
**INTELECTUALIDADE NEGRA EM AÇÃO: ENTRE O NÃO LUGAR E O
PROTAGONISMO NA PRODUÇÃO DE SABERES**

**BLACK INTELLECTUALITY IN ACTION: BETWEEN NON-PLACE AND PROTAGONISM IN
KNOWLEDGE PRODUCTION**

**INTELECTUALIDAD NEGRA EN ACCIÓN: ENTRE EL NO LUGAR Y EL PROTAGONISMO EN LA
PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS**

Sulamita Rosa da Silva¹

RESUMO

O conceito de forasteira de dentro de Collins (2016) discorre a respeito de a mulher negra ser vista como sujeita política, mas ao mesmo tempo como uma de fora, devido ao seu lócus ser permeado de opressões históricas, sociais e culturais. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo abordar sobre as reflexões emergidas por intermédio das experiências vivenciadas nos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro e Filosofia da UFAC/Campus Rio Branco, contribuindo para um repensar nos currículos dos cursos de formação de professores. A autonarrativa foi um dos procedimentos metodológicos utilizados, em que a descrição de uma maneira autobiográfica de alguns momentos referentes ao 1º semestre de 2019 no decorrer do exercício da docência, estenderam-se na elaboração do referido trabalho. As experiências descritas nos cursos de Licenciaturas supracitados corroboram para relevantes pautas a respeito do lugar das mulheres negras no ambiente acadêmico, espaço este que ao mesmo tempo que é permeado por uma cultura branca e eurocêntrica, contribui com o protagonismo na produção de saberes, no qual as escrevivências das intelectualidades negras presentes, surgirão como forma de resistência e abertura a dialogicidade com as diferentes formas de saberes que são experienciados a partir do vivido.

PALAVRAS-CHAVE: Professora negra. Saberes. Experiências.

ABSTRACT

Collins's (2016) concept of outsider discusses that black women are seen as political subjects, but at the same time as outsiders, because their locus is permeated by historical, social and cultural oppressions. Given this, the present work aimed to address the reflections emerged through the experiences of the undergraduate courses , Performing Arts: Theater and Philosophy at UFAC / Campus Rio Branco, contributing to a rethink in the

Submetido em: 01/09/2019 – **Aceito em:** 25/11/2019 – **Publicado em:** 28/12/2019.

¹ Professora substituta do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco. Atua na área de ensino e aprendizagem.



curricula of the training courses of teachers The self-narrative was one of the methodological procedures used, in which the autobiographical description of some moments referring to the 1st semester of 2019 during the teaching exercise, extended in the elaboration of the referred work. The experiences described in the aforementioned undergraduate courses corroborate relevant guidelines regarding the place of black women in the academic environment, a space that at the same time is permeated by a white and Eurocentric culture, contributes to the leading role in the production of knowledge, in which the writings of the present black intelligentsia will emerge as a form of resistance and openness to dialogicity with the different ways of knowing that are experienced from the lived.

KEYWORDS: Black teacher. Knowledge. Experiences.

RESUMEN

El concepto de Collins (2016) de discusiones externas de que las mujeres negras son vistas como sujetos políticos, pero al mismo tiempo como externas, porque su locus está impregnado de opresiones históricas, sociales y culturales. Ante esto, el presente trabajo dirigido a abordar las reflexiones surgió a través de las experiencias de los cursos de pregrado en Artes Escénicas: Teatro y Filosofía en UFAC / Campus Rio Branco, contribuyendo a un replanteamiento en el plan de estudios de los cursos de formación de docentes. La narrativa fue uno de los procedimientos metodológicos utilizados, en el cual la descripción autobiográfica de algunos momentos referidos al semestre de 2019 durante el ejercicio docente, se extendió en la elaboración del referido trabajo. Las experiencias descritas en los cursos de pregrado mencionados anteriormente corroboran pautas relevantes sobre el lugar de las mujeres negras en el entorno académico, el espacio que al mismo tiempo está impregnado por la cultura blanca y eurocéntrica, contribuciones al papel principal en la producción de conocimiento, en que los escritos de la actual intelectualidad negra surgirán como una forma de resistencia y apertura a la dialogicidad con las diferentes formas de conocimiento que se experimentan de lo vivido.

PALABRAS CLAVE: Profesora negra. Conocimiento. Experiencias.

FORASTEIRA DE DENTRO: REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DO NÃO LUGAR

Ribeiro (2017) fundamentando-se nas ideias de Collins (2016) traz o conceito de *outsider within*, cuja tradução mais similar seria uma possível forasteira de dentro, em que eu, mesmo ocupando um espaço de poder como estudante de Mestrado e professora universitária reconheço que as questões críticas pautadas em minhas experiências, norteiam esse trajeto, e fazem com que eu reconheça minha condição que perpassa um local social doloroso, enquanto mulher preta, e que transita em um lugar de potência nos corredores e salas do ambiente acadêmico.

Em contrapartida, os estudos de Torres (2019) e Fanon (2008) contribuíram para que as barreiras antes não vistas por mim sob a naturalização do acoplamento hegemônico e colonial tornassem visíveis, tais como, palavras, comportamentos e atitudes que, a priori, sob o senso comum, não demonstravam indícios diretos de discriminações raciais e de gênero. Não obstante, com o giro epistêmico que venho me debruçando para fins de sobrevivência, iniciei um percurso de decolonização, cujo processo corroborou para que eu visualizasse minha condição, enquanto forasteira de dentro.

Quando cito esta passagem, embaso-me nos estudos de Torres (2019), que afirma a necessidade do condenado precisar emergir como um questionador para que de fato se descolonize. Todavia, enquanto mulher preta em um espaço no qual prevalece o não lugar em minha condição, essas abordagens podem gerar o que Carreira (2018) chama de fragilidades brancas como “almofadas protetoras” (grifos da autora), nas quais simples discussões sobre racismo e gênero acarretariam em divergências e agressividades como forma de manutenção dos privilégios da branquitude.

Neste ínterim, as fronteiras que interseccionam meu percurso não são apenas físicas e geográficas, no qual me respaldei nas ideias de Labache e Machin (2008, p. 335), que conceituam fronteiras sociais, de bairros e de moradias, cujos espaços “separam o “nós” do “eles” e interrompem, circunscrevem ou produzem segregações na distribuição de populações ou de atividades dentro das sociedades”, na qual os autores citados também se embasaram em Bourdieu (1979) enfatizando que essas fronteiras são construídas por intermédio dos conflitos pela classificação social.

A trajetória que realizei desde a região Sul Fluminense do interior do Rio de Janeiro ao estado do Acre, contribuiu para a realização do meu descobrimento étnico-racial durante este percurso. Ademais, o conceito de Transmigração na releitura de Ratts (2006, p. 65) sobre a trajetória de Nascimento (1978), que significa a busca por espaços em um processo de (re) definição corpórea, também corroborou para um melhor entendimento de meus percursos e percalços, onde as fronteiras raciais, simbólicas, sociais e culturais, acrescidas das mobilidades realizadas entre o Sudeste e o Norte do país, corroboraram e ainda repercutem na tessitura de minha trajetória de afirmação e (re) existência, eu também sou atlântica (NASCIMENTO, 1989).

Cheguei até aqui compondo o corpo docente da Universidade Federal do Acre/Campus Rio Branco, na área de Ensino e Aprendizagem como professora substituta com o título de graduação, no qual o lugar ainda ocupado, mesmo que a experiência profissional ainda esteja em curso, constitui para mim, e para outras professoras pretas da instituição na qual atuo, como um não lugar, em um limbo, em que o conceito de forasteira de dentro encaixa-se na ocupação de um espaço ainda duplamente marginalizado para nós, enquanto mulheres negras.

As opressões vivenciadas enquanto professora substituta remeteram-se as diferenças de tratamentos em alguns casos, seja por meio de preconceitos de alguns discentes que atribuem menores relevâncias a este profissional em específico, cuja experiência já tive ao ouvir insinuações no tocante a descaracterização do trabalho e da formação dos substitutos (as),

dentro do espaço acadêmico e fora dele, culminando em variados tipos de deslegitimações referentes a esta categoria que é representada pelos docentes provisórios.

Diferenças de tratamento também na concessão de espaços, cujas ocupações das salas já marcadas para ministração de minhas aulas, por exemplo, em um determinado curso, não foram atendidas de início, salientando que pelo fato de ser substituta, não teriam se atentado a reserva do espaço para o trabalho da disciplina, sendo negado este argumento por alguns professores efetivos, mas afirmados por outros de maneira velada, sem confrontos diretos para comigo, mas anunciando esta situação com os alunos da disciplina que estava sendo por mim ofertada.

Diante disso, tal como aponta Silva (2019, p. 04), saliento que “existir num espaço de privilégio, onde seu corpo é duplamente negado, não lhe resta outra opção a não ser gritar.” Em contrapartida, meu grito será “silencioso” (grifos da autora) nas tessituras do presente texto, no qual a obra de Fanon (2008) *Pele negra, máscaras brancas*, subsidiou a escritura aqui redigida não como método pré-estabelecido, mas como processo de desterritorialização, no qual Deleuze e Guattari (1995) anunciam a atividade da cartografia como linhas de fuga, aonde o desassossego tornou parte de minhas vivências, e as experiências que me transcursam ainda nesse contínuo percurso não linear e nem harmonioso fazem parte da discussão levantada.

A subjetivação aqui expressa tratou-se, como discorre Silva (2019, p. 18, grifos da autora) de “[...] uma “narrativa” cartográfica que visa mapear as formas de resistência anticolonial que se inscrevem em nossos corpos”. No que se refere à autonarrativa por mim produzida, Larrosa (2017, p. 169-170) adverte que:

[...] A crítica ao presente só pode ser feita a partir do presente, numa história que se sabe apaixonadamente perspectivista, mas tomando o passado em sua diferença e destacando, nele, os elementos esquecidos e oprimidos. [...] Esse sujeito que vai do presente ao passado, mas arrastando consigo sua desconformidade, ou seja, evitando toda a relação de continuação. E é também, o que vem do passado ao presente, mas para interrompê-lo e coloca-lo em questão, para desestabilizá-lo e dividi-lo no interior de si mesmo.

As questões críticas tecidas do presente, por conseguinte, fizeram-me retomar os elementos antes oprimidos em minhas memórias, cujos entraves, interseccionam meu trajeto presente, no qual o conceito de interseccionalidade de Crenshaw (2002), que significa as intersecções de discriminações raciais, de gênero, classe dentre outros eixos, entrecruza-se nas mais variadas linhas de discriminações ativas, que perpassam minha localização, enquanto mulher preta, nas sobreposições das colisões inescapáveis.

No entanto, minha inserção enquanto forasteira, ainda que de dentro do mesmo lugar que habito não se remeterá apenas de forma passiva no ambiente acadêmico, pois enquanto protagonista produzo e socializo saberes a partir do vivido, do presente, e sigo nesse processo de construção e reflexão teórico-prática em um contínuo, como um processo (CUNHA, 2013, p. 04). Processo este que se reverbera durante as travessias aqui relatadas e no decorrer do exercício da docência.

Diante de tais enfoques, o presente artigo teve como objetivo abordar sobre as reflexões emergidas por intermédio das experiências vivenciadas nos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro e Filosofia da UFAC/Campus Rio Branco, contribuindo para um repensar nos currículos dos cursos de formação de professores.

A seguir foram relatadas as experiências vivenciadas nos cursos de licenciaturas supracitados, processo este que foi descrito por intermédio da autonarrativa, que para Chang (2008), são memórias, autobiografias, que colaboram para uma profunda reflexão das narrativas em destaque, principalmente para nós, negros e negras, na produção e socialização dos conhecimentos produzidos, a partir do vivido.

Neste sentido, o conceito de escrevivência para Oliveira (2009, p. 622) baseando-se nos estudos de Evaristo (2006), significa “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil.” A escritura aqui relatada, portanto, permeou não apenas a formação dos discentes naquele contexto, como também minha condição de mulher preta, forasteira de dentro, e também de protagonista no processo de produção e socialização de conhecimentos que são reconstruídos e reaprendidos a partir do vivido, do presente e do porvir de maneira não linear, mas dialética e conflituosa. A seguir, retratei das experiências vivenciadas no curso de Artes Cênicas: Teatro voltado à disciplina de Investigação e Prática Pedagógica da área do ensino de Artes nas escolas.

EU TAMBÉM TENHO VOZ E CULTURA IDENTITÁRIA: OS PROJETOS DE PESQUISA NO CURSO DE ARTES CÊNICAS-TEATRO

Aqui foram relatadas as vivências na disciplina de Investigação e Prática Pedagógica no curso de Artes Cênicas: Teatro, cujas inquietações e conflitos permearam todo o processo de produção e socialização de saberes tecidos no decorrer do semestre. Investigação e Prática enunciam a pesquisa no espaço escolar das práticas das respectivas áreas de ensino, neste

entorno, trabalho primeiramente com a metodologia científica nesta disciplina, consolidando a educação como campo científico que necessita de planejamentos e elaborações de projetos de pesquisas, anteriormente as idas a campo.

A elaboração de projetos de pesquisa voltados para a observação de suas respectivas áreas foi imprescindível para a realização e reflexão do que pesquisariam nas escolas, tendo em vista que por realizarem uma pesquisa de abordagem qualitativa, não necessariamente encontrariam resultados finais e executariam a risca os planejamentos prévios elaborados, mas que novas questões e indagações emergiriam em campo, juntamente com os sujeitos escolares e a imersão deles ali envolvidos nas comunidades escolares ao qual pesquisaram suas respectivas temáticas.

No entanto, houve algumas dificuldades na elaboração dos projetos de pesquisa, uma vez que o campo acadêmico é voltado para o rigor metodológico, que por sua vez, trata da “objetividade” e “neutralidade”, “imparcialidade” e “distanciamento” (grifos meus) dos seus respectivos objetos de estudo, na arguição de que por meio desses caminhos, os conhecimentos poderão ser considerados cientificamente validados. Neste processo doloroso, como anuncia Kilomba (2019, p. 27) estes questionamentos muitas vezes se dão devido à “[...] história de vozes torturadas, línguas interrompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com as nossas vozes.”

As vozes queriam soar nas escrituras dos textos, mas as dificuldades de elaboração dos esquemas corporais subtendiam-se nas relações ali enunciadas, cujos percursos encontravam-se em grandes conflitos, no qual alguns discentes até mesmo pensaram em desistir da referida disciplina. Neste enfoque, Fanon (2008, p. 104) ressalta que:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa [...] Faço todos esses gestos não por hábito, mas por um conhecimento implícito. Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva.

As dificuldades nos processos de produções de saberes são dolorosas, pois nos remetem a negação de nossa corporeidade e vivências cotidianas enquanto seres sociais e culturais. Em meio a esses entraves, salientei que alguns discentes não desistissem da disciplina, oferecendo todas as orientações e assistências para a escritura do referido trabalho. Dos que se disponibilizaram a continuar, estes elaboraram variados projetos, tais como: a visão dos

estudantes sobre o ensino de Teatro em uma escola do município de Rio Branco, a apropriação espacial na escola relativa às aulas de Teatro, a autonomia do professor artista em uma instituição pública de modelo privado no referido município, os desafios da polivalência no trabalho dos professores de Artes Cênicas, estudos de caso relativos aos desafios do ensino de Teatro em escolas do município de Rio Branco, o contexto cultural amazônico no ensino de Teatro dentre outras temáticas similares.

A abordagem sobre o contexto cultural amazônico chamou-me a atenção, no qual orientei que os discentes abordassem a Lei 11.645/08 que institui a obrigatoriedade das escolas trabalharem em todo o currículo a História e Cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, em especial a área de educação artística, campo este que não nomeamos desta maneira, pois nos remete a ideia de que a disciplina citada é uma mera atividade. Diante disso, discutimos sobre Teatro não como educação artística, mas como uma das linguagens que permeiam o campo de ensino de Artes nas escolas (BRASIL, 1997, p. 24).

Na escritura do mencionado projeto, os discentes destacaram na justificativa que a “angústia gatilho” (grifos meus) que eles tiveram para a elaboração do referido trabalho foi de justamente saber como o contexto cultural amazônico era trabalhado nas escolas, uma vez que não a viam de maneira aprofundada no decorrer das experiências de suas formações, sendo a Amazônia e os povos que nela habitam complexos, diversos e constituintes de nossa cultura identitária.

Ao nos depararmos com as aulas de Arte em uma escola periférica do município de Rio Branco, o professor regente além de instigar o olhar dos alunos para eles mesmos, estimulando-os a expressarem como compreendiam a relação que eles tinham com a Amazônia, retratou abordagens sobre a cultura local, do povo Huni Kuin e os conteúdos de perspectiva europeia e norte-americana.

A forma de distribuição das salas é feita de forma curiosa, onde estas ao invés de serem nomeadas apenas com números, são representadas pelos nomes dos municípios que representam o estado do Acre como um todo. Os estados estavam expostos nos corredores em um mural junto às atividades artísticas anteriormente elaboradas pelos alunos. As imagens ali dispostas podem ser utilizadas como recursos em diferentes estratégias didáticas e pedagógicas para a produção e socialização de saberes relacionados ao meio cultural que os alunos estão inseridos. A imagem a seguir, é do mural referente aos nomes dos municípios que compõem o estado do Acre na escola, lócus da investigação:

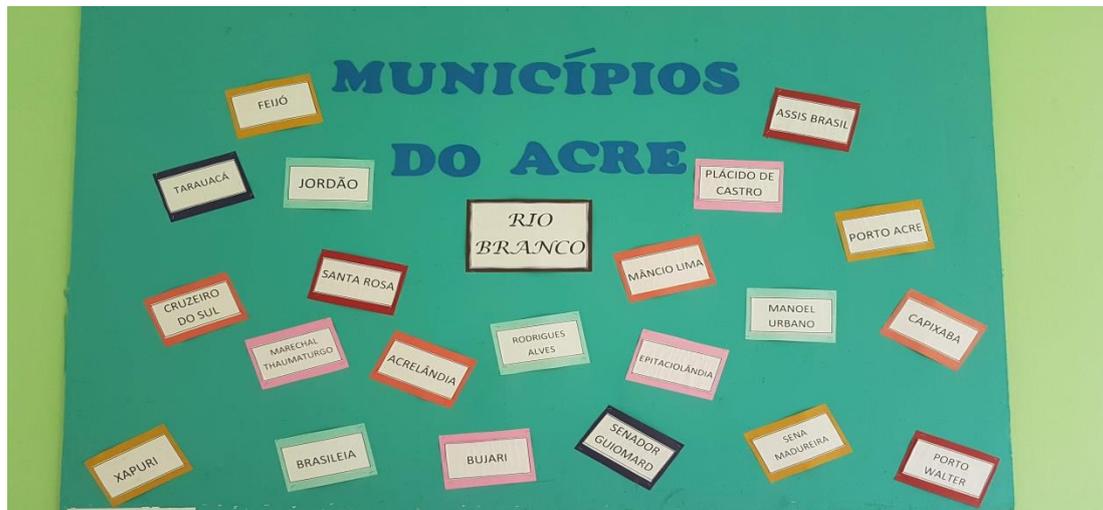


Figura 1. Municípios do Acre

Fonte: Acervo Pessoal

A forma de organização pensada pelo estabelecimento escolar foi de suma significância, pois resulta em um processo de conhecimento do próprio contexto ao qual a comunidade escolar está inserida. Diante do exposto, a partir da valorização da cultura local, o olhar dos alunos para si próprios na relação que faziam com a cultura amazônica possibilitou a construção da identidade dos sujeitos e sujeitas, que por sua vez, não se limitará aquele momento em específico, mas que se repercutirá durante toda a vida, seja nas vivências atreladas aos momentos familiares, escolares, acadêmicos, profissionais, dentre outros campos, uma experiência que não se esgota. Neste sentido, Larrosa (2017, p. 16) ilustra que:

[...] ao professor não convém a generosidade enganosa e interessada daqueles que dão algo (uma fé, uma verdade, um saber) para oprimir com aquilo que dão, para, com isso, criar discípulos ou crentes. E tampouco lhe convém os seguidores dogmáticos e pouco ousados que buscam apoderar-se de alguma verdade sobre o mundo ou sobre si mesmos, de algum conteúdo, de algo que lhes é ensinado. O professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los a sua altura, ou melhor, elevá-los mais altos do que a si mesmos [...] o professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.

Neste movimento, o professor regente valorizou os saberes que os estudantes tinham das experiências emergidas a partir de suas cotidianidades, isto é, de suas vivências contextuais, trabalhando com o aforismo grego “conhece-te a ti mesmo” de Delfos para valorizar as

subjetividades dos educandos no que concerniam as representações da cultura amazônica e das especificidades locais. Para tanto, uma das imagens representadas na figura abaixo, notabiliza a tentativa de trazer a tona, o que compreendiam da Amazônia e de sua respectiva conjuntura étnica-cultural. Segue abaixo, uma das imagens expressas pelos estudantes:



Figura 2. Imagem do contexto cultural Amazônico na representação de um aluno da escola

Fonte: Acervo Pessoal

Nesta imagem, compreendo que a noção de representação que o aluno tem a respeito do contexto amazônico, é relativa a uma leitura que foi socialmente construída. Árvores estas similares às cerejeiras, que são naturais do Continente Asiático, Europeu e da América Anglo Saxônica. Desse modo, a noção de representação social para Moscovici (2005, p. 35) se dará a partir do meio histórico, sociocultural permeado de condicionantes que influenciarão essas representações da realidade, assim, para o autor, “nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.” O que construímos está também alicerçado quer queiramos ou não, naquilo que foi construído pelas estruturas sociais, mas na medida em que nos decolonizamos, passamos a obter a consciência desses condicionantes, e com isso, refletimos de forma crítica sobre nossas reais condições a partir das experiências vividas.

A abordagem sobre o povo Huni Kuin e também dos artistas europeus e norte-americanos, se deu a partir do conhecimento dos diversos contextos históricos, culturais e estéticos sobre a relação do corpo com a Arte, uma reflexão sobre esses aspectos também a partir do cotidiano. Por meio da explicação apresentada concernente as essas relações, foram enfatizadas as contribuições da alemã Pina Baush no que tange aos estudos das coreografias, tendo como base as vivências de cada bailarina, assim como, os estudos de Orlan, uma artista francesa que através da arte performática tenta quebrar as imposições dos padrões ocidentais através da arte carnal, em que a utilização do corpo torna-se um ato político (MALYSSE, 2019), e o

movimento *Body Art*, cuja tradução seria arte do corpo, no qual as manifestações artísticas corporais também seriam expostas de maneira a quebrar regras e tabus. (MAGNANI, 2010).

Consoante à cultura do povo Huni Kuin nas relações artísticas e corporais, o professor regente fez uma breve apresentação a respeito desses povos. Os caxinauás, que também eram chamados de Kaxinawá, são um povo de origem sul-americana que habitam entre o leste peruano e o Acre. Eles culturalmente se autodenominam de Huni Kuin que na tradução de seus respectivos contextos, significa “homens verdadeiros” (grifos meus), pois a nomenclatura Kaxinawá significa “gente do morcego” (grifos meus), dentre outros termos pejorativos que não são aceitos pelos caxinauás (IGLESIAS, 2008).

O Kene Kuin é um desenho que faz parte da cultura identitária dos caxinauás, no qual os corpos são pintados de jenipapo, um fruto do jenipapeiro que é extraído tinta preta para a realização de diversas pinturas. Segundo o professor regente, as crianças tem apenas uma parte do rosto coberta dos desenhos, já os adultos têm os rostos pintados por inteiro. Os povos Kulina, Yaminawa e Kampa, apresentam estilos similares ao Kene Kuin no que se refere aos desenhos, não obstante, os povos não são homogêneos, mas possuem particularidades que constituem suas respectivas culturas. Segue uma das imagens relativas a alguns aspectos da cultura do povo Huni Kuin:



Figura 3. Abordagens sobre a cultura do povo Huni Kuin

Fonte: Acervo Pessoal

Na imagem estão ilustradas algumas das manifestações artísticas e culturais do povo Huni Kuin. Tendo em vista as relações aqui expostas, o professor realizou uma introdução a dialogicidade entre os diferentes campos do saber, uma possível tentativa de abordagem sob as características do universalismo concreto, que nas palavras de Grosfoguel (2012), permitiria a coexistência de conhecimentos e saberes particulares, sem abstracionismos ou descontextualizações. Neste sentido, na visão de Costa, Torres e Grosfoguel (2019, p. 16):



A transmodernidade, a pluriversalidade, o universalismo concreto e o quilombismo podem ser encarados como projetos que dialogam entre si, que têm em comum, como condição basilar, a afirmação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade.

A transmodernidade seria para os autores uma ruptura com a monocultura baseada no colonialismo moderno e seu abstracionismo de caráter universal, viabilizando a existência dos conhecimentos dos grupos que foram marginalizados. O pluriversalismo para os autores traz a ideia de que há uma pluralidade de soluções a serem buscadas, e não apenas uma validade de saber ou solução única, e o quilombismo existe enquanto campo de resistência, contra as amarras coloniais no resgate da ancestralidade e das memórias que entrecruzam o atlântico em meio ao contexto de diásporas.

Outro projeto que ressalto aqui foi em relação à temática de polivalência, que não necessariamente teve a delimitação no tocante as relações étnico-raciais, mas sim a escritura do referido texto. A pergunta direcionada a mim pelo discente, se a escrita poderia ser na primeira pessoa, pois não suportava mais suprimir sua voz nas escrituras dos trabalhos acadêmicos, reiterou-me aos estudos de Fanon (2008), cujo estranhamento e dificuldade na elaboração do esquema corporal como já explicitado, reverberou-se na tessitura do referido trabalho.

Confirmei que poderia realizar este procedimento, desde que os autores teóricos que dialogam com a temática estivessem ali inseridos, uma vez que ocupamos um espaço no qual as validações científicas pautadas nos saberes disciplinares e curriculares se fazem presentes, e os saberes experienciais ainda não constituíram um campo propriamente dito, sendo em muitos casos, relegados ao conhecimento popular deslegitimado. Contudo, a fundamentação teórica aliada a primeira pessoa fora construída, e a potência, assim como o grito silencioso abordado desde o início deste estudo, enunciava-se desde as considerações iniciais.

O processo da escrita na primeira pessoa soa como um campo político ainda negligenciado pela cultura academicista, mas que contribui para que nós negros e negras, venhamos realizar paulatinamente, o processo de descolonização de saberes e resgate de nossa cultura e corporeidade, estilhaçando as máscaras coloniais, momento este em que “eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.” (KILOMBA, 2019, p. 28). Na última seção, retratei a respeito de minhas experiências no curso de Filosofia enquanto professora de Estágio, relato este focado nas vivências no momento das avaliações dos alunos em uma escola do Segundo Distrito da cidade de Rio Branco, Acre.

NEGRO É GENTE? EXPERIÊNCIA VIVENCIADA COMO PROFESSORA DE ESTÁGIO DO CURSO DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA DO SEGUNDO DISTRITO

As memórias relativas ao curso de Filosofia são relacionadas à disciplina de Estágio Supervisionado no acompanhamento dos discentes nas escolas de Ensino Médio, para a realização de observações, planejamentos e regências em sala de aula. O contato com o curso e os estudantes, por conseguinte, fora construído em maior parte do tempo em campo, isto é, nas escolas propriamente ditas.

As escrituras aqui se remetem ao processo de acompanhamento das aulas dos estagiários em uma escola do Segundo Distrito, localidade esta que nas palavras de Almeida (2015, p. 155), reside uma população que contém uma das “[...] menores condições socioeconômicas” referentes aos zoneamentos da cidade de Rio Branco, cujas famílias segundo o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) tem uma renda mensal que varia entre 1 e 2 salários mínimos. As escolas localizadas nos demais bairros, com exceção das escolas centrais, recebem alunos de famílias que possuem condições socioeconômicas similares, com a renda entre 1 a 2 salários mínimos mensais em média. Não obstante, Almeida (2015) salienta que as escolas que estão localizadas nos bairros centrais, recebem alunos de famílias que tem a renda mensal em torno de 2 a 12 salários mínimos.

Neste cenário, ao adentrar-me na escola notei que a instituição detinha de uma boa estrutura a priori, mas que muitos alunos que ali transitavam eram pardos, isto é, negros. Para Labache e Martin (2008, p. 334) “as fronteiras delimitam os contornos das categorias sociais (a participação desigual dos indivíduos na vida social) e, por outro, abrem espaços de troca e de encontro para que as classes se comuniquem.” Nesta perspectiva, desprender-me do costume de estar apenas nas escolas do centro, moveu-me para que realizasse o atravessar da ponte do centro para a periferia, onde o contato com o Segundo Distrito, proporcionou-me experiências que, não necessariamente podem ser lidas como “belas” ou “relevantes” (grifos meus) para a cultura hegemônica, mas que para mim, hoje, propicia momentos de reflexão constante de mim mesma nos trajetos cursados e no meu processo de afirmação étnico-racial.

Ao entrar na sala para a avaliação da aula dos estagiários, os estudantes de Ensino Médio que lá estavam imediatamente direcionaram-me um olhar de surpresa, no qual os grupos de estudantes que me sentei ao lado demonstraram com maior entusiasmo o impacto que tiveram ao conhecer-me, a priori. Frases diversas foram direcionadas a mim pelas alunas que estavam ao meu redor, tais como: “como você é linda”; “posso tocar em você?”; “posso apertar suas bochechas?”; “não sei como têm gente que tem preconceito, é ser humano como qualquer outro.” (grifos meus).

Tendo em vista que as comunidades escolares não são iguais, em muitos casos ocorrem o não tratamento adequado das questões étnico-raciais, no que se refere à autodeclaração na identidade desses sujeitos (as), os quais podem autodeclarar-se de forma inconsciente sem saberem de fato quem são na maioria das ocasiões, contribuindo nas reproduções de falas acrílicas e segregacionistas em favor da legitimação da cultura dominante.

Diante das informações apresentadas pelos alunos ao enunciar tais palavras, somente expressam a não consciência de que eles eram também negros, todavia, pardos, autodeclaração esta na qual o colorismo de Walker (1983), discorre que os indivíduos negros claros estariam mais passíveis de camuflarem-se entre os não negros, e assim sofreriam menores incidências de discriminações assíduas no contexto brasileiro, porém não estariam também isentos. Neste ínterim, no que se refere aos dados existentes sobre a quantidade de negros no referido estado, Silva (2016, p. 40) anuncia que:

Na década de 1940 a população de cor branca no Acre era superior à de cor preta e pardos. Dez anos após, as pessoas brancas apresentam redução numérica, vindo a aumentar novamente na década de 1960. Essa tendência se repetiu com a categoria de cor preta no mesmo período. Por outro lado, as pardas tiveram ampliação de mais de cinco vezes o quantitativo de 1940 até 1960. A ascensão no contingente de pardos (as) na cidade de Rio Branco, continua até os dias atuais, representando 71,53% desse grupo, de acordo com o censo decenal do IBGE no ano de 2010. O quantitativo das representações de cor amarela se manteve estável enquanto as que preferem se eximir da auto identificação de cor foi ampliada.

O estado do Acre é composto por uma população majoritariamente negra. O não tratamento das relações étnico-raciais como já explicitado, corrobora para a não compreensão dos lugares sociais dos sujeitos (as) nos respectivos contextos ao qual estão inseridos. Entretanto, eu poderia ter falado alguma coisa naquele momento que as palavras foram dirigidas a mim, mas fiquei tão perplexa que as palavras sumiram.

Relatei para alguns colegas o ocorrido, uns disseram que eu estava vitimando-me, já outros me deram forças, dizendo que nas próximas vezes devo posicionar-me e falar, mas nós negros e negras, não somos iguais e nem nos portamos de forma igual em meio as ações de racismo cotidiano nos direcionada por meio das micro agressões, cujas experiências das situações, acrescidas do embasamento teórico-prático que nos imbuímos, nos proporcionam paulatinamente, forças para que possamos de fato falar em meio a esses infortúnios.

Todavia, Torres (2019, p. 47) baseando-se nos estudos de Fanon (2008), pondera que o corpo preto precisa permanecer aberto desviando-se das críticas que o integrem a um isolamento sistemático e fechado. A decolonialidade como um projeto, como ação da intelectualidade

negra produzida e emergida, surge na urgência da decolonização do eu, na promoção de um giro epistêmico, pelo qual minha negritude venha emergir da identidade que o colonialismo tentara tirar. Fanon (2008, p. 124-125) desse modo, salienta que enquanto meu corpo experiencia as vivências de forma aberta e questionadora:

[...] Eu me defino como tensão absoluta de abertura. Tomo esta negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado. Mas violento ainda ressoa meu clamor: eu sou um preto, eu sou um preto, eu sou um preto...

E na afirmação étnico-racial de minha negritude, o que está atrelado ao passado corrobora para a constituição de minha identidade, porém, o meu presente tece também experiências que constituem epistemologias a partir do vivido e do agora, no qual a abordagem cartográfica subjetiva veio à tona para que as questões críticas pudessem ser exploradas de forma política e reflexiva em meio as minhas travessias, enquanto mulher negra, intelectual, estudante e professora.

REFLEXÕES PRODUZIDAS A PARTIR DA TRAJETÓRIA EM CURSO

A autonarrativa aqui descrita constituiu-se de um movimento, cujos percursos e percalços influenciaram diretamente na constituição de minha identidade como mulher negra e professora. Os saberes da experiência a partir do vivido, sendo delineados também a partir do não lugar, reiteraram e contribuíram para a elaboração das reflexões aqui expressas.

Há uma emergência de decolonização de saberes nos currículos para que as invisibilidades dos grupos minoritários não se tornem naturalizadas, que as discriminações raciais e de gênero venham ser questionadas, e que saberes possam ser ressignificados e construídos, em um processo de encontro de saberes, humanizando a partir da equidade para que de fato a igualdade venha ser passível de existência no campo epistemológico.

Neste percurso, ainda que eu esteja ocupando um lugar doloroso enquanto mulher negra e professora substituta neste cenário contemporâneo, as experiências, os saberes socializados e produzidos no curso de Artes Cênicas: Teatro contribuíram para que não somente os discentes, mas eu, enquanto protagonista neste processo, pudesse vislumbrar a coexistência dos mais variados campos epistemológicos no currículo real da educação básica, diálogos estes importantes e que podem apresentar uma abertura pautada em questões de fato críticas, que respeitem, transitem e que possam redefinir espaços neste instrumento de poder político presente no cotidiano das escolas e das universidades.

Em contrapartida, minhas vivências no curso de Filosofia fizeram com que eu experienciasse novamente meu local social doloroso, como mulher e preta dentre os demais. Local este que não era reconhecido para os alunos que também os ocupava, entretanto, o colorismo imbuído da ideologia do embraquecimento os alcançou, não obstante, minha negritude torna-se nítida por onde quer que eu transite, seja no contexto brasileiro ou de outros países do mundo, sendo não acompanhada de quaisquer mimetismos que possam ser construídos entre os sujeitos (as) na sociedade global.

Por conseguinte, a partir desses trajetos, os saberes ressignificados através das vivências descritas, norteiam-me na redefinição corpórea contínua de meu ser, que reconhece o local social ao qual ocupa, sendo um lugar de dor, mas que também afirma sua identidade étnica e racial, em um processo decolonizador, até o alcance da descolonização do eu, no desprendimento das amarras do colonialismo moderno sobre mim instauradas, mas que sobre essas novas óticas, não são vistas mais do mesmo modo, fazendo com que eu não me conforme com as almofadas da branquitude, mas que questione, crie, recrie e transcenda a partir do lugar de onde me situo.

A concentricidade presente na realidade da população negra, só é compreendida a partir das vivências contextuais de homens e mulheres negras, cujas vozes precisam ser descritas, ouvidas e não silenciadas para a promoção do real diálogo. Processo este não harmonioso, mas repleto de avanços e rupturas que culminarão nos descobrimentos e afirmações étnico-raciais de sujeitos e sujeitas negras em diferentes espaços, acrescidos do processo de construção de saberes de forma protagonista e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. **Zoneamento escolar em Rio Branco-AC: democratização do acesso e segregação socioespacial.** / Lucilene Ferreira de Almeida. – Tese (Doutorado em Educação), Curitiba, 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement.** Paris: Minuit, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 11.645**, de 10 de Marco de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em 20 de Agosto de 2019.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *Ensaaios*. **SUR 28**. v 15. n 28. 2018.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, 2016.

CRENSHAW. Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Universidade Federal de Santa Catarina, **Revista Estudos feministas**, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia** (v.1). Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 1, 1995.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. **Decolonizing western uni-versalisms: decolonial pluri-versalism from Aimé Césaire to the Zapatistas**. *Transmodernity: journal of periphial cultural productions of the luso-hispanic world*. Merced, Califórnia. v.1. n.3, 2012.

IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita **Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó. Rio de Janeiro, 2019.

LABARCHE, Lucette; MARTIN, Monique de Saint. Fronteiras, Trajetórias e Experiências de Rupturas. **Educ. Soc.** Campinas. v. 29. n. 103, 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MAGNANI, Elisangela Furlan Mansano. **As interferências que o corpo sofre na Body art**. II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem. Cascavel, Paraná, 2010.

MALYSSE, Stéphane. **"Padrões aos Pedacos" ou como Orlan ataca a arte contemporânea e os padrões de beleza com a sua arte carnal.** São Paulo, 2019. Disponível em: www.forumpermanente.org/event_pres/simp_sem/pad-ped0/documentacao-f/comunic/dia08_1720. Acesso em 01 de Setembro de 2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **"O quilombo do Jabaquara"**. Revista de Cultura Vozes, 1978.

_____. **Textos e narração de Ori.** Transcrição (mimeo), 1989.

OLIVEIRA, Luiz Henrique de. "Escrevivência" em becos da memória, de Conceição Evaristo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2009.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Instituto Kuanza. São Paulo, 2006.

SILVA, Jorge Fernandes Da. **Trajetórias escolares e profissionais de professores (as) negros (as) que atuam na educação básica na cidade de Rio Branco.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

SILVA, Mariah Rafaela. Devir selvagem: a arte do grito (ou do grito na arte). **Revista Docência e Ciberultura.** Rio de Janeiro. v.3. n.1. 2019.

TORRES, Maldonado Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade:** algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

WALKER, Alice. **If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?** *In:* In Search of our Mother's Gardens: Womanist Prose. London: The Women's Press, 1983.