saudade da terra, epiderme do mundo. Fonte das águas, que brotam entre as pedras, deslizam na pele. Experimentei devolver novamente o contato direto entre pé e chão. Experimentei roçar novamente a pele de um rotineiro itinerário. Na travessia entre Belém e Ermelino Matarazzo, olhares apressados quase não notavam meus pés descalços. Enquanto alguns olhares não negavam o chão. Como os de um homem terra que vagava pela rua, sem deixar esquecermos daqueles que vagaram sem rumo, quando libertos pela força da lei. Pele e roupa contra pele se misturavam no asfalto e nos muros. A travessia entre as estações Tatuapé e Ermelino desaguava em um encontro guarani italiano, nativo estrangeiro estranhado entre as inúmeras matizes de pele e contra pele passageiras, constantemente a caminho.

Após a medida administrativa que impôs limites à continuidade da aula performática duracional *Treze dias*, as falas elogiosas de grande parte da comunidade escolar em relação ao fato de permanecer com os trajés sociais e finalmente calçada, se tornaram constantes. Ao longo daquele semestre letivo, também permaneceram os questionamentos em torno do porquê teria me calçado. Enquanto alguns atribuíram o fato à medida administrativa e pareciam dar por encerrada aquela situação incompreensível, outros insistiam que me explicasse e outros ainda, demonstraram tristeza pelo fato de ter me calçado novamente, continuavam a perguntar: por quê? Ainda na tentativa de dissipar aquele peso do enquadramento burocrático como professora, servidora pública municipal e que, portanto, deveria ser um exemplo a ser seguido, começo a me lembrar das palavras de bell hooks (2013). Ao pensar a respeito de sua experiência como docente, hooks questiona a necessidade de afirmação e compreensão de todos os conteúdos que compõem uma aula, considerando que esta necessidade pode ser suprida com o tempo. Por isso, é preciso admitir que nem sempre os envolvidos precisam gostar da aula e entendê-la como algo objetivo. Muitas vezes, só posteriormente esse entendimento e valorização relacionados à experiência em aula acontece (HOOKS, 2013, p. 59-60). Recordo-me que a autora também escreve a respeito de uma das lições que precisamos constantemente aprender, para escaparmos à performance pastoral policialesca profética. Quando hooks afirma que, ao assumir uma postura identitária o professor cria um grande problema em relação às críticas feitas ao seu trabalho, pelo fato de encará-las como se fossem ataques à sua existência. Esta postura reativa mina completamente as possibilidades de mudança e de avaliação da

própria prática. Dessa forma, torna-se imprescindível ouvir as vozes da escrita dialogada entre hooks e o professor de filosofia Ron Scapp, no momento em que ambos discutem a respeito do cuidado que precisamos ter para não sermos completamente exauridos pela ausência de apoio institucional, junto a outros mecanismos de desmotivação para experimentar práticas pedagógicas libertárias na escola (HOOKS, 2013, p. 214-215).

Diante dessas considerações, nos atentamos a uma outra dimensão que o enquadramento como servidora pública poderia ganhar, ao problematizar a ideia de cuidado exposta pela equipe gestora e outros integrantes da comunidade escolar. Em um primeiro momento, este cuidado parecia remeter às medidas disciplinares impostas a uma professora que apresentava desvios em relação ao regime das aparências escolares. Fato que acaba por gerar um ressentimento de minha parte, ao sentir-me reduzida ao âmbito da esfera disciplinar que estabelece uma relação de vigilância e castigo. Contudo, a esta perspectiva se somavam os cuidados que deveriam ser tomados para que preservasse minha saúde e minha integridade física. Eram preocupações com uma vitalidade que precisava ser mantida seja pela força da lei, seja pela consideração à pessoa, que não permanecia invariavelmente subjugada por um cargo. Por este viés, precisava reconhecer que a medida administrativa não poderia ser compreendida apenas em um âmbito burocrático, pois também se configurava como uma demonstração de cuidado em relação a minha pessoa. Neste sentido, era necessário também um cuidado para não deixar que este ressentimento fosse fomentado por uma postura identitária diante das críticas ao trabalho como professora performer pesquisadora, encarando-as como um ataque pessoal. Pois, dessa forma, poderia transformar a ausência de apoio institucional em um fator determinante para desmobilizar a experimentação das aulas performáticas. Desse modo, torna-se premente reconhecer que a ação de cuidar não está restrita a uma medida coercitiva para garantir a adequação, produtividade e funcionalidade de uma servidora pública. Além de não se restringir a um entendimento do ato de cuidar como reprodução de um ideário sexista, que identifica a função da professora como cuidadora. Então, é preciso reconhecer que o ato de cuidar poderia se constituir como uma forma de aproximação, de criar vínculos em maior ou menor intensidade, pela ativação da co-presença corporal nos espaços tempos compartilhados de uma aula. Por meio desta perspectiva, o Coletivo Parabelo criou a aula performática *Lavapés*, quando aceitei fazer parte de outro pacto performativo ao experimentar: o que aconteceria se a professora de arte do CIEJA Ermelino Matarazzo se oferecesse para lavar os pés dos integrantes da comunidade escolar? Assim, ao percebermos uma certa mítica inerente ao ato de



Lavapés, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2016

lavar os pés, escolhemos alguns materiais que, de algum modo, remetem a esta mítica como: um jarro de barro, uma bacia de metal, toalhas e panos brancos, uma esponja vegetal e uma pequena banquetta de madeira. Estes materiais podem ser identificados em diferentes contextos em que o rito de lava-pés é ou era realizado, tanto em um sentido religioso quanto em um sentido profano. Também escolhemos realizar a lavagem dos pés no local de entrada da escola, como um cuidado com as formas de recepcionar os integrantes da comunidade escolar, sem que os papéis reservados a cada integrante se sobrepusessem à pessoa.

Em uma perspectiva religiosa cristã o rito de lava-pés pode ser compreendido como uma tradição referente à sexta-feira santa, em memória do episódio da Santa Ceia, a partir das narrativas bíblicas do chamado Novo Testamento, no capítulo 13 do livro de João. Em referência a este episódio, há interpretações que indicam que Jesus transformou a lavagem dos pés em um ato pedagógico de humildade e regeneração, quando inverteu a regra instituída, naquele período, de que a lavagem dos pés seria reservada aos servos, ao

oferecer-se para lavar os pés de seus discípulos (GALVÃO, 2009). O ato de lavar os pés também pode estar relacionado a costumes de hospitalidade e comunhão, relacionados à cultura judaico-cristã da antiguidade presente em narrativas bíblicas do Velho Testamento, referentes a uma determinada porção do continente africano e do oriente médio. Neste contexto, a lavagem dos pés e das mãos era realizada como uma forma de recepcionar as pessoas antes das refeições, para limpar a sujeira dos percursos realizados usando sandálias ou desprovidos de calçados. Ainda neste período classificado historicamente como antiguidade, nos contextos de escravidão, tanto no Egito quanto em Israel e na Palestina a lavagem dos pés e mãos não era realizada pela própria pessoa e sim por escravos nas residências mais abastadas, além de ser realizada pelos filhos e esposas, em sinal de subordinação à figura paterna (MENDES, 2015, p. 84; GALVÃO, 2009).

No âmbito da modernidade/colonialidade brasileira, nas religiões de matriz africana como a umbanda, o ato de lavar os pés é parte dos ritos de limpeza de final de ano, como forma de promover a regeneração de uma das extremidades do corpo, responsável pela conexão com a terra. O caráter mítico desta prática também está relacionado à assimilação de tradições cristãs nesta manifestação religiosa afro-brasileira, como uma forma de estabelecer relações com as diferentes etnias que integram uma ideia de nação brasileira conformada por indígenas, africanos e europeus⁹⁶. Neste sentido, Mbembe nos apresenta uma concepção relativa a uma capacidade herética violentamente desenvolvida por africanos e afrodescendentes de “habitar vários mundos”, por exemplo, quando “o cristianismo, sem se despojar do seu conceito, foi tomado pelo avesso, decomposto, depois recoberto com a máscara e a parafernália ancestrais” (MBEMBE, 2018b, p.180) no processo de cristianização do continente africano. Esta concepção nos ajuda a pensar na complexidade inerente às relações religiosas desenvolvidas no âmbito da modernidade/colonialidade brasileira.

Também é importante mencionar o fato de que, numa dessas coincidências da vida, dois anos após a realização da aula performática *Lavapés*, tive a oportunidade de participar de uma das “Aparições”⁹⁷ da artista sul-africana Lhola

⁹⁶ Com o intuito de discutir as possíveis relações entre práticas pedagógicas e práticas religiosas de matriz africana, Luiz Osmar Mendes (2015) dedicou sua dissertação de mestrado para demonstrar como a experiência no terreiro de umbanda pode contribuir para repensarmos as práticas educativas em uma concepção mais próxima da realidade brasileira, calcada em uma história de violência e opressão, ao propor uma Pedagogia do Asê. Ao apresentar um breve histórico da umbanda, Mendes faz referência a essa relação entre as diferentes etnias que compõem o Brasil, em uma narrativa histórica que pode resvalar no mito da democracia racial, por meio da ideia de sincretismo religioso.

⁹⁷ Lhola Amira (2018) define sua prática artística como Aparição, pois considera que o termo

Amira, durante a 33ª edição da Bienal de Artes de São Paulo. Estas Aparições de Lhola Amira ocorreram tanto no espaço expositivo da bienal quanto em espaços externos, como foi o caso da aparição que pude tomar parte, a qual aconteceu na praça da República, em setembro de 2018. Neste dia, a artista sul-africana com auxílio de uma equipe da bienal, organizou um círculo em uma região da praça, próxima ao lago, contendo 7 cadeiras e, a frente de cada uma destas cadeiras foram colocadas bacias de metal, uma garrafa de água, um pacote de sal grosso, uma toalha branca, um par de meias brancas, uma cúpula de vidro contendo uma vela branca e um pequeno frasco contendo óleo de amêndoa. Após delimitar o espaço tempo de aparição, Amira colocou uma música amplificada por uma caixa de som, que poderia ser lida como uma mixagem de um batuque de tambores, junto a efeitos sonoros eletrônicos, que se repetia em *looping*. Então, a artista começa a dar voltas em torno do círculo, empunhando um cajado e entoando palavras que evocam uma espiritualidade. Em seguida, com ajuda de uma intérprete, foram convidadas 7 mulheres negras, para que Amira lavasse seus pés como um gesto de cura e, dentre estas mulheres tive a oportunidade de ser uma das convidadas. Antes de realizar a lavagem dos pés, a artista perguntava o nome de cada uma das mulheres, também se apresentava e solicitava que tirássemos o calçado. Então, nos entregava uma guia vermelha que deveria ser atada em alguma parte do corpo que precisasse ser regenerada, para que ela pudesse realizar a lavagem dos pés de cada uma das 7 mulheres. Este gesto foi muito significativo para mim, pois além de possuir uma proximidade com a aula performática *Lavapés*, fazia poucos meses que tive de passar por um procedimento cirúrgico de histerectomia. Também pude perceber que este gesto impactou outras pessoas, que compartilharam aquele espaço tempo de aparição. Ao término da lavagem dos pés, formou-se uma espécie de procissão até o lago, que fica na região central da praça, para que desprezásemos a água com sal grosso utilizados no processo de limpeza. Também pudemos levar conosco os materiais que possibilitam a continuidade deste gesto.

Por meio de aparições como esta, Lhola Amira, se aproxima “da noção zulu de *ukuvela*, que contextualiza a existência de uma pessoa em relação a narrativas históricas”⁹⁸ entre passado, presente e futuro. A partir desta noção, para Amira (2018) o espaço é concebido em um caráter multidimensional, em que diversas camadas se sobrepõem entre o que conseguimos “ver a olho nu”

performance seria um reducionismo da dimensão ancestral de suas ações, descritas como uma cura gestual que almeja oferecer por meio da interação com outras pessoas, a possibilidade destas entrarem em contato com suas próprias capacidades regenerativas.

⁹⁸ Conforme definição de Wura-Natasha Ogunji, artista nigeriana, em conversa com Lhola Amira, publicada no material educativo da 33ª Bienal de Artes de São Paulo, 2018.



Lavapés, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2016

e por meio de uma “presença mística, espiritual e ancestral” que mobiliza a percepção das feridas relacionadas a uma determinada localidade (AMIRA, 2018, p. 4). Desse modo, a Aparição realizada neste contexto da Bienal foi pensada especificamente para o Brasil, quando a artista afirmou vislumbrar ações como: lavar lençol, roupa de cama, limpar latão e talheres. Estas ações apareciam, para Amira, misturadas a imagens de riachos, rios, água em movimento, além da presença recorrente dos pés em diferentes situações, ao caminhar, parar, dançar, correr, ou ainda, amarrados, feridos, cansados, envelhecidos (AMIRA, 2018, p. 5). Neste sentido, os gestos de cura oferecidos em espaços internos e externos à bienal, desejavam tratar dos cortes, lesões e traumas referentes às camadas que configuram a espacialidade multidimensional brasileira, de acordo com a artista, ao acionar uma espécie de ancestralidade regenerativa. Portanto, é importante ressaltar que os gestos de Amira consistem em uma cura simbólica, a qual almeja ativar as vias de acesso às potencialidades regenerativas presentes em cada pessoa. Assim, a partir dessas breves considerações em torno da mítica da lavagem dos pés, talvez seja possível afirmar que a aula performática *Lavapés* também se aproximou de uma tentativa de criar vínculos com este caráter regenerativo ancestral, por meio da ideia de cuidado como uma forma de comunhão com os outros. Nesse sentido, tomar contato com uma certa ancestralidade inerente à mítica do lava-pés, consistiu em uma tentativa de

regenerar o meu desejo de continuar experimentando aulas performáticas, sem ser imobilizada pelo ressentimento relativo à falta de um certo apoio institucional, bem como, relacionado a alguns estigmas que emergiram na relação com parte da comunidade da escolar.

Um dia meus pés descalços puderam tocar novamente as margens da Avenida Paranaguá, divisora de águas⁹⁹, em uma de suas paragens, uma escola para jovens e adultos. Cheguei bem cedo, antes das 7 horas, junto com as primeiras a chegar todos os dias na escola: as funcionárias da limpeza, responsáveis por cuidar de cada superfície do edifício escolar. Talvez, o cuidado principal residiria na responsabilidade com o chão. O chão que recebia centenas de pessoas durante os dias letivos. Ainda assim, o cuidado com o chão é considerado um trabalho marginal em relação ao funcionamento da instituição escolar. O cuidado principal está relacionado aos papéis, carteiras, cadeiras, livros, cadernos, diários, canetas... Materiais convencionalmente associados ao ambiente escolar. Reservado ao plano das sombras permaneciam outros materiais que, a despeito disso, garantiam a receptividade do ambiente escolar. Eram baldes, panos, luvas, esponjas, vassouras, rodos, materiais reservados ao trabalho com a limpeza.

Ana e Meire eram as responsáveis, naquele período, pelos cuidados com a limpeza e me entregaram panos de chão alvejados, para que começasse a organizar o espaço tempo em que ocorreria a lavagem dos pés, no limiar entre o dentro e o fora da escola, na margem recortada pelo portão de ferro. Neste limite recortado pelo portão de entrada da instituição, posicionamos frente a frente uma pequena banqueta de madeira e uma cadeira que fazia parte do mobiliário da escola, destinada aos alunos. Entre elas uma bacia de metal, acomodada sobre os panos de chão alvejados, como aquelas bacias que as lavadeiras costumavam usar na beira dos córregos de um passado ainda presente. Ao lado da bacia, coloquei um jarro feito de barro que, de tempos em tempos precisava encher novamente para trocar a água destinada à lavagem dos pés. Sentei-me na pequena banqueta de madeira e mantinha sobre as pernas toalhas brancas e uma bucha. Ofereço para Ana e Meire, “Aceitam lavar os pés?”, elas riem. “Ai, professora, você só apronta!” Ana se esquivava. “Não dá tempo não, professora, já-já os alunos estão chegando...”, Meire demonstrou preocupação com a rotina de trabalho, poderia causar algum inconveniente caso esta rotina fosse desrespeitada.

⁹⁹ Proposta de tradução para o português, língua do colonizador, para a dimensão geográfica proferida pela palavra Paranaguá, em uma possível acepção tupi-guarani.

Naquele espaço tempo de entrada na escola, observava as pessoas que se aproximavam: estudantes, funcionários, professores, homens terra que olhavam da praça, na outra margem da avenida divisora de águas, além daqueles e daquelas que aguardavam no ponto de ônibus, passageiros a caminho. Observava e quando era correspondida oferecia, “Aceita lavar os pés?”. Alguns sorriam e recusavam, outros paravam para ver o que acontecia. Gerson, um estudante que preferiu desviar daquela entrada, caminhando em direção à porta lateral, fala que seus pés são muito feios e não merecem ser expostos. Vera, outra estudante que passa ao largo, diz que a água está muito gelada... “Ai! Isso parece macumba, professora!”, Lurdes, que chegava para a aula junto com Vera, corre para dentro da escola, como se estivesse fugindo de algo aterrorizante. Enquanto, eu tentava tocar com o olhar aqueles e aquelas que chegavam, “Aceita lavar os pés?”. Oferecia, entre tantas negativas expressas pela pressa de logo estar na segurança da sala de aula ou da rotina de seu itinerário, passageiras a caminho.

As primeiras a aceitarem foram mulheres, de tempos diferentes, de peles retintas marcadas por histórias de dor e resistência. Memórias ancestrais daquelas que sobrevivem a uma vida criada para servir os outros e nunca olhar para si. Memórias mergulhadas em revolta e resignação, aos poucos modificadas pelo contato com a fluidez das águas, o frescor do barro, a textura enérgica das fibras. Enquanto lavava seus pés, mergulhando-os na água da bacia, massageando-os suavemente com a bucha, colocando-os sobre minhas pernas para seca-los; as memórias escoavam em palavras carregadas, palavras vento que revolviavam as águas. Experimentava uma certa ritualidade ao colocar-me aos pés do outro, observá-lo, senti-lo através do mover das águas. Experimentava a pele de outras vidas, que falavam das tristezas que estavam sendo lavadas. “Eu trabalho tanto, professora, que não tenho tempo nem de ver meus filhos direito... Cuido mais da casa dos outros do que da minha”. Sueli, a primeira estudante a aceitar que lavasse seus pés, despejava o desgosto, “Estamos com a vida sufocada, professora! Onde isso vai parar? Reduzidos a quase nada...”. Ela concluiu enquanto secava seus pés, agradeceu muito e antes de entrar definitivamente na escola, disse que se sentia bem melhor, como se tivesse tirado um peso. “Essa água têm significado, professora”. Maria, outra estudante, se posicionou ao lado da colega Jacira, que acabara de se sentar na cadeira para lavar os pés e meditava sobre a humildade necessária para cuidar dos outros. “A gente que é mulher negra está o tempo inteiro cuidando”, Maria observou. “A senhora está fazendo um agrado na gente, professora”, Jacira agradecia e sorria, enquanto massageava seus pés. “Estamos comemorando o milagre da




Lavapés, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2016

vida!” Irene dizia a todos que se aproximavam, uma estudante que permaneceu um bom tempo naquele limiar entre o dentro e o fora da escola, sem aceitar que lavasse seus pés. Quando Irene tentou convencer o professor Alberto a lavar os pés, ele brincou enquanto se esquivava pela porta lateral, “Obrigado, já tomei banho antes de sair de casa!”. Sentada na cadeira, com os pés mergulhados na água da bacia, Leila, uma estagiária da escola, parecia se deliciar, dizendo que adorava relaxar os pés numa bacia com água quente ou fresca. “Parece que sou uma outra pessoa!”. Maria, posicionada ao seu lado, reafirmava que aquelas águas tinham significado, “Agora é a época mesmo, professora. Lá no terreiro a gente faz isso. Só faltou umas ervas. É a limpeza de final de ano, pra regenerar e renovar a vida”. Então, Maria resolveu aceitar e sentou-se à minha frente, retirando as sandálias. Enquanto lavava os pés de Maria, formava-se um grupo de mulheres à nossa volta, que falavam e escutavam as águas. “Amanhã é dia de lavapés lá no terreiro. Da próxima vez você avisa que vou trazer umas ervas, professora”. Maria falou em reverência, conforme secava seus pés, “Isso me lembra da Bahia, lá sim tem axé, água de cheiro. Na hora de desprezar essa água, tem que ser na rua, no córrego, porque se entrar na escola ou passar pelo pé de alguém, as impurezas de todo mundo ficam impregnadas no lugar ou na pessoa... Tinha que fazer isso lá, professora... Lá na Bahia, aí você ia sentir renovação de verdade!”. Leila, que estudava na mesma sala que Maria, se

aproximou aos poucos, escutando. De repente tomou a palavra, “Olha que isso não é só de terreiro não, tem na bíblia. Eu já me banhei hoje, mas Jesus disse que pra tirar as impurezas precisa lavar pés e mãos. Você sabia, professora, que na bíblia fala que Verônica lavou os pés de Jesus e secou com os próprios cabelos?”. Um pouco mais distante, Marcos, que também era da mesma classe, reparava na quantidade de mulheres que se reuniam em torno daquelas águas. “Pois é, professora, tem que pensar, né... Por que é sempre uma mulher negra que lava os pés dos outros?”

Do outro lado da avenida, os homens terra permaneciam na beira. Conversavam de tal forma que suas vozes conseguiam atravessa-la. Dois deles olhavam por cima de um sofá velho, posicionado sobre a grama da praça, em meio a um apinhado de objetos que emulavam rudimentos de uma sala de estar. Outros dois estavam em pé, com sacolas a tiracolo, entre o sofá e o ponto de ônibus, gesticulando. “Também quero lavá meu pé!”, “Vamo lá!”, “Olha que a gente vai aí!”, “Vamo lavá o pé!”. Os homens terra instigavam, mas não cruzavam a avenida. Suzana, a agente escolar, observava de dentro da escola, pelo vidro do guichê de atendimento e as vezes saía pela porta lateral para ver de perto o que acontecia. Ela começou a rir daquelas provocações e veio me perguntar depois se teria coragem de lavar os pés daqueles homens, sempre à margem. Já Ricardo, um estudante adolescente de boné, bermuda, tênis e regata, fones de ouvido e celular na mão, ia e voltava. Parava na calçada e observava de longe, parecia em dúvida se lavava os pés ou não e logo entrava novamente na escola ou atravessava a rua e se sentava na mureta da praça. De repente, voltou para a calçada em frente à escola e desconectou o fone do celular, permitindo que o som que ouvia se espalhasse entre o portão de ferro e a avenida divisora de águas. Um *reggae*. Ricardo aguardou o momento em que a maioria dos estudantes já havia entrado na escola e decidiu. Queria retribuir o gesto que eu havia oferecido. Lavou meus pés na lembrança de quando podia massagear os pés inchados de sua mãe, depois de um dia de trabalho. Lavou meus pés ao som de um *reggae* exaltando a resistência de Zumbi dos Palmares, enquanto comentava a letra da música. “Esse é raiz, tem uma mensagem, professora. Não ouço todo dia... Mas faz a gente pensá na vida, nas injustiças. Conta uma história de luta, professora”. Uma história de atlânticas travessias num mar negro. Ricardo retribuiu o gesto oferecido e secou meus pés.

A black and white photograph capturing a performance piece inside a bus. A person, dressed in a dark, short-sleeved, knee-length dress, stands in the aisle between rows of seats. They are holding a large, white rectangular sign with bold, black, sans-serif text that reads "EU NÃO ESTOU AQUI". The sign is held up in front of their face, completely obscuring it. The bus interior is visible, with overhead handrails and straps. The lighting is natural, coming from windows on the left side of the frame. The overall mood is one of quiet protest or social commentary.

**EU
NÃO
ESTOU
AQUI**



FARDOS

Escritos fardo em torno das reverberações das aulas performáticas *Violência* (2015), *Em luto, em luta* (2015) e *Dia de branco* (2017), realizadas no CIEJA Ermelino Matarazzo, no entorno desta instituição e em deslocamento entre as regiões leste e oeste da cidade de São Paulo.

Dia de branco, Coletivo Parabelo, aula performática, Parque da Água Branca, 2017

*Nós temos a África em nossas cozinhas,
América em nossas selvas,
e Europa em nossas salas de visitas.
(Sílvio Romero)*

Um dia desses achei que era gente e saí de casa a pé, em pé, olhar na linha do horizonte como as pessoas comuns ou os que se autodeclaram cidadãos de bem. Caminhava decidida, descia a rua rumo ao teatro e conversava com minhas companheiras de jornada, Eli e Taís. Três mulheres negras, em pé, olhar na linha do horizonte, caminhando como pessoas comuns. Achei que poderíamos ser vistas como cidadãos de bem e ríamos distraídas. Mas, quando apareceram os verdadeiros cidadãos de bem, fui alvejada pelas costas. Cidadãos de bem que dirigiam um carro em alta velocidade me alvejaram pelas costas, entre risos sarcásticos. Eu, um grito surdo, as pernas estremececeram, me seguraram. Não foi possível anotar a placa. Um carro em alta velocidade, emitiu risos sarcásticos enquanto desaparecia em uma nuvem de poeira cinzenta. Ninguém entendia o que havia acontecido. Os sons do entorno sumiam em meio à nuvem de poeira. Era um aviso. Deveria ter sido alvejada pelo fogo, mas da ardência e sobressalto não brotava sangue, brotava cascas e clara. Os fragmentos da alvura de um ovo que atingiu a pele escura, pelas costas. Fragilidade compacta que ganhou força ao ser arremessada em alta velocidade contra um corpo negro. Um alvo. Era um aviso.

“A professora não deve ir a aula nem vestida de andar em casa, nem como se fosse para uma festa” (FONTOURA apud SILVA, 2007, p. 144), era o que dizia um manual para o trabalho docente, publicado no Brasil em meados da década de 1950. Se levarmos em conta os dizeres deste manual, juntamente com outras práticas discursivas acerca do regime das aparências escolares, que prescrevem o que consiste uma professora com base em um ideário social estruturado pelo racismo e pelo sexismo, um corpo enquadrado como preta pobre puta necessitaria de um esforço sobre-humano para tentar se livrar do fardo de ser constantemente tratada como um corpo de extração, ou ainda, um corpo indecente. Sem obter êxito, apesar do esforço, esta indecência atribuída ao corpo negro pulsa diante de um comércio de olhares, que avalia as formas da extração e da luxúria como marcas indelévels deste corpo. Marcas produzidas



Violência, Coletivo Parabelo, aula performática, São Paulo, 2015

ao longo de um processo histórico de fabricação da modernidade/colonialidade, em que o corpo racializado, extraído de suas terras de origem, passou do corpo mineral ao corpo metal e do corpo metal ao corpo moeda, para cruzar o atlântico, transformado em corpo coisa, corpo plástico que só possui valor enquanto é possível expropriar todas as suas capacidades vitais (MBEMBE, 2018b). Estas marcas demonstram uma tensão constante entre o fato de reconhecer-me negra e professora. Desse modo, apareço invariavelmente como um corpo racializado sempre em evidência na sala de aula, por maior que seja o esforço para manter a discrição. Parecia ser impossível escapar ao fato de que uma suposta indecência se tornou algo imanente ao corpo negro, por meio da predominância de práticas discursivas racistas e sexistas. Tais práticas produzem estereótipos associadas às formas fartas, à volúpia, à malemolência no andar, à vadiagem e, no caso dos corpos racializados que performam o gênero feminino, à vadia que pode ser abusada sem qualquer comprometimento. Por este viés, uma negra professora, carrega constantemente o fardo da aparência compreendida entre a extração e a luxúria, a despeito dos subterfúgios aos quais tente recorrer.

Se considerarmos especificamente as questões de gênero, de acordo com o regime das aparências escolares, para um corpo docente que performa o gênero feminino, a assimilação de certas regras de etiqueta, como estas expostas no manual da década de 1950, se transforma em sinônimo de decência,

parâmetro da moralidade. Por este viés, a professora deve tornar-se um exemplo vivo de decência, ao ser enquadrada nos modelos sexistas de feminilidade associada à delicadeza e à doçura angelical. Contudo, principalmente após a década de 1960, este estereótipo sexista da professora feminina e angelical, passa a ser problematizado sob a influência dos movimentos feministas em ebulição em países como Estados Unidos, França e, posteriormente no Brasil. Tais problematizações começaram a ser relacionadas, em uma perspectiva conservadora, a uma ideia de “anti-mulher” criada pelo estereótipo da feminista que não cuida da aparência e se masculiniza (SILVA, 2005, p. 141-142). Neste embate, a professora que se identifica com os ideais feministas e as mudanças intrínsecas a estes movimentos, acaba por representar um mal para a sociedade com bases patriarcais, acaba por tornar-se o estereótipo da anti-professora, que não respeita o regime das aparências escolares. Este estereótipo que cria um avesso do ideal de professora é carregado por uma série de preconceitos que incidem sobre a figura da feminista como a mulher que quer tornar-se homem, a mulher desleixada, a lésbica pervertida, a mulher desgovernada que deseja tomar o lugar dos homens, o lugar da autoridade e do poder. Esta reação conservadora, a qual se propagou como senso comum, e que distorce o sentido das lutas feministas ao criar um discurso de rebaixamento daquelas que aderem ao movimento em maior ou menor grau, é reflexo do apego às estruturas patriarcais que sustentam nossa sociedade. Neste contexto, é importante mencionar que uma pesquisa lançada pelo IPEA em 2014¹⁰⁰, traçou um perfil sobre o que a população brasileira pensa da chamada violência contra as mulheres e, em uma dimensão ampliada, da violência de gênero, ou ainda, violência patriarcal. Nesta pesquisa, uma das questões amplamente divulgadas na mídia dizia a respeito da importância da decência da mulher, como meio de evitar práticas violentas como o estupro, na qual 58,5% dos entrevistados disse concordar que: “se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros” (IPEA, 2014, p.23). Quando esta pesquisa foi feita com os estudantes do CIEJA Ermelino Matarazzo pelo professor Anderson¹⁰¹, responsável pelas aulas de Informática em 2015, a porcentagem também foi similar: 56,6% dos estudantes que responderam ao questionário concordam que “se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros”.

¹⁰⁰ Esta pesquisa foi realizada por Rafael Guerreiro Osório e Natália Fontoura e pode ser consultada em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=24438&Itemid=2. Acesso: fev.2019

¹⁰¹ A iniciativa do professor Anderson Ramos de realizar esta pesquisa com os estudantes do período da manhã dos módulos III e IV do CIEJA Ermelino Matarazzo, também se constituiu em uma forma de desenvolver um trabalho integrado às aulas performáticas criadas pelo Coletivo Parabelo. O modelo do questionário respondido pelos estudantes está disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3pt89FeB4SZpFvALLVYDOmQhqnNBzBa45dle_HmmWC9zC6A/viewform?c=0&w=1. Acesso: fev.2019



Violência, Coletivo Parabelo, aula performática, São Paulo, 2015

Assim, se considerarmos a escola como um espaço de reprodução das relações sociais, uma das perguntas que parece permanecer de fundo, quando um corpo docente racializado que performa o gênero feminino desafia o regime das aparências escolares, o qual define o que pertence ou não à instituição escolar baseado em preceitos patriarcais e racistas, seria: Isto é realmente uma professora? Dessa forma, é necessário ressaltar que no caso de uma negra professora “são outros quinhentos”, pois esta prescrição da decência inerente ao regime das aparências escolares também entra em conflito com o processo de naturalização do corpo negro que performa o gênero feminino como objeto de extração e luxúria. Portanto, ao reconhecermos esta condição que se constitui em um fardo da aparência produzido pelas práticas discursivas que consideram o corpo racializado que performa o gênero feminino um corpo hiperssexualizado, é que o Coletivo Parabelo criou a aula performática *Violência*, no ano de 2015. Assim, experimentei: o que aconteceria se uma negra, professora de arte do CIEJA Ermelino Matarazzo, resolvesse ir à aula vestindo um short curto, um top e um par de tênis ambos de coloração preta, com a palavra *Violência* marcada em suas costas? Este foi o pacto que tomei parte ao problematizarmos como um corpo docente negro, que performa o gênero feminino é visto no espaço público, levando em conta que a escola também compõe este espaço. Então, acordei um dia bem antes do sol nascer, vesti o traje preto e pedi para que Taís, minha companheira, escrevesse com tinta preta em minhas costas, na altura dos ombros, a palavra *Violência*, de forma que pudesse ser enxergada a uma certa distância. Antes que a tinta pudesse secar, saí de casa. O sol ameaçava despontar no horizonte. Teria de enfrentar um percurso de 15 quilômetros, entre asfalto e trilhos, percorridos apenas com a roupa do corpo quase inteiramente exposto e os cabelos soltos. Andava a passadas largas, resoluta. Ao mesmo tempo sentia medo. Medo do que poderia acontecer. Medo daqueles olhares que começavam a incidir com mais veemência sobre mim. Sentia sobre os ombros, o peso daqueles olhares que pareciam perscrutar cada detalhe do corpo, olhares que promoviam invasões. O medo se tornava uma coragem ao avesso (EVARISTO, 2017, p. 100), impulsionando passadas sólidas, acompanhadas de pequenos tremores. Quando finalmente avistei a escola, na Avenida Paranaguá, estava banhada em suor, ofegante, um corpo em fuga. Cruzei o portão de entrada da escola. A coordenadora Clarice, que passava pelo corredor, parou ao me ver, como se não me reconhecesse. Desci as escadas que levavam ao pátio, onde ficava um pequeno refeitório e a cozinha. Um muro branco me impediu de prosseguir, chegava a um limite. No alto do muro uma cerca de arame farpado indicava o fim da linha. Permaneci 45 minutos virada de frente para este muro branco do pátio, de modo que o único movimento aparente seria o da

respiração. Nos instantes iniciais a respiração ofegante promovia movimentos largos de expansão e contração de minha caixa torácica, perceptíveis também na altura do abdômen e da lombar. Era uma respiração explosiva, que obrigava a tensionar os músculos das pernas e braços para permanecer naquela posição, de frente para o muro branco. Com o passar do tempo essa respiração explosiva foi diminuindo de intensidade, até tornar-se quase imperceptível. Conforme os estudantes de diferentes turmas começaram a aparecer, alguns se aproximaram e tentaram olhar no meu rosto contra o muro, buscando estabelecer um contato visual. Depois de um tempo, formou-se uma pequena aglomeração atrás de mim. Sentia como se estivesse em um cerco fechado, sem saber exatamente quem me observava. Não demorou muito para que Rebeca, uma estudante que parecia incomodada com a situação, tentasse afastar aquele grupo de pessoas. “Sai, sai, sai! Deixa ela!”, Rebeca começou a impedir, de fato, que estudantes e professores se aproximassem de mim. Talvez pensasse que eu precisava ficar sozinha, ser protegida, não ser incomodada. Enquanto Rebeca andava de um lado para outro do pátio, administrando as distâncias, eu adivinhava as vozes daquelas e daqueles que me observavam sem que pudesse vê-los. O burburinho ia aumentando. “Vi-o-lên-cia”, alguém lia a palavra escrita em minhas costas. “Hoje a professora acordou quente!”, uma voz risonha tocava meus ouvidos. “É o calor...”, alguém justificava. “Será que aconteceu alguma coisa com ela?”, outras vozes sussurravam. “Acho que ela foi violentada...”, um ar consternado. “Só quero ver se ela tá respirando... tanto tempo parada”. Rebeca não deixava ninguém chegar perto.



Violência, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2015

Alguns dos sintomas mais evidentes da desintegração social só são reconhecidos como um problema sério após assumirem tamanha proporção epidêmica que parecem não ter solução.

(Angela Davis)

Em nosso mundo de hoje, quando, mais do que nunca, os objetos intermedeiam nossas ações, as grandes cidades frequentemente nos aparecem como monstruosas, intratáveis, ameaçadoras da integridade social e individual, pelo fato de que elas separam em lugar de unir e nos deixam a impressão de que empobrecem a vida cotidiana ao invés de melhorá-la.

(Milton Santos)

Agosto de 2015, retomávamos as aulas após um breve período de recesso, era uma turma de Módulo IV do período da manhã, no CIEJA Ermelino Matarazzo. Uma turma composta majoritariamente por mulheres negras que carregavam suas histórias de proibições e de exclusão, as quais foram desafiadas para que pudessem estar ali, naquelas carteiras, aguardando o início da aula enquanto conversavam entre si. Neste semestre que iniciava, daria prosseguimento a um trabalho realizado anteriormente com o que tem sido chamado de pedagogia da performance, conforme a perspectiva desenvolvida na pesquisa de mestrado intitulada *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer*. No decorrer desta pesquisa, problematizei as separações pré-estabelecidas entre os papéis de professora, performer e pesquisadora sedimentados ao longo de minha trajetória de vida até então. Para tanto, elaborei dois entendimentos de aula, nos quais coloquei em questão tais distinções: a *aula de performance* e a *aula performática*.

As aulas de performance, de forma sucinta, consistem em um trabalho de contextualização da arte da performance no âmbito da produção artística contemporânea, ao utilizar como referência a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa¹⁰². Desse modo, a apreciação de um vídeo que registra a performance da artista japonesa Yoko Ono, em *Cut Piece* (Peça Corte)¹⁰³ faz emergir uma série de

¹⁰² Para mais detalhes a respeito da relação entre a abordagem triangular e a aula de performance vide: RACHEL, Denise Pereira. **Adote o Artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. São Paulo: Editora Unesp, Selo Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=467. Acesso em: jun. 2018.

¹⁰³ Referência ao registro da performance *Cut Piece* (1965) conforme sugerido em partitura: “Performer senta-se no palco com um par de tesouras a sua frente. É anunciado ao público presente que eles podem subir no palco – um de cada vez – para cortar uma pequena parte da roupa da performer e leva-lo consigo. A performer permanece imóvel durante toda a peça. A peça termina quando a performer decidir” (tradução da autora). Vide: MUNROE, Alexandra; HENDRICKS, Jon. **Yes: Yoko Ono**. New York: Abrams, 2000, p. 277. Algumas das partituras de Yoko Ono estão publicadas em um catálogo da retrospectiva de sua obra, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, em 2008. Além do livro publicado originalmente por Yoko Ono em 1964, intitulado **Grapefruit**, com tradução de sua última edição, em 2000. Disponível em:

inquietações: “Professora, ela deve ter roupa de sobra pra fazer isso, né? ”, “Como ela consegue ficar parada com esse monte de gente passando a tesoura nela? ”, “Como as pessoas tiveram coragem de fazer isso? ”, “Ela está constrangida! Isso é violência! Agora violência virou arte?”. Então, estas inquietações são discutidas em uma relação entre o contexto da artista e o da classe, a multiplicidade de leituras possíveis daquele trabalho, o modo como a artista constrói sua poética aliado à experimentação de partituras¹⁰⁴ pelas estudantes, reflexões em torno de quais seriam os limites da arte em termos éticos, estéticos, políticos e de como a arte contemporânea não está comprometida com os ideais de beleza provenientes da tradição greco-romana. No caso de Yoko Ono, a princípio identificada como a mulher de John Lennon por algumas estudantes, a relação com uma perspectiva feminista de entendimento da condição da mulher e o fato dela ser reconhecida à sombra do marido se voltou para uma questão anterior, de como havia poucas mulheres reconhecidas no campo das artes visuais. Pois, para grande parte da turma, artistas eram pessoas como Pablo Picasso, Vincent Van Gogh e Leonardo da Vinci. Tal concepção era um indício de que o universo das artes fora apresentado para aquele grupo em uma perspectiva hegemônica, a qual remetia ao predomínio da linguagem da pintura feita supostamente por homens brancos, europeus, que já morreram, autores de obras que se tornaram artigo de museu com valor incalculável.

Em diálogo com as aulas de performance, a proposta das aulas performáticas consiste em compreender a aula de arte enquanto o próprio acontecimento performático. Desse modo, as aulas performáticas acionam a co-presença corporal na experimentação do compartilhamento de espaços tempos. Este processo se relaciona com o entendimento de *feedback loop*, desenvolvido pela teórica da performance Érika Fischer-Lichte (2008). Para a autora, o *feedback loop* se configura como uma circulação autopoietica pela qual os corpos co-presentes retroalimentam uns aos outros e geram a si mesmos. O *feedback loop* ocorre de pelo menos três maneiras distintas que não estão necessariamente separadas umas das outras: no e pelo toque, quando se enfatiza qualquer tipo de contato corporal entre corpos, objetos, espaços tempos etc; na e pela troca de papéis, quando ocorre a alteração das funções dos corpos co-presentes em um determinado contexto; na e pela criação de coletividades temporárias, quando a co-presença corporal proporciona a organização de ações coletivas, cooperativas e colaborativas.

http://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf. O registro da performance está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pTGSsWVK2Eo> Acesso em: jun. 2018.

¹⁰⁴ Constructo para acionar performances proposto pela comunidade artística Fluxus.

Nessa perspectiva, as aulas performáticas implicam em um pacto performativo realizado por meio de instruções, partituras, programas, proposições, firmado entre os corpos co-presentes no compartilhamento dos espaços tempos, em processos imprevisíveis e indetermináveis. Dessa forma, a aula performática é responsável pelo estabelecimento de mal-entendidos (*misunderstanding*) conforme propõe a teórica estadunidense Peggy Phelan (2006). Portanto, nas aulas performáticas os corpos co-presentes ativam a percepção corporal como princípio da cognição a fim de compreender o que acontece quando uma aula performática acontece, pois, perceber e entender acontecem no e pelo mesmo ato – aquilo que é percebido é entendido, aquilo que é entendido é percebido. Por fim, uma aula performática privilegia os significados emergentes ao invés de sentidos dados, impostos e subentendidos. Dessa maneira, as aulas performáticas colocam em questão as representações cognitivas nos e pelos corpos co-presentes que instauram espaços tempos de performance (RACHEL, 2014; MARQUES, 2017).

A aula performática se transforma em um acontecimento aberto, relacional e comunicacional, quando as representações cognitivas são questionadas, por exemplo: o que faz do professor um professor? O que faz de um aluno um aluno? O que faz de uma aula uma aula? Ou então, o que faz de um artista um artista? O que faz de um espectador um espectador? O que faz de um acontecimento artístico um acontecimento artístico? Como no dia em que entrei em sala de aula carregando uma grande pilha de folhas de sulfite brancas, depusitei-a na mesa feita para uso do professor, separei uma porção e comecei a distribuir entre as carteiras das estudantes. A distribuição se estendia ao longo do tempo e aquela pilha parecia não ter fim. Em meio a um burburinho crescente – “será que é prova?”, “não, acho que é aula de desenho...”, “pra que tanta folha, professora?”, “acho que hoje ela acordou de ovo virado...” – Maria se levantou e disse “precisa de ajuda, professora?”. O silêncio se instalou na expectativa do que poderia acontecer. Afinal Maria havia se dirigido diretamente a mim, a propositora daquela ação. Então, separei uma porção de folhas e entreguei em suas mãos. O burburinho voltou, enquanto eu e ela distribuíamos as folhas e não demorou muito para que outras se levantassem e começassem a cruzar as carteiras com pilhas de sulfite em uma distribuição interminável de folhas em branco. O que faríamos com aquelas folhas? Qual o sentido daquelas folhas? Por que a distribuíamos? Era preciso inventar. Ali estava em jogo uma ação que deslocava os sentidos convencionais de uma aula e convocava outras percepções do que poderia ser uma aula, instigava a construção de significados, se tornava um acontecimento¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Escrito a partir da aula performática intitulada *Tábula Rasa* (2015-2017) realizada no CIEJA

Naquele contexto, atuava como professora de Linguagens e Códigos em uma proposta pedagógica referente ao projeto do CIEJA, que procura reunir diferentes áreas do conhecimento por meio da prática da docência compartilhada, em uma tentativa de construção do currículo de maneira mais coerente e coesa. No entanto, havia um grande desafio a ser enfrentado, a polivalência: durante aquele ano letivo deveria dar conta de conteúdos referentes às matérias de português, inglês e arte, sempre em diálogo com professores de outras áreas. Dessa forma, era preciso pensar em um projeto de trabalho aglutinador de diversas áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que práticas de escrita, leitura e interpretação também deveriam estar envolvidas. Além disso, havia o desejo de aprofundar a indistinção entre a professora, a performer e a pesquisadora, ao levar em conta a virada pedagógica que a dissertação de mestrado impulsionou no trabalho do Coletivo Parabelo¹⁰⁶. Para tanto, concebemos o que a princípio foi denominado como *aulas erráticas*, a fim de investigar de que modo a relação entre as aulas performáticas e a prática das errâncias urbanas dialogavam com uma possível revolta da carne do assento.

Desse modo, as aulas erráticas se constituíam na prática da errância urbana, isto é, na e pela arte de andar em um constante processo de orientação, desorientação e reorientação do corpo em deslocamento pela cidade e vice-versa, ao exercitarmos uma alteridade radical com os chamados outros urbanos (JACQUES, 2012). Nesse sentido, as errâncias urbanas propiciam a ativação da co-presença corporal na experimentação de estados corporais errantes que reconfiguram a experiência corporal cotidiana urbana sensível, ao acionar a politicidade do corpo, ao mesmo tempo em que expande a noção de artisticidade (MARQUES, 2017). Neste âmbito, é preciso ressaltar que o Coletivo Parabelo tem identificado uma variedade de práticas de errância urbana ao investigar diversas genealogias da arte da performance, em períodos que se estendem desde o final do século XIX até o começo do século XXI, tais como: flanâncias, visitas, deambulações, experiências, derivas, fluxus, delírios ambulatórios, catalizações, persecuções, áudio passeios, zonzos, manobras, dentre outras. Por esta perspectiva, a errância urbana se constitui em uma infinidade de práticas *vagabundas*, em que o músculo propulsor da ação de andar não se conforma em permanecer acoplado a cadeiras e necessita vagar. A partir desta contextualização, as aulas erráticas pretendiam questionar o que talvez seja uma das principais lições ensinadas pela escola tradicional: a aprendizagem do hábito de permanecer sentado desde a mais tenra idade. Tal fato é

Ermelino Matarazzo.

¹⁰⁶ Para mais detalhes vide: MARQUES, Diego Alves. **Virada pedagógica**: o Coletivo Parabelo e a revolta da carne do assento. In Revista Rascunhos Uberlândia v.4 n.1, p.118-132, jan./jun.2017.

compreendido pela ideia de *Sitzfleisch* proposta pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche, a qual geralmente é traduzida como vida sedentária, mas que poderia ser literalmente expressa como carne de assento ou a mais conhecida bunda (MARQUES, 2017). Neste âmbito, há pelo menos trezentos anos está em curso uma crescente valorização da cultura racional, letrada, escolarizada, cada vez mais restrita a práticas de leitura e escrita com ênfase na relação olho mão, ao promover uma sobrecarga dos glúteos e a sedentarização dos hábitos corporais. Assim, a popularização do uso da cadeira como objeto cotidiano empregado nos mais diversos ambientes, parece evidenciar o surgimento do *homo sedens* (BAITELLO JR., 2012). Portanto, as aulas erráticas almejam justamente instigar uma revolta contra a sobrecarga da bunda promovida pela sedentarização do ensino, ao promover um elogio à *vagabundagem* como criação artística.

Dessa forma, foi possível conceber uma proposta de aula errática que consistia na prática da errância urbana em uma perspectiva cartográfica, uma vez que a própria errância urbana possibilita a invenção de cartografias por meio das chamadas experiências erráticas (JACQUES, 2012). Por este viés, o Coletivo Parabelo desenvolveu a chamada perfografia, uma contração dos termos performance e cartografia, entre os anos de 2011 e 2013. Ao longo desse período, realizamos perfografias em 12 bairros considerados periféricos da cidade de São Paulo, assim como, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. As perfografias eram constituídas por errâncias urbanas que compunham cartografias de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Estas cartografias eram uma forma de investigar as linhas de vida que constituíam uma determinada paisagem, conforme o conceito provisório de cartografia proposto por Suely Rolnik (1989). Segundo a autora seria contraditório conceituar de forma definitiva a cartografia, pois esta se constitui justamente pelo movimento das transformações espaço temporais que compõem o real social, ou seja, Rolnik propõe que não somente as paisagens geográficas são cartografáveis, mas também as paisagens afetivas podem ser cartografadas como forma de perceber as dinâmicas do desejo que compõem determinada realidade. Neste aspecto, a arte da performance se aproxima da ideia de cartografia, pois ontologicamente resiste a qualquer conceituação restritiva, está em constante movimento, se configura a partir da ação de cada performer em contextos históricos, sociais e culturais específicos.

Desse modo, a concepção de aulas erráticas por meio da proposição de errâncias urbanas em uma abordagem cartográfica trazia à tona a concepção de mapa, o qual, em uma perspectiva dos campos da geografia e da linguagem, consiste em uma representação gráfica, um texto produzido a partir de

determinado contexto e que pode ser lido e interpretado pelos conhecedores de seus códigos. Apesar de Suely Rolnik considerar o mapa como um “todo estático” (ROLNIK, 1989), o Coletivo Parabelo escolheu outro entendimento de mapa, que se aproxima do conceito provisório de cartografia. Trabalhamos a partir da concepção de *mapa como performance*, conforme proposto por Richard Schechner (2006). Segundo o professor estadunidense, o mapa se constitui em uma ação de planificação do espaço tridimensional em que diferentes interesses e discursos são representados e podem ser performados, tanto por quem o faz quanto por quem o lê e interpreta. Se considerarmos um *mapa mundi* tradicionalmente reconhecido (como a projeção de Mercator) pela perspectiva proposta por Schechner, é possível afirmar que o mapa performa as relações de poder estabelecidas pelas divisões territoriais e pela perspectiva de representação dos continentes, entre aqueles que estão na parte superior da carta e os que, dentro dessa tradição, são vistos na região inferior (divisão norte e sul). Contudo tal perspectiva é questionável em relação ao globo terrestre, o qual não apresenta concretamente nenhuma dessas divisões, senão a separação de porções de terra pelos oceanos em um movimento constante.

Através dessa perspectiva, iniciamos a primeira aula errática com a proposta de que cada um apresentasse uma cartografia ou um croqui, nomenclatura utilizada no campo da geografia em relação a representações cartográficas que não seguem as regras específicas de escalas de proporção e signos gráficos acompanhados por legenda. Este croqui deveria representar o itinerário realizado cotidianamente entre o local em que morávamos ou trabalhávamos e a escola, por meio de desenho e/ou colagem. Após a confecção destas cartografias, estas foram espalhadas na parte central da sala, de modo que poderíamos circular e observar as soluções encontradas para representar as percepções relativas ao itinerário residência/trabalho/escola. Então, aquelas e aqueles que sentissem vontade poderiam comentar suas impressões. Alguns comentaram sobre a riqueza de detalhes dos desenhos ou sobre o desenho irregular das ruas ou ainda sobre a distância entre a casa e a escola. Entretanto, algo chamou a atenção no comentário de Verônica, quando afirmou morar muito próximo da escola e que, por isso, poderia vir a pé, mas preferia vir de ônibus porque tinha medo de ser assaltada. Após esse comentário outras estudantes disseram que vinham a pé, porém sempre em grupo, porque não achavam seguro andarem sozinhas por aquelas ruas representadas em cores vibrantes. Estes foram os primeiros sinais de que talvez tivéssemos ali o indício de um afeto performatado pelas relações estabelecidas com esses itinerários: o medo.

Em uma destas aulas erráticas fizemos errâncias urbanas a partir da ideia de algoritmo¹⁰⁷ em uma perspectiva cartográfica, ao nos inspirarmos na proposta de psicogeografias algorítmicas¹⁰⁸ do coletivo holandês Social Fiction (2001). Neste dia saímos em duplas ou trios, no meu caso, eu e mais duas alunas adolescentes, Walesca e Samanta, após a escolha de um algoritmo que deveria se repetir sistematicamente. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Repetíamos enquanto caminhávamos pelas ruas de Ermelino, como se fosse uma garantia de segurança, algo que não poderíamos esquecer. Parecia que iríamos reproduzir a mecânica dos itinerários cotidianos, aqueles que nos levavam aos mesmos lugares conhecidos. Mas, depois de um tempo, fomos capturadas pela dinâmica do algoritmo e ficamos absortas.

Era um dia de céu encoberto e, antes de atingirmos o cruzamento entre duas avenidas principais da região, entramos à esquerda. As ruas serpenteavam em curvas ascendentes. Nesta topografia irregular casas, terrenos baldios, galpões e pequenas fábricas se intercalavam entre cachorros, passagens inesperadas e asfalto cinzento. Apesar da impressão inicial de que as pessoas que habitavam aquelas paragens estavam ausentes ou reclusas intramuros, repentinamente percebemos que a cada quarteirão percorrido havia uma presença constante, a qual nos espreitava devidamente posicionada em uma esquina – um homem de meia idade, nos observava sem lançar diretamente seu olhar, ao menos em uma perspectiva frontal. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Era um homem de olhar atravessado, de viés e agudo. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Ao mesmo tempo em que achávamos estar perdidas nas reentrâncias daquelas ruas circulares, repentinamente reencontrávamos aquele olhar, aquele homem, em outra esquina uma, duas, três... Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Parecíamos rodopiar em um labirinto nublado em que a única certeza era a de que encontraríamos novamente aquele homem enviesado. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. A ansiedade aumentava, pois parecia que quanto mais andávamos mais permanecíamos no mesmo lugar e repentinamente reencontrávamos aquele olhar, aquele homem em outra esquina uma, duas, três... Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Na quarta vez decidimos entrar em uma viela, uma daquelas passagens inesperadas que pareciam levar a lugar algum. Paredes altas, arborescentes,

¹⁰⁷ Conceito proveniente do campo da matemática que consiste em uma sequência de instruções que devem ser seguidas para a resolução de um problema.

¹⁰⁸ Proposta de errância urbana baseada no conceito de psicogeografia desenvolvido pelos situacionistas, que realizaram derivas pelas ruas de Paris entre as décadas de 1950-1970. Para mais detalhes vide: <https://www.spacehijackers.org/html/ideas/writing/socialfiction.html>. Acesso: jun. 2018.

se inclinavam sobre nossas cabeças e se espriavam pelo chão sem asfalto em pequenos vazamentos. Agora, em curvas descendentes parecíamos andar em uma gruta. Mas confiávamos em Walesca, que disse que nos levaria de volta a uma das avenidas principais. Andávamos cada vez mais rápido, como se aquele olhar estivesse cravado em nossas costas. Descíamos, descíamos e aquela ambiência parecia nos sufocar. Uma topografia transformada em topofobia¹⁰⁹, a emergência de uma paisagem do medo (TUAN, 2005). A relação com a presença constante daquele homem modificou completamente a forma como percebíamos o deslocamento por aquelas ruas, a princípio tão vazias, que foram preenchidas pelo medo. Inesperadamente, a grande via abriu-se diante de nós como um milagre, aquele espaço largo e retilíneo povoado de praças e estabelecimentos comerciais, pontos de ônibus, transeuntes e um constante movimento de veículos. Enfim, nos sentimos em uma zona de aparente segurança. Um lugar rotineiro embalou os corpos tomados pelo medo.

Segundo o geógrafo sino-estadunidense Yi-fu Tuan, apesar de a cidade ter sido projetada a princípio como a reprodução de uma ordem cósmica, em um anseio por garantir estabilidade e segurança, esta se desenvolveu historicamente como um aglomerado de ambiências de constante ameaça. Neste sentido, o geógrafo conceitua a criação de topofobias ou paisagens do medo como constructos perceptivos advindos das relações de troca entre corpo e ambiente, as quais não se restringem à experiência individual, mas consistem em fenômenos sociais historicamente constituídos (TUAN, 2005). No contexto em questão, o nosso medo estava relacionado ao fenômeno social do patriarcado que regulava a possibilidade das mulheres se locomoverem no espaço público e remetia a um ideal vinculado ao processo de sedentarização da espécie humana. Conforme afirma Tuan “cada moradia é uma fortaleza construída para defender seus ocupantes humanos dos elementos [ameaçadores]; é uma lembrança constante da vulnerabilidade humana” (TUAN, 2005, p.12). Infelizmente, em uma perspectiva de gênero, nem mesmo a moradia consiste em um porto seguro, diante de tantos casos reportados e mapeados de violência doméstica e feminicídio no Brasil¹¹⁰. Ao tratar da relação de medo nas grandes cidades, o autor afirma que uma das motivações para desencadear este afeto seria o contato com o outro, aquela e aquele que são percebidos como a diferença no espaço urbano: estrangeiros, pobres, andarilhos e, neste caso, um homem de meia idade. Desse modo, lidar com o medo em relação aos outros no decorrer de uma aula errática se constitui em um exercício de alteridade

¹⁰⁹ Referência ao conceito de paisagem do medo de Yi-fu Tuan.

¹¹⁰ Vide dados compilados pela edição atual do Atlas da Violência: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso: jun. 2018.

radical, se compreendermos a arte de andar pelas ruas como a possibilidade de experimentarmos determinada ociosidade criativa que procura dismantelar construções sociais, históricas e culturais da insegurança e do medo em relação aos outros urbanos (KANASHIRO; MARQUES, 2018).

Ainda ao tratar dos vínculos entre medo e espaço urbano, Tuan se utiliza de uma metáfora recorrente para descrever a cidade, a metáfora da cidade como selva, um ambiente que foge ao controle da planificação urbana, no qual até os ruídos artificialmente produzidos por veículos, maquinários e de procedência desconhecida podem consistir em um poderoso efeito desorientador e, portanto, em uma possível ameaça. Embora o autor não tenha se atentado às especificidades das relações de gênero em seu trabalho, a metáfora da cidade selva pode nos interessar aqui enquanto uma maneira de refletirmos a respeito do modo como percebemos e somos percebidas e percebidos no espaço urbano. Se analisarmos o ocorrido nesta aula errática por meio da metáfora da cidade selva, seria possível inferir que, caso adentrássemos em determinados domínios, estaríamos fadadas a nos tornarmos presas de algum predador. Por isso, era necessário que prestássemos bastante atenção aos locais por onde andávamos. Apesar de não ser possível dizer ao certo quais eram as intenções daquele homem que nos seguia de maneira incisiva a cada esquina, a sensação de ansiedade crescente que aquele olhar infligia, nos impulsionou à busca por uma saída imediata.

Este não foi o único escrito errabundo¹¹¹ que enfatizou a ameaça proveniente dos corpos que performam a masculinidade, no decorrer das aulas erráticas por Ermelino Matarazzo. Em uma classe composta majoritariamente por mulheres negras, a percepção do ato de andar pelos arredores do bairro em que estudavam e algumas moravam, poderia levantar suspeitas sobre a decência de seus hábitos e abrir precedentes a respeito de sua disponibilidade para práticas sexuais. Dessa forma, o entorno parecia ser constituído por olhares machistas, provenientes não só de homens, mas também de mulheres que acionam as dinâmicas de manutenção do poder patriarcal, que observam e julgam a conduta dos corpos que performam o gênero feminino no espaço urbano. Estavam cumprindo seus compromissos? Estavam vestidas adequadamente? Estavam acompanhadas? Eram conhecidas? E se fossem, o que estariam fazendo na rua naquele horário em que deveriam estar estudando? Esta última pergunta era uma das mais ameaçadoras para algumas daquelas mulheres, as quais desafiaram muitas barreiras para conseguirem voltar aos estudos. Pois, tais questionamentos

¹¹¹ Nomenclatura utilizada pelo Coletivo Parabelo para se referir aos escritos produzidos a partir da experiência com as errâncias urbanas.

poderiam significar que, em breve, qualquer pessoa legitimada pelo patriarcado a assumir uma postura de posse sobre essas mulheres, estaria ciente de que em algum momento do dia *suas* mulheres desviaram do que estava programado para as suas rotinas. Dessa maneira, a experiência daquelas aulas erráticas demonstrava que, em grande parte das vezes que nós mulheres saíamos às ruas sem um destino certo, um lugar certo e na hora certa, poderíamos estar sob as mais variadas ameaças do medo.

A partir dessa visão metafórica da cidade selva, é possível inferir que a presença dos corpos que performam o gênero feminino nos mais diversos espaços, poderia reduzir-se a uma genitália sob um olhar onipresente, objetificante e sexista. Este parecia, então, um fenômeno inerente ao processo de socialização das mulheres, que interfere diretamente na percepção de suas relações com o espaço urbano. Um fenômeno legitimado junto à ideia moderna de cidade e ao entendimento de que as mulheres das classes abastadas deveriam se confinar aos afazeres do âmbito doméstico, a fim de garantir a decência e a pureza da estirpe¹¹², enquanto as mulheres da classe trabalhadora, tanto assalariada quanto escrava, estão expostas a todo tipo de assédio e violência ao circularem pela cidade. A partir dos estudos da escritora e teórica feminista Rebecca Solnit (2016), é possível afirmar que a locomoção das mulheres pelo espaço público assume cultural, social e historicamente um caráter sexual, em um contexto regido pelo patriarcado. Segundo a autora, uma mulher que anda pelas ruas sem maiores preocupações parece ser uma afronta. À medida em que movimentava os quadris e meneia a cabeça, seu andar se torna uma provocação. A parte frontal de seu corpo pode ser descrita como seios e genitália, enquanto a traseira enche a boca de improperios. Neste caso, é premente lembrarmos que, segundo a antropóloga brasileira Lélia González (2018), esse processo de reificação do corpo que performa o gênero feminino é ainda mais efetivo quando se trata das mulheres negras, devido ao nosso passado colonial que insiste em se fazer presente. Por este viés, a autora discute a origem do termo *mulata*, cunhado no período colonial, não só como sinônimo de mestiçagem, mas da ostentação de uma mercadoria sexual tipo exportação, a personificação da negra devassa. Este olhar objetificante lançado sobre os corpos que performam o gênero feminino parece transformar a sexualidade destes em um fardo, algo que jamais passaria despercebido aos olhares modelados por preconceitos sexistas, mesmo que a mulher em questão estivesse simplesmente andando. Nesta perspectiva, a mulher que circula pelo espaço urbano torna-se acessível, um convite gratuito ao assédio, um convite gratuito à violação. Um corpo exposto à violência. Um corpo

¹¹² A monogamia como uma forma de garantir a afirmativa para o problema de “quem é o pai?”, enfim, uma das formas de garantir o domínio masculino, conforme a autora.

interpretado enquanto violência.

Diante dos automatismos instaurados pela experiência corporal cotidiana urbana, o ato de andar pelas ruas de Ermelino Matarazzo com uma classe de mulheres de diferentes gerações não era uma ação simples. Era uma forma de confrontar os medos que se tornavam recorrentes ao longo das aulas erráticas. Ao propormos a partitura de Yoko Ono, intitulada *Map Piece* (Peça Mapa)¹¹³, como uma forma de percebermos o ato de andar pelas ruas sem rumo enquanto criação artística, para muitas estudantes tudo parecia encoberto pelo medo em diversas acepções. O medo de andar pelas ruas, o medo de ser vista por alguém conhecido, o medo do ridículo, o medo do vazio, o medo de se perder, o medo de sofrer alguma violência, o medo de ser vista como uma vadia, o medo de ser chamada de vagabunda. A experiência que se delineava ao longo das aulas erráticas parecia uma confirmação de que as mulheres andam mal... As mulheres andam mal. Uma afirmativa generalizante com sentidos variáveis e uma grande probabilidade de ser algo que desqualifica corpos que performam o gênero feminino. Afirmativa que converge para preconceitos socialmente constituídos em torno da mulher frágil, doce, meiga, afeita aos afazeres domésticos, receosa dos espaços públicos. Por meio dessa lógica sexista, legitimada inclusive por pesquisas científicas no campo da antropologia, as mulheres andam mal por serem inaptas a percorrer longas distâncias. Conforme estudos realizados por Rebecca Solnit (2016), dentre as diversas teorias que estão em desenvolvimento em torno do bipedalismo – a passagem do parentesco com os primatas, quadrúpedes, para a atual postura ereta da espécie humana que se locomove sobre os dois pés –, grande parte destas teorias reflete de alguma forma concepções sexistas em relação à fêmea da espécie humana. A autora parte de um reconhecido artigo do antropólogo estadunidense Owen Lovejoy, no qual este propõe que, pelo fato da fêmea da espécie possuir uma estatura menor em relação ao macho, teria mais dificuldades para se locomover, pois suas pernas eram encurtadas e o quadril alargado pela combinação de adaptações biológicas que tornaram possível conciliar o parto e o andar ereto. Esta revolução da conformação óssea

¹¹³ A partitura desta peça, datada de 1962, propõe: “Desenhe um mapa imaginário. Marque um ponto no mapa aonde deseja ir. Caminhe por uma rua verdadeira segundo seu mapa. Se não existe rua onde deveria haver segundo o mapa, faça uma colocando de lado os obstáculos. Quando alcançar a meta, pergunte o nome da cidade e dê flores à primeira pessoa que conhecer. O mapa deve ser seguido exatamente, ou o evento deverá ser totalmente abandonado. Peça aos amigos que escrevam mapas. Dê mapas aos amigos”. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf. Data de acesso: jun. 2018.

da espécie humana, que ocorreu durante milhares de anos para conquistar a postura ereta, se constitui em uma violenta modificação do corpo que, durante a gravidez, desenvolveu estratégias anatômicas para que a cartilagem da ossatura pélvica fosse capaz de se separar para abrir espaço à passagem do crânio do bebê. Uma transformação fabulosa que, ao mesmo tempo, é tratada por alguns estudiosos como a maldição do Gênesis, ao culpar a fêmea da espécie por não permitir que o crânio e o cérebro sejam maiores e, portanto, limitar o desenvolvimento da inteligência humana, em uma perspectiva cartesiana que separa corpo e mente e localiza a inteligência nas funções cerebrais (SOLNIT, 2016).

Ainda em torno da função materna, Solnit aponta para teorias que justificam um processo de sedentarização da mulher, a qual deveria permanecer em local protegido para cuidar da prole e depender, dessa forma, da provisão masculina. Além disso, por conta de teorias as quais afirmam que quanto menor a fêmea maior a possibilidade de práticas sexuais poligâmicas, a reclusão da fêmea seria uma forma de defender o território e estabelecer quem era o pai daquela prole. Neste âmbito, a conformação óssea para a maternidade, os cuidados com a prole e a progressiva sedentarização narrada por estas teorias, constituem argumentos para afirmar que as mulheres andam mal e apontam para uma possível genealogia do patriarcado. Isto é, uma genealogia da ordenação social que aceita a ideia de uma suposta supremacia masculina, em um regime de dominação e exploração imposto às mulheres (SAFFIOTI, 2015). Nesta perspectiva, as mulheres são reduzidas às funções histórica e culturalmente delegadas a estas, as funções maternas, sexuais e de cuidadora em todos os âmbitos. Assim, os corpos que performam o gênero feminino, precisam servir e se restringir ao âmbito privado, precisam carregar o fardo dos discursos que desqualificam suas possibilidades de estar no espaço público, ao reforçarem constantemente o fato de que as mulheres andam mal.

Conforme as performances, as cartografias do medo se faziam cada vez mais nítidas em nossas aulas erráticas, um questionamento se tornava premente: por que não conseguíamos fazer como aqueles errantes urbanos, homens brancos, europeus, vistos como boêmios e aventureiros que desbravavam cidades como Paris ao praticarem a arte de andar pelas ruas sem rumo certo, ao menos desde meados do século XIX? A partir desse questionamento, de acordo com as genealogias da performance realizadas pelo Coletivo Parabelo,

é possível observar que há um predomínio de experiências masculinas, brancas e europeias na prática das errâncias urbanas. Por exemplo, se considerarmos as flanâncias enquanto a arte de perder-se pela e na experiência do choque com as multidões emergentes nos *boulevards* das grandes cidades do final do século XIX, podemos destacar o poeta francês Charles Baudelaire como um dos mais emblemáticos *flâneurs*¹¹⁴. É um fato divulgado que, o autor concebeu um de seus poemas mais canônicos a partir das suas flanâncias. Trata-se do clássico *A uma passante*, que descreve a aparição de uma mulher no espaço público de modo anônimo, fugaz e evanescente. Já no que toca às visitas dadaístas aos espaços banais do cotidiano parisiense, no começo do século XX, observamos registros fotográficos que documentam um grupo composto exclusivamente por homens brancos, europeus, engravatados, ostentando chapéus e bengalas. Por sua vez, nas deambulações surrealistas realizadas na capital francesa em meados do século XX, enquanto investigava a participação do inconsciente no processo de orientação, desorientação e reorientação corporal tal qual numa escrita automática feita ao acaso no cotidiano maravilhoso da cidade onírica, André Breton narra uma série de encontros e desencontros com Nadja, em um livro homônimo. Nesse caso, Nadja consistia na aparição de uma mulher na esfera pública ao assumir o famigerado posto de musa misteriosa, sedutora e inspiradora. De acordo com os exemplos expostos nesta breve genealogia da performance, mesmo no período que marca a passagem da arte moderna para a arte contemporânea, as mulheres são negligenciadas enquanto artistas, criadoras e propositoras ao permanecerem aparecendo não só como tema, conteúdo e modelo, mas sobretudo por emergirem sob a lógica da predação sexista: os corpos que performam o gênero feminino surgem como o alvo das objetificações e das fetichizações masculinas.

Mas, ao considerarmos esta genealogia dominante das errâncias urbanas pela perspectiva de uma crítica interseccional, relativa a questões de gênero, classe e raça, encontraremos mulheres que experimentaram a arte de andar pelas cidades desde o final do século XIX. Mulheres que andam mal ao desobedecerem às regras preestabelecidas para a sua existência nas grandes cidades. Desse modo, as chamadas *flâneuses* eram mulheres que praticaram a arte de perder-se pela e na experiência do choque com as multidões em Paris, em um exercício de liberdade. Apesar de possuírem um reduzido número de possibilidades para ter alguma garantia de permanência no espaço público – ou eram vistas como mulheres selvagens, altamente sexualizadas, vadias por desafiarem as normas, ou tornavam-se invisíveis ao se travestirem e andarem como se fossem homens.

¹¹⁴ É importante lembrar que o substantivo *flâneur* na língua francesa, além de remeter a um tipo específico de errante urbano, também significa vagabundo(a) e vadia(o).

Assim, segundo a escritora e teórica literária estadunidense Lauren Elkin (2016), as *flâneuses* andavam por lugares em que supostamente não deveriam estar. Por meio desse viés crítico, nos remetemos também às fluxus, que surgiram no decorrer dos anos 1960-1970, promovidas pela comunidade artística Fluxus, da qual Yoko Ono faz parte. As fluxus consistiam na arte de andar atentamente nos e pelos fluxos que constituem a relação corpo cidade. Para tanto, foram difundidas por meio de partituras que podem ser executadas por qualquer pessoa, com o intuito de tornar o fazer artístico uma prática cotidiana comum e compartilhada, o que, na perspectiva desenvolvida aqui, implica necessariamente em colocar em fluxo os papéis de gênero que configuram a esfera privada e a esfera pública. Para além disso, citamos as perseguições promovidas pela artista francesa Sophie Calle, em *Suite Vénitienne* (Suite Veneziana), no final dos anos 1970, ocasião na qual a artista reverteu a lógica da cidade selva, quando ela se propôs a perseguir um homem pelas ruas de Veneza, tornando-o sua presa¹¹⁵. Por último, mas não menos importante, destacamos as catalisações realizadas pela artista afro-estadunidense Adrian Piper durante a década de 1970. Na catalisação intitulada *The Mythic Being* (O Ser Mítico), Piper performa os diversos estereótipos construídos social, cultural e historicamente em torno da ideia de masculinidade, ao se travestir e andar pelas ruas de Nova York. Em um de seus escritos, a artista sugere presentificar um dos maiores medos sociais instituídos pelo racismo – um homem negro que circula pelo espaço urbano¹¹⁶. A partir dessa alusão à abordagem interseccional que o Coletivo Parabelo tem desenvolvido acerca da arte da performance, muitas histórias ainda permanecem apagadas e necessitam ser reescritas, para que possamos compreender de que modos os corpos que performam o gênero feminino promovem a politização do corpo, ao ampliar a noção de artisticidade nas e pelas práticas das errâncias urbanas. Dessa forma, errar implica em subverter o sentido para a afirmativa de que as mulheres andam mal. Assim, as mulheres andam mal quando transgridem a lógica do patriarcado, que configura as esferas privada e pública.

No decorrer das aulas erráticas emergiram histórias das experiências de vida de mulheres pretas, pobres e periféricas na cidade. Eram histórias de violências sofridas tanto em espaços públicos quanto em âmbito doméstico, como

¹¹⁵ Para mais detalhes vide: CALLE, Sophie. **Suite Vénitienne**. New York: Distributed Art Pub Incorporated, 2015.

¹¹⁶ Para mais detalhes vide: PIPER, Adrian. **Out of order, out of sight**. Cambridge: MIT Press, 1999.

memórias desencadeadas nas e pelas aulas erráticas em Ermelino Matarazzo. Alicia nos contou dos problemas enfrentados em seu primeiro casamento, era muito jovem e se submeteu à proibição de sair de casa, vivendo durante quatro anos uma relação de cárcere privado. Maria levou um tiro ao defender sua irmã da morte pelo marido e sobreviveu para contar. Julia foi estuprada pelo rapaz que ela, em uma relação platônica, fantasiava ser o seu namorado. Sandra deixava sua filha de dez anos sob os cuidados dos avós quando saía para trabalhar, demorou muito tempo para aceitar que seu próprio pai, avô da criança, violentava sua filha e se culpa até hoje, apesar de ter entrado com um processo judicial. Juçara teve que enfrentar diariamente o assédio no ambiente de trabalho, como empregada doméstica precisava se esquivar com frequência do patrão, até o dia em que teve de se defender com uma panela e foi demitida. Estávamos diante de perfografias do machismo, abusos constituídos enquanto atos de poder que almejavam reafirmar constantemente uma suposta supremacia masculina. O que fazer diante destas histórias que rerepresentavam no espaço tempo da sala de aula a realidade cotidiana de muitas mulheres não só negras, nem restritas à classe trabalhadora, mas de todas as condições socioeconômicas e de diferentes ascendências? A princípio estas histórias de violência traziam uma crescente sensação de impotência. Ao mesmo tempo, parecia que o fato de ter um espaço para relatar aquelas experiências traumáticas acabava, de certa forma, sendo um alívio momentâneo e um modo de pensarmos a respeito do que fazer com aquelas dores que deixavam de ser privadas e se tornavam públicas, em uma relação de dororidade (PIE DADE, 2017). Não era possível permitirmos que aquelas dores persistissem como pesados fardos carregados cotidianamente, como se fossem um dado natural em relação à existência das mulheres que, segundo uma visão sexista, aparentemente andavam mal por não conseguirem esconder suas fragilidades.

Diante desse impasse, a máxima feminista do final dos anos 1960 parecia mais presente do que nunca: “o pessoal é político”. Esta frase foi e ainda é um estopim para a compreensão da condição de exploração e dominação das mulheres não como um problema doméstico, de cunho particular, mas um problema de interesse público que se reflete em todos os níveis da sociedade. Um estopim que nos trouxe à tona a lembrança de uma mulher que, em 1977, dedicou três semanas do mês de maio – mês das mães, mês das noivas – para ações performáticas em protesto contra a onda de estupros que assolava os Estados Unidos neste período. Era a professora performer pesquisadora estadunidense Suzanne Lacy que tinha algo a nos mostrar naquele momento,

através do estudo de seu trabalho intitulado *Three Weeks in May*¹¹⁷. Em meio às grandes mobilizações dos movimentos feministas, em diversas frentes, no decorrer dos anos 1970, dentre estas a campanha antiestupro nos Estados Unidos, liderada principalmente por mulheres brancas¹¹⁸, junto a uma tendência crescente nas artes visuais que convocava a presença do corpo artista em ação em detrimento do objeto artístico – ao enfatizar a ideia de desmaterialização da obra de arte; Lacy organizou em conjunto com outras artistas e ativistas, uma série de ações em Los Angeles relativas à prática do estupro, as quais foram amplamente divulgadas pela imprensa local. Tais ações se desenrolaram ao longo de três semanas tendo como ponto de partida um trabalho de Lacy, anteriormente apresentado em uma galeria, intitulado *Maps* (Mapas) o qual, nesta ocasião, se deslocou do espaço exclusivo das artes para ganhar o espaço público, aberto à participação de pessoas que muitas vezes não teriam acesso aos espaços expositivos convencionais. Este trabalho consistia na exibição de dois grandes mapas da cidade de Los Angeles colocados lado a lado, sendo que em um a palavra *rape* (estupro) era gravada em tinta vermelha nos locais em que algum caso de estupro era reportado, dados estes recolhidos diariamente em um departamento central de polícia da cidade. Ao redor dessa palavra em destaque carimbava-se a mesma palavra nove vezes em fonte vermelha vasada, para representar a estimava de que a cada caso de estupro reportado, nove haviam ocorrido sem que as vítimas denunciassem. Já o outro mapa indicava os endereços de centros de referência de apoio às vítimas desse tipo de violência.

A partir desse mapeamento, artistas e ativistas se dirigiam aos locais em que o estupro havia ocorrido e gravavam em tinta vermelha a silhueta de um corpo com uma flor na altura do coração, acompanhada de escritos informando a data e quantidade de mulheres violentadas nas proximidades daquele local. Além dessas ações, no decorrer de três semanas ocorreram aulas públicas de defesa pessoal para mulheres, ações em frente a lojas de departamento, reuniões entre autoridades e ativistas e a montagem da instalação *She who would fly* (Aquele que deveria voar), na qual relatos de estupros sofridos por

¹¹⁷ É importante mencionar que Suzanne Lacy foi aluna de Judy Chicago (1939), artista estadunidense feminista reconhecida por seu trabalho com instalações e do professor performer pesquisador Allan Kaprow (1927-2006) considerado um dos pioneiros da arte da performance. A organização de *Three Weeks in May* contou com a participação de Leslie Labowitz, Melissa Hoffman, Anne Gauldin, Laurel Klick, Judith Loischild, Cheri Gaulke, Barbara Smith Barbara Cohen, Melissa Hoffman, Jill Soderholm, dentre outras. Mais detalhes vide: <http://www.suzannelacy.com/three-weeks-in-may/>. Acesso: jun. 2018.

¹¹⁸ Importante lembrar que, segundo a filósofa e ativista Angela Davis, o movimento antiestupro foi iniciado pelas mulheres negras estadunidenses ainda no final do século XIX, a partir da crescente criminalização dos homens negros e de outras minorias étnicas pela prática de estupro. Para mais detalhes vide: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.



Three weeks in may, Suzanne Lacy, performance, Los Angeles, 1977 - *Três semanas em novembro*, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2015

diferentes mulheres tiveram visibilidade. Desse modo, *Three weeks in may* se tornou um dos trabalhos mais emblemáticos de Suzanne Lacy, o qual pode ser abordado pelo viés do que a artista denominou posteriormente de *New Genre Public Art* (Novo Gênero de Arte Pública)¹¹⁹. Curiosamente, outro gênero de arte pública emerge justamente quando se torna impossível a indiferença diante das violências de gênero sofridas publicamente por aquelas relegadas social, histórica e politicamente ao posto do outro¹²⁰.

Assim, nos propusemos a pensar, inspiradas pelas práticas artísticas de Suzanne Lacy, no que poderíamos fazer ao longo de três semanas de aulas erráticas no mês de novembro, em Ermelino Matarazzo. Muitas propostas foram cogitadas na relação com o trabalho de Lacy, realizado há quatro décadas atrás e as perfografias daquele bairro de São Paulo. Então, prosseguimos com as aulas erráticas ao irmos à delegacia da região e conseguirmos ter acesso a alguns dados em torno dos casos de violência contra as mulheres daquele bairro. Pintamos em vermelho silhuetas de corpos, próximo aos locais em que ocorreram estupros relatados na região de Ermelino Matarazzo. Realizamos leituras e conversas sobre a Lei Maria da Penha, a qual completaria 10 anos de implementação no ano seguinte. Organizamos um debate com autoridades locais e estudiosas da questão de gênero. Escrevemos, recolhemos e montamos uma exposição de relatos de violência em uma árvore localizada em região de grande movimento do bairro, a qual denominamos *Árvore da Violência*, ao nos referirmos à *Wish Tree* (Árvore dos Desejos) proposta por Yoko Ono¹²¹. Encerramos a série de aulas

¹¹⁹ Termo cunhado em 1991 pela artista, para diferenciar o entendimento de arte pública dos monumentos que legitimam uma história oficial, das práticas artísticas que acionam a participação no âmbito da esfera pública.

¹²⁰ Conforme estudos desenvolvidos por diversas teóricas feministas, como Simone de Beauvoir, a mulher tem sido constantemente relegada à condição do “outro” no sentido da diferença discriminatória e do processo de inferiorização relativo aos corpos que performam o gênero masculino, como se estes fossem modelo inquestionável para constituição de um suposto sujeito universal.

¹²¹ Vide escrito publicado no blog da escola por uma das estudantes que participou dessas aulas:



Em luto em luta, Coletivo Parabelo, aula performática, São Paulo, 2015

erráticas com uma marcha em protesto aos casos de violência contra a mulher, inspirada nos protestos realizados em *Three Weeks in May*¹²². Nesta aula, nos vestimos com roupas pretas, pintamos palavras relacionadas à violência no rosto, pernas, braços, colo, costas. Algumas vendaram os olhos com faixas de gaze, outras pintaram e ostentaram cartazes com frases de efeito. Andamos em dupla, de mãos dadas e em silêncio pelas ruas. Permanecemos em cruzamentos, faixas de pedestre, hospitais e postos policiais. Fomos abordadas pela segurança da estação de trem e aplaudidas por um grupo de mulheres. Alguns pensaram que fazíamos parte do movimento de apoio às escolas ocupadas naquele mesmo período¹²³. Fomos xingadas, “vai lavar um tanque de roupa suja, suas vadias!” e ignoradas. Quando andávamos por uma das avenidas principais do bairro, um

<http://ciejaematarazzo.blogspot.com/2016/02/abrindo-os-olhos.html>.

¹²² Cabe ressaltar a existência e permanência de diversas marchas feministas, em contextos variados, ao longo do século XX e neste início de século XXI. Destacamos, neste caso, a Marcha das Vadias (Slutwalk) que data de 2011. Para mais detalhes vide: <https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>. E também a Marcha das Mulheres Negras, a partir da instituição da data 25 de julho como dia da Mulher Negra Latina e Caribenha em 1992. Mais detalhes vide: <https://www.geledes.org.br/as-origens-do-dia-da-mulher-negra-latina-e-caribenha/>. Acesso: jun. 2018.

¹²³ Em referência às ocupações das escolas, realizadas pelo movimento secundarista em 2015.

grito de dentro do transporte coletivo atravessou muros e janelas. “Eu sou mulher e ando armada!”. Palavras que ecoaram durante muito tempo. Era necessário falar sobre medos e violências. Era necessário gritar para se fazer ouvida em certos momentos.

Portanto, aquelas aulas erráticas fizeram mais do que abrir espaço para experimentarmos as errâncias urbanas como possibilidade de exercitar uma ociosidade criativa, popularmente conhecida como vagabundagem. Aquelas aulas erráticas nos ensinaram que, para os corpos que performam o gênero feminino não há vagabundagem sem vadiagem, sem transgressão dos valores inventados em torno do que deve ou não ser uma mulher, a partir de um contrato sexual firmado historicamente pelo regime patriarcal. Por isso, as aulas erráticas se transformaram em aulas vadias quando mulheres pretas, pobres e periféricas desafiaram os contratos patriarcais, racistas e classistas que configuram as impossibilidades de circulação dos corpos que performam o gênero feminino, tanto na esfera privada quanto na esfera pública. Dessa forma, cabe questionar: as mulheres efetivamente andam mal? A partir das nossas aulas vadias, aprendemos que as mulheres somente andam mal ao negarem os destinos profetizados para suas existências pela sociedade patriarcal. Nesse sentido, cabe compartilhar uma última lição aprendida junto ao Coletivo Parabelo na criação das nossas aulas vadias: não podemos esquecer que ainda está em vigência um código penal que data de 1941, em que a prática da vadiagem¹²⁴ é considerada crime e há controvérsias em torno da sua revogação. Esta lei é um exemplo de criminalização da pobreza, diretamente relacionada a outras legislações que criminalizaram a precariedade da vida dos ex-escravizados, africanos e afrodescendentes, os quais passaram pela abolição sem que houvesse qualquer iniciativa pública relacionada à inclusão destes no novo modelo de sociedade que se instalava, com a contratação de mão de obra assalariada. Lei que criminaliza não apenas mulheres como também homens responsáveis por garantir o próprio sustento e dos demais que deles dependam em ocupações não formais. Lei cuja origem remonta ao código penal brasileiro de 1890, no qual a prática da vadiagem está associada à prática da capoeira em espaços públicos, o que por si só evidencia sua conotação racista, ao criminalizar uma manifestação cultural de matriz afro-brasileira. Lei que igualmente possibilitou a prisão de muitas pessoas durante os regimes ditatoriais brasileiros. Lei que desconsidera os fatores de desintegração social em curso em metrópoles como São Paulo. Lei

¹²⁴ Definida como: “entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/290126.pdf>. Acesso: jun. 2018.

a partir da qual constatamos que toda norma produz sua efetividade por meio da mobilização dos afetos nos e pelos corpos de cada um de nós. Como, por exemplo, o medo de ser vadia.

*Chego lentamente ao mundo, habituada a não aparecer de repente. Caminho rastejando. Desde já os olhares brancos, os únicos legitimados como verdadeiros, me dissecam. Estou fixada. Tenho ajustado o microscópio, eles realizam, objetivamente, cortes na minha realidade. Sou traída. Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é uma mulher nova que está entrando, mas um novo tipo de mulher, um novo gênero. Uma preta! Deslizo pelos cantos, captando com minhas longas antenas os axiomas espalhados pela superfície das coisas, – a roupa da preta cheira a preta – os dentes da preta são brancos – os peitos da preta são fartos – olha a bunda grande da preta! – deslizo pelos cantos, permaneço silenciosa, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam aceito tudo, desde que passe despercebida! Desejava me livrar, com todas as forças, do fardo de ser negra. Apesar do esforço descomunal, continuava a rastejar.*¹²⁵

Rastejando! Não posso olhar para cima. Rastejando! O horizonte se retrai até tornar-se uma linha branca, a qual é preciso perseguir, caso algum dia queira a planta dos pés no chão novamente. Sou considerada um corpo que, desde tempos imemoriais, rasteja entre savanas e florestas dos trópicos, tal qual a cobra que havia perdido a capacidade de voar... Então vieram me salvar, vieram me render, vieram me vender para um grande negócio. Puxaram-me os cabelos até que me pusesse em pé, puxaram-me os cabelos até que parecessem lisos, puxaram-me os cabelos até que me pusesse vestida da forma que desejavam. Ainda nua, puxaram-me os cabelos para exibirem-me os dentes, era parte de um grande negócio. Puxaram-me os cabelos até que atravessasse o Atlântico e finalmente pudesse rastejar por terras desconhecidas.

Rendida, vendida, rastejo. Dos meus braços brotam cana, ouro, algodão, café, mesa posta, cama feita, casa limpa, comida pronta, roupa lavada, passada e engomada. Dos meus seios brota leite para amamentar gerações e gerações de senhoras e senhores. Do meu ventre brotam filhos bastardos que saem por entre minhas pernas, rastejantes como eu. Corpos de extração: corpos minério, corpos moeda, corpos plástico, corpos petróleo, corpos negros. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades,

¹²⁵ Reescrita a partir de trecho de Frantz Fanon. Vide: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008, p. 108



Dia de branco, Coletivo Parabelo, aula performática, Parque da Água Branca, 2017

*os corpos negros incorporavam as mãos e os pés das classes dirigentes que não se auto-degradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal. A nobilitante ocupação das classes dirigentes – os latifundiários, os comerciantes, os sacerdotes católicos – consistia no exercício da indolência, no cultivo da ignorância, do preconceito, e na prática da mais licenciosa luxúria.*¹²⁶

*Rastejando! Sou o fardo arrastado pelo homem branco que, à procura de sua virilidade e do reconhecimento por seus pares, pisa sobre minha cabeça e reforça cotidianamente uma suposta supremacia branca. Afirmando sem titubear que existem humanos mais humanos do que outros. Afirmando sem titubear que eu sou um humano incompleto – um fardo. Reafirmando, assim, uma consciência de superioridade em uns e uma consciência de inferioridade em outros. Eu sou a outra da outra dos outros. Escória espúria: vadia, só posso parir bastardos mestiços. Segundo eles, que se supõem salvadores, sou parte de uma raça confusa e rastejante em busca de seu quinhão de brancura. Enquanto estes homens brancos, que se supõem salvadores, naturalmente assumem o comando de um território colonizado e, posteriormente, o território do país, endossados pela ciência civilizatória da melhoria da raça, endossados por centenas de anos da instituição escravocrata, endossados pela ideia de conformar um Estado Nação calcado em um racismo estrutural. Isto é, um racismo que é decorrência da própria estrutura social, daquilo que é considerado “normal” na constituição das relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares e que, por conta dessa normalização, o racismo não é visto como uma patologia e nem como um desarranjo institucional, justamente por seu caráter estrutural.*¹²⁷

Rastejando! Quase vislumbro um desenho de sentido para aquela linha branca, um horizonte retraído, um rastro de quilômetros e quilômetros até chegar ao quadro negro. Eu, há 130 anos recém-liberta, preciso andar na linha para alcançar o quadro negro, para plantar novamente meus pés no chão. A despeito disso, há 130 anos recém-liberta, permaneço como fardo da desigualdade social. Juntando o pó de todos esses anos, centenária, sem encontrar descanso. Povoada por injustiças desvio por instantes dessa linha branca, horizonte retraído e mascarado. Junto-me a uma multidão que reclama direitos e melhores condições de vida, demandas centenárias. Conforme a multidão se aglutina e as palavras de ordem soam em alto e bom som, um medo crescente mobiliza a supremacia branca – a memória dos levantes e quilombos não pode deixar de ser poeira esquecida de um passado cada vez mais distante. O medo de que essa

¹²⁶ Reescrita a partir de trecho de Abdias Nascimento. Vide: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016, p.58.

¹²⁷ Reescrita a partir de trecho de Silvio de Almeida. Vide: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 38.

poeira se erga cada vez mais acaba por garantir a conquista ou manutenção de alguns direitos, nem sempre respeitados, mas existentes. O medo crescente da multidão amotinada, visto como uma constante ameaça.

*Muitas das conquistas trabalhistas vieram dessas reivindicações. Deste medo surgiu o welfare state, estado de bem-estar social, a partir de pressões resultantes do crescimento capitalista, que forçaram o Estado a se transformar estruturalmente para apoiar no âmbito socioeconômico as demandas da população. A criação deste estado de bem-estar, visava essencialmente gerar organismos e serviços estatais de amparo aos indivíduos que compõem o corpus social. Mas, para os eugenistas, o welfare state era antinatural, e permitir que o menos apto viva, através do assistencialismo, era considerado parasitismo. Nesse sentido, combater esse tipo de parasitismo era contribuir para o progresso da sociedade, já que, com a eliminação do fardo social que sobrecarrega o Estado, o progresso da civilização estaria garantido. Assim, a dificuldade de reconhecimento do outro como pessoa conduzia a um medo extremo. O medo que convoca a missão de aniquilamento do outro para não perder o poder, o controle, a virilidade. Então, as mesmas senhoras e senhores alimentados em meus seios, agora cidadãos de bem, exigiam ordem e progresso a qualquer custo. Era um aviso. Eu não era símbolo de ordem e progresso, era um fardo social impossível de ser carregado por muito tempo. Era um aviso. Deveria desaparecer em uma nuvem de poeira cinzenta o mais rápido possível. Deveria me tornar poeira esquecida de um passado cada vez mais distante.*¹²⁸

Rastejando! O horizonte se contrai até tornar-se uma linha branca, a qual é preciso perseguir, caso algum dia queira botar os pés no chão novamente. Então, persegui obstinada, a linha branca. O que seria? Uma linha abissal que dividia o quadro negro em duas, três, quatro partes – uma linha branca. O que seria? Enchia o quadro negro por anos e anos e anos a fio até que fosse possível andar sobre ela. O que seria? Andar na linha, uma linha abissal que dividia o quadro negro em duas, três, quatro partes – uma linha branca. O que seria? Seria a mão a conduzir o giz que traça uma linha abissal que divide o quadro negro em duas, três, quatro partes – uma linha branca. O que seria? Seria professora, poderia traçar e apagar quantas linhas quisesse, derramar o pó e permanecer firme sobre meus pés. Andar na linha, uma linha abissal que dividia o quadro negro em duas, três, quatro partes – uma linha branca. O que seria? Seria professora. No entanto, marcada em giz branco, bem ao centro do quadro negro, está a palavra: DEGENERESCÊNCIA. Escrita bem no centro do quadro negro... Você vai trabalhar com esses degenerescentes? Pergunta a

¹²⁸ Reescrita a partir de trecho de Pietra Diwan. Vide: DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2015, p. 37.



Dia de branco, Coletivo Parabelo, desenho, 2019



artista. Coragem, hein! A criação artística pode ser um ato muito mais nobre que isso... lecionar. A pesquisadora então, diz que a meta agora é alcançar o humano mais que humano. Como você vai se rebaixar a isso... lecionar?

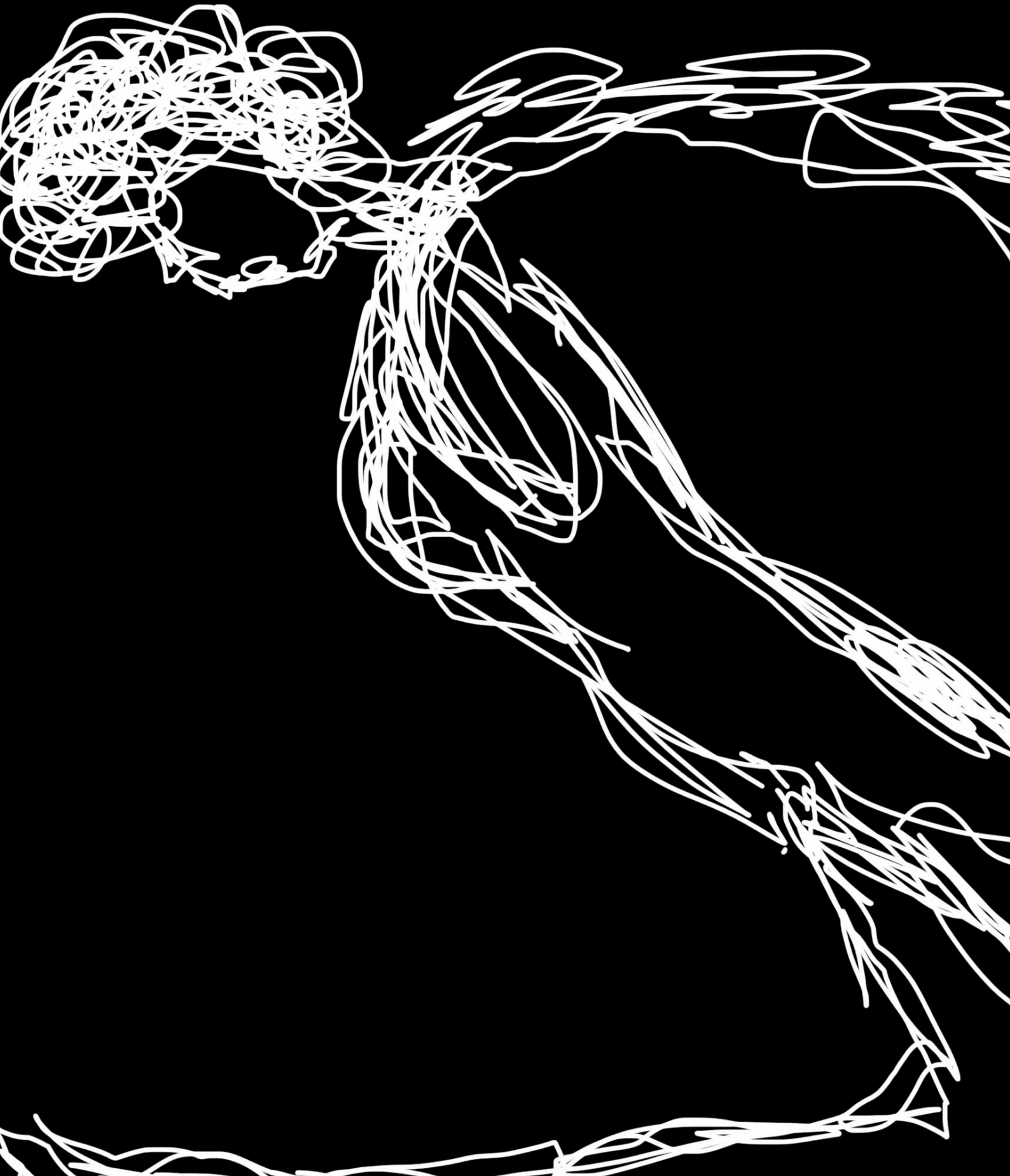
Para ser professora, nesse Novo Mundo, era preciso mascarar-me em um pó branco. Não precisava ser cosmético, negócio dos deuses, poderia ser da terra mesmo. Essa mãe que acolhe o desespero sem pestanejar. Do dourado que dela brota, depois de moído e refinado, torna-se alva farinha pelas mãos negras da terra e dos escravizados que a carregavam em enormes fardos. Queria mergulhar nesses fardos, fazer-me brotar deles, na alvura desse processo fabricado, renascer da farinha. Um sonho dourado contido no semear do trigo por mãos negras. Vir ao mundo na alvura do fardo da mercadoria. Eu era uma coisa e as coisas podem ser transformadas, transfiguradas, mascaradas. Deveria mascarar-me e renascer-me em um fardo de farinha branca, cobrir o sexo com trajes que brotavam daquela poeira imponderável. Finalmente ser leve, finalmente ser alva. Deixar de ser alvo de zombarias e violências de todo tipo. Renascer-me outra, irreconhecível e estranhada a cada passo que brotava rastro de farinha. Os trajes traziam marcas desse trabalho de fabricação carregado como fardo pelas ruas de um espaço urbanizado, civilizado e civilizatório. Neste trajeto alvejado seguia a caminho da escola achando-me nobre mercadoria. Porém, o sonho de mascarar-me foi esmorecendo aos poucos quando, ao adentrar a sala de aula alguém perguntou em um misto de espanto e incredulidade...

O que aconteceria se uma negra, professora de arte do CIEJA Ermelino Matarazzo, resolvesse entrar em um fardo de farinha, em um parque da zona oeste da cidade de São Paulo e, ao sair deste fardo, decidisse carregá-lo para a zona leste desta mesma cidade, até chegar à escola onde trabalha? Esta questão foi formulada no contexto de um estágio docência, realizado em 2017, no curso de Comunicação das Artes do Corpo, na PUC/SP¹²⁹, o primeiro curso em nível superior no Brasil a oferecer habilitação em arte da performance. Por

¹²⁹ “Criado em 1999, o curso de Comunicação das Artes do Corpo da PUC-SP tem uma proposta inédita, reconhecido como inovador nos contextos nacional e internacional. Relacionando estudos teórico-práticos de dança, teatro e performance, tem como ponto de partida as experiências corporais que não vêm de modelos fornecidos. Em vez disso, propõe a investigação de novos procedimentos de criação, estabelecendo pontes de reflexão com Filosofia, Cultura, Ciência, História e Política. O curso está sintonizado com o pensamento da arte contemporânea, é interdisciplinar e não divide – mas interconecta – diferentes saberes”. Descrição retirada do site: <https://www.pucsp.br/graduacao/comunicacao-das-artes-do-corpo>. Acesso: jan. 2019.

meio da experiência neste contexto, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero e classe, que diferenciam o âmbito de uma universidade particular tradicionalmente reconhecida e uma escola pública de ensino fundamental voltada para jovens e adultos, ou ainda, um bairro de classe média e um bairro periférico de São Paulo; o Coletivo Parabelo criou a aula performática *Dia de branco*, ao problematizar o fardo da aparência em uma perspectiva interseccional. Dessa forma, ao aceitar fazer parte desse pacto performativo, numa manhã de quinta-feira, transporte um fardo, preenchendo-o parcialmente com farinha de trigo, para o Parque da Água Branca, zona oeste da cidade de São Paulo, localizado nas proximidades do prédio da PUC. Neste dia, a aula do estágio docência ocorreria no parque, que recebeu este nome em referência a um curso d'água presente na região o qual, na passagem do século XIX para o século XX, ainda possuía águas cristalinas que corriam livremente. Águas que traziam recordações de um certo mito de conformação das três raças matriciais que deram origem ao povo brasileiro. Tal mito foi legitimado, em meados do século XIX, quando o cientista alemão Carl von Martius recebeu um prêmio por um ensaio de sua autoria, que almejava responder a seguinte questão: “Como se deve escrever a história do Brasil?” (SCHWARCZ, 2012, p. 26). A memória proveniente daquele curso d'água límpido coincidia com uma parte da resposta articulada por este cientista, ao criar uma metáfora que associava a herança portuguesa a um grande e caudaloso rio, o qual possuía pequenos afluentes indígenas e africanos que para ele confluíam, misturando-se ao curso principal e, finalmente, desaparecendo em harmonia (SCHWARCZ, 2012, p. 27). Ao evocar as forças da natureza, nesta escrita da história, ficava difícil imaginar quantos corpos não-brancos teriam sido arrastados para dentro daquele rio, como fardos depositados nas profundezas das águas constantes daquela metáfora. Assim, a paisagem bucólica do parque talvez não guarde resquícios desses corpos, entre coretos, casarões e aves, mas o curso subterrâneo das águas um dia aparentemente cristalinas, encobre corpos arrastados como fardos.

No instante em que depusitei o fardo de farinha em uma clareira aberta em meio a um bambuzal, um funcionário da segurança do parque ficou mais atento. Observava de longe, ao lado de um casarão ostentando uma grande placa com os dizeres: “Escola da beleza”. Tirei os sapatos e entrei no fardo, entre o tecido espesso e a camada de farinha, comecei a me despir. De dentro do fardo era possível ouvir vozes que indicavam uma certa tensão. “Tem gente aí dentro?”, uma das vozes inquiriu. “Acho que tem... deixou o sapato pra fora...”, outra voz respondeu, seguida de um burburinho incompreensível. Algum tempo depois, surge uma voz com mais nitidez, “Vocês sabem o que é isso? Vou ter que comunicar a administração”. Era possível perceber uma



Dia de branco, Coletivo Parabelo, desenho, 2019



movimentação de pessoas, mas parecia que ninguém tinha coragem de mexer naquele fardo. “Olha lá! Começou a mexer”, alguém disse, quando lentamente me ergui, exibindo parte do corpo, até a altura das coxas. Comecei a espalhar a farinha pelo corpo. Tanto os estudantes da PUC, quanto frequentadores do parque mantinham uma certa distância. Ao mesmo tempo em que havia uma certa movimentação de seguranças que se comunicavam via rádio. Vesti os trajes em tons terrosos, também recobertos por farinha branca. Antes que os seguranças viessem me abordar diretamente, saí do fardo e calcei os sapatos. Os rastros de farinha passaram a se misturar à terra. Fechei o fardo e coloquei-o nas costas, caminhando em direção às pessoas. Algumas se esquivaram, outras acompanharam. Antes que deixasse definitivamente o parque, Jairo, um dos estudantes da turma em que fazia o estágio docência, perguntou se iria mesmo sair daquele jeito, como se quisesse confirmar se eu estava em pleno juízo. Saí. Dos poros e vãos a farinha se esvaia a cada passo, misturando-se à poeira e ao concreto.

Do lado de fora do parque estava a Avenida Francisco Matarazzo. Avenida que guarda um parentesco próximo e distante em relação ao extremo oposto da cidade, o bairro de Ermelino Matarazzo. Este trajeto que liga os bairros da Água Branca e Ermelino, o qual poderia ser percorrido quase inteiramente sob trilhos, não remete apenas a um parentesco familiar, mas a uma parte da história do processo de industrialização da metrópole paulistana. A história dos motores do progresso da metrópole, sustentados por uma multidão de operários, expropriados para garantir o empreendimento de um império industrial. Monopólio da família Matarazzo, origem italiana, que sedimentou diversos polos industriais ao longo daquele percurso: Água Branca - Comendador Ermelino. Deflagrou um processo de expansão que persistiu, em embates entre patrões e operários, do início do século XX até a década de 1970. A IRFM (Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo) atendia desde a demanda de energia para a produção industrial, até a fabricação e importação das mais diversas mercadorias, dentre estas sacos, farináceos e giz, uma das matérias primas do trabalho docente. Enquanto carregava o fardo branco, ao longo desse percurso marcado por camadas e camadas de história, entre a escravização e a luta operária, formava-se um rastro de farinha que se desprendia do tecido da pele, das roupas, escapava pelas aberturas do fardo em atrito com o chão. O fato de caminhar desta forma, cruzando avenidas e plataformas de metrô e trem, provocava olhares de espanto acompanhados de sussurros. Abriam-se distâncias ao meu redor, ninguém se aproximava. Era uma negra, como um bicho, uns passavam, olhavam e cuspiam. Desviavam. Uma degenerescência que precisava ser arrastada, emendada, enquadrada. Como aquela população, no início do século XX, que, apesar da profusão de idiomas escutados sobre as terras paulistanas que ganhavam um

certo sotaque, denunciava que “nem tudo era italiano” nestas paragens que alimentavam um desejo cosmopolita.

[...] aquela população da Várzea, descrita [pelo prefeito Washington Luís] como “vivendo em uma promiscuidade nojosa, composta de negros vagabundos, de negras edemaciadas pela embriaguez habitual, de uma mestiçagem viciosa”, quase sempre aparece carregando trouxas, cestos, tabuleiros e balaios; lavando roupas; tratando de cavalos; conduzindo carroças; ou talvez esperando carregar mercadorias em frente dos mercados. (SANTOS, 2017, p. 97)

Aquela população da Várzea, espalhada por todos os cantos da cidade, identificada por estar sempre carregando, suportando, sustentando um grande negócio. Constantemente expelida, despejada. Constituída por corpos considerados perigosos, imorais, contagiosos, marginais, fardos que deveriam ser arrastados, emendados, enquadrados... Sentada no trem, uma moça se maquiava, provavelmente terminando sua arrumação para o trabalho, parecia estar em dúvida se prestava atenção ao espelho que refletia seu rosto ou ao corpo fardo sentado à sua frente. Ninguém sentava ao meu lado. Eu era o fardo carregado pelo homem branco, fazia parte dos povos soturnos e calados. Esquartejados em nome da salvação da virilidade, ocultados pelo terror e a fadiga. Arrastados e depositados no caudaloso rio subterrâneo do esquecimento... Enquanto passavam as estações, quase chegando em Ermelino, a paisagem denunciava as palavras de Alzira, uma estudante do módulo III, que uma vez me contou o que sabia daquele bairro. “Sabe isso que a senhora está vendo aqui em Ermelino? Até um tempo atrás não tinha nada, professora. Era tudo barro, barranco e morro. A gente, os moradores, que construiu e pavimentou tudo isso aqui, brigando com o governo que chegou só pra botar poste e placa, pegar endereço pra mandar conta. Só tinha estrutura pra fábrica, professora”. Ali estavam expostas condições sociais bem diferentes da região da Água Branca que mantinha, subterrânea, aqueles fardos arrastados e depositados na profundidade das águas encobertas pelo asfalto... Naquele dia, quando finalmente adentrei a escola, me arrastava. Os restos de farinha permaneciam grudados ao suor abundante. “Nossa, Denise, o que aconteceu? Veio direto da obra?” a professora Marina estranhou, com um certo sarcasmo. “Eita! A professora tomou banho no giz hoje!”, Meire, funcionária da limpeza riu, enquanto me observava. No corredor, a caminho da sala ouvi uma voz atrás de mim, “Cuidado com a mulher do saco!”. Então, ao adentrar a sala de aula, alguém perguntou em um misto de espanto e incredulidade... “Professora, você está suja?”



Corretivo, Coletivo Parabelo, aula performática, Instituto de Artes da UNESP, 2018

Dada

ESPASMOS



Escritos espasmo em torno das reverberações das aulas performáticas *100Dada* (2017) , *Chamada* (2018) e *Palestra* (2015-2018), realizadas no CIEJA Ermelino Matarazzo.

100Dada, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2017

Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do Mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, acumulando pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça.

Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alto do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, bruscamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo – horrível – parede de Imbecilidade de Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto...

E, mais pedras, mais pedras se sobreporão às pedras já acumuladas, mais pedras, mais pedras... Pedras destas odiosas, caricatas e fatigantes civilizações e Sociedades... Mais pedras, mais pedras! E as estranhas paredes hão de subir, subir, subir mudas, silenciosas, até às Estrelas, deixando-te para sempre perdidamente alucinado e emparedado dentro do teu Sonho...

O filósofo sul-africano Mogobe Ramose publicou, em 1999, um pequeno livro para falar sobre a filosofia africana a partir da noção de ubuntu. Em um dos capítulos desse livro, ele diz que o problema da Filosofia na África é o problema da luta pela razão. Por que ele fala de luta pela razão? A filosofia ocidental excluiu muitos povos do mundo do uso desse atributo eminentemente humano que é a razão. Foram excluídos povos indígenas, africanos e asiáticos. Hegel, na *Fenomenologia do Espírito* ou nas *Lições sobre a Filosofia da História*, diz que a África é uma região que não é de muito interesse para a humanidade pois é uma região que está fora da História. A luz da razão ou o espírito da História, como ele diz, nasceu no Oriente, na Ásia, e foi caminhando para o Oeste, na direção da Europa, sem passar pela África. O Egito, para ele, não teria nada a ver com a África, sendo uma espécie de preâmbulo da Europa. A História, diz ainda Hegel, é racional. São seres racionais que fazem a História. Então, aqueles que não usam a razão não estão na História. (KAKOSI, 2018)¹³⁰

Para compreendermos a lógica que permeia a constituição do modelo civilizatório ao qual estamos submetidos na atualidade, não podemos desconsiderar o processo de universalização e hegemonia de uma razão eurocentrada. Uma racionalidade erigida como paradigma da modernidade por meio de discursos epistemológicos filosóficos, científicos, artísticos ordenados pelas relações de saber-poder como nos propõe Foucault (2008). Se observarmos o modo como se compôs esta economia das relações de saber-poder que fundamentam uma racionalidade eurocentrada, é possível localizar uma prática recorrente a qual consiste na obliteração da obra colonial e mais especificamente da escravidão como tecnologia intrínseca à modernidade. Neste sentido, é preciso mencionar o pensamento desenvolvido pela professora, filósofa e historiadora estadunidense Susan Buck-Morss (2011), a respeito da “dialética do senhor e do escravo”, defendida pelo filósofo alemão Hegel. Ao analisar esta dialética elaborada por Hegel em um período contemporâneo à prática escravagista em diferentes partes do mundo como, por exemplo, nas Américas, Buck-Morss aponta que a despeito disso o autor desconsidera o contexto da colonização. De acordo com a autora, o contexto colonial e, mais especificamente a Revolução Haitiana (1791-1804) que era empreendida contemporaneamente aos escritos hegelianos em torno da “Fenomenologia do Espírito” (1807) na Alemanha, seriam a base para que Hegel elaborasse seu pensamento em torno da dialética senhor escravo. Porém, Buck-Morss aponta que o filósofo alemão desconsidera as relações de escravização empreendidas pelo modelo colonial, como elementos importantes à formulação de seu pensamento. Da mesma forma, a autora aponta que a

¹³⁰ Trecho de entrevista realizada com o professor e filósofo africano Jean Bosco Kakosi. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/05/filosofia-africana-a-luta-pela-razao-e-uma-cosmovisao-para-protoger-todas-as-formas-de-vida/>. Acesso: fev. 2019.

temática recorrente na filosofia moderna localizada no século XVIII consistia em um elogio à liberdade em oposição à escravidão imposta por determinados valores, sem dedicar uma linha a respeito das práticas colonizatórias que propiciavam as condições para o crescente desenvolvimento social, econômico, cultural de certas nações europeias em processo de formação. Para Buck-Morss este apagamento da história no pensamento filosófico moderno consiste em um paradoxo, um tanto quanto estranho para um grupo de intelectuais que se dizem esclarecidos, no entanto:

A exploração de milhões de trabalhadores escravos coloniais era aceita com naturalidade pelos próprios pensadores que proclamavam a liberdade como o estado natural do homem e seu direito inalienável. Mesmo numa época em que proclamações teóricas de liberdade se convertiam em ação revolucionária na esfera política, era possível manter nas sombras a economia colonial escravista que funcionava nos bastidores. Se esse paradoxo não parecia incomodar a consciência lógica dos contemporâneos, talvez seja mais surpreendente que alguns autores, ainda hoje, se disponham a construir histórias do Ocidente na forma de narrativas coerentes do avanço da liberdade humana. As razões não são necessariamente intencionais. Quando histórias nacionais são concebidas como autônomas ou quando aspectos distintos da história são tratados por disciplinas isoladas, as evidências contrárias são marginalizadas e consideradas irrelevantes. Quanto maior a especialização do conhecimento, quanto mais avançado o nível de pesquisa, quanto mais antiga e respeitável a tradição intelectual, tanto mais fácil se torna ignorar os fatos desviantes. (BUCK-MORSS, 2011, p. 132)

Por meio dessa concepção moderna é que até hoje permanece uma grande dificuldade de reconhecer os cortes, lesões e traumas que definem o negro como um molde a ser preenchido e como uma matéria moldável, ao ser subjugado pela lógica que divide sociedades, como a brasileira, entre senhores e escravos, por meio da manutenção das relações de opressão e dominação que remontam ao período colonial. Dessa forma, a obliteração da obra colonial no pensamento filosófico moderno parece remeter a uma transcendência inerente ao exercício de uma certa racionalidade que desconsidera a imanência do discurso, ou ainda, por meio de uma visão distanciada em relação ao objeto de estudo, como se fosse possível produzir um pensamento isolado de um determinado contexto, conforme é comum a estudos científicos baseados em um modelo de racionalidade moderna. Afinal, seria possível exercer o poder da razão universalizante, calcada em um discurso filosófico dito humanista e revolucionário, se esta estivesse associada aos estigmas da escravidão sob o

signo da morte de milhões de pessoas? Em prefácio escrito para o livro de Buck-Morss, o professor e filósofo chileno-brasileiro Vladimir Safatle indica uma possível motivação para este fenômeno, mais especificamente no caso de Hegel, ao afirmar que trata-se de uma estratégia de fabricação de uma história mundial independente do contexto da colonização (SAFATLE, 2017, p. 10). Tal estratégia pode ser compreendida como uma das garantias da manutenção da hegemonia da racionalidade eurocentrada, proveniente de um pensamento iluminista o qual ao mesmo tempo em que almeja promover o esclarecimento, acaba por relegar aquilo e aqueles que contrariam a lógica deste pensamento ao plano das sombras. Assim, este tipo de racionalidade naturaliza a permanência das relações de opressão e dominação, que podem ser compreendidas como reproduções da dialética entre senhores e escravos, principalmente em países configurados por práticas colonizatórias como o Brasil.

Essa Europa que nunca parou de falar do homem, de proclamar que só se preocupava com o homem, sabemos hoje com que sofrimentos a humanidade pagou cada uma das vitórias de seu espírito.

Por este viés, é possível pensar a respeito das implicações que inscrevem o negro, reduzido à condição de escravo, como um ser desprovido de razão, como matéria que precisa ser trabalhada para se enquadrar aos parâmetros da civilização moderna. A ausência de razão identificada ao negro por meio do pensamento eurocentrado, inscreve o sujeito racializado no estigma da loucura e da anomalia exposta pela classificação deste sujeito como um corpo de excessos. Tal estigma parece ser intrínseco à ideia proposta por Mbembe (2018b) de que quando o negro aparece, desaparece qualquer resquício de razão, de inteligibilidade, ao afirmar que o negro e a raça são invenções provenientes de um delírio estrategicamente elaborado para justificar a superioridade do modelo de sujeito universal, no qual se institui a supremacia branca. Um indício de que esta conformação do negro ao âmbito da loucura e da anomalia ocorre efetivamente, é que desde experiências da infância este estigma me persegue a partir de alcunhas como “nega maluca”, uma estereotipia atribuída ao sujeito racializado que performa o gênero feminino, classificado como um corpo de excessos que escapa aos parâmetros da normalidade. Neste sentido, é importante lembrar que a constituição de um modelo de sujeito universal, amparado pela razão e incluído nas condições de normalidade, é elaborada pelo viés da negação daquilo e daqueles que podem ser vistos como contradições a um determinado padrão de existência. Ao promover esta discussão a partir do conceito de dispositivo

de Foucault, Sueli Carneiro (2005) procura demonstrar como as relações de poder engendradas pelo racismo criam separações e oposições entre o Ser e o Outro no âmbito do pensamento moderno, como justificativa e permanência das estratégias de dominação:

Tendo como um dos exemplos de análise a produção da loucura, Foucault irá determinar que a prática divisora que o dispositivo instaura é a demarcação entre normal e o patológico. Para demonstrá-lo, Foucault empreende minuciosa arqueologia do estatuto da loucura em diferentes momentos históricos, anteriores ao da modernidade ocidental, em que o louco tem um valor sagrado. Na época de Descartes, a loucura passa a ser considerada como uma experiência de desrazoabilidade, evoluindo a partir de então para insensatez e, por fim, doença mental. No caso do dispositivo da saúde mental, o sujeito-forma que emerge dos saberes e práticas institucionais que foram se conformando sobre o tema da loucura foi o doente mental de um lado, e o normal de outro. (...) Assim, para Foucault, se o homem normal tiver que vir a público para dizer o que ele é, ele só vai se afirmar pela negatividade “não sou doente mental”. Ele se define negativamente para demarcar a sua diferença em relação ao sujeito-forma, aquele construído negativamente para afirmar a dinâmica positiva do Ser. Ou seja, o Outro fundado pelo dispositivo apresenta-se de forma estática, que se opõe à variação que é assegurada ao Ser. Assim, a dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro. (CARNEIRO, 2005, p. 39-40)

Dessa forma, podemos compreender este estigma da loucura, da ausência de razão identificada com a presença do negro como uma forma de mobilizar diversos saberes como estratégia de desmobilização, desqualificação e, no limite, de extinção da existência do outro que, para sobreviver necessita se adequar ao mesmo, ou seja, ser assimilado pelo branco, passar-se por branco em um esforço descomunal para adquirir razão. Pois, conforme nos lembra a professora, antropóloga e ativista brasileira Lélia Gonzalez, aqueles que de alguma forma subvertem a lógica do senhor e do escravo no contexto brasileiro são imobilizados pelas instituições psiquiátricas e prisionais, são relegados à marginalidade das favelas sob o controle da ação policial, lugares fixados para naturalizar a subumanidade do negro (GONZALEZ, 2018, p. 210-211). Por esta perspectiva, são engendradas narrativas universalizantes e unificadoras que promovem uma série de apagamentos ao fixar a existência do outro como impermeável, ininteligível, irracional e, caso este não se adequar aos parâmetros impostos pela relação de opressão e subalternização, indomável. Portanto, para que pudesse sobreviver ao estigma da loucura e da anomalia responsáveis por

fixar-me a condição de “nega maluca”, percebi desde muito cedo que deveria partir em busca de algo que pudesse subverter esta condição e enquadrar-me ao parâmetro da normalidade.

Ao longo desta busca tornaram-se partes constituintes de minha subjetividade, por exemplo, referências artísticas predominantemente europeias e estadunidenses, ou ainda aquelas que tivessem forte influência dessas matrizes. Pois, adequar-me a estas referências equivalia a uma demonstração de que apesar de ser negra, não poderia ser enquadrada ao estereótipo da “nega maluca”, porque havia sido domesticada ao assimilar um certo juízo de gosto. Por este viés, a raiva adolescente que me consumia diante da minha impossibilidade de existência como negra, era externada pela agressividade do *rock*, do movimento *grunge* dos anos 1990. Além disso, havia a entrega plena a uma melancolia solitária que parecia estar associada aos *riffs* de guitarra de *Jesus and Mary Chain*, do grave profundo de *Sisters of Mercy* e da poesia em transe de Nick Cave na canção *The Mercy Seat*. Para completar esse ciclo, nas aulas de literatura aprendi que muitos desses compositores bebiam da fonte do movimento romântico europeu e, dessa maneira, aos poucos me identificava às formas socialmente aceitas de demonstração de revolta em uma supremacia branca. Pensava estar a quilômetros de distância das mulatas carnavalescas, que poderiam ser consideradas uma das manifestações da “nega maluca”, estereótipo ao qual desejava escapar e que, apesar de todo o esforço, ainda era associado a mim com frequência pelo olhar alheio, apesar de não ter a menor habilidade para ser uma passista de escola de samba.

She walks in beauty, like the night

Ao assimilar que as culturas de origem africana ou afro-brasileira eram menores, desinteressantes, primitivas e desprezíveis, por estarem associadas a uma alegria e a uma sensualidade sem limites, endossava o entendimento de que a razão e a nobreza dos sentimentos eram exclusividades de uma monocultura eurocêntrica. Em meio a delírios românticos e leitora assídua dos quadrinhos de Neil Gaiman, foi um grande choque quando descobri que, sob a ótica supremacista branca, eu era Nada, única personagem negra que se insinuou diante de meus olhos, que percorriam avidamente aquelas páginas, amante perdida do Sonho na escuridão de Hades. O que essa história inconscientemente fazia ressoar era: antes perdida no submundo grego do que enquadrada como preta pobre e puta. Então, criava para mim a imagem da musa romântica solitária, imaginava me embreagar e dormir em túmulos como os boêmios da Faculdade de Direito do Largo São Francisco no século XIX, vestida com um longo e suave vestido bege



coberto por tules e uma delicada renda. Ao compreender que a fonte inspiradora de minha revolta adolescente se aproximava daquela revolta artística presente nos escritos de um romantismo *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) alemão, movimento literário que buscava na irracionalidade das paixões, no retorno a um suposto primitivo subverter as convenções sociais e que, desse modo, fizeram emergir o paradigma do sofrimento do “gênio incompreendido”. Conforme decreve o crítico alemão radicado no Brasil Anatol Rosenfeld:

Desta primeira onda “romântica”, um tanto rude e informe, irradiou-se – encontrando ampla receptividade – certa atitude de “**dor do mundo**” (o famoso *Weltschmerz* de Werther). Aos jovens “gênios” veio de Rousseau um **pessimismo profundo no tocante à sociedade e à civilização modernas**. Ressalta-se agora a **incompatibilidade entre o grande indivíduo e a sociedade**; o violento ímpeto dos jovens poetas burgueses contra a sociedade do absolutismo alemão transforma-se em **ódio à sociedade em geral. O homem genial é fatalmente condenado a definhar no cárcere do mundo**: este tema iria tornar-se um dos motivos mais constantes do romantismo europeu posterior (...). (ROSENFELD, 1973, p. 148, grifo nosso)

Quando me identificava com essa “dor do mundo” e esse “ódio à sociedade em geral”, não tinha plena consciência de que essa tempestade e esse ímpeto poderiam ser fruto do racismo, o qual me expelia continuamente da sociedade. Em nenhum momento, desde o ensino fundamental, até as aulas do magistério, da graduação e pós-graduação havia aprendido de forma integrada, isto é, estabelecendo relações ao fato de que contemporaneamente à “dor do mundo” alemã e à “condenação do homem genial a definhar no cárcere do mundo”, temática amplamente explorada pelo romantismo europeu; atos inomináveis de violência aconteciam nas colônias europeias, nas partes localizadas mais ao sul do globo, que abrigam o que Fanon (1968) nomeou como os *condenados da terra*. Por esta perspectiva, talvez a dor romântica estivesse e ainda esteja escamoteando uma outra dor, a dor daqueles que efetivamente foram condenados pelas práticas coloniais responsáveis pela formação do que hoje nomeamos civilização moderna, narrada pela História com “H” maiúsculo, de acordo com os valores do Homem com “H” maiúsculo.

Para que esta perspectiva moderna de arte, vinculada a um entendimento hierárquico de Alta Cultura e um certo juízo de gosto fossem desmantelados paulatinamente, foi preciso imergir em um processo de reconhecimento pessoal, que ganhou contornos mais nítidos ao escolher trabalhar com uma abordagem autoetnográfica performativa, a qual provocou embates com os enquadramentos

atribuídos à minha pessoa. Desse modo, um dos movimentos paraláticos acionados por meio dessa pesquisa, me pareceu um tanto quanto revelador, ao me fazer pensar que muitas destas linhagens artísticas pelas quais tinha admiração e foram partes constituintes de um processo de deformação imbuído em práticas discursivas racistas e sexistas, são fortemente influenciadas pelas experiências de contato com outras culturas. Aquelas mesmas culturas colonizadas e nomeadas como primitivas em uma perspectiva eurocentrada (PIPER, 1999; 1993). Aquelas mesmas culturas que foram obliterados pelo discurso calcado na racionalidade moderna. Esta percepção ocorreu durante o processo de criação das aulas performáticas pelo Coletivo Parabelo, conforme os embates experienciados no espaço tempo compartilhado dentro e fora da sala de aula convocaram uma outra percepção de mim mesma e dos outros, por meio de um deslocamento de concepções preconcebidas.

Tal deslocamento encontrou ressonância na leitura do ensaio intitulado *The logic of modernism* (A lógica do modernismo), da artista e filósofa afro-estadunidense Adrian Piper (1993). Neste ensaio, Piper cita quatro características relacionadas à lógica do modernismo, das quais destacarei duas em um primeiro momento, como meio de compreender a conformação das práticas artísticas modernas à obra colonial. Estas características podem ser atribuídas tanto às produções em arte moderna europeia, localizadas na passagem do século XIX para o século XX, quanto às produções em arte moderna e contemporânea no eixo Europa/Estados Unidos, a partir de 1950. A primeira característica, destacada por Piper, desta arte inserida na lógica modernista é a da apropriação, a qual está diretamente vinculada à segunda, que seria a ênfase no formalismo. A partir dessas duas primeiras características, apropriação e formalismo, a ideia lançada pela autora é de que “a verdadeira lição do Renascimento (...) não é a redescoberta da perspectiva, mas a descoberta da diferença como fonte de inspiração” (PIPER, 1993, p. 574, tradução nossa)¹³¹. Por meio dessa afirmativa, Piper exemplifica as principais influências de artistas reconhecidos por promover inovações no campo das artes, como Van Gogh e Picasso, ambos influenciados e fascinados pela cultura do outro – as gravuras japonesas, no caso do primeiro e as máscaras africanas, no caso do segundo. Contudo, a autora argumenta que esse fascínio não produziu, em grande parte, um reconhecimento da cultura do outro, ou melhor, da cultura alienígena (*alien culture*), conforme nomeia Piper, mas sim uma prática de apropriação que não se interessa em compreender o outro. Tal incompreensão do outro ocorre, principalmente, por conta do uso de um parâmetro cognitivo calcado nos elementos da cultura eurocentrada, entendida

¹³¹ The real lesson of the Renaissance, on this account, is not the rediscovery of perspective but rather the discovery of difference as a source of inspiration. (PIPER, 1993, p. 574)

como única possibilidade epistemológica ou, ao menos, a mais legítima. Esta limitação cognitiva não permite um envolvimento efetivo com a visão de mundo produzida por outras etnias, ao captar apenas as formas, a aparência do outro, em uma exterioridade considerada impenetrável e incompreensível. Dessa maneira, a apropriação desconsidera os saberes inerentes àquelas formas, que ganham valor pelo caráter exótico. Esta atitude diante de outras culturas reduz a prática apropriativa a um formalismo inovador, que promove um apagamento do outro, o qual é assimilado por uma perspectiva cultural hegemônica. Segundo a autora, essa relação apropriativa e formalista é responsável por gerar a ideia de arte abstrata feita por artistas, em grande parte homens, preocupados em trabalhar uma certa materialidade, como no caso da pintura, as cores, formas e o ato de pintar em si (*action painting*). Esta abstração na arte é atribuída, pela autora, ao contato com as manifestações culturais alienígenas compreendidas como impenetráveis constituídas, portanto por formas captadas como abstrações pela percepção eurocentrada. Desse modo, o artista que se dedicava ao abstracionismo também se liberava da responsabilidade de fazer sentido e discutir determinada temática encarada como algo externo à própria manifestação artística, que se tornava também fruto do inconsciente e impermeável à lógica racionalista. Esta busca pela “pura abstração” também se relacionava ao contexto da guerra fria, nos Estados Unidos, em que se instaurava uma perseguição aos artistas que poderiam ser identificados como comunistas. Portanto, o caráter apropriativo e formalista que, em um primeiro momento poderia ser vinculado a uma inovação estética e uma atitude crítica em relação aos cânones das “belas artes”, torna-se um atributo para aceitação no mercado e o aval para constituir-se como símbolo da cultura nacional. Esta última observação pode ser utilizada também para compreender o movimento modernista brasileiro que, de certa forma, contribuiu para a fabricação do mito da democracia racial e incidiu na apropriação da cultura do outro. Neste caso, o outro não era necessariamente o europeu, que já havia instalado seu caráter colonizador até um nível inconsciente na chamada nação brasileira; este outro era o indígena, o africano e seus descendentes, os quais tornaram-se objeto de inspiração para os artistas vinculados à Semana de 22. Por este viés, é importante mencionar que a artista cuir¹³² não-binária Jota Mombaça faz uma provocação relativa à ideia de antropofagia exaltada pelo movimento modernista brasileiro. Ao sugerir que a prática antropofágica

¹³² Jota Mombaça propõe a substituição do termo de origem inglesa *queer*, por “cuir”, com o intuito de inscrever os estudos da chamada teoria *queer* no contexto brasileiro. Segundo Tamsin Spargo, a teoria *queer* pode ser definida como uma “oposição ao ‘normal’ ou à normalização. (...) não é um arcabouço conceitual ou metodológico único ou sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual” (SPARGO, 2017, p. 13). Para mais informações vide: SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase. Trad. Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

poderia ser análoga às práticas assimilatórias, nas quais se deglute o outro para apropriar-se do outro, ou ainda, para tornar-se o mesmo, adequar-se à lógica modernista em um contexto colonizado. Assim, Mombaça comenta seu próprio trabalho ao afirmar que:

A antropofagia foi uma lógica de devoração e eu pratico uma lógica de vômito. O poeta Oswald de Andrade [1890-1954] integra ainda uma forma de colonialismo interno, trata-se de uma elite branca, com acesso exclusivo à arte e com uma imagem idealizada do sujeito racializado. Há uma ficção da democracia racial, quando a negritude foi sendo aniquilada pela pobreza e miscigenação. A filósofa e psicanalista Suely Rolnik (...) lembra que o capitalismo financeiro devora tudo e pratica uma antropofagia zombie, criando uma hiper-flexibilidade do sujeito e impedindo subjetividades – para ela não são apenas necessárias resistências macropolíticas mas também uma micropolítica do desejo, porque de outra forma se reproduz o inconsciente colonizado pelo capitalismo e volta tudo ao mesmo lugar¹³³.

Dessa forma, as aulas performáticas criadas pelo Coletivo Parabelo e as reverberações destas aulas neste escrito espasmo, talvez estejam mais próximas de uma atitude antropeômica do que antropofágica. Isto é, mais próximas de uma deglutição violentamente imposta pelas práticas assimilatórias coloniais e interrompida pelos movimentos espasmódicos de um vômito secular, de um excesso que vem à tona pela impossibilidade de ser digerido. Somada a essa provocação de Mombaça, é preciso observar as outras características relativas à lógica do modernismo que, segundo Adrian Piper, se concentram mais especificamente a partir da década de 1960, no contexto de ebulição de diversos movimentos sociais, os quais se contrapõem à manutenção da obra colonial. Estas características estão vinculadas ao momento em que a artista afirma experienciar uma educação artística, no final dos anos 1960, quando entra em contato com a proposição de arte conceitual, elaborada pelo artista estadunidense Sol LeWitt. O fato da ideia ou conceito se constituírem como o aspecto mais relevante para a criação na arte conceitual, em que o caráter filosófico do trabalho não é representado, mas imanente a uma percepção de mundo e do próprio artista, foi o que despertou o interesse de Piper (PIPER, 1993; 1999). A partir deste contexto, a terceira característica da lógica do modernismo, atribuída pela autora, está relacionada a uma consciência de si, responsável por uma atitude autorreflexiva do artista, que acaba por envolver

¹³³ Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/07/15/culturaipilon/noticia/pode-um-cu-mestico-falar-1836567>. Acesso em: fev. 2019.

a quarta e última característica: o comprometimento com questões sociais. Tais características podem ser lidas como uma das formas pela qual o corpo deixa de ser objeto de representação e torna-se o próprio meio, ou ainda, o corpo se constitui enquanto ação artística. Neste sentido, Adrian Piper começa a conceber seu trabalho artístico a partir da perspectiva de um corpo racializado e generificado em um determinado espaço tempo, no qual este corpo é visto também como mercadoria estereotipada no âmbito da arte (PIPER, 1993, p. 578). Esta percepção torna aparente as implicações de ser um corpo negro que performa o gênero feminino em uma lógica modernista de arte, apropriativa e formalista, a qual será problematizada por meio da arte contemporânea. Desse modo, seria possível inferir que as aulas performáticas criadas pelo Coletivo Parabelo trouxeram à tona os vômitos de uma subjetividade deformada pela assimilação dos ideais da supremacia branca, ao problematizar a materialidade de um corpo racializado e generificado no âmbito escolar. Assim, se concordarmos com Piper (1999), quando afirma que o corpo negro está fixado entre o ódio e o medo, talvez seja possível localizar esta fonte aparentemente inesgotável de fabulações em torno do corpo de excessos do sujeito racializado, em um violento processo de estereotipia que remete à repulsa e à abjeção, o qual promove profundas marcas. Por meio desta percepção, a autora aponta para uma forma de racismo amplamente praticada:

O racismo cultural é virulento e devastador porque atinge suas vítimas em âmbitos privado e particularmente vulneráveis: suas preferências, gostos, modos de se expressar e sua autoimagem... Quando o racismo cultural consegue suprimir, desqualificar ou rejeitar estes meios individuais de afirmação cultural (o consolo que as pessoas encontram no entretenimento, nas formas de se expressar, na intimidade, no auxílio mútuo e na cultura solidária) faz com que suas vítimas odeiem a si mesmas. (PIPER apud LIPPARD, 1990, p. 7, tradução nossa)¹³⁴

Por meio de experiências relativas ao racismo cultural, uma ânsia progressiva por perder corpo foi assimilada pela minha subjetividade. Ao internalizar que havia alguma anormalidade relacionada a minha presença, a configuração de minha subjetividade se aproximou do que Achille Mbembe nomeia como complexo psiconírico (MBEMBE, 2018b). Pois, a partir da incorporação de um ideal ao qual deveria corresponder, aprendi desde muito cedo que ser quem

¹³⁴ Cultural racism is damaging and virulent because it hits its victims in particular vulnerable and private places: their preferences, tastes, modes of self-expression and self-image... When cultural racism succeeds in making its victims suppress, denigrate, or reject these means of cultural self-affirmation (the solace people find in entertainment, self-expression, intimacy, mutual support, and cultural solidarity), it makes its victims hate themselves. (PIPER apud LIPPARD, 1990, p. 7)

eu sou, ou melhor, ser quem eu aparento ser, é ser sempre a sobra. Uma forma residual e espasmódica, que se debate em um confronto interminável de negação de si, frustração e auto-ódio na tentativa de assumir um modelo vinculado à manutenção de uma supremacia branca. Na tentativa de não ser vista como algo que foge constantemente da norma, instituída por uma ideia sedimentada de que minha presença é a presença de um corpo racializado. Isto é, um corpo produzido por meio de um longo processo histórico amplamente difundido e inculcado por práticas discursivas, as quais abrangem desde anedotas, relatos de viajantes, compêndios filosóficos e científicos até conteúdos de livros didáticos, produções artísticas e campanhas publicitárias, que tornaram este corpo, indistintamente, junto à África, em paradigmas do primitivo, daquilo que é visto como desprovido de razão, tomado pela emoção e, portanto, ininteligível. Por este viés, Mbembe descreve o negro como:

Ser humano vivaz e com formas bizarras, queimado pela irradiação do fogo celeste, dotado de uma petulância excessiva, sujeito ao domínio da alegria e desertado pela inteligência, o negro é antes de tudo um corpo – gigantesco e fantástico –, um membro, órgãos, uma cor, um odor, músculo e carne, uma soma inaudita de sensações. Se for movimento, só pode ser um movimento de contração inerte, rastejo e espasmo (Hegel, *A Razão na História*) – o frêmito do pássaro, o ruído dos cascos do animal. E, se for força, não poderia ser outra que não a força bruta do corpo, excessiva, convulsiva e espasmódica, refratária ao espírito; ao mesmo tempo onda, raiva e inquietude, diante da qual o normal é suscitar nojo, medo e terror. (MBEMBE, 2018b, p. 80)

É nesta fabricação de imagens, delírios, fantasmas que envolvem o corpo negro que o complexo psiconírico ganha forma. Por meio dessas fabulações é que se promove uma grande metamorfose do corpo negro para que fosse possível inferioriza-lo, subjuga-lo. Fabulações que fomentaram o processo de modernização do mundo através de um aparato tecnológico primordial: a colonização (MBEMBE, 2018b). Para que fosse possível colonizar, além da violência genocida também era preciso recorrer a uma violência epistemicida, com o intuito de desqualificar as etnias que não se identificassem e nem se curvassem aos valores centro-europeus. Dessa forma, fabular o corpo racializado como um resíduo em relação ao branco, um excesso que necessita ser domesticado e assimilado, se constitui em mais um meio de dominação. Assim, a identificação do corpo negro a uma profusão de formas delirantes necessita de uma fixação deste corpo em uma lacuna histórica, um vazio que carece ser preenchido pela razão instaurada pela lógica da monocultura (SANTOS, 2002) ou ainda,

por relações de poder baseadas no epistemicídio. Em diálogo com o professor Boaventura de Sousa Santos, Sueli Carneiro define, em linhas gerais, as práticas epistemicidas como “estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão” (CARNEIRO, 2005, p.10). No caso do negro, as práticas epistemicidas se constituíram em uma forma de legitimá-lo como corpo de extração pois, ao considerá-lo como um ser destituído de razão este facilmente se transformaria em um artefato descartável, uma carcaça, um oco, um nada, ou ainda, se tornar um molde que poderia ser arbitrariamente preenchido e uma matéria maleável (MBEMBE, 2018b). Ainda por esta lógica, para que as vísceras do negro pudessem ser expostas sem grandes comoções, além da pena e da comiseração, encobriu-se esta lacuna histórica com inúmeras fantasias que permanecem incrustadas em um inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018).

Estas formas de rebaixamento e desqualificação estavam presentes na realidade que precisava encarar todas as vezes em que colocava meus pés para fora de casa, durante minha infância e adolescência. Morava à beira de uma Estrada que parecia ter a função de separar um lado pobre de outro miserável, em uma topografia irregular, ambos cercados por alguma vegetação, detritos, barrancos, lixões, rochas, muros decorados com pichações como “Os dorme sujo”. A vista da laje de casa não se diferenciava muito do que se podia observar em quilômetros e quilômetros Estrada adentro, uma sequência de morros margeados por um córrego, esgoto a céu aberto, que antes abrigavam uma vegetação remanescente de Mata Atlântica e, aos poucos passaram a abrigar pessoas obrigadas a construir suas moradias primeiro como barracos de madeira e depois, anos e anos a fio juntando cimento e tijolos, finalmente exibir apinhados de casas de alvenaria que se equilibram em uma arquitetura do impossível. A escola municipal em que cursei o antigo ginásio (equivalente ao atual ensino fundamental II) ficava bem próxima àquele córrego ao pé do morro e no trajeto que fazia de minha casa até lá, descendo uma ladeira observava os carros que passavam lentamente, se ostentando como se fossem opalas pretos, de onde ressoavam *hits* dos Racionais MC’s. Aqueles carros que emulavam o luxo e o *status* social de um *playboy* de classe média, a medida que passavam naquele ritmo, com aquela cadência pareciam esconder por trás daqueles vidros fumê o protagonismo reservado pelo discurso racista aos negros: o submundo do crime representado pela estética da marginalidade, ou ainda, uma estética “vida loka”, da qual preferia manter distância. Pois havia assimilado que aqueles que se escondiam por detrás daqueles vidros não eram nada além do que terríveis fantasmagorias que tiravam o sossego dos outros que tinham algo a perder.

Aqueles carros escondiam corpos que deveriam permanecer invisibilizados, pois sua aparência causa medo e repulsa, segundo os padrões socialmente estruturados por um imaginário racista.

Uma das impressões que tenho desde minha infância é a de que fui aos poucos perdendo corpo. Desde a infância, o corpo aparecia como um incômodo pelo tamanho sempre maior do que o considerado normal, pela velocidade da fala mais lenta do que o considerado normal, pelo volume do cabelo muito maior do que o considerado normal, pelo tamanho dos seios que cresciam muito mais do que o considerado normal, pelo suor mais abundante do que o considerado normal, pela cor da pele mais escura do que o considerado normal. Na tentativa de me adequar, aprendi muito cedo a fantasiar uma existência que, de certo modo, desejava anular o corpo, não qualquer corpo, mas o corpo negro, o corpo racializado. Como nos dias em que vestia cuidadosamente a meia calça, o colã, as sapatilhas, todos alvos como o algodão. Tinha os cabelos meticulosamente penteados e presos em uma trança ou um coque feito pelas mãos de minha mãe. E, já no vestiário, ao observar o corpo das outras meninas percebia que havia algo de errado comigo. Elas eram alvas, leves, pequenas, delicadas, sorridentes e desinibidas. Enquanto eu destoava. Desajeitada, mal conseguia amarrar a saia trespassada à cintura porque tinha a constante impressão de não existir roupa que desse conta do meu tamanho no mundo do ballet. Eu era um corpo de excessos. Já no início da aula, durante o alongamento, nunca conseguia afastar as pernas de ponta a ponta, formando uma linha perpendicular à 90° em relação ao tronco ou a abertura de um ângulo de 180°, em que as pernas ficassem paralelas ao chão, como se fizesse um exercício de pura geometria corporal. Enquanto outras meninas abriam o espacate com uma naturalidade incrível e, como se estivessem simplesmente se espreguiçando, deitavam o tronco, esticavam os braços lá na frente e parecia que poderiam dormir tranquilamente naquela posição; eu sentia como se as pernas estivessem presas em cordas tensionadas por mãos ocultas que dilaceravam tendões e músculos em um movimento impossível. Se esticava uma perna a outra dobrava, se conseguia finalmente estender ambas as pernas, o tronco se curvava, se tentava fazer um arco com os braços, durante o espacate, estes pesavam toneladas, pareciam acorrentados a bolas de ferro. Então, contorcia toda a musculatura, cerrava os dentes em um semblante de esforço desesperado por superar minhas limitações, mas a virilha era como uma maçaneta emperrada e a barriga se transformava em uma imensa circunferência

que impedia a formação de qualquer linha paralela ao chão. Quanto mais me esforçava para atingir o nível exigido pela linguagem do ballet, mais o suor escorria pelo meu rosto, banhava todo o corpo, como se fosse possível a cada um dos poros expelir as lágrimas que retinha nos olhos. No momento em que a professora dividia a turma para fazer alguma sequência coreográfica no centro da sala, permanecia sempre num canto, desejando que ninguém notasse minha presença e retraía os ombros em uma postura que se repetiria inúmeras vezes, principalmente quando os seios começaram a crescer. Pensava se seria possível uma mulher não ter seios, pois não havia sutiã que os comportasse no mundo. Era um corpo de excessos. “Só podia ser a bolo fofo!”, era o que ouvia quando não conseguia virar uma pirueta e finalizar o passo no mesmo lugar em que começou, como se a terra tremesse e fosse impossível rodopiar em um eixo fixo. “Mas é um bolo fofo mesmo, hein!”, era o que ouvia quando não conseguia afastar os pés do chão pelo menos um palmo, como se tivesse flutuado por breves instantes em uma sequência de *échappé sauté* e *changement*. Ao invés de flutuar, sentia as pernas acorrentadas ao solo. Era um sonho observar as melhores da turma cruzarem a sala em uma sequência diagonal de *grand jeté*, ali estava a prova de que um ser humano poderia naturalmente voar... “Vamos! Força, bolo fofo!”, enquanto outras meninas se equilibravam em sapatilhas de ponta, a professora sequer considerava essa possibilidade em relação a mim. E o que ressoava em minha cabeça era que “bolo fofo” seria um eufemismo para outra palavra que aprendera na infância, “balofa”, ou então, para a expressão “baleia fora d’água”. Um corpo de excessos. Ao final da aula de ballet, talvez tentando amenizar, a professora falava, “Ela parece um bolo de chocolate recheado, bem fofinho e gostoso, tipo nega maluca!”, sorria e me apertava. Como se tentasse disfarçar em um gesto “carinhosamente” racista uma realidade que sempre evidenciava no decorrer das aulas: os ideais de dança herdados das cortes europeias e sistematizados por uma burguesia em ascensão, com preponderante influência francesa, secularmente desenvolvidos de acordo com determinado esquema corporal, os quais pareciam estar fora do meu alcance. Assim, afirmava que minha presença nas aulas não era notória pelos movimentos leves como o algodão e longilíneos em uma perfeita geometria. Minha presença nas aulas era notória pela cor, pelo tamanho, pelo formato, corpo de excessos... Quando ouvia a expressão “nega maluca” imaginava uma boneca bem preta com lábios bem vermelhos, abertos em um sorriso beirando a histeria, olhos arregalados e cabelos chacoalhando pra cima, pulando e rebolando. Desejava me distanciar dessa imagem. Desejava ir desaparecendo aos poucos, acreditando na possibilidade de ressurgir conforme os ideais instituídos por uma supremacia branca.



Apresentação de *ballet*, Denise Rachel, AABB, 1989

Em fuga, desde a infância, um desespero meticulosamente camuflado pelo silenciamento. Corria, mobilizando todas as forças para escapar do estigma da nega maluca, sob a constante ameaça do enquadramento na “vida loka”, fixada entre a sensualidade e a marginalidade. Decidi que assumiria o controle de minha própria história, ao inverter a lógica de opressão e tornar-me senhora de mim ao invés de ser a negra permanentemente subalternizada. Mas, onde poderia encontrar um refúgio? De que modo poderia me constituir outra? A resposta aparecia como um dedo em riste apontando uma via de mão única, um fulgor que surge diante de meus olhos: deveria seguir os passos de meu pai, um exemplo vivo de que é possível escapar aos estigmas de ser negro, tornando-se quase um pastor, um professor. Ah! Essa é boa! Uma nega maluca vida loka professora? Simplesmente inconcebível. Entretanto, a experiência paterna fulgurante indicava uma obstinação expressa por uma educação que vem de berço, um berço solidamente construído como molde para um corpo de excessos. Uma educação promovida pelo poder da palavra e sob o signo da razão, por meio da promessa de produzir o impossível. A junção destes dois elementos pareciam ser a única explicação plausível para a persistência

resiliente desenvolvida pelo exemplo paterno. Após ficar órfão ainda no início da adolescência, no interior de Minas Gerais, meu pai e seus irmãos foram acolhidos temporariamente pelos tios e pela igreja. Até que viesse concluir os estudos, junto de um irmão mais novo, em um seminário presbiteriano no interior de São Paulo, que funcionava como internato. Apesar de narrar-se como seminarista fanfarrão, ali refinou o gosto pela música, ao fazer parte de um quarteto vocal e sedimentou os conhecimentos necessários para tornar-se um homem da palavra, a *viva vox* (palavra viva) da tradição protestante. A palavra viva do evangelho pode ser compreendida primordialmente como um “evento auditivo” (ADAM, 2013). É a palavra criadora de todas as coisas, o verbo que faz carne. A palavra que traz a luz em meio às trevas, encarnação do poder divino por ser “o espírito que vivifica”. A palavra que garante unidade na fé e na busca pelo caminho da verdade e da vida.

Ao exercitar o domínio da palavra, o indivíduo estaria aprendendo uma forma de alcançar a plenitude da razão como manifestação divina, ao tornar-se portador da verdade. Esta formação calcada no entendimento de que “o Evangelho deve ser (...) narrado, cantado, expressado com voz, som, gestos, símbolos, imagens, metáforas, *performances* e ritos, para que possa ser ouvido com o corpo inteiro” (ADAM, 2013, p. 163) e de que este é capaz de produzir a fé que move montanhas, é que contribuiu para que meu pai conquistasse o impossível em uma sociedade estruturada pelo racismo: formar-se em Letras pela USP e tornar-se professor efetivo da rede estadual de ensino de São Paulo, em plena década de 1970. Dessa forma, ele constituiu sua virilidade paterna sob o signo da razão e da palavra sagrada, como negação a um possível estereótipo do negro desprovido de inteligência, transformando-se, portanto, no meu primeiro exemplo do que poderia ser definido como um professor profeta (GALLO, 2008; RACHEL, 2014). De acordo com Silvio Gallo, o professor profeta seria aquele que possui uma visão privilegiada do mundo e que, “do alto de sua sabedoria” pode conferir sentidos e apontar caminhos aos demais (GALLO, 2008, p. 59-61). Por meio da etimologia da palavra latina *profiteri* é possível observar uma perspectiva genealógica que abrange tanto a performance docente de um professor adepto a uma abordagem tradicional de educação, quanto a performance religiosa de um pastor: “professar/declarar sua fé/conhecimento publicamente” (RACHEL, 2014, p. 35). Amparado pelo poder concentrado na palavra, o professor profeta se constituiria em um guia epistemológico pelo caminho da verdade e da vida. Fonte “inesgotável” de sabedoria oferecida aos alunos, os quais exercitam os primeiros passos na trajetória do conhecimento escolarizado, no *currículum* do mundo letrado.

Neste processo que se constituía por um parâmetro deformativo, de exaltação de uma racionalidade eurocentrada, também havia uma divisão educacional no âmbito doméstico. Esta divisão reproduzia concepções racistas, sexistas e classistas, as quais conformam a sociedade brasileira: ao meu pai estava reservada a ênfase na educação intelectual e moral, minha mãe era responsável por ensinar os cuidados com o corpo, a aparência e o trabalho doméstico; em uma evidente cisão entre a dimensão do cuidado com o espírito e o intelecto associada a um ideário de masculinidade e a dimensão do cuidado com o corpo e a aparência associada a um ideário de feminilidade. De acordo com essa lógica, aprendi com meu pai o gosto pela leitura e pela escrita. Afinal, tomar parte do mundo letrado era uma forma de me distanciar daquela fantasmagoria do corpo incompreensível e desprovido de razão historicamente associado ao negro. Mesmo antes de frequentar a escola, fazia de conta que estava lendo ao folhear livros infantis e narrar as histórias a partir das ilustrações; assim como fingia estar escrevendo ao fazer garatujas em pedaços de papel, onde a única letra reconhecível era o “t” que fazia questão de cortar com um traço na horizontal em meio a uma sequência de rabiscos. Gostava de observar meu pai preparando aulas e corrigindo redações, até que alguns anos mais tarde ele começou a me chamar, de vez em quando, para auxiliá-lo nestas atividades. Desse modo, paulatinamente fui educada a valorizar as atitudes que concernem ao trabalho intelectual, além da importância do silêncio enquanto meu pai trabalhava em casa, as vezes as custas de surras e castigos, que delimitavam violentamente o *status* da figura paterna. Para os momentos de maior desobediência, meu pai reservava um chicote de couro cuidadosamente trançado e guardado no porão de casa – guardado nos porões de uma educação de herança escravocrata. O mesmo homem guiado pelo poder da palavra e da racionalidade, praticava um modo coercitivo e extremamente violento de domesticação.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furto, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas.

Com minha mãe aprendi outras e importantes lições, apesar do pouco tempo que pudemos conviver. O modo como lembro dela, nos bons momentos que passamos juntas: uma mulher alegre, delicada e amorosa, dizem que tinha gênio forte, talvez por contrariar certas atitudes de meu pai. Lembro de um dia discutirem por conta do *ballet*, meu pai parecia incomodado com o fato de eu querer fazer *ballet*, enquanto minha mãe achava maravilhoso. Ela sempre me acompanhava e fazia aulas de *jazz*, um estilo de dança muito popular na década de 1980, até o momento em que não foi mais possível. Com minha mãe aprendi outras e duras lições de realidade. Uma realidade que aprendi a negar, enquanto enaltecia o valor da figura paterna, reafirmado por uma experiência de vida bem-sucedida. Pouco sei a respeito do ofício docente exercido por minha mãe, antes de sua primeira gravidez. Apesar de ter se formado professora no curso Normal (antigo Magistério), minha mãe queria mesmo era ser artista.

Este desejo se manifestava em um paradoxo entre o silenciamento e uma certa exposição. Nossa casa exibia algumas produções artísticas feitas por minha mãe nas paredes, nas estantes... Vira e mexe encontrava lá no porão uns papéis imensos, amarelados pela ação do tempo, contendo desenhos, esboços, retratos. Levava-os até minha mãe e perguntava toda empolgada, “Mãe, foi você que desenhou?”. Ela não respondia com a mesma empolgação, “Foi”. Aquilo me deixava intrigada, então insistia, “Mas por que não desenha mais?”. Ao que ela respondia com um sorriso de canto de boca, desviando o olhar daqueles papéis, sempre de cabeça baixa, como se estivesse concentrada em outra coisa, “Porque não sei desenhar...”. Eu olhava para os desenhos e não entendia “Como não sabe desenhar? Não foi você que fez esses desenhos?”. Geralmente restava um silêncio, enquanto continuava a observar os desenhos sem resposta. Até o dia em que, talvez vencida pelo cansaço, talvez percebendo que eu realmente estava interessada por aqueles desenhos, respondeu resignada, “Os professores não achavam que meus desenhos eram bons, não conseguia fazer a figura humana direito”. Mas ali, naqueles papéis estava a representação de uma moça que sempre me chamava a atenção, prostrada com o olhar voltado para o chão, cabelos lisos um pouco desgrehados. Naqueles papéis estavam corpos desenhados em traços delicados e expressivos, em diferentes posturas apesar de parecerem inacabados. Também estava o rosto de uma mulher que parecia com uma pintura reproduzida em um livro enorme de História da Arte, que ficava na estante lá em cima, na biblioteca, enquanto aqueles desenhos permaneciam escondidos no porão. Esta organização doméstica era reveladora de uma desigualdade de valores atribuídos à biblioteca, lugar de visibilidade, associada à figura paterna portadora do verdadeiro conhecimento contido nos cânones da

Alta Cultura; e a condição de inferioridade associada à figura materna, que se achava incapaz de alcançar tais cânones e mantinha indícios de sua produção artística como algo menor e pertencente ao lugar da invisibilidade, o porão.

Conforme observava mais detidamente aqueles desenhos, pude notar que no canto inferior direito de papel havia um retângulo, como se fosse uma área delimitada para legenda. Observando melhor, consegui distinguir uns escritos bem apagados, que se repetiam nestes retângulos: indicavam o nome da minha mãe, o ano em que o trabalho foi feito e o nome de uma escola de arte, que só muito mais tarde soube tratar-se de uma conceituada escola de elite ainda em atividade. Enquanto minha mãe se dedicava aos trabalhos domésticos e ao cuidado com os filhos, reservando um espaço exíguo de sua sobrevivência no campo da arte para produções consideradas menores, inclusive por ela mesma, nomeadas como artesanato. Eram motivos florais pintados em vidros foscos usados para guardar botões, algodões, alimentos não perecíveis. Eram vitrais e espelhos que já vinham com figuras estampadas as quais minha mãe coloria. Eram caixas e caixas de sabonete Francis que minha mãe transformava em delicados rostos de boneca. Eram broches, presilhas e brincos coloridos de borboletas e mulheres negras com grandes argolas nas orelhas, moldados em durepox. Eram telhas de barro que minha mãe transformava em fachadas de casas que lembravam arquiteturas do interior da Bahia, lugar onde nasceu. Os trabalhos que minha mãe fazia em casa e que recebia encomendas de vizinhos, parentes e conhecidos eram compreendidos como uma ocupação doméstica, uma forma de ganhar uma renda extra. Jamais seriam a expressão de um desejo, não poderiam ser equiparados à nobreza genial de um artista, geralmente um homem branco que performa o gênero masculino.

Desse modo, a produção artística de minha mãe era vista como parte da decoração da casa, do cuidado com o espaço doméstico, reservado ao segundo plano que dava suporte ao status paterno. Estava acostumada a conviver com aqueles materiais, o cheiro de tinta óleo misturado com sabonete e compreendê-los como extensões da casa, extensões do corpo materno, um corpo privado. Um corpo silenciado pela afirmação ostensiva da Alta Cultura conformada por um ideário racista, classista e patriarcal. Até chegar o tempo em que minha mãe adoeceu. Impedida de continuar com suas atividades artísticas, alguns médicos diziam, inclusive, que fora o contato frequente com os materiais que trabalhava que a adoeceram. Ou seria o fato de não ter conseguido realizar o que efetivamente desejava no campo da arte? Desencorajada pelo próprio marido – meu pai – que era seu porto seguro, desencorajada pelos professores, profissionais da Arte que passaram por sua vida, desencorajada por ser mulher,

desencorajada pela origem pobre, desencorajada pelo estigma de ser preta. As frustrações de minha mãe no campo da arte ressoavam os cortes lesões e traumas de um corpo racializado e generificado, os quais se materializavam em um cancro, uma metáfora concreta da desmobilização sistemática de suas forças vitais. Materializavam um definhamento diante da impossibilidade de existir. A fuga e a negação deste corpo diminuído social, cultural e historicamente ao ponto de ser visto como um oco, uma carcaça, me convocou a empreender um esforço descomunal para conquistar o meu lugar como senhora da razão.

Sonhei que estava irreconhecível. Meus braços brotavam do ventre, a cabeça se equilibrava em um dos joelhos, as nádegas se assentavam sobre os ombros. E, ao perceber o desespero daquele conjunto, sonhei que era apenas uma cabeça desprovida de tronco e membros. Pairava pelos lugares sem que houvesse qualquer estranhamento. Era busto do puro pensar a pairar pelas ruas de uma cidade desconhecida. Antes que pudesse acordar, presenciei o completo desvanecer do meu rosto ao som da frase: “A pureza do ser habita na palavra”.

Um homem, para a sua pessoa, e mesmo então só por algum tempo, pode, no que lhe incumbe saber, adiar a ilustração; mas renunciar a ela, quer seja para si, quer ainda mais para a descendência, significa lesar e calcar aos pés o sagrado direito da humanidade.

Para garantir que este empreendimento seria bem-sucedido, se dependesse de meu pai não haveria tempo a perder, dedicar-se ao exercício do esclarecimento era uma necessidade para constituir-me como senhora da razão. Isso “é bíblico”, gostava de falar, as luzes sempre hão de suplantar as trevas, assim como o conhecimento põe fim à ignorância – *aude saper* “tenha a coragem, a audácia de saber” (KANT, apud FOUCAULT, 1984, p. 338). Tenha a coragem e a audácia de escapar ou, ao menos camuflar os estigmas do corpo negro pelo poder do conhecimento. Talvez essa palavra de ordem utilizada pelo filósofo iluminista Immanuel Kant e revisitada pelo filósofo pós-estruturalista Michel

Foucault, seja uma síntese da postura de meu pai como a figura do intelectual, um homem ilustrado, assimilado aos moldes do Século das Luzes, conforme sua educação lhe proporcionou. Portanto, para atender a esses anseios se dedicava ao trabalho docente, o qual se constituía em um meio de sustentar uma estrutura que possibilitasse que os filhos estudassem em uma escola adventista. Uma instituição de referência em ensino formal no extremo da zona sul paulistana, um provável ícone do “desbravamento” de regiões negligenciadas pelo poder público, por grupos de missionários, neste caso alemães¹³⁵, que instalaram uma estrutura em expansão de uma rede de ensino pelo Brasil, fundamentada nos ideais da Igreja Adventista, um ramo do protestantismo. Nesse sentido, estudar em um colégio adventista também poderia se constituir, guardadas as devidas proporções, em um modo de continuidade da obra colonial, em um processo de apagamento das implicações históricas, sociais e culturais que possibilitam a continuidade desta obra no campo da educação.¹³⁶

Nesta escola, além dos conteúdos básicos reservados à primeira etapa do ensino fundamental, aprendi a cantar semanalmente todos os hinos dedicados à pátria brasileira. Aprendi a andar uniformizada dos pés à cabeça, sempre lembrando que as meninas jamais deveriam usar calça, brincos e maquiagem, pois este comportamento não é adequado às mulheres, muito menos às crianças. Aprendi a andar em fila por ordem de tamanho separada entre meninos e meninas. Aprendi a me posicionar em posturas militares de alinhamento como “cobrir”, erguer o braço direito até a altura dos ombros da colega a frente sem encosta-la; e “descansar”, colocar as mãos atrás do corpo (como se estivessem algemadas), afastar as pernas e permanecer em fila enquanto algum comunicado era feito no pátio ou na quadra da escola. Aprendi a permanecer em silêncio e não interromper a professora durante as aulas, até o limite de urinar sentada na carteira e ainda permanecer tão rígida que seria impossível distinguir aonde começava o corpo e aonde terminava a carteira. Aprendi que o paraíso celestial

¹³⁵ Curioso notar que, apesar da origem estadunidense da igreja adventista, os missionários responsáveis por sua fundação e propagação das instituições de ensino no Brasil eram em grande parte alemães. Vide artigos disponíveis em: https://www.pucsp.br/rever/rv1_2003/p_schune.pdf e http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000300012&script=sci_arttext&lng=es. Acesso em: jan. 2019.

¹³⁶ A respeito da relação entre a igreja católica e a instituição escolar, há uma discussão mais detalhada em minha dissertação de mestrado, a qual observa o espaço escolar como “(...) uma instituição construída pela necessidade e interesses religiosos na transmissão de conhecimentos ou dogmas através da cultura letrada, para um determinado grupo de pessoas pertencentes ao clero ou às classes abastadas. O que quer dizer, de forma bem simplificada, que o espaço escolar se configurou a partir de um ponto de vista religioso o qual buscava o controle, formação e uniformização do pensamento conforme a doutrina da igreja católica, fato que, desde o século XV até os dias atuais, sofreu pequenas modificações em termos de organização do espaço da sala de aula e mesmo da função do professor.” (RACHEL, 2014, p. 45-46)

É pelo seu **interior** que o **negro** vai tentar alcançar o **santuário branco**.

A atitude **revela** a intenção.

é um lugar recoberto por ouro e pedras preciosas, repleto de pessoas brancas e que mesmo os animais selvagens poderiam se tornar mansos quando chegarem ao reino dos céus.

Por meio desse processo de assimilação com o intuito de incorporar o exemplo paterno, em uma fuga do delírio atribuído a um corpo de excessos, uma “nega maluca” na iminência da “vida loka”, compreendi que para tornar-me senhora da razão deveria me conformar ao símbolo da racionalidade moderna. Assim, foi através desse processo que me tornei professora. Nesta fuga empreendida rumo à sala de aula como professora, comecei a notar que para garantir alguma autoridade neste contexto, sentia-me impelida a reproduzir uma relação de conquista e poder sobre a classe. Dessa forma, percebia que vinculado à performance docente do professor profeta, a qual consistia na declaração da verdade, na demonstração do conhecimento, na encarnação de um guia epistemológico, estava uma forma de saber-poder em uma perspectiva onipotente configurada por uma unidade tripartida. Então, para manter o controle sobre uma classe, compreendida a partir da ideia de uma suposta unidade coesa e coerente, era preciso acionar uma performance pastoral policialesca profética. Uma performance que reproduz a violência da obra colonial, quando o corpo docente se transforma naquele que é responsável por conduzir coercitivamente os corpos discentes por um caminho que mantém intactos os ideais hierárquicos de uma supremacia branca, em um processo que prima pela obediência e domesticação.

Assim, a performance pastoral policialesca profética instaura uma relação de controle e subordinação entre corpo docente e corpos discentes. Pela ação pastoral almeja-se garantir a constituição do rebanho por meio de um saber-poder relacionado à onividência. Neste sentido, a ação pastoral é aquela que pretende promover o “bom andamento” da turma, compreendida pela lógica do rebanho



Dona de Mim, Iza, videoclipe, Brasil, 2018

que está sob inteira responsabilidade do professor. De acordo com Foucault, “o poder pastoral se exerce sobre uma multiplicidade em movimento” (FOUCAULT, 2008, p. 169), no caso da sala de aula, uma multiplicidade discente que deve seguir o caminho indicado pelo docente para uma educação fundamentada na eficiência, evitando possíveis fracassos e evasões. Desse modo, a ação pastoral onividente precisa controlar cada indivíduo, pois perder uma ovelha sob seu comando é um indício de fracasso, ao qual o docente deverá prestar contas em instâncias superiores. Por este viés, o corpo docente carrega um fardo, no qual reside certa proximidade com o fardo do homem branco: lecionar envolve o sacrifício de abandonar a si mesmo para dedicar-se exclusivamente ao rebanho, em um constante esforço para salvar cada discente dos fatores que levam ao fracasso escolar.

No caso da ação policial, há a manifestação de um saber-poder onipresente que intenta garantir a coesão do rebanho por meio do disciplinamento, que coíbe atitudes desviantes e a constante identificação e enquadramento daqueles e daquelas que porventura vierem a infringir as regras previamente instituídas para o “bom funcionamento” de uma sala de aula. Assim, a ação policial no contexto da sala de aula, identifica o aluno a um criminoso em potencial que, precisa constantemente comprovar sua inocência. Neste âmbito, o saber-poder onipresente policialesco necessita traçar um perfil de cada aluno, verificado

diariamente se estes alunos desempenham uma boa conduta ou necessitam de sanções e punições para aprenderem a obedecer às regras instituídas em sala de aula. Assim, a ação policial prima pelo controle disciplinar de atitudes como: sair mais cedo da aula, entrar atrasado na aula, não corresponder ao nível de aprendizagem estabelecido para determinado ano escolar, incorrer em condutas agressivas e desrespeitosas nas relações com os demais colegas e com o professor.

Já a ação profética consiste no exercício de um saber-poder onisciente, em que o professor é o único que possui a capacidade de professar os saberes necessários para que os alunos atinjam um “bom conhecimento”. Dessa forma, a ação profética torna-se responsável por exorcizar a maldade contida na ignorância, substituindo-a pelo Bem intrínseco à Verdade do conhecimento inquestionável. Afinal, questionar a autoridade profética pode ser entendido como uma espécie de heresia. Assim, por meio deste saber-poder constituído em uma onipotência tripartida, se estabelece uma lógica maniqueísta em sala de aula, em uma contínua separação entre “ovelhas fiéis” e “ovelhas desgarradas”, entre inocentes e criminosos, entre bons e maus. Portanto, uma relação professor aluno constituída pela performance pastoral policialesca profética acaba por se configurar como uma relação de dependência, hierarquização e subalternização, na qual o docente precisa prestar contas em relação ao “bom andamento”, “bom funcionamento” e “bom conhecimento” das turmas que estão sob sua responsabilidade, como atestado de sua competência profissional. Neste sentido, professar implica em fazer do professor o único profissional capaz de formar para o exercício de qualquer outra profissão, conforme indica a proximidade etimológica latina entre professar e profissional: aquele que professa um ofício, uma ciência, uma arte. Desse modo, as performances pastorais policialescas proféticas nos ajudam também a perceber que esse compromisso quase implícito entre o professar e a profissionalização, tem se tornado cada vez mais explícito quando atentamos a um certo perfil que a instituição escolar tem assumido. No caso de uma instituição pública, como a que leciono atualmente, é possível verificar que estes valores estão cada vez mais próximos de uma ordenação que dá continuidade à obra colonial, ao se adequar à lógica capitalista globalitária neoliberal do estágio atual de desenvolvimento da modernidade, que consiste em uma espécie de profissionalização do funcionamento da escola, inclusive das escolas públicas, de modo a equiparar o funcionamento de uma escola ao de uma empresa. Neste contexto, a performance pastoral policialesca profética tem como principal finalidade garantir a formação de livre-empREENDEDORES, um dos disfarces mais recentes do sujeito moderno compreendido enquanto senhor de seu destino, que conquista sua ascensão profissional através de seus próprios

méritos. Desse modo, as performances pastorais policialescas e proféticas são responsáveis por implantar as novas regras que incidem sobre a organização da escola pública gerida como uma empresa, que podem ser exemplificadas em 5 fatores, sendo que, o último indica a possibilidade de desobediência às regras instituídas pela lógica empresarial, conforme propõe o sociólogo francês Christian Laval (2004):

1

Quando a escola é tratada como uma empresa:

Tenta-se nos fazer crer em uma reforma da escola, como uma liquidação.

2

Quando a escola é tratada como uma empresa:

Há uma tendência ao processo de **desinstitucionalização**. Essa tendência está diretamente ligada ao modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e de inovações. A instituição é considerada capaz de se transformar em uma “organização flexível”.

3

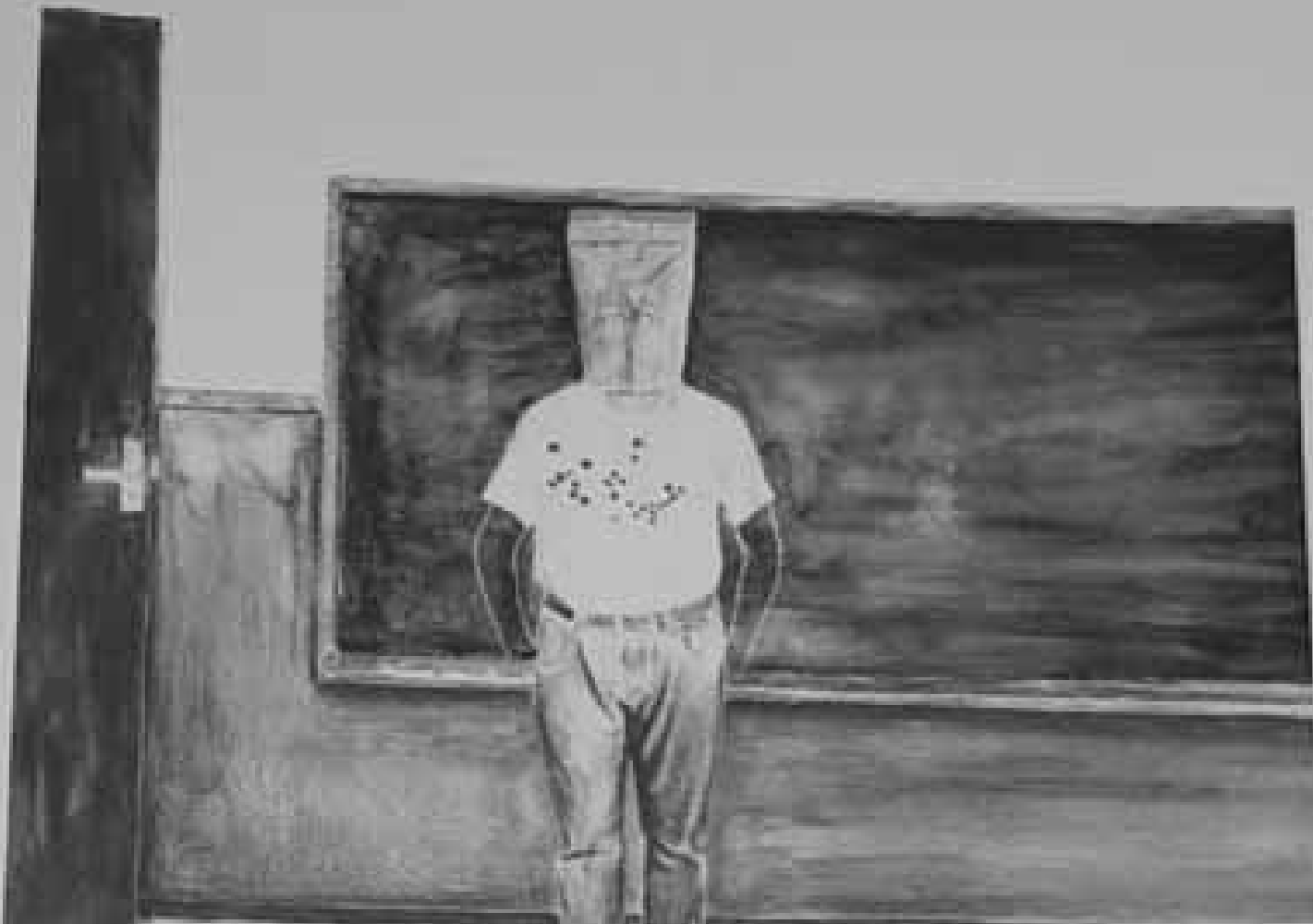
Quando a escola é tratada como uma empresa:

Há uma tendência ao processo de **desvalorização**. Os objetivos que se podem dizer “clássicos” de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para a instituição escolar são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional. Assiste-se, no plano da escola, à transmutação progressiva de todos os valores em um único valor econômico.

4

Quando a escola é tratada como uma empresa:

Há uma tendência ao processo de **desintegração**. As diferentes formas de consumo educativo realizam, de modo descentralizado e “leve”, uma reprodução das desigualdades sociais segundo novas lógicas que não têm grande coisa a ver com a “escola única”. O novo modelo de escola funciona com a “diversidade”, a “diferenciação” em função dos públicos e das “demandas”.



Sem título, Sidney Amaral, pintura, 2014

5

Quando a escola é tratada como uma empresa:

Também há uma tendência a resistir, pois a escola pública é um emaranhado de questões complexas que não podem ser reduzidas a itens simplistas ou a diagnósticos apressados, sobretudo quando estes concluem pela morte clínica. Se ela engaja o sentido da vida individual e coletiva, se liga passado e futuro e mistura gerações, a educação pública é também um campo de forças, uma luta contínua de representações e de lógicas. As relações de força não são nem essências nem fatalidades.¹³⁷

Ao compreendermos que as relações de força em sala de aula não consistem em uma fatalidade imutável e, por isso, são passíveis de mudança e

¹³⁷ Estes itens foram compilados a partir das considerações do autor presentes no livro, LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004, pp. 38-42. Por meio da discussão promovida pelo autor, é preciso destacar a importância das discussões em torno da atual reforma do Ensino Médio que entrará em vigor a partir de 2020, uma reforma baseada na economia de recursos e na precarização da formação por meio de um discurso distorcido em torno da questão da vocação e das áreas de interesse dos estudantes. Para mais detalhes vide: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/entre-a-propaganda-e-a-realidade-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso: fev. 2019

de contraposição por meio de práticas de resistência¹³⁸, é que se abre espaço ao questionamento das performances pastorais policialescas proféticas inseridas nesta lógica de funcionamento da escola empresa. Assim, este quinto fator se aproxima das tentativas de resistência ao modelo de racionalidade moderna que incide sobre corpos docentes e discentes, promovidas pela criação das aulas performáticas pelo Coletivo Parabelo, ao atuar em um campo de forças que acionam um movimento paralático performativo pedagógico. Neste caso, um movimento que enquadra a enquadradora no momento do enquadramento, por meio da percepção de um determinado fazer-dizer do corpo, em um processo autoeducativo o qual promove uma autotransformação. Este movimento paralático performativo pedagógico consiste na recusa em obedecer à lógica de uma racionalidade moderna reprodutora da obra colonial, repaginada por uma lógica capitalista globalitária neoliberal que promovem relações reificadoras, e de dependência às regras do mercado. Ao recusar ser enquadrada por esta racionalidade, experimento pequenos gestos de despossessão do colonizador, o qual assimilei como possibilidade de fuga aos estigmas de um corpo racializado e generificado.

Como no dia em que sonhei que estava em um ritual da seita dos haouka, composta por aqueles e aquelas que saíram de vilarejos para servir de mão de obra barata em Acra, capital de Gana, antiga Costa do Ouro no oeste da África. Estava em meio a um intrigante ritual de despossessão do branco explorador, que alguns descreveram como um jogo violento, um reflexo de nossa civilização. Vislumbrava uma cidade animada por diversas manifestações culturais: cortejos ganhavam as ruas, com casamentos ioruba, prostitutas hausa reclamando melhores salários e irmãs de Cristo cantando seus hinos. Nos bares, de nomes ingleses, ressoavam músicas vindas das Índias Ocidentais. O trabalho informal ocupava a cidade e dividia a rua com automóveis ingleses e pedestres

¹³⁸ É importante enfatizar que atualmente há movimentos de resistência que tem impedido os movimentos de precarização das instituições públicas de ensino como, por exemplo, o movimento dos estudantes secundaristas em 2015 que, ao ocuparem escolas em diferentes estados brasileiros conseguiram barrar uma política que almejava economizar recursos por meio do fechamento de salas e superlotação de turmas de Ensino Médio, como marco do início da Reforma do Ensino Médio. Para mais informações vide: <https://revistacult.uol.com.br/home/ultima-maca-do-paraiso/>. Acesso: fev. 2019. Neste sentido, também é importante destacar o movimento Escola Sem Mordaca, em contraposição ao projeto proposto por ideólogos de direita denominado Escola Sem Partido. Para mais informações vide: <http://escolasemmordaca.org.br/#> Acesso: fev. 2019.

vindo de várias partes da África. O trânsito e o barulho nunca param. Nessa efervescência, me encontro com os haouka para irmos às imediações da cidade, preparando-nos para o ritual. Aos poucos as deidades vão se incorporando e não são parte de uma tradição cultural africana, mas da exploração das potências capitalistas. São deuses que aludem ao progresso técnico-científico: o “maquinista”, o “piloto de caminhão”, as “sentinelas” (que guardam o lugar sagrado com falsos rifles de madeira), o “general”, o “tenente”, o “caporal de serviço”, a “prostituta” e o “comandante” – que fala e ordena somente em francês, como os primeiros europeus a explorarem a Costa do Ouro –, apareço em meio a essas deidades como a “professora” em uma performance pastoral policialesca profética. Somos possuídos pelas divindades, transtornados pelo transe ficamos fora de si, com os olhos revirados, enquanto sai pelas nossas bocas uma baba branca e viscosa. A saliva espumosa se adere à boca falante que balbucia palavras ininteligíveis. Torna inevitável o naufrágio na transmissão babada e as palavras perdem seu valor prefigurado. O fora de si imiscuído na espuma branca se entrega num misto de estranhamento e satisfação irrompida e as palavras sibilam talvez o “som bárbaro” de uma fraca comunicação babélica. Esta abertura torrencial acena e provoca a aparição aderente da experiência atravessando a reencenação do comportamento e das formas de interação social praticados pelos brancos colonizadores. O penacho branco do capacete do líder inglês vira um ovo quebrado no palácio “cupinzeiro” dos haouka. Em círculo, sacrificamos e comemos um cachorro para adquirir seu poder. Poder terrível de ser vistos e tratados como animais de carga pelos colonizadores. Talvez, uma autoinconsciência de sua condição. Em transe, essa dimensão da experiência, nos apropriamos dos signos de poder do branco, subvertendo-os, reinventando sentidos, transformando o homem branco no outro, na ambiguidade entre o outro totalitário e o outro fora de si, em que o branco é signo da alteração, da desapareição, daquilo que escorre como o ovo sobre o palácio e como a baba espumosa e branca na boca balbuciante.¹³⁹

¹³⁹ Sonho imaginado a partir da reescrita de um trecho do livro: SILVA, Breno. **O radicalmente outro nas cidades**. Salvador: EDUFBA, 2018, pp. 124-126.



100Dadá, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2017

[...] o gosto se recusa ao exame e ao juízo: é um assunto de provadores. Oscila entre o instinto e a moda, o estilo e a receita. É uma noção epidérmica da arte, no sentido sensual e no social: um prurido e um signo de distinção. Pelo primeiro reduz a arte à sensação; pelo segundo introduz uma hierarquia social fundada em uma realidade tão misteriosa e arbitrária como a pureza do sangue e a cor da pele. (PAZ, 2017, p. 24)

Como uma espécie de rito de despossessão do colonizador, o Coletivo Parabelo criou a aula performática *100Dada*. Ao exercitarmos uma crítica decolonial e interseccional, procuramos problematizar a perspectiva eurocêntrica do movimento de vanguarda artística Dada, ao fazer um gesto proveniente de um artista francês, Marcel Duchamp (1887-1968), ser tomado por uma professora performer pesquisadora enquadrada como preta pobre puta. Apesar de Duchamp ter desobedecido ao que é profetizado para a masculinidade, promovendo uma discussão de gênero na arte já no início do século XX, quando cria seu alter ego Madame Rose Sélavy, além das críticas feitas ao próprio sistema da arte, não podemos desconsiderar o fato de que ele desfrutava de uma condição privilegiada. Tanto que seus gestos transgressores dos cânones das “belas artes” e contrários ao gosto burguês, se constituíram em gestos anti-artísticos que figuram até hoje nos manuais de história da Arte. Além disso, a problematização desta aula performática também incidia sobre a performance pastoral policialesca profética em sala de aula, ao experimentar a destituição da ideia de regência, ou seja, de um saber-poder pastoral que incide sobre a classe, transformando-a em um rebanho que deve ser conduzido por um caminho determinado. Dessa forma, desejávamos provocar um descentramento das relações em sala de aula ao abrir mão do controle sobre a coletividade. Para tanto, aceitei fazer parte de um pacto performativo constituído pela seguinte pergunta: o que aconteceria se a professora de arte do CIEJA Ermelino Matarazzo resolvesse transformar a aula em uma comemoração (*sic*) do centenário de um gesto Dada?

de sentidos desalojados por um gesto que fez emergir uma concepção de anti-arte ou da arte que nega o reducionismo da manufatura epidérmica e resolve atender aos sentidos do gesto. A FONTE. Não era a primeira e provavelmente não seria a última vez que nos depararíamos com aquele objeto e/ou sua representação: um urinol. Fonte invertida, fonte alimentada por excreções masculinas, fonte obscena, fonte anatomicamente projetada, fonte de referência a uma materialidade escultórica similar ao chafariz da praça pública. “Olha, se foi esse francês aí que inventou o urinol, professora, ele tá de parabéns! Porque isso daí revolucionou! Imagina ter que usar um pinico ou uma fossa. Eu usei! Eu sei o que é isso, professora... Quem inventou isso daí é um verdadeiro artista”, incitava Ronaldo, diante daquela projeção. “Mas isso é arte, professora? Tem uma arte parecida com essa no banheiro lá em cima. Dá pra ver agora mesmo!”. Arte urinária, arte residual desafiando a arbitrariedade do gosto e convocando os observadores de uma reprodução projetada sobre o quadro negro a ensaiar o que Marcel Duchamp descreveu como ato criador. Ao longo daquele ano letivo de dois mil e dezessete, um gesto inaugurado em mil novecentos e dezessete continuou a reverberar nas discussões acerca dos limites da arte. Discussões estas que ganharam uma dimensão midiática relativa às práticas de censura cada vez mais frequentes a determinadas manifestações do âmbito da arte contemporânea, neste período em que o contexto político é dominado por reações conservadoras, ligadas a movimentos de extrema direita. Um tempo em que as representações artísticas são tomadas como o fato em si, associadas a práticas criminosas, reduzidas a um atentado à moral e aos bons costumes, representações do vulgar, do imoral, de uma degenerescência, daquilo que não pode se tornar aparente, não pode ganhar visibilidade pelos holofotes da Alta Cultura. Entre o que emergiu em sala de aula neste ano letivo podemos citar o fechamento da exposição “Queermuseu”¹⁴², a preocupação curatorial com a classificação indicativa da faixa etária para visitantes da exposição “História da Sexualidade” no MASP¹⁴³ e a polêmica em torno da performance “La Bête”, do artista brasileiro Wagner Schwartz, realizada no MAM-SP. A partir deste último exemplo, destaco o trecho de um ensaio publicado no período, que apresenta as proporções que a polêmica em torno dos limites da arte tomavam nas redes sociais:

¹⁴² Para mais informações, vide artigo intitulado “Queermuseu: o dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo”, escrito pela jornalista Heloísa Mendonça. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html. Acesso: fev. 2019

¹⁴³ Para mais informações, vide notícia intitulada “MASP volta atrás e permite entrada de menores em exposição sobre sexualidade”, publicada na Revista CULT. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/historia-sexualidade-classificacao-indicativa-censura/>. Acesso: fev. 2019



A FONTE (1917-2017), MARCEL DUCHAMP

Há exatamente 100 anos Marcel Duchamp, artista associado ao movimento Dada das vanguardas artísticas europeias, realizava o gesto inaugural daquilo que seria uma grande influência para a arte contemporânea: deslocar um objeto cotidiano para o contexto artístico. Este gesto fez história e merece uma **comemoração**. Vamos experimentar o gostinho DADA no CIEJA!

Dia: 30/11/2017

Horário: 10h às 12h

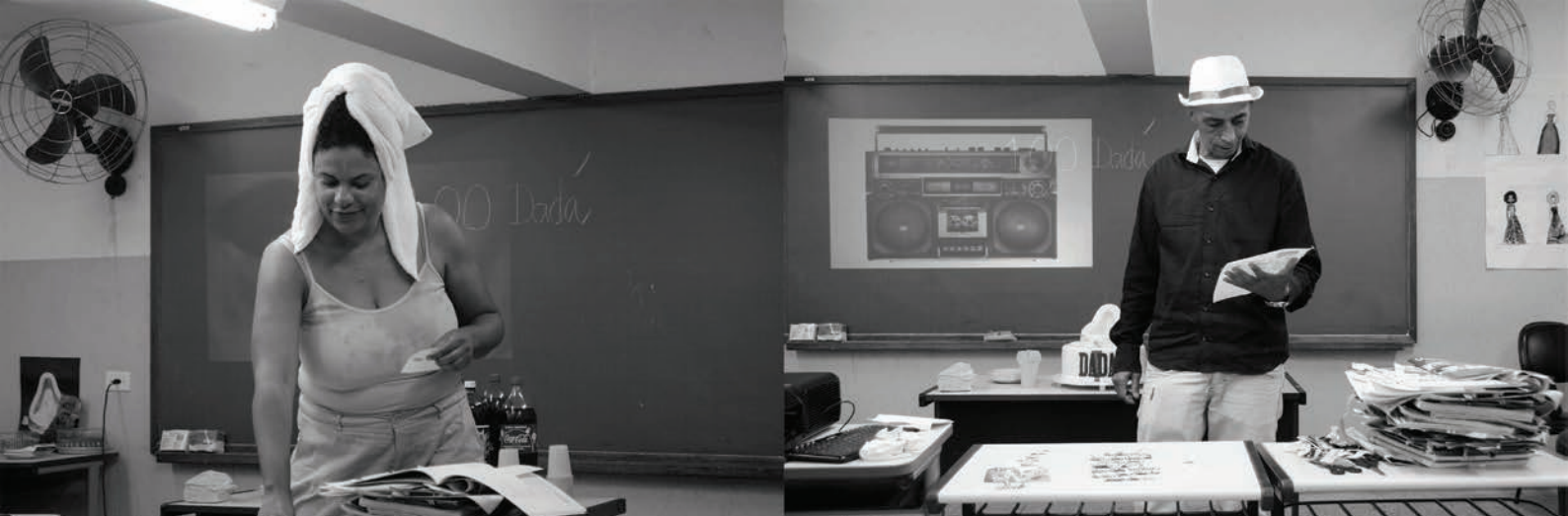
Trajes, comes e bebes em: preto, branco, amarelo e marrom.

100Dadá, Coletivo Parabelo, convite, CIEJA, 2017

Não se engane: esta é uma batalha pelo sentido, contra as pretensões do preto no branco. La Bête, performance do coreógrafo Wagner Schwartz, tornou-se atualmente o epicentro de uma guerra de narrativas. Quem a defende tenta canhestramente preservar a liberdade e a pluralidade de criação. Quem a ataca, faz uso de espantalhos sendo construídos há décadas e mobiliza problemáticas reais — a pedofilia, as direções de uma educação infantil que ajudem a evitar os abusos — para, muito aquém de concretamente combater o crime de que seriam os antagonistas verdadeiros, demonizar artistas e intelectuais. Com efeito, o que se ambiciona é demonizar todo ato de pensar e criar que multiplique os pontos de vista sobre o mundo e a vida, que delineiem as visibilidades da escuridão, as gradações de cinza, a multidão de cores dissimuladas na brancura. (RIBEIRO, 2017)¹⁴⁴

Para não permanecermos dissimulados na brancura e expurgar as espumas brancas que brotavam como espasmos no canto da boca tomada pela obra colonial, o Coletivo Parabelo criou a aula performática *100Dada*. Com algumas semanas de antecedência criamos um convite que foi distribuído aos alunos do Módulo III, professores e funcionários da escola, o qual trazia

¹⁴⁴ Este trecho citado é a abertura do ensaio intitulado “O Bicho está nu: a polêmica La Bête no MAM”, escrito pela jornalista e mestre em Ciência da Informação, Duanne Ribeiro, publicada na edição de outubro de 2017 da Revista CULT. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/ensaio-polemica-la-bete-mam/>. Acesso: fev. 2019.



100Dadá, Coletivo Parabelo, aula performática, CIEJA, 2017

massacres praticados em nome de uma racionalidade supremacista branca técnica-instrumental. Regurgito em espasmos de transfiguração de uma preta professora em Crioula Dada, conforme proposição do professor, dramaturgo e diretor teatral José Fernando de Azevedo (2018). Ao se referir ao “Samba do crioulo doido”, composto por Stanislaw Ponte Preta, em 1966, o autor propõe uma leitura do samba a contrapelo na qual percebe que:

(...) aquilo que se nomeava como loucura era, todavia, o sinal mais vivo de uma lucidez conquistada a sangue e dor, e que continha já, em cada linha, os elementos de uma outra teoria, por assim dizer, ainda crítica: um justaposição temporal que a assim chamada “história da nação”, em sua circularidade mítica, não cessa de reiterar (...) uma ordem cuja regra é a da permanência: *o passado que não passa*. Resulta, desse trabalho alienado em corpos subalternizados pelo chicote, que entre o doido e o doído a diferença só existe reduzida à desigualdade (...). (AZEVEDO, 2018, p. 12-13)

Desse passado que não passa é que emerge a Crioula Dada, enquadrada entre “o doido e o doído” em meio a um rito de comemoração, ao acionar a memória dos fantasmas do passado constantemente revividos no presente. Assim, os espasmos de um jorro secular compartilhado com aqueles e aquelas que tomaram parte da comemoração, triturando e regurgitando entre dentes o bolo branco da obra colonial, me faziam recobrar memórias de uma Crioula, modo como os colonizadores portugueses chamavam os descendentes de africanos nascidos no Brasil, que assimilou durante anos de um processo de deformação, referências artísticas eurocêntricas, em que a irracionalidade atribuída ao outro tornava-se inspiração para trabalhos artísticos arrojados e inovadores. Trabalhos criados, em grande parte, ao desconsiderar este intervalo entre o doido e o doído fabricado pela obra colonial. Naquele rito, transfigurava-me em uma Crioula Dada impossibilitada de ser senhora da razão, entregue aos espasmos de uma história sistematicamente apagada em meio à brancura.



Samba do crioulo doido, Luiz de Abreu, performance, Videobrasil, 2004-2013

Entre os pequenos gestos de despossessão do colonizador, é preciso mencionar a problematização de um dos mecanismos de controle primordiais compreendidos por uma ação policesca em relação aos discentes em sala de aula: a prática da chamada. Geralmente realizada como uma espécie de demarcação do início da aula, a chamada se constitui como um modo que possibilita ao corpo docente controlar a presença dos corpos discentes, identificando-os em seus respectivos lugares. A chamada é uma forma de assegurar a unidade da classe, ao notificar as possíveis ausências que, ao se tornarem frequentes transformam-se em um problema que necessita ser resolvido a partir de medidas disciplinares. Se observarmos a composição da lista de chamada, é possível compreendê-la como um instrumento de ação policial pela lógica de identificação do indivíduo por meio de números de registro, do nome completo, da data de nascimento a qual funciona como indicador da adequação entre o ano/série e idade dos alunos e da situação escolar, que informa o *status* do aluno como matriculado, transferido, remanejado, em liberdade assistida e desistente. Neste sentido, se atentarmos a estudos historiográficos do processo de escolarização no Brasil, é possível identificar a lista de chamada tanto como um documento oficial imprescindível para traçar um certo perfil dos estudantes de determinado período, além de constituir uma forma de comprovação de que a instituição escolar está funcionando de modo adequado e que o docente cumpre seu papel ao averiguar a assiduidade discente.

No caso do CIEJA, a chamada assume uma importância punitiva em relação à continuidade dos estudos de jovens e adultos impossibilitados de frequentar a escola na idade considerada adequada. Dessa forma, aqueles e aquelas que estiverem ausentes por mais de quinze dias consecutivos são automaticamente excluídos da lista, por isso, os estudantes costumam demonstrar muita preocupação com este momento da aula. Além disso, a chamada é vista não só como um documento pertencente à burocracia pedagógica, mas também como uma espécie de prova judicial, em que o docente precisa ter muito cuidado ao atribuir a frequência pois, um comentário corrente é que “Ninguém sabe o que esses alunos fazem fora da escola. Por isso não podemos atribuir frequência sem realizarmos de fato a chamada em sala de aula”. Este tipo de comentário torna explícito um entendimento de que os estudantes são criminosos em potencial e, portanto, a escola não pode arcar com as consequências destes crimes e muito menos servir de álibi para práticas criminosas. Fato que aproxima a chamada a uma ação policial que tem como princípio proposições eugenistas desenvolvidas entre os séculos XIX e XX, com o intuito de traçar o perfil e obter o controle de criminosos em potencial, como por exemplo: a técnica dos retratos

compostos criada por Hebert Spencer e aprimorada por Francis Galton¹⁴⁶, relacionada aos estudos antropométricos, que almejavam fazer um levantamento das características que distinguem as diferentes raças atribuídas aos seres humanos (DIWAN, 2015). Então, com o intuito de criticar esta lógica policial de um saber-poder onipresente que almeja enquadrar o perfil dos estudantes, o Coletivo Parabelo criou a aula performática *Chamada*. Ao aceitarmos fazer parte do pacto performativo que consistia em experimentar: o que aconteceria se a professora de arte do CIEJA Ermelino Matarazzo resolvesse fazer a chamada a partir de uma lista constituída por dados pessoais e desejos de cada estudante, sem nomeá-los? Para tanto, criamos um questionário que deveria ser preenchido pelos estudantes, sem expor a finalidade deste e compilar os dados recolhidos para compor a *Chamada*.

¹⁴⁶A historiadora Pietra Diwan descreve Galton como o Pai da eugenia: “Nascido em uma família aristocrata da cidade de Birmingham (Inglaterra), Galton foi um homem vitoriano. (...) Empenhado em seu “dever” científico, boa parte de sua biografia esteve voltada para o desenvolvimento de técnicas biométricas capazes de melhorar o gênero humano.” (DIWAN, 2015, p. 37). É importante notar que as técnicas biométricas desenvolvidas por Galton são aprimoradas até hoje, com o intuito de exercer o controle sobre os corpos.



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CIEJA – Ermelino Matarazzo - DRE PENHA
Av: Paranaguá, 1954 - Ermelino Matarazzo – CEP 03806-000 – São Paulo –SP
Fone: 2547 -7188 – 2546-1603

FICHA DE DESCRIÇÃO PESSOAL

Nome completo _____

RG _____ Data de nascimento _____

Local de nascimento _____ Gênero _____

Raça/etnia/ cor da pele _____ Idade _____

Peso _____ Altura _____ Cor dos olhos _____

Cor e tipo de cabelo _____

Como você descreveria a sua aparência para alguém que não lhe conhece pessoalmente?

Já fez alguma modificação corporal? Em caso afirmativo, qual modificação você fez e por quê?

Como você descreveria seus gostos e preferências para alguém que não lhe conhece pessoalmente?

Descreva um sonho que você gostaria de realizar.

Ao responderem ao questionário, muitos estudantes consideraram que era um tipo de levantamento da escola para conhecer melhor o seu público, pois possuía bastante semelhança com os questionários utilizados para esta finalidade, aplicados anualmente no início do ano letivo. Além disso, um dos itens que mais geraram conflitos em relação ao como deveria se autoclassificar, foi aquele que solicitava informar “raça/etnia/cor da pele”. A evidência deste conflito de identificação étnico-racial também inspirou uma aula de Ciências Humanas a respeito das práticas racistas no Brasil, ministrada pelo professor Augusto. Já no dia em que a *Chamada* foi realizada, os estudantes demonstraram um estranhamento inicial que, aos poucos foi substituído por um animado jogo de adivinhação, procurando identificar quem eram as pessoas que estavam sendo descritas pela lista. Dessa forma, o controle policlesco era questionado em uma ação performática que almejava aproximar e reconhecer aqueles e aquelas presentes em sala de aula como pessoas e não como objetos a serem mensurados e classificados a partir de uma ordenação hierárquica.

ATENÇÃO! CHAMADA!

5 DO 5 DE 1994. VALENÇA DO PIAUÍ. MASCULINO, PARDO, IDADE 23, PESO 70, ALTURA 1,81, OLHOS E CABELOS CASTANHOS. MUITO ALEGRE, SINCERO E AMIGO. GOSTA DE BARZINHO, DANÇAR, PASSEAR COM A FAMÍLIA E OS AMIGOS.

5 DO 3 DE 1980. SÃO PAULO. MULHER BRANCA, IDADE 37, PESO 56, ALTURA 1,55, OLHOS CASTANHOS, CABELOS LOIROS ONDULADOS, NÃO GOSTAVA DELES PRETOS. SONHA EM UM DIA TIRAR A CARTA DE MOTORISTA.

17 DO 9 DE 1976. SÃO PAULO. MULHER PARDA, IDADE 41, PESO 69, ALTURA 1,65, OLHOS E CABELOS CASTANHOS, AGORA ALISA OS CABELOS COM A PRANCHA. GOSTA DE IR PARA A ESCOLA, TRABALHAR NAS FESTAS, FICAR EM CASA.

2 DO 2 DE 1950. RESPLENDOR, MINAS GERAIS. PELE NEGRA. 67 ANOS, 79 QUILOS, 1,70 DE ALTURA, OLHOS PRETOS, CABELO CARRAPICHO. GOSTA DA SINCERIDADE, DE CORRIGIR O ERRO E DE SER CORRIGIDO TAMBÉM.

15 DO 4 DE 81. PARAÍBA. FEMININA, BRANCA, IDADE 36, PESO 67, ALTURA 1,60. OLHOS CLAROS, CABELOS LISOS E LOUROS. MUITO EXIGENTE, GOSTA DAS COISAS CERTAS. MAIOR SONHO NA VIDA É APRENDER A LER E ESCREVER.

1971. MINAS GERAIS. FEMININA, MORENA, 46 ANOS, 69 QUILOS, 1,63 DE ALTURA. OLHOS PRETOS, CABELOS CASTANHOS. GOSTA DAS COISAS CERTAS, SEM ERROS.

1972. ITAMARAJU. IDADE 44, PESO 70, ALTURA 1,70. OLHOS PRETOS, JÁ ALISOU E PINTOU OS CABELOS DE PRETO. GOSTA DE VIAJAR MUITO, IR À PRAIA AOS FINAIS DE SEMANA. GOSTARIA DE COMPRAR UMA CASA COM PISCINA.

5 DO 1 DE 71. BAHIA. MULHER BRANCA, 47 ANOS, 56 QUILOS, 1,65 DE ALTURA. OLHOS VERDES, CABELO LOURO ESCURO, LISO. SINCERA, AMIGA, PARCEIRA E COMPREENSIVA. GOSTARIA DE TERMINAR OS ESTUDOS E COMPRAR A PRÓPRIA CASA.

10 DE OUTUBRO DE 1962. GÊNERO FEMININO. MORENA, 55 ANOS, 68 QUILOS, 1,60 DE ALTURA. OLHOS CASTANHOS, CABELOS LISOS E ESCUROS. É SINCERA, NA DELA E GOSTA DE AMIZADE. NÃO É BONITA NEM FEIA É SIMPÁTICA.

15 DO 6 DE 1950. CARMO DE MINAS GERAIS. FEMININA, MORENA, 67 ANOS, 60 QUILOS, 1,59 DE ALTURA, OLHOS CASTANHOS, CABELO AFRO. GOSTA DE PESSOAS VERDADEIRAS, HONESTAS, SIMPÁTICAS E EDUCADAS.

19 DO 12 DE 2001. OURICURI, PERNAMBUCO. GÊNERO FEMININO, PELE PARDA, IDADE 16, PESO 58, ALTURA 1,69. OLHOS CASTANHO ESCUROS, CABELOS CASTANHOS, ONDULADOS. GOSTA DE VIAJAR, OUVIR MÚSICA. GOSTARIA DE SER UMA ADVOGADA BEM SUCEDIDA.

10 DO 7 DE 63. SÃO PAULO. MULHER DE PELE NEGRA, 54 ANOS, 63 QUILOS, 1,65 DE ALTURA, OLHOS PRETOS, CABELO CARAPINHA. GOSTA DA NATUREZA, DE MÚSICA GOSPEL. É MEIGA E TÍMIDA. GOSTARIA DE TER CONDIÇÕES DE COMPRAR UMA CASA.

12 DO 10 DE 67. BAHIA. GÊNERO FEMININO, MORENA, IDADE 50, PESO 70, ALTURA 1,67. OLHOS PRETOS, CABELOS CASTANHOS. GOSTA MUITO DE

IR À IGREJA, DE COZINHAR, CUIDAR DA FAMÍLIA, PRINCIPALMENTE DA FILHA ESPECIAL. SONHA EM SER ENFERMEIRA.

21 DO 7 DE 63. SANTO INÁCIO. HOMEM PARDO, 55 ANOS, 80 QUILOS, 1,90 DE ALTURA, OLHOS E CABELOS CASTANHOS. É TÍMIDO, TEM GOSTOS MUITO DIFÍCEIS, NÃO GOSTA QUE FALE ALTO. SONHA EM COMPRAR UM CARRO E CONHECER OUTRO PAÍS.

31 DO 5 DE 1964. BARRA DO CHOÇA. HOMEM DE COR NEGRA, IDADE 53, PESO 85, ALTURA 1,65. OLHOS CASTANHOS, CABELO PRETO LISO. GOSTA DE ESTUDAR, VIAJAR, DIRIGIR PARA OUTROS ESTADOS PRA FAZER TURISMO, GOSTA DE CINEMA.

6 DO 10 DE 1974. CARIBÉ, BAHIA. GÊNERO FEMININO, PARDA, 43 ANOS, 94 QUILOS, 1,70 DE ALTURA. OLHOS E CABELOS PRETOS E LISOS. ADORA CHOCOLATE, CINEMA, PRAIA, PISCINA, PASSEAR COM OS FILHOS. SONHA EM VIAJAR PELO MUNDO SEM SE PREOCUPAR COM DINHEIRO.

23 DO 3 DE 1983. SALOÁ, PERNAMBUCO. GÊNERO MASCULINO, PARDO, 34 ANOS, 88 QUILOS, 1,85 DE ALTURA, OLHOS CASTANHOS, CABELOS PRETOS LISOS. GOSTA DE VIAJAR, DE FUTEBOL DE CURTIR A FAMÍLIA. SONHA EM CONHECER TODOS OS ESTADOS BRASILEIROS.

29 DO 3 DE 1954. ITAQUAQUECETUBA. FEMININA, PARDA, IDADE 58, PESO 72, ALTURA 1,68, COR DOS OLHOS E DOS CABELOS CASTANHO, MAS MUDOU A COR DO CABELO PARA VERMELHO. SONHA EM CONHECER SALVADOR.

25 DO 3 DE 2000. SÃO PAULO. FEMININA, PARDA, 17 ANOS, 60 QUILOS, 1,56 DE ALTURA. OLHOS CASTANHOS, CABELOS CASTANHOS E LISOS. NÃO É MUITO GORDA NEM MUITO MAGRA, JÁ FEZ TATUAGENS E COLOCOU PIERCING NO NARIZ, NA ORELHA E UMBIGO.

21 DO 8 DE 1972. GOIANIA. GÊNERO FEMININO, COR PARDA, 45 ANOS, 65 QUILOS, 1,65 DE ALTURA, OLHOS CASTANHO CLARO, CABELO PRETO. GOSTA DE PASSEAR, GOSTA DE BLUSAS FECHADAS E SEM DECOTES, CALÇAS OU SHORTS, GOSTA DE ANIMAIS. SONHA EM MORAR NA PRAIA.

20 DO 12 DE 1997. MONTEIRO DA PARAÍBA. FEMININO, BRANCA, 20 ANOS, 50 QUILOS, 1,62 DE ALTURA, OLHOS E CABELOS CASTANHO CLAROS, QUE JÁ FORAM RUIVOS, PRETOS E LOIROS. UM POUCO TÍMIDA E SEM PACIÊNCIA. GOSTA MUITO DE VIAJAR. SONHA EM SER VETERINÁRIA.

27 DO 4 DE 1976. SÃO PAULO. GÊNERO NÃO DECLARADO, PELE MORENA,

41 ANOS, 82 QUILOS, 1,65 DE ALTURA, OLHOS VERDES. TEM TRÊS FILHOS MENORES PRA CRIAR. SONHA EM GANHAR MUITO DINHEIRO.

02 DO 11 DE 1989. BAHIA. GÊNERO FEMININO, BRANCA, 28 ANOS, 59 QUILOS, 1,65 DE ALTURA, OLHOS E CABELOS CASTANHOS. UMA PESSOA ALEGRE E VERDADEIRA. GOSTA DE SAIR PRA DANÇAR E IR AO CINEMA. SONHA EM ARRUMAR UM TRABALHO MELHOR.

23 DO 08 DE 1968. SÃO PAULO. GÊNERO FEMININO, NEGRA, 49 ANOS, 80 QUILOS, 1.60 DE ALTURA, OLHOS PRETOS, CABELOS CACHEADOS. BASTANTE CASEIRA, GOSTA DE COZINHAR E RECEBER VISITAS.

03 DO 07 DE 2000. SÃO PAULO. GÊNERO FEMININO. NEGRA, 17 ANOS, 54 QUILOS, 1,67 DE ALTURA, OLHOS CASTANHOS, CABELO CACHEADO. QUASE NUNCA FALA. SONHA EM UM DIA PULAR DE PARAQUEDAS.

Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.

(RICH apud HOOKS, 2013, p. 223)

Como um último espasmo em um pequeno gesto depossessivo do colonizador e sua racionalidade moderna violentamente imposta por meio da língua e da linguagem, almejamos dismantelar a ação profética da unidade tripartida de um saber-poder onipotente. Dessa forma, nos concentramos em um aspecto de extrema relevância para a performance docente, principalmente em uma ação profética: a voz. É pela força da voz que o professor profetiza o conhecimento para seus alunos discípulos. Nesta ação, a voz do professor é responsável por indicar os caminhos por meio de um saber-poder onisciente, é o ressoar da voz que tudo sabe, que não deixa nada escapar de seu conhecimento reverberado em palavras. Para a professora performer pesquisadora brasileira Naira Ciotti, ao citar o pensamento do medievalista, linguista, historiador e crítico literário Paul Zumthor, considera que a performance vocal se constitui em uma memória fundante:

[...] a parte do professor, a glosa oral, em equilíbrio instável nas fronteiras da escrita, pois a citação, que corrobora o dizer referindo-se a Autoridade, transita necessariamente pela voz – a voz do Autor, re-apresentada por quem a pronuncia numa performance quase teatralizada (ZUMTHOR apud CIOTTI, 2014, p.31)

Neste sentido, o professor assume pela voz uma função de autoria e autoridade que, aliadas ao caráter profético podem instituí-lo como detentor absoluto da palavra em sala de aula. No entanto, o que Ciotti propõe ao pensar na ação de um professor performer, que problematiza este caráter monológico da voz professoral, é uma experiência da voz multiplicada, compartilhada no acionamento da co-presença corporal dialógica, a qual promove a abertura de espaços comunicacionais. Por este viés, a autora afirma que “só é possível falar em performance quando existir uma audiência que não esteja distante do performer nem passiva diante de sua ação” (CIOTTI, 2014, p. 34). Então, escolhemos a voz como ação performática problematizadora da ação profética do professor enquanto detentor exclusivo da palavra em um exercício discursivo da racionalidade moderna. Ao escolhermos um modelo de aula palestra, almejávamos criticar esta racionalidade juntamente com uma prática comum ao modelo empresarial escolar: a realização de palestras motivacionais. Tais palestras são recorrentes no contexto do CIEJA, possuindo como principal justificativa a ideia preconcebida de que os estudantes desta escola carecem de motivação para serem senhores de seu próprio destino, para se empenharem nos estudos e na conquista de objetivos pessoais, para se empoderarem, “virarem a mesa” e mudarem de vida, transformando-se em livre-empresendedores. Assim, ao longo do ano letivo, ocorre uma diversidade de palestras que se distribuem entre propaganda de cursos de qualificação profissional, a respeito da importância dos hábitos de higiene bucal, da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, ao combate de epidemias como a dengue e a febre amarela, a respeito da violência de gênero, em torno das leis trabalhistas, entre outras, ministradas tanto por docentes da comunidade escolar, quanto por profissionais convidados ou que oferecem seus serviços.

Ao observar a relação geralmente prescritiva estabelecida nestes eventos, o Coletivo Parabelo criou a aula performática *Palestra*, com o intuito de questionar a reprodução da obra colonial no exercício das vozes proféticas. Dessa forma, aceitei fazer parte de um pacto performativo que deveria acionar espasmos em um pequeno gesto de despossessão do colonizador, ao pronunciar entre a saliva branca que se acumula no canto da boca uma *Palestra*. Fonte de palavras

desgovernadas provenientes do violento encontro com a linguagem colonial imbuída de uma suposta racionalidade, a qual acaba por ser desmantelada por meio de um recurso de variação repetitiva de um mesmo vocábulo que designa o ato de palestrar. Este pacto performativo nos interpelava da seguinte forma: o que aconteceria se a professora de arte do CIEJA Ermelino Matarazzo resolvesse fazer uma palestra que iniciasse na primeira aula do turno e prosseguisse até o final da última aula, pronunciando ininterruptamente palavras referentes ao próprio ato de palestrar? Para tanto, organizamos o espaço reservado para a realização de palestras no CIEJA, utilizando todos os recursos tradicionais de uma palestra: microfone, pedestal, sistema de amplificação, projetor multimídia para exibição de *powerpoint*, um suporte ou púlpito para apoiar o texto da palestra e a distribuição de questionários para avaliar a satisfação do público. Logo no início da palestra, com todas as cadeiras ocupadas, a atenção, o nível de seriedade e uma certa solenidade era grande, o público permanecia em silêncio. Após alguns minutos de palestra, alguns risos furtivos e comentários começaram a se espalhar. A maioria do público reage e responde às perguntas retóricas feitas pela palestrante e parecem concordar com certos argumentos referentes ao costume ou falta de costume de assistir palestras. Em um determinado momento, Rodrigo levanta a mão solicitando uma pausa para fazer perguntas, “Por que as palestras são tão importantes, professoras?”, permaneço argumentando a partir do roteiro preestabelecido da palestra e Rodrigo começa a rir abertamente. Após, mais ou menos uma hora de palestra, pessoas que estavam sentadas no fundo começam a sair, alguns reclamam, “Palestra! Palestra! Essa palestra não termina nunca?”. “O que é palestricidade, professora?”, Marcia levanta a mão para perguntar. Nos momentos em que solicito a participação de todos as vozes, a princípio inseguras talvez por estranharem aquela ação, aos poucos ganhavam corpo até repetirem as frases em gritos uníssonos: “Eu palestro, Tu palestras, Ele ou Ela palestra, Nós palestramos, Vós palestrais, Eles ou Elas palestram...”. Em algumas ocasiões em que realizei a palestra, pessoas tentaram interromper definitivamente a fala tampando minha boca com as mãos, roubando o texto da palestra, obstruindo a minha visão com um pano, colocando salgadinhos em minha boca. É importante notar que estas interrupções mais agressivas ocorreram em contextos universitários.

QUESTIONÁRIO SOBRE PALESTRA

1. Você já foi a uma palestra?

sim não talvez quem sabe

2. Você já participou de uma palestra?

sim não talvez quem sabe

3. Você já assistiu a uma palestra?

sim não talvez quem sabe

4. Você já presenciou uma palestra?

sim não talvez quem sabe

5. Você já frequentou uma palestra?

sim não talvez quem sabe

6. Em caso afirmativo, que tipo de palestra você viu?

7. Em caso negativo, que tipo de palestra você gostaria de ver?

8. Você gosta de ver palestras?

sim não talvez quem sabe

9. Em caso afirmativo, o que você mais gosta de ver em uma palestra?

10. Em caso negativo, o que você menos gosta de ver em uma palestra?

Críticas e sugestões:



Palestra, Coletivo Parabelo, aula performática, Instituto de Artes da UNESP, 2015-2018

BOM DIA!

AGRADEÇO IMENSAMENTE A PRESENÇA DE TODOS E TODAS NESTA PALESTRA. SEM A PRESENÇA DE VOCÊS NÃO SERIA POSSÍVEL REALIZAR ESTA PALESTRA AQUI NO CIEJA ERMELINO MATARAZZO. SEM O CONVITE E AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DESSA UNIDADE ESCOLAR TAMBÉM NÃO SERIA POSSÍVEL REALIZAR ESTA PALESTRA, PORTANTO AGRADEÇO A AMBOS.

GOSTARIA ENTÃO, DE INICIAR A PALESTRA DE HOJE COM UMA PERGUNTA: QUEM AQUI JÁ ESTEVE EM UMA PALESTRA ANTES? LEVANTE A MÃO, POR FAVOR. NÃO FIQUEM TÍMIDOS. NÃO FIQUEM TÍMIDAS.

(SE A MAIORIA LEVANTAR) BOM, PELA QUANTIDADE DE MÃOS LEVANTADAS PODEMOS PERCEBER O QUANTO AS PALESTRAS SÃO IMPORTANTES, POIS A MAIORIA AQUI PRESENTE JÁ ESTEVE EM UMA PALESTRA AO MENOS UMA VEZ.

(SE A MINORIA LEVANTAR) BOM, COMO PODEMOS PERCEBER HÁ UMA CARÊNCIA DE PALESTRAS PARA A MAIORIA DOS QUE ESTÃO PRESENTES AQUI HOJE.

MAS VOU REVELAR UM SEGREDO A TODOS OS QUE ACHAM QUE NUNCA ESTIVERAM EM UMA PALESTRA ANTES. É BEM PROVÁVEL QUE, MESMO SEM SABER QUE ESTAVA EM UMA PALESTRA, TODOS NÓS EM ALGUM MOMENTO DE NOSSAS VIDAS JÁ ESTIVEMOS EM UMA. POIS A PALESTRA FAZ PARTE DA VIDA DE MUITAS PESSOAS EM DIVERSAS PARTES DO MUNDO. HÁ PALESTRAS NA CHINA, HÁ PALESTRAS NOS ESTADOS UNIDOS, HÁ PALESTRAS NA BÉLGICA, HÁ PALESTRAS NA NOVA ZELÂNDIA, HÁ PALESTRAS EM MADAGASCAR, HÁ PALESTRAS NO PARAGUAI, HÁ PALESTRAS INCLUSIVE AQUI NO BRASIL, OU SEJA, HÁ PALESTRAS PRATICAMENTE EM TODOS OS LUGARES QUE PUDERMOS IMAGINAR.

PORTANTO, COMO VOCÊS PUDEAM PERCEBER, AS PALESTRAS SÃO MUITO IMPORTANTES. SÃO IMPORTANTES INCLUSIVE PARA SE PALESTRAR. PORQUE PALESTRAR NÃO É EXCLUSIVIDADE DE UMA PESSOA: (SLIDE)

EU PALESTRO
TU PALESTRAS
ELE/ELA PALESTRA
NÓS PALESTRAMOS
VÓS PALESTRAIS
ELES/ELAS PALESTRAM

TODOS NÓS PALESTRAMOS, OU MELHOR, TODOS NÓS PODEMOS PALESTRAR. PORQUE A PALESTRA NÃO TEM LIMITES, A PALESTRA PODE ACONTECER HÁ QUALQUER MOMENTO. ASSIM COMO NÃO HÁ LIMITAÇÕES PARA A PALESTRA, TAMBÉM NÃO HÁ LIMITAÇÕES PARA PALESTRANTES, PALESTRISTAS, PALESTREIROS OU PALESTRADORES DE PLANTÃO, DESDE QUE ELES ESTEJAM EFETIVAMENTE EM UMA PALESTRA. DENTRO DAS LIMITAÇÕES DE ESTAR PRESENTE EM UMA PALESTRA, OS PALESTRANTES PROFEREM PALESTRAS COM MAIS DE UM MILHÃO DE CARACTERES E NÃO SE CANSAM DE PALESTRAR. BEM COMO OS PALESTRISTAS PREPARAM PALESTRAS SEM PERDER O FIO CONDUTOR DA PALESTRA. JÁ OS PALESTREIROS USAM MAIS DE 50 IMAGENS EM SUAS PALESTRAS E OS PALESTRADORES COORDENAM PALESTRAS COM MAIS DE 400 CADEIRAS SEM PERDER UM MINUTO DE PALESTRA.

MAS, APESAR DISSO, HÁ ALGUNS ANOS ATRÁS FOI PRECISO

LANÇAR UMA CAMPANHA CHAMADA “PALESTRA: AME-A OU DEIXE-A”. PORQUE COMEÇARAM A SURTIR ALGUNS MOVIMENTOS ANTI-PALESTRA QUE DIFICULTARAM A REALIZAÇÃO DE PALESTRAS EM MUITAS PARTES DO BRASIL E DO MUNDO. POR ISSO NÃO PODEMOS DEIXAR DE NOS LEMBRAR DAS VARIAÇÕES DE PALESTRA QUE PALESTRARIAM MUITO MAIS O NOSSO COTIDIANO NÃO FOSSE O MOVIMENTO CONTRÁRIO ÀS PALESTRAS QUE VEM CRESCENDO NOS ÚLTIMOS ANOS. MAS ESSE CRESCIMENTO NÃO É PREOCUPANTE, POIS AINDA HÁ UM GRANDE MOVIMENTO FAVORÁVEL ÀS PALESTRAS, COM APOIO DE MUITOS PALESTRANTES E PALESTRANDOS. NA VERDADE, SÃO TANTAS PALESTRAS QUE FICA DIFÍCIL PERDER FORÇA PARA OS MOVIMENTOS ANTI-PALESTRA, QUE SÃO PEQUENOS E ISOLADOS PERTO DA VARIEDADE E GRANDIOSIDADE DAS PALESTRAS DA ATUALIDADE.

HOJE JÁ É POSSÍVEL AFIRMAR QUE A IMPORTÂNCIA DA PALESTRA É QUE A PALESTRA EM SI JÁ É RELEVANTE. A PALESTRA RELEVA, A PALESTRA ELEVA, A PALESTRA LEVA, A PALESTRA VAI, DE ACORDO COM CADA PALESTRANTE LEVANDO O PALESTRANDO A OUTRAS PALESTRAS. PORQUE O PALESTRANDO TAMBÉM É IMPORTANTE NA PALESTRA: SEM PALESTRANDO NÃO HÁ PALESTRA, SEM PALESTRA NÃO HÁ PALESTRANDO E VICE-VERSA E ASSIM POR DIANTE.

A PALESTRA NOS DIZ O QUE O PALESTRANTE PRETENDE PALESTRAR DE ACORDO COM O QUE O PALESTRANDO ESPERA DA PALESTRA. O SUCESSO DA PALESTRA ESTÁ DIRETAMENTE RELACIONADO À PALESTRA, POIS SEM PALESTRA NÃO HÁ PALESTRA. É IMPRESCINDÍVEL TER PALESTRA NA PALESTRA, POIS A AUSÊNCIA DA PALESTRA NA PRÓPRIA PALESTRA ACABA POR INVIABILIZAR A PALESTRA.

ATUALMENTE AS PALESTRAS SÃO MUITO VALORIZADAS. A CADA DIA PODEMOS ASSISTIR A UMA PALESTRA DIFERENTE. DA MESMA FORMA, OS PALESTRANTES PODEM PROPOR UMA PALESTRA DIFERENTE A CADA DIA, A CADA HORA E ATÉ A CADA MINUTO. O QUE NOS LEVA A PERGUNTAR: SE VOCÊ FOSSE UM PALESTRANTE QUE PALESTRA VOCÊ PALESTRARIA? OU ENTÃO, SE VOCÊ FOSSE PALESTRANDO QUE PALESTRA VOCÊ ASSISTIRIA? ENTRETANTO, SE FIZERMOS ESSAS PERGUNTAS SEM NOS ABRIRMOS À POSSIBILIDADE DA PALESTRA, ACABARIA TORNANDO-SE IMPOSSÍVEL CONTINUAR REALIZANDO PALESTRAS. PORQUE O VALOR DA PALESTRA É A PRÓPRIA PALESTRA EM SI.

A PALESTRA PÚBLICA ATENDE AO PALESTRANDO E PUBLICA

DIFERENTES PALESTRANDOS PARA CADA PALESTRANTE. NESSE SENTIDO, A VERDADEIRA PALESTRA É AQUELA QUE CONSISTE EM UMA PALESTRA, PORQUE A CONSISTÊNCIA DA PALESTRA É A PRÓPRIA PALESTRA. NÃO EXISTE COERÊNCIA EM UMA PALESTRA SE A PALESTRA NÃO SE CONCRETIZAR ENQUANTO PALESTRA.

PORTANTO, O PALESTRANTE PRECISA SE ADEQUAR À REALIDADE DA PALESTRA, POIS É POR MEIO DESSA REALIDADE QUE O PALESTRANTE PODERÁ COMPOR SUA PRÓPRIA PALESTRA E INDICAR PALESTRAS A OUTROS PALESTRANTES, ALÉM DE LEVAR O PALESTRANDO A OUTRAS PALESTRAS. POR ISSO HÁ UMA GRANDE DIFERENÇA ENTRE OS PALESTRANTES, PALESTREIROS, PALESTRISTAS E OS PALESTRADORES. PORÉM, O PONTO EM COMUM ENTRE TODOS ELES É QUE, TODOS, SEM EXCEÇÃO, APARECEM EM UMA PALESTRA.

AGORA, O QUE NÃO É POSSÍVEL CONCEBER EM UMA PALESTRA É A FALTA DA PRÓPRIA PALESTRA. QUANDO A PALESTRA ESTÁ EM FALTA, NÓS PALESTRANTES, PALESTREIROS, PALESTRISTAS, PALESTRADORES E PALESTRANDOS EM GERAL PERCEBEMOS A AUSÊNCIA DA PALESTRA. MESMO ASSIM, AO PERCEBER A AUSÊNCIA DA PALESTRA, LOGO VAMOS EM BUSCA DE ALGUMA PALESTRA, ATÉ UMA PALESTRA QUALQUER. NO MOMENTO DA AUSÊNCIA DA PALESTRA QUE LEVA A ESTA BUSCA, NÃO IMPORTA A PALESTRA QUE ENCONTRAMOS, O MAIS IMPORTANTE É QUE CONSEGUIMOS ENCONTRAR UMA PALESTRA. QUALQUER PALESTRA SERVE NA AUSÊNCIA DE UMA PALESTRA IDEAL. POR ISSO, PRECISAMOS TER EM MENTE OS 10 PASSOS PARA SE ENCONTRAR UMA PALESTRA: (SLIDE)

1º PASSO

EU VOU A UMA PALESTRA

2º PASSO

TU VAIS A UMA PALESTRA

3º PASSO

ELE/ELA VAI A UMA PALESTRA

4º PASSO

NÓS VAMOS A UMA PALESTRA

5º PASSO

VÓS VIDES A UMA PALESTRA

6º PASSO

ELES/ELAS VÃO A UMA PALESTRA

7º PASSO

TODOS TÊM DIREITO DE IR A UMA PALESTRA

8º PASSO

TODOS TÊM DIREITO DE PROCURAR UMA PALESTRA

9º PASSO

TODOS TÊM DIREITO DE ENCONTRAR UMA PALESTRA

10º E ÚLTIMO PASSO

A PALESTRA É O CAMINHO PARA A PALESTRICIDADE

MAS AFINAL, O QUE É PALESTRICIDADE? É O QUE VOCÊS DEVEM ESTAR SE PERGUNTANDO. POIS BEM, ESTE É UM ASSUNTO PARA OUTRA PALESTRA! ASSIM, UMA PALESTRA LEVA A OUTRA. A RESPEITO DA PALESTRICIDADE, O QUE É IMPORTANTE SABER PARA A PALESTRA DE HOJE É QUE A PALESTRICIDADE FAZ PARTE DA PALESTRA, OU SEJA, NÃO HÁ PALESTRA SEM PALESTRICIDADE.

MAS, VOLTANDO À PALESTRA DE HOJE, NÃO PODEMOS DEIXAR DE NOTAR QUE O PALESTRANTE ESTÁ NA PALESTRA ASSIM COMO A PALESTRA ESTÁ NO PALESTRANTE. SEM ESSA TROCA ENTRE PALESTRA E PALESTRANTE NÃO É POSSÍVEL HAVER PALESTRA.

E O PALESTRANDO, AONDE ENTRA NA PALESTRA? OUTRA PERGUNTA QUE VOCÊS DEVEM ESTAR SE FAZENDO. O PALESTRANDO, ASSIM COMO A PALESTRICIDADE, É UM ASSUNTO MUITO AMPLO PARA SER ABORDADO EM UMA ÚNICA PALESTRA. POR ISSO, TAMBÉM DEIXAREMOS O PALESTRANDO COMO TEMA DE PALESTRAS FUTURAS. EU PALESTRARIA DE BOM GRADO A RESPEITO DO PALESTRANDO DAS PALESTRAS, NO ENTANTO, O NOSSO TEMPO HOJE É LIMITADO.

DITO ISSO, ENTRAMOS EM UM OUTRO ASPECTO DA PALESTRA QUE É MUITO IMPORTANTE PARA TODOS QUE PRETENDEM FAZER OU ASSISTIR A UMA PALESTRA. É A CAPACIDADE DE PALESTRAR A PALESTRA NO MOMENTO EM QUE SE ESTÁ EM UMA PALESTRA. É PRECISO PALESTRAR A NATUREZA DE CADA PALESTRA. E PARA PALESTRAR A

PALESTRA TAMBÉM É PRECISO PALESTRAR A PALESTRA. E QUEM É CAPAZ DE PALESTRAR E PALESTRAR A PALESTRA EM TODAS AS SUAS DIMENSÕES É A PRÓPRIA PALESTRA. GRAÇAS A PRESENÇA DA PALESTRA NAS PALESTRAS É POSSÍVEL TANTO PALESTRAR QUANTO PALESTRAR CADA INSTANTE DE QUALQUER PALESTRA. E ASSIM, A PALESTRA PASSA A SER PALESTRA GRAÇAS À AÇÃO DE PALESTRAR, COMO DISSEMOS NO COMEÇO DESSA PALESTRA: (SLIDE)

EU PALESTRO
TU PALESTRAS
ELE/ELA PALESTRA
NÓS PALESTRAMOS
VÓS PALESTRAS
ELES/ELAS PALESTRAM

TODOS NÓS PALESTRAMOS, OU MELHOR, TODOS NÓS PODEMOS PALESTRAR.

DESSA FORMA, A PALESTRA RELACIONA PALESTRANTE E PALESTRANDO NA PALESTRIA DA PRÓPRIA PALESTRA SEM DEIXAR QUE PALESTRA E PALESTRANTE SE CONFUNDAM NA PALESTRAÇÃO DOS PALESTRADORES, PALESTRISTAS E PALESTREIROS PARA PALESTRAR DIRETAMENTE AO PALESTRANDO SEM EXCLUIR A POSSIBILIDADE DE PALESTRAR DENTRO DA PALESTRA, AO APROXIMAR A PALESTRIA, QUE FICA ENTRE O PALESTRAR E O PALESTRARIA, DO ÂMAGO DA PALESTRA QUE PODE SE PERDER SEM A AÇÃO DO PALESTRAR EM SI. APÓS A PALESTRAÇÃO DA PALESTRA, PALESTREIROS, PALESTRADORES, PALESTRISTAS, PALESTRANTES E PALESTRANDOS CONFEREM UM OUTRO AR À PALESTRA. TUDO ISSO GERADO PELA AÇÃO DA PRÓPRIA PALESTRA. É MUITO IMPORTANTE QUE TENHAMOS ISSO EM UMA PALESTRA, TAMBÉM AO FREQUENTAR E AO PREPARAR QUALQUER PALESTRA. POR ISSO EU VOU REPETIR, PARA NÃO HAVER DÚVIDAS:

DESSA FORMA, A PALESTRA RELACIONA PALESTRANTE E PALESTRANDO NA PALESTRIA DA PRÓPRIA PALESTRA SEM DEIXAR QUE PALESTRA E PALESTRANTE SE CONFUNDAM NA PALESTRAÇÃO DOS PALESTRADORES, PALESTRISTAS E PALESTREIROS PARA PALESTRAR DIRETAMENTE AO PALESTRANDO SEM EXCLUIR A POSSIBILIDADE DE PALESTRAR DENTRO DA PALESTRA, AO APROXIMAR A PALESTRIA, QUE FICA ENTRE O PALESTRAR E O PALESTRARIA, DO ÂMAGO DA PALESTRA



TODOS NÓS

QUE PODE SE PERDER SEM A AÇÃO DO PALESTRAR EM SI. APÓS A PALESTRAÇÃO DA PALESTRA, PALESTREIROS, PALESTRADORES, PALESTRISTAS, PALESTRANTES E PALESTRANDOS CONFEREM UM OUTRO AR À PALESTRA. TUDO ISSO GERADO PELA AÇÃO DA PRÓPRIA PALESTRA.

COMO NOSSO TEMPO É CURTO, GOSTARIA DE CONCLUIR ESSA PALESTRA PEDINDO A TODOS QUE RESPONDAM AO QUESTIONÁRIO QUE SERÁ ENTREGUE, PARA PODERMOS APRIMORAR NOSSAS PRÓXIMAS PALESTRAS.

MAS ANTES É PRECISO REFORÇAR QUE AGRADEÇO IMENSAMENTE A PRESENÇA DE TODOS E TODAS NESTA PALESTRA. SEM A PRESENÇA DE VOCÊS NÃO SERIA POSSÍVEL REALIZAR ESTA PALESTRA AQUI NO CIEJA ERMELINO MATARAZZO. SEM O CONVITE E AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DESSA UNIDADE ESCOLAR TAMBÉM NÃO SERIA POSSÍVEL REALIZAR ESTA PALESTRA, PORTANTO AGRADEÇO A AMBOS.

GOSTARIA ENTÃO, DE INICIAR A PALESTRA DE HOJE COM UMA PERGUNTA: QUEM AQUI JÁ ESTEVE EM UMA PALESTRA ANTES? LEVANTE A MÃO, POR FAVOR. NÃO FIQUEM TÍMIDOS. NÃO FIQUEM TÍMIDAS.

(SE A MAIORIA LEVANTAR) BOM, PELA QUANTIDADE DE MÃOS LEVANTADAS PODEMOS PERCEBER O QUANTO AS PALESTRAS SÃO IMPORTANTES, POIS A MAIORIA AQUI PRESENTE JÁ ESTEVE EM UMA PALESTRA AO MENOS UMA VEZ.

(SE A MINORIA LEVANTAR) BOM, COMO PODEMOS PERCEBER HÁ UMA CARÊNCIA DE PALESTRAS PARA A MAIORIA DOS QUE ESTÃO PRESENTES AQUI HOJE.

MAS VOU REVELAR UM SEGREDO A TODOS OS QUE ACHAM QUE NUNCA ESTIVERAM EM UMA PALESTRA ANTES. É BEM PROVÁVEL QUE, MESMO SEM SABER QUE ESTAVA EM UMA PALESTRA, TODOS NÓS EM ALGUM MOMENTO DE NOSSAS VIDAS JÁ ESTIVEMOS EM UMA. POIS A PALESTRA FAZ PARTE DA VIDA DE MUITAS PESSOAS EM DIVERSAS PARTES DO MUNDO. HÁ PALESTRAS NA CHINA, HÁ PALESTRAS NOS ESTADOS UNIDOS, HÁ PALESTRAS NA BÉLGICA, HÁ PALESTRAS NA NOVA ZELÂNDIA, HÁ PALESTRAS EM MADAGASCAR, HÁ PALESTRAS NO PARAGUAI, HÁ PALESTRAS INCLUSIVE AQUI NO BRASIL, OU SEJA, HÁ PALESTRAS PRATICAMENTE EM TODOS OS LUGARES QUE PUDERMOS IMAGINAR.

PORTANTO, COMO VOCÊS PUDERAM PERCEBER, AS PALESTRAS SÃO MUITO IMPORTANTES. SÃO IMPORTANTES INCLUSIVE PARA SE PALESTRAR. PORQUE PALESTRAR NÃO É EXCLUSIVIDADE DE UMA PESSOA: (SLIDE)

EU PALESTRO
TU PALESTRAS
ELE/ELA PALESTRA
NÓS PALESTRAMOS
VÓS PALESTRAIS
ELES/ELAS PALESTRAM

TODOS NÓS PALESTRAMOS, OU MELHOR, TODOS NÓS PODEMOS PALESTRAR. PORQUE A PALESTRA NÃO TEM LIMITES, A PALESTRA PODE ACONTECER HÁ QUALQUER MOMENTO. ASSIM COMO NÃO HÁ LIMITAÇÕES PARA A PALESTRA, TAMBÉM NÃO HÁ LIMITAÇÕES PARA PALESTRANTES, PALESTRISTAS, PALESTREIROS OU PALESTRADORES DE PLANTÃO, DESDE QUE ELES ESTEJAM EFETIVAMENTE EM UMA PALESTRA. DENTRO DAS LIMITAÇÕES DE ESTAR PRESENTE EM UMA PALESTRA, OS PALESTRANTES PROFEREM PALESTRAS COM MAIS DE UM MILHÃO DE CARACTERES E NÃO SE CANSAM DE PALESTRAR. BEM COMO OS PALESTRISTAS PREPARAM PALESTRAS SEM PERDER O FIO CONDUTOR DA PALESTRA. JÁ OS PALESTREIROS USAM MAIS DE 50 IMAGENS EM SUAS PALESTRAS E OS PALESTRADORES COORDENAM PALESTRAS COM MAIS DE 400 CADEIRAS SEM PERDER UM MINUTO DE PALESTRA.

MAS, APESAR DISSO, HÁ ALGUNS ANOS ATRÁS FOI PRECISO LANÇAR UMA CAMPANHA CHAMADA “PALESTRA: AME-A OU DEIXE-A”. PORQUE COMEÇARAM A SURTIR ALGUNS MOVIMENTOS ANTI-PALESTRA QUE DIFICULTARAM A REALIZAÇÃO DE PALESTRAS EM MUITAS PARTES DO BRASIL E DO MUNDO. POR ISSO NÃO PODEMOS DEIXAR DE NOS LEMBRAR DAS VARIAÇÕES DE PALESTRA QUE PALESTRARIAM MUITO MAIS O NOSSO COTIDIANO NÃO FOSSE O MOVIMENTO CONTRÁRIO ÀS PALESTRAS QUE VEM CRESCENDO NOS ÚLTIMOS ANOS. MAS ESSE CRESCIMENTO NÃO É PREOCUPANTE, POIS AINDA HÁ UM GRANDE MOVIMENTO FAVORÁVEL ÀS PALESTRAS, COM APOIO DE MUITOS PALESTRANTES E PALESTRANDOS. NA VERDADE, SÃO TANTAS PALESTRAS QUE FICA DIFÍCIL PERDER FORÇA PARA OS MOVIMENTOS ANTI-PALESTRA, QUE SÃO PEQUENOS E ISOLADOS PERTO DA VARIEDADE E GRANDIOSIDADE DAS PALESTRAS DA ATUALIDADE.

HOJE JÁ É POSSÍVEL AFIRMAR QUE A IMPORTÂNCIA DA PALESTRA É QUE A PALESTRA EM SI JÁ É RELEVANTE. A PALESTRA RELEVA, A PALESTRA ELEVA, A PALESTRA LEVA, A PALESTRA VAI, DE ACORDO COM CADA PALESTRANTE LEVANDO O PALESTRANDO A OUTRAS PALESTRAS. PORQUE O PALESTRANDO TAMBÉM É IMPORTANTE NA PALESTRA: SEM PALESTRANDO NÃO HÁ PALESTRA, SEM PALESTRA NÃO HÁ PALESTRANDO E VICE-VERSA E ASSIM POR DIANTE.

A PALESTRA NOS DIZ O QUE O PALESTRANTE PRETENDE PALESTRAR DE ACORDO COM O QUE O PALESTRANDO ESPERA DA PALESTRA. O SUCESSO DA PALESTRA ESTÁ DIRETAMENTE RELACIONADO À PALESTRA, POIS SEM PALESTRA NÃO HÁ PALESTRA. É IMPRESCINDÍVEL TER PALESTRA NA PALESTRA, POIS A AUSÊNCIA DA PALESTRA NA PRÓPRIA PALESTRA ACABA POR INVIABILIZAR A PALESTRA.

ATUALMENTE AS PALESTRAS SÃO MUITO VALORIZADAS. A CADA DIA PODEMOS ASSISTIR A UMA PALESTRA DIFERENTE. DA MESMA FORMA, OS PALESTRANTES PODEM PROPOR UMA PALESTRA DIFERENTE A CADA DIA, A CADA HORA E ATÉ A CADA MINUTO. O QUE NOS LEVA A PERGUNTAR: SE VOCÊ FOSSE UM PALESTRANTE QUE PALESTRA VOCÊ PALESTRARIA? OU ENTÃO, SE VOCÊ FOSSE PALESTRANDO QUE PALESTRA VOCÊ ASSISTIRIA? ENTRETANTO, SE FIZERMOS ESSAS PERGUNTAS SEM NOS ABRIRMOS À POSSIBILIDADE DA PALESTRA, ACABARIA TORNANDO-SE IMPOSSÍVEL CONTINUAR REALIZANDO PALESTRAS. PORQUE O VALOR DA PALESTRA É A PRÓPRIA PALESTRA EM SI.

A PALESTRA PÚBLICA ATENDE AO PALESTRANDO E PUBLICA DIFERENTES PALESTRANDOS PARA CADA PALESTRANTE. NESSE SENTIDO, A VERDADEIRA PALESTRA É AQUELA QUE CONSISTE EM UMA PALESTRA, PORQUE A CONSISTÊNCIA DA PALESTRA É A PRÓPRIA PALESTRA. NÃO EXISTE COERÊNCIA EM UMA PALESTRA SE A PALESTRA NÃO SE CONCRETIZAR ENQUANTO PALESTRA.

PORTANTO, O PALESTRANTE PRECISA SE ADEQUAR À REALIDADE DA PALESTRA, POIS É POR MEIO DESSA REALIDADE QUE O PALESTRANTE PODERÁ COMPOR SUA PRÓPRIA PALESTRA E INDICAR PALESTRAS A OUTROS PALESTRANTES, ALÉM DE LEVAR O PALESTRANDO A OUTRAS PALESTRAS. POR ISSO HÁ UMA GRANDE DIFERENÇA ENTRE OS PALESTRANTES, PALESTREIROS, PALESTRISTAS E OS PALESTRADORES. PORÉM, O PONTO EM COMUM ENTRE TODOS ELES É QUE, TODOS, SEM EXCEÇÃO, APARECEM EM UMA PALESTRA.

AGORA, O QUE NÃO É POSSÍVEL CONCEBER EM UMA PALESTRA É A FALTA DA PRÓPRIA PALESTRA. QUANDO A PALESTRA ESTÁ EM FALTA, NÓS PALESTRANTES, PALESTREIROS, PALESTRISTAS, PALESTRADORES E PALESTRANDOS EM GERAL PERCEBEMOS A AUSÊNCIA DA PALESTRA. MESMO ASSIM, AO PERCEBER A AUSÊNCIA DA PALESTRA, LOGO VAMOS EM BUSCA DE ALGUMA PALESTRA, ATÉ UMA PALESTRA QUALQUER. NO MOMENTO DA AUSÊNCIA DA PALESTRA QUE LEVA A ESTA BUSCA, NÃO IMPORTA A PALESTRA QUE ENCONTRAMOS, O MAIS IMPORTANTE É QUE CONSEGUIMOS ENCONTRAR UMA PALESTRA. QUALQUER PALESTRA SERVE NA AUSÊNCIA DE UMA PALESTRA IDEAL. POR ISSO, PRECISAMOS TER EM MENTE OS 10 PASSOS PARA SE ENCONTRAR UMA PALESTRA: (SLIDE)

1º PASSO

EU VOU A UMA PALESTRA

2º PASSO

TU VAIS A UMA PALESTRA

3º PASSO

ELE/ELA VAI A UMA PALESTRA

4º PASSO

NÓS VAMOS A UMA PALESTRA

5º PASSO

VÓS VIDES A UMA PALESTRA

6º PASSO

ELES/ELAS VÃO A UMA PALESTRA

7º PASSO

TODOS TÊM DIREITO DE IR A UMA PALESTRA

8º PASSO

TODOS TÊM DIREITO DE PROCURAR UMA PALESTRA

9º PASSO

TODOS TÊM DIREITO DE ENCONTRAR UMA PALESTRA

10º E ÚLTIMO PASSO

A PALESTRA É O CAMINHO PARA A PALESTRICIDADE

MAS AFINAL, O QUE É PALESTRICIDADE? É O QUE VOCÊS DEVEM ESTAR SE PERGUNTANDO. POIS BEM, ESTE É UM ASSUNTO PARA OUTRA PALESTRA! ASSIM, UMA PALESTRA LEVA A OUTRA. A RESPEITO DA PALESTRICIDADE, O QUE É IMPORTANTE SABER PARA A PALESTRA DE HOJE É QUE A PALESTRICIDADE FAZ PARTE DA PALESTRA, OU SEJA, NÃO HÁ PALESTRA SEM PALESTRICIDADE.

MAS, VOLTANDO À PALESTRA DE HOJE, NÃO PODEMOS DEIXAR DE NOTAR QUE O PALESTRANTE ESTÁ NA PALESTRA ASSIM COMO A PALESTRA ESTÁ NO PALESTRANTE. SEM ESSA TROCA ENTRE PALESTRA E PALESTRANTE NÃO É POSSÍVEL HAVER PALESTRA.

E O PALESTRANDO, AONDE ENTRA NA PALESTRA? OUTRA PERGUNTA QUE VOCÊS DEVEM ESTAR SE FAZENDO. O PALESTRANDO, ASSIM COMO A PALESTRICIDADE, É UM ASSUNTO MUITO AMPLO PARA SER ABORDADO EM UMA ÚNICA PALESTRA. POR ISSO, TAMBÉM DEIXAREMOS O PALESTRANDO COMO TEMA DE PALESTRAS FUTURAS. EU PALESTRARIA DE BOM GRADO A RESPEITO DO PALESTRANDO DAS PALESTRAS, NO ENTANTO, O NOSSO TEMPO HOJE É LIMITADO.

DITO ISSO, ENTRAMOS EM UM OUTRO ASPECTO DA PALESTRA QUE É MUITO IMPORTANTE PARA TODOS QUE PRETENDEM FAZER OU ASSISTIR A UMA PALESTRA. É A CAPACIDADE DE PALESTRAR A PALESTRA NO MOMENTO EM QUE SE ESTÁ EM UMA PALESTRA. É PRECISO PALESTRAR A NATUREZA DE CADA PALESTRA. E PARA PALESTRAR A PALESTRA TAMBÉM É PRECISO PALESTRIAR A PALESTRA. E QUEM É CAPAZ DE PALESTRAR E PALESTRIAR A PALESTRA EM TODAS AS SUAS DIMENSÕES É A PRÓPRIA PALESTRA. GRAÇAS A PRESENÇA DA PALESTRA NAS PALESTRAS É POSSÍVEL TANTO PALESTRAR QUANTO PALESTRIAR CADA INSTANTE DE QUALQUER PALESTRA. E ASSIM, A PALESTRA PASSA A SER PALESTRA GRAÇAS À AÇÃO DE PALESTRAR, COMO DISSEMOS NO COMEÇO DESSA PALESTRA: (SLIDE)

EU PALESTRO
TU PALESTRAS
ELE/ELA PALESTRA
NÓS PALESTRAMOS
VÓS PALESTRAIS
ELES/ELAS PALESTRAM

TODOS NÓS PALESTRAMOS, OU MELHOR, TODOS NÓS PODEMOS PALESTRAR.

DESSA FORMA, A PALESTRA RELACIONA PALESTRANTE E PALESTRANDO NA PALESTRIA DA PRÓPRIA PALESTRA SEM DEIXAR QUE PALESTRA E PALESTRANTE SE CONFUNDAM NA PALESTRAÇÃO DOS PALESTRADORES, PALESTRISTAS E PALESTREIROS PARA PALESTRAR DIRETAMENTE AO PALESTRANDO SEM EXCLUIR A POSSIBILIDADE DE PALESTRAR DENTRO DA PALESTRA, AO APROXIMAR A PALESTRIA, QUE FICA ENTRE O PALESTRAR E O PALESTRARIA, DO ÂMAGO DA PALESTRA QUE PODE SE PERDER SEM A AÇÃO DO PALESTRAR EM SI. APÓS A PALESTRAÇÃO DA PALESTRA, PALESTREIROS, PALESTRADORES, PALESTRISTAS, PALESTRANTES E PALESTRANDOS CONFEREM UM OUTRO AR À PALESTRA. TUDO ISSO GERADO PELA AÇÃO DA PRÓPRIA PALESTRA. É MUITO IMPORTANTE QUE TENHAMOS ISSO EM UMA PALESTRA, TAMBÉM AO FREQUENTAR E AO PREPARAR QUALQUER PALESTRA. POR ISSO EU VOU REPETIR, PARA NÃO HAVER DÚVIDAS:

DESSA FORMA, A PALESTRA RELACIONA PALESTRANTE E PALESTRANDO NA PALESTRIA DA PRÓPRIA PALESTRA SEM DEIXAR QUE PALESTRA E PALESTRANTE SE CONFUNDAM NA PALESTRAÇÃO DOS PALESTRADORES, PALESTRISTAS E PALESTREIROS PARA PALESTRAR DIRETAMENTE AO PALESTRANDO SEM EXCLUIR A POSSIBILIDADE DE PALESTRAR DENTRO DA PALESTRA, AO APROXIMAR A PALESTRIA, QUE FICA ENTRE O PALESTRAR E O PALESTRARIA, DO ÂMAGO DA PALESTRA QUE PODE SE PERDER SEM A AÇÃO DO PALESTRAR EM SI. APÓS A PALESTRAÇÃO DA PALESTRA, PALESTREIROS, PALESTRADORES, PALESTRISTAS, PALESTRANTES E PALESTRANDOS CONFEREM UM OUTRO AR À PALESTRA. TUDO ISSO GERADO PELA AÇÃO DA PRÓPRIA PALESTRA.

COMO NOSSO TEMPO É CURTO, GOSTARIA DE CONCLUIR ESSA PALESTRA PEDINDO A TODOS QUE RESPONDAM AO QUESTIONÁRIO QUE SERÁ ENTREGUE, PARA PODERMOS APRIMORAR NOSSAS PRÓXIMAS PALESTRAS.

MAS ANTES É PRECISO REFORÇAR QUE AGRADEÇO IMENSAMENTE A PRESENÇA DE TODOS E TODAS NESTA PALESTRA. SEM A PRESENÇA DE VOCÊS NÃO SERIA POSSÍVEL REALIZAR ESTA PALESTRA AQUI NO CIEJA ERMELINO MATARAZZO. SEM O CONVITE E AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DESSA UNIDADE ESCOLAR TAMBÉM NÃO SERIA POSSÍVEL REALIZAR ESTA PALESTRA, PORTANTO AGRADEÇO A AMBOS...

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf
- AGAMBEN, Giorgio. **A aventura**. Trad. Claudio Oliveira, posfácio Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Letramento e escrituras**: as professoras no contexto do simbólico das práticas de formação e profissionalização docente. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, pp. 911-937, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/2053/1954>
- _____. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000028.pdf>
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRÉ, Carminda. **Intervenção urbana como tática pedagógica**: encontro com foliões. In: IX Congresso da ABRACE, nov. 2016, Uberlândia, pp. 3284-3308. Disponível em: <https://www.publilionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1783>
- _____. **O que pode a performance na escola?** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan-abr., 2017.
- _____. Quando a rua será do folião? In: ANDRÉ, C.; BAPTISTA, A.M.H (org.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018, pp.161-177.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2004.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, 13 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- AZEVEDO, José Fernando Peixoto de. **Eu, um crioulo**. Série Pandemia. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- BAITELLO JR., Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012.
- BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-brasileiros**: o cerimonial da polidez. In Revista do Arquivo Municipal, vol. XCVIII, pp. 91-100, 1944.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7 ed, Obras Escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOTTON, Selma. **A arte e o letramento em educação de jovens e adultos**. 2007. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90842>.

BOWLES, John Parish. **Adrian Piper: race, gender, and embodiment**. North Carolina: Duke University Press, 2011.

BUCK-MORSS, Susan. **Hegel e o Haiti**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2017.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMINITZER, Luis. La enseñanza del arte como fraude. In: CERVETTO, R.; LÓPEZ, M.A (org.). **Agítese antes de usar: desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: MALBA, 2016, pp.117-128.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Col. Consciência em debate. São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, Flavio de. **Experiência nº 2: realizada sobre uma procissão de Corpus Christi, uma possível teoria e uma experiência**. São Paulo: Editores Irmãos Ferraz, 1931.

_____. **A moda e o novo homem: dialética da moda**. Org. Sergio Cohn e Heyk Pimenta. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

_____. **Os ossos do mundo**. Org. Flavio Carneiro Leão e Rui Moreira Leite. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3, trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e outros. São Paulo: 34, 2012.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2015.

DUSSEL, Inés. **Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (Siglos XIX-XX)**. In: Pro-posições, v. 16, n.1 (46), jan./abr., 2005, pp. 65-86.

ELKIN, Lauren. **A tribute to female flâneurs: the women who reclaimed our city streets**. In The Guardian, online, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/cities/2016/jul/29/female-flaneur-women-reclaim-streets>.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E. & BOCHNER, Arthur P. Autoethnografie. In Günter Mey & Katja Mruck (Eds.), **Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie**, 2010, pp.345-357. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236700549_Autoethnography_as_Method_review.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca

Nacional, 2016.

_____. Questão de pele para além da pele. In: RUFFATO, Luiz (org). **Questão de pele: contos sobre preconceito racial**. Rio de Janeiro: Língua Geral, p. 19-37, 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

FELDMAN, Ilana. **Paradoxos do visível: reality shows, estética e biopolítica**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: 2007. Disponível em: http://www.bdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/28/TDE-2011-04-14T110753Z-2827/Publico/Ilana%20Marzochi-Dissert.pdf.

FERRANDO, Francesca. **A feminist genealogy of posthuman aesthetics in the visual arts**. Palgrave Communications. DOI: 10.1057/palcomms.2016.11. Disponível em: www.palgrave-journals.com/palcomms.

FISCHER-LICHTE, Erika. **The transformative power of performance: a new aesthetics**. Translated by Saskya Jain. New York: Routledge, 2008.

FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya A. Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1984) O que são as luzes? In: **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005, pp.334-351.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOSTER, Hal. **O retorno do real: a vanguarda no final do século XX**. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUSCO, Coco (ed.). **Corpus delecti: performance art of the Americas**. London: Routledge, 2000.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **A escola pública numa perspectiva anarquista**. In Revista Verve do Nu-Sol, Núcleo de Sociabilidade Libertária, PUC/SP, n.1, 2002, pp. 124-163. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/4596/3188>.

GAROIAN, Charles R. **Performing pedagogy: toward na art of politics**. Albany: State University of New York Press, 1999.

- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. São Paulo: Record, 2009.
- GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... Coletânea org. UCPA. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- GORDON-CHIPEMBERE Natasha (ed.). **Representation and Black Womanhood: The Legacy of Sarah Baartman**. New York: Springer, 2011.
- GREINER, Christine. A percepção como princípio cognitivo da comunicação: uma hipótese para redefinir a prática da performance. In: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin (Orgs.). **Coleção corpo em cena**, vol. 5. Guararema, SP: Anadarco, 2013a, p. 11-35.
 _____. Performance e o risco da inoperância do comum. In TEIXEIRA, A. (Org). **A cozinha performática**. São Paulo: Árvore da Terra, 2013b. Disponível em: https://issuu.com/cozinhaperformatica/docs/acp_digital_portugues_pdf.
- HIRATA, Helena, et. al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
 _____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HOBBSAWN. Eric J. **A era dos impérios: 1875-1914**. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- HOLMES, Rachel. **The Hottentot Venus: The Life and Death of Saartjie Baartman: Born 1789 - buried 2002**. New York: Bloomsbury Publishing, 2016.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- JACKSON, Shannon. **Professing performance: theatre in the academy from philology to performativity**. New York: Cambridge University Press, 2006.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2007.
- JONES, Amelia. **Body art: performing the subject**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1998.
- KANASHIRO, B.; MARQUES, D.; RACHEL, D. *Vagabundagens*, performance e educação: performances delegadas como relato de si. In: BAPTISTA, A.M.H.; HUMMES, J. M; DAL BELLO, M. P. (org.). **Arte & Educação: o diálogo essencial**. São Paulo: BT Acadêmica, 2016, pp.67-88.
- KANASHIRO, B.; MARQUES, D. *Corpos inconformados: arte e educação nas práticas artísticas contemporâneas*. In: ANDRÉ, C.; BAPTISTA, A.M.H (org.). **Para o chão da sala de aula**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018, pp.117-156.
- KERN, Gustavo da Silva. **Educar é eugenzar: racismo, eugenia e educação no**

Brasil (1870-1940). Tese de doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LACY, Suzanne. Debated territory: toward a critical language for public art. In LACY, Suzanne (ed). **Mapping the terrain**: new genre public art. Seattle: Bay Press, p. 171-185, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Trad. Maria Lucia Machado, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. Trad. Maria Lucia Machado, São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**: contendo mais de 250 propostas etimológicas acolhidas pelo Dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento**: modernidade, império e colonialidade. Trad. Inês Maria Ferreira, in: Revista Crítica de Ciências Sociais, [Online], 80, 2008, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 28 Março 2017. Disponível em: <http://rccs.revues.org/695> ; DOI : 10.4000/rccs.695.

MARQUES, Diego Alves; RACHEL, Denise Pereira. **Perfografia**: performance como cartografia, performer como cartógrafo. In Revista Redobra, n. 11, Salvador, UFBA, p. 152-161, 2011. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2013/06/redobra11_17.pdf.

MARQUES, Diego Alves. **Experiências erráticas**: pistas para a desobediência das performances corporais cotidianas urbanas. Dissertação de mestrado vinculada ao PPG IA-UNESP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151176>.

_____. **Virada pedagógica**: o Coletivo Parabelo e a revolta da carne do assento. In Revista Rascunhos Uberlândia v.4 n.1, p.118-132, jan./jun.2017.

_____. **Pedagogia do desconforto**: curto-circuito entre arte da performance e teatro na sala de aula. In: IX Congresso da ABRACE, nov. 2016, Uberlândia, pp. 3308-3326. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1785>.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Trad. Alain François, Anadelhi Figueiredo e outros, col. Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini, São Paulo: n-1 edições, 2018a.

_____. **A crítica da razão negra**. Trad. Sebastião Nascimento, São Paulo: n-1 edições, 2018b.

_____. **O fardo da raça**. Trad. Sebastião Nascimento, série Pandemias. São Paulo: n-1 edições, 2018c.

MCKENZIE, Jon. **Perform or else**: from discipline to performance. London: Routledge, 2001.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aesthesis**: estética, educação e comunidades. Chapecó:

Argos, 2005.

MENDES, Luiz Osmar. **Pedagogias do ritual do lava-pés**: pressupostos culturais dos saberes produzidos na Umbanda. Dissertação de Mestrado UFRG, Rio Grande: 2015.

MIGNOLO, Walter. **Espacios geograficos y localizaciones epistemologicas**: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. In: Filología, n. 1-2, 1997, pp. 63-82.

_____. **Desobediência epistêmica**: opção descolonial e o significado de identidade em política. In: Cadernos de Letras da UFF, dossiê Literatura, língua e identidade, n.34, 2008, pp. 287-324.

_____. **Colonialidade o lado mais escuro da modernidade**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 32, n.94, 2017, DOI 10.17666/329402/2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Revisada, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005)

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leite a professoras, um estudo sobre a construção de identidade de mulheres negras na cidade de São Paulo. Dissertação de mestrado Universidade de São Paulo, 2009.

OSÓRIO, Luiz Camilo. Eu sou apenas um! As Experiências de Flávio de Carvalho. **Caderno Videobrasil**, São Paulo: Associação Cultural Videobrasil, 2005.

OWENS, Craig. **Beyond recognition**: representation, power and culture. California: University of California Press, 1994.

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras**. Tese da Escola de Comunicação e Artes da USP, 2011. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tese/>.

PAIXÃO, A.; CERQUEIRA, A.; ROSA, A. da; et.al. **(Em)goma**: dos pés à cabeça, os quintais que sou. Cia Capulanas de Arte Negra, São Paulo: Capulanas, 2011. Disponível em: https://issuu.com/capulanasciadeartenegra/docs/livro_capulanas_01.

PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou o Castelo da Pureza**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PEDROSA, Mário. **Mundo, homem, arte em crise**. Org. Aracy Amaral. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIEDADE, Vilma. Dororidade. São Paulo: Nós Editora, 2017.

PIPER, Adrian. Passing for White, Passing for Black. Originally commissioned by Harper's Magazine. First published in Transitions, 1992, and reprinted in **Adrian Piper, Out of Order, Out of Sight**, Volume I: Selected Essays in Meta-Art 1968-1992. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996.

_____. **The Logic of Modernism**. In: Callaloo, vol. 16, n. 3, Summer, 1993, pp. 574-578, Published by: The Johns Hopkins University Press Stable. Disponível em:

<http://www.jstor.org/stable/2932257>

PHELAN, Peggy. **Unmarked**: the politics of performance. London: Routledge, 1996.

PORDEUS Jr., Ismael. **O ritual do “lava-pés” no Ogum megê**: bricolagens do imaginário umbandista português. In: Revista de Ciências sociais, Fortaleza, v. 41, nº 2, jul/dez, 2010, pp. 66-72

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROPG Digital- UNESP). ISBN 9788579835995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126210>>.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. A relação entre o solo e o Estado. In: GEOUSP, **Espaço e tempo**, São Paulo, n.29, p. 51-58, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

_____. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROSENFELD, Anatol. **Texto/contexto**: ensaios. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANGIRARDI Jr. **Flavio de Carvalho**: o revolucionário romântico. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1985.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos (Casé Angatu). **Nem tudo era italiano**: São Paulo e pobreza (1890-1915). São Paulo: Annablume/Fapesp, 2017.

SANTOS, Gideon Borges. **Usos e limites da imagem da docência como profissão**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, jan-mar., 2013.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (ed.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A escravidão africana na arte contemporânea brasileira**: um olhar sobre quatro artistas. Dissertação de mestrado do PPG IA/Unesp,

São Paulo, 2004.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**, second edition. New York: Routledge, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: **História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 513-619.

SILVA, Katiene Nogueira da. **Criança calçada, criança sadia!:** sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970). Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, USP, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29062007-152705/pt-br.php>

SOLNIT, Rebecca. **A história do caminhar**. Trad. Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SONTAG, Susan. **Doença como metáfora, AIDS e suas metáforas**. Trad. Rubens Figueiredo e Paulo Henriques Britto, São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Patricia Mach de. **Visualidade da escravidão: representações e práticas de vestuário no cotidiano dos escravos na cidade do Rio de Janeiro oitocentista**. Tese de doutorado Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

SPRY, Tami. **Performing autoethnography: an embodied methodological praxis**. In: *Qualitative Inquiry*, vol. 7, n. 6, Sage Publications, 2001, p. 706-732.

STIGGER, Veronica. **Flávio de Carvalho: arqueologia e contemporaneidade**. In: *Celeuma*, n.4, Dossiê Contemporâneo hoje, 2014, pp. 44-56

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Trad. Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 até hoje**. Petrópolis: Vozes, 1986.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WISSENBACH, Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: **História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, pp. 49-130.

