
FABULAÇÕES IMAGÉTICAS E PRODUÇÃO DE OUTRAS EXISTÊNCIAS NEGRAS POSSÍVEIS

IMAGE FABULATIONS AND PRODUCTION OF OTHER POSSIBLE BLACK EXISTENCES

TÍTULO EM FABULACIONES DE IMÁGENES Y PRODUCCIÓN DE OTRAS POSIBLES
EXISTENCIAS

Maíra Mello¹
Maria da Conceição Silva Soares²

RESUMO

O presente texto é parte da pesquisa guarda-chuva do grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI), no qual pretendemos problematizar a produção de um feminino atribuído à docência, por meio de ensaios fotográficos em que professoras se autoapresentaram, autorrepresentaram e se deram a ver a partir de questões que atravessam seus cotidianos nos *espaçostempos* das escolas e além delas. Neste trabalho, interseccionamos a questão racial e o racismo vivenciado por duas dessas docentes, refletindo sobre racismo e o rosto-professora por meio da produção de outras imagens possíveis sobre si, tendo a fotografia como dispositivo de pesquisa problematizador para pensarmos a invenção de si e do mundo. A partir de suas potências individuais, elas se colocaram a fabular outras imagens sobre ser mulher negra e professora para além da docência, a partir de elementos que também constituem suas existências enquanto mulher negra, como adereços de referência a religiões de matriz africana.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem. Racismo. Docência. Fotografia. Religiosidade

ABSTRACT

This text is part of the bigger research of the research group Curricula, Audiovisual Narratives and Difference (CUNADI), in which we intend to problematize the production of a female assigned to teaching, through photographic essays in which teachers presented themselves, self-represented and they gave themselves a view from the issues that cross their daily lives in the spaces-times of schools and beyond them. In this work, we intersect the racial issue and racism experienced by two of these teachers, reflecting on racism and the face-teacher through the production of other possible images about themselves, using photography as a problematizing research device to think about the invention of the self and of the world. From their individual

Submetido em: 23/06/2021 – **Aceito em:** 23/06/2021 – **Publicado em:** 12/07/2021

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ).

² Professora Associada da Faculdade de Educação da Uerj; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj. Doutora Em Educação.



strengths, they set out to fable other images about being a black woman and a teacher beyond teaching, using elements that also combine their existence as a black woman, as reference props to African-based religions

KEYWORDS: Image. Racism. Teaching. Photography. religiosity

RESUMEN

Este texto forma parte de la investigación paraguas del grupo de investigación Currículos, Narrativas Audiovisuales y Diferencia (CUNADI), en el que pretendemos problematizar la producción de una mujer adscrita a la docencia, a través de ensayos fotográficos en los que los docentes se presentan a sí mismos, auto-representados y Llegaron a verse desde cuestiones que atraviesan su cotidianidad en los espacios-tiempos de las escuelas y más allá de ellas. Neste trabalho, intersecciamos a questão racial e o racismo vivenciado por duas dessas docentes, refletindo sobre racismo e o rosto-professora por meio da produção de outras imagens possíveis sobre si, tendo a fotografia como dispositivo de pesquisa problematizador para pensarmos a invenção de si e del mundo. A partir de sus fortalezas individuales, se propusieron fabular otras imágenes sobre ser mujer negra y maestra más allá de la enseñanza, basadas en elementos que también constituyen su existencia como mujer negra, como pilares de referencia a las religiones de origen africano.

PALABRAS CLAVE: Imagen. Racismo. Enseñando. Fotografía. Religiosidad.

*Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte*

Um Corpo no Mundo, Luedji Luna

Quando pensamos em mulher docente, qual imagem vem a nossa mente? E quais significados atribuímos a essa imagem? Foi com esses questionamentos que problematizamos o feminino na docência, trazendo para a discussão em nossa pesquisa a intersecção com questões raciais. Pensar mulheres professoras, é pensar cuidado afetivo, mas quando a raça atravessa esse lugar, muitas vezes as mulheres negras nem são percebidas enquanto docentes, pois o cuidado, nesse caso, é atribuído a servidão.

Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), a sociedade é formada por rostos produzidos pelo que denominam de máquina abstrata da rostidade: uma produção social do rosto, uma imagem, na qual estão inscritos perfis, valores, signos, padrões, comportamentos, que ditam uma realidade hegemônica e dominante. Constituindo subjetividades a partir da produção de significantes. “Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência

ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 36). Dialogando com Certeau (2014), a máquina da rostidade produz rostos e opera a partir das lógicas que regem o sistema social, levando a inclusão ou exclusão dos sujeitos e seus corpos. Sistema esse que engendra verdades reiteradas, baseadas nas relações de poder e discursos (FOUCAULT, 1979; 2008) operados de forma sistematizada, até tornar esse saber-poder tão enraizado na mente dos sujeitos que, a desconstrução, a partir da percepção de outras possibilidades, do que foge a essa ideia formatada a esse imaginário engendrado, se torne um processo contínuo de rompimentos dessa realidade dominante, entendendo e reconhecendo a existência de outras subjetividades e suas multiplicidades, diferenças, sujeitos em contínuo devir. No entanto, os teóricos explicam que a máquina rejeita esses rostos “desviantes” e diferentes.

A cada instante, a máquina rejeita rostos não-conformes ou com ares suspeitos. Mas somente em certo nível de escolha. Pois será necessário produzir sucessivamente desvios padrão de desviação para tudo aquilo que escapa às correlações biunívocas, e instaurar relações binárias entre o que é aceito em uma primeira escolha e o que não é tolerado em uma segunda, em uma terceira, etc. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 49-50).

Durante a escravidão, foram produzidos rostos e representações depreciativas sobre as mulheres negras. A partir dessa rostidade, também foram criadas, segundo Collins (2019), imagens de controle que não são estereótipos, como o rosto; e, que se utilizam da rostidade para manter padrão de dominação sobre os corpos de mulheres negras/racializadas. As concepções sobre grupos sociais, trabalho e família, dentre outros, varia de acordo com quem controla as definições, manipula a máquina abstrata, produz os estereótipos, as rostidades, numa relação de poder (FOUCAULT, 1979). Produzir imagens sobre um grupo social, nesse contexto, é o primeiro passo para o controle sobre ele, o mantendo separado, ‘em seus lugares’, e que só estejam entre o grupo dominante se forem solicitados e numa posição de subserviência.

Nesse contexto, percebemos que ao longo da história um rosto de mulher branca também foi produzido para representar uma professora, com significados e sentidos atribuídos a esse significante; por sua vez, sendo a mulher negra representada como um rosto desviante. No caminhar da pesquisa, percebemos que, nesse caso em particular, um rosto professora e um rosto mulher negra se confrontam e se interseccionam. Pensando no contexto brasileiro, a imagem predominante da mulher negra está relacionada à servidão e hipersexualização. A maior parte das empregadas domésticas, por exemplo, são mulheres negras/racializadas, repetindo o papel servil, exploradas e colocadas como inferiores, não humanas. Todo esse contexto, com a escravidão e pós-escravidão, a produção de significados atribuídos ao corpo

da mulher negra, desde então perpetuados, e os lugares reservados a ela, produziu um rosto, uma imagem, um perfil da mulher negra, negativo e pejorativo, que não ‘conversa’ com o significante mulher docente. A mudança dessa imagem para as mulheres negras não foi apenas ocupar o espaço de professora nas escolas, mas, antes de tudo, ter acesso à educação superior. Ser docente, nesse caso, é um ato de subversão e transgressão, indo contra uma sociedade que não reconhece nem a existência da população negra, quem dirá sua posição social.

FOTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA

A rostidade produzida sobre mulheres negras parte das verdades engendradas sobre elas, do olhar dominante em uma sociedade patriarcal racista e sexista, em uma relação de poder de brancos sobre negros, com origem na época da escravidão, e que se perpetua até os dias atuais, apresentando-as e representando-as como coisas e objetos sem autonomia e desejos. A partir desse entendimento, utilizamos a fotografia como dispositivo e disparador da discussão rosto-imagem-raça-gênero-docência, por meio de ensaios fotográficos realizados com cinco professoras, que se autoindentificaram como negras. Dessa forma, sugerimos a elas que se mostrassem em frente à câmera com vestimentas, objetos ou o que mais quisessem, de escolha livre, com a proposta de se apresentarem, autorrepresentarem e autoapresentarem à vontade para as fotos. Em estúdio montado por nosso grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI), realizamos os ensaios que funcionaram como um *espaçotempo* para problematizar a questão e poder repensar outras possibilidades de ser, estar e existir enquanto docente e mulher negra, pois “o rosto é uma política” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 55), uma forma de poder, e imagem-significante e imagem-corpo produzem subjetividades e saberes-fazer-poderes que orientam a docência e a criação de currículos nos cotidianos das redes educativas *dentrofora* da escola.

Nesse processo, elas se colocaram em frente às câmeras em processo de devir-imagético (GONÇALVES & HEAD, 2009) e invenção de si (KATRUP, 2007), problematizando as questões por meio da produção de outras imagens possíveis sobre si, permitindo-se um processo a-significante e a-subjetivo, desrostificando o rosto mulher negra e positivando sua identidade racial. Como nos trazem Deleuze e Guattari (2012), não há como voltar atrás, mas é preciso debatermos sobre criação de novos usos para a máquina da rostidade, afinal: “Se um rosto é uma política, desfazer o rosto também o é, engajando devires reais, todo um devir-clandestino” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 64).

Para este trabalho, apresentamos as narrativas verbais e imagéticas de duas das cinco professoras negras que participaram da pesquisa: Mariana dos Reis e Viviane dos Santos. Elas mostram como os *saberesfazer*s de estudantes racializadas teceram uma rede de saberes acerca das questões raciais, potencializando seus corpos no mundo e contribuindo diretamente com a construção da identidade negra de cada uma, gerando implicações na formação e autoformação docente com o currículo praticado na escola.

A primeira tem na militância negra e feminista sua formação racial subjetiva, objetiva e docente. Sua prática docente cotidiana está diretamente ligada a essas questões. Ela é professora de uma instituição de ensino pública voltada para crianças e adolescentes com deficiência visual, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, e nos apresenta várias questões que atravessam sua formação docente. Em 2016, Mariana teve contato com diversos(as) estudantes secundaristas por conta do movimento de ocupação³ das/nas escolas, tema de pesquisa de seu doutorado. A partir da relação que ela estabeleceu com as estudantes racializadas do movimento, Mariana decidiu passar pela transição capilar, tendo grande impacto na sua construção político-subjetiva enquanto mulher negra.

Eu percebi que era importante essa autoafirmação a partir do momento que eu via jovens negras minhas [alunas] se empoderarem é uma palavra polêmica -, mas assim, no caso se autodeclarando enquanto negras e abraçando essa negritude. Seja pelo empoderamento do cabelo, seja pelas questões de identificação com os espaços, exigindo esse feminismo que faça um recorte de classe e de raça. Então, de 2016, com as ocupações, em contato com as ocupações, eu fui percebendo esse grande *boom* do movimento negro dentro das escolas, principalmente nos grêmios. E isso me trouxe vários questionamentos. Eu alisava o cabelo e, a partir desse momento, eu começo a transição capilar, que não é um processo fácil, é de dentro pra fora, é muito mais do que estético. (Mariana)

Por meio de fragmentos dessa rede de *saberesfazer*s tecidas com as estudantes que faziam parte do movimento de ocupação das/nas escolas, Mariana percebeu que essa mudança na ação política das estudantes não tinha relação apenas com o espaço escolar, mas com eles enquanto *sujeitospraticantes* daquele cotidiano, neste caso, a partir da afirmação de uma identidade racial inseparável de uma nova compreensão de gênero. Uma juventude racializada e feminina, politizada em relação às questões acerca da identidade negra.

³ Movimento formado por estudantes do Ensino Médio e universitário em ataque a medidas e reformas educacionais propostas pelos governos estaduais e federal, que se estendeu por todo o segundo semestre de 2016.

Ainda durante a graduação, ao seguir para escolas da baixada fluminense, Mariana percebe um perfil de estudantes com corpos marcados pela racialidade e classe social. Junto a isso, a questão religiosa, que tem sido um dos grandes pontos discutidos sobre a escola pública. Uma religiosidade que vem de professores e professoras, mas também da comunidade de pais. Vale lembrar aqui que temos vivido, há alguns anos, um período de proibições de debates nas escolas, numa perspectiva política-religiosa-conservadora. O projeto intitulado Escola Sem Partido⁴, por exemplo, vinha ganhando força no país. Em algumas cidades brasileiras através de legislações municipais, o projeto chegou a se tornar uma realidade inibindo e limitando o debate promovido por professoras e professores nas salas de aula sobre temas recorrentes na sociedade e que dizem respeito, principalmente, aos grupos historicamente silenciados como o das mulheres negras/racializadas de classe social desfavorecida.

Com a justificativa de combate à uma 'suposta' doutrinação, buscou-se a implementação de aulas voltadas à uma 'suposta' neutralidade, uma educação indiferente às questões sociais específicas. Debater sobre gênero, sexualidades, racismo, preconceito, discriminação e intolerância religiosa, dentre outros temas, vinha tornando-se na ótica dos defensores desse projeto, doutrinação. No entanto, o discurso proferido pelo atual presidente da república legitima comportamentos violentos e intolerantes de grupos repressores compostos majoritariamente por homens brancos, heterossexuais, cisgêneros, da classe média alta e da elite brasileira, com forte apelo religioso cristão sobre a moral e a família. Esse discurso tem como grande foco a escola, espaço que o presidente entende como de doutrinação de crianças e adolescentes sobre assuntos que não são de interesse do governo, como os citados anteriormente.

Somado a isso, como Mariana nos traz, desde os anos de 1980 há uma movimentação de grupos neopentecostais em regiões desassistidas pelos governantes. Desta forma, criou-se um terreno fértil para propagação de ideologias judaico-cristãs deturpadas e perseguições a espaços e pessoas de religiões de matriz africana, numa nítida intolerância religiosa e racista. Segundo Mariana, isso dificulta a discussão sobre a cultura africana na escola, pois perpassa a questão religiosa. *Vão demonizar, vão marginalizar isso dentro da sala de aula.* Apesar de perceber menos aceitação acerca do debate sobre gênero, sexualidade e questões LGBTI+, ela percebe que *quando a gente chega nas questões envolvendo celebrações e religiões de matrizes africanas, isso também é um tensionamento.* Nesse caso, a questão racial na escola

⁴ O Escola “sem” Partido não é um discurso novo, tampouco isolado. Suas origens datam de 2004 e são, em teoria, uma reação a um professor de História que teria feito uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis. Na turma deste professor estava a filha do Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e foi ele quem idealizou este movimento “100% apartidário” que “tem dois objetivos: combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários e defender o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral de seus filhos (SOARES; PAIVA; NOLASCO-SILVA APUD BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p.106).

pública, segundo Mariana, envolve mais do que o corpo racializado, mas os componentes simbólicos que ele traz: tradição, política, cultura e religiosidade.

Sidnei Nogueira em *Intolerância Religiosa* (2020), faz um paralelo entre discriminação, perseguição e violência contra as religiões de matriz africana e o racismo. Para ele, cristianizar a sociedade não é apenas um movimento de fé, mas um projeto de poder.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas normas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outros, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. No cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular e padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatizar-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio (NOGUEIRA, 2020, p.19).

Ao estigmatizar as religiões de matriz africana, há um reforço da ideologia cristã neopentecostal que entende essas manifestações religiosas não como parte da cultura africana, mas endosso ao satanismo, um dos estigmas do qual fala Nogueira (2020), proferindo discursos e práticas de intolerância e perseguição. Aliás, nesse processo, toda a cultura de matriz africana, ou a ela atribuída, passa a ser satanizada por esses grupos, como, o samba, o funk ou a distribuição de doces do dia de Cosme e Damião dentre outras práticas culturais. Além de perceber essas religiões como o outro, o grupo é estimulado politicamente a violentar esses sujeitos outros, silenciando-os e excluindo-os. Como Nogueira (2020) nos traz, a Frente Evangélica está presente no Congresso Nacional desde o fim dos anos de 1980, quando começaram a dominar os veículos de comunicação, com concessões de rádio e televisão. Isso nos mostra um trabalho estratégico e de manipulação ideológica massiva de controle da população mais carente do país. Talvez isso explique como um grande número de pessoas segue religiões neopentecostais nas comunidades, principalmente no Rio de Janeiro.

Voltando à escola, Caputo (2015) nos afirma que não é possível trabalhar história e cultura negra africana sem pensar nas religiões originárias desse continente, no caso específico de suas pesquisas, o candomblé.

[...] trazer essas culturas para o centro da discussão é um caminho potente para desestabilizar contundentemente práticas racistas que se repetem todos os dias nas escolas. Para nós, práticas racistas cotidianas precisam ser

problematizadas e enfrentadas por ações antirracistas cotidianas (CAPUTO, 2015, p. 793).

Como Caputo (2015) nos traz, discutir as religiões de matriz africana problematizando a questão racial, é fundamental para a luta antirracista na educação. A escola, nesse contexto, tornou-se ambiente importante para compartilhamento e introjeção de ideologias religiosas. Mariana nos mostra que, muitas vezes, essas ideologias são colocadas em prática pelos professores ao não discutirem assuntos que fazem parte da vida dos estudantes, como a questão racial. No entanto, ela enfatiza que em datas específicas, determinadas pelo calendário escolar, há comemoração ou desenvolvimento de atividades relacionadas com o assunto, como a semana da consciência negra, mas sempre de maneira estereotipada, folclorizada e deturpada da realidade, como se estivessem dando visibilidade a esse grupo. Dessa forma, Gomes (2017) explica que é reduzindo sua existência que a escola visibiliza esse corpo.

A não existência do corpo negro e seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação. Ou então quando esse corpo é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. Esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar de negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência (GOMES, 2017, p. 79).

Mariana trouxe esse exemplo na fala dela ao dizer: [...] *que os alunos negros sempre são vistos como indisciplinados e Quando tinha a semana da consciência negra, que era obrigatória, a gente percebia que eram celebrações muito estereotipadas, com equívocos nos/dos conteúdos pedagógicos.* Então, dialogando com Gomes (2017), a invisibilização do aluno negro no *espaçotempo* da escola, tem como referência uma visibilidade que se enquadre na performatividade de um corpo aceito, como o corpo branco e todos os atributos que o significa. É por meio da reafirmação ativa e simbólica do discurso tecido na produção do conhecimento e dos significados sobre o corpo do(a) estudante negro(a), que se produz seu não reconhecimento e sua não existência.

Viviane passou por situação parecida. Ela é professora e doutoranda em Linguística e professora de português e espanhol em duas instituições públicas de ensino, uma federal e uma estadual de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. O olhar e os apontamentos das estudantes sobre ela, foram os disparadores para mudar o olhar sobre si mesma e se entender enquanto mulher negra.

Quando eu cheguei na escola pública, eu não me reconhecia como negra. Passei a adolescência achando que meu cabelo era muito feio. Eu cheguei na escola pública estadual, onde eu atuo hoje além da federal, e as minhas alunas falavam que meu cabelo era lindo, que eu deveria soltar, que eu deveria deixar livre. E ele agora é isso aqui, né? Tá aí, tá solto. E esse processo de amadurecimento e de reconhecimento de quem eu sou passou pela escola, vindo dos alunos pra mim. Então, eu tento hoje em dia também mostrar algo de mim pra eles. [...] Eu acho que esse tipo de preconceito [racial] ainda se repete muito. Mas eu acho que a conscientização também é grande. E eu digo isso por conta de ter passado por um processo de reconhecimento de quem eu sou por conta das minhas alunas. Elas se reconheceram em mim, e eu soltei meu cabelo e eu me reconheci nelas. E eu vejo as outras professoras negras sendo olhadas com admiração, sabe? Porque “essa professora parece comigo”. (Viviane)

O cabelo alisado não era necessariamente negação ou alienação sobre seu corpo racializado, porque, como ela irá apontar mais abaixo, ela já se reconhecia⁵ como mulher negra, mas a partir de significados negativos atribuídos a esse corpo. A narrativa de Viviane sobre identidade negra nos mostra, que havia nela uma vontade de uma potência reprimida e oprimida quanto à sua racialidade. Além disso, Viviane vivencia o racismo religioso em seu cotidiano nos *espaçotempos* das escolas onde é docente.

Praticante de capoeira e frequentadora de rodas de jongo, são nessas redes cotidianas que ela reafirma sua paixão pela cultura africana. As experiências ruins que Viviane passou com professoras com comportamentos racistas, só fortaleceram sua vontade de ser docente com o objetivo de fazer diferente. Isso a faz ressignificar a imagem docente, afetando diretamente sua prática e o currículo praticado. Ao ser professora, no entanto, se deparou com olhares de professoras e professores sobre sua aparência e vestimenta, pois ela sempre valoriza sua beleza negra na escolha de suas roupas e acessórios. Muitas vezes é questionada sobre a roupa que usa nas aulas, principalmente em relação aos adornos – brincos, pulseiras – e também ao fato de ser capoeirista, envolvendo a questão religiosa, mesmo ela não sendo de alguma religião de matriz africana. O fato de fazer capoeira e usar pulseiras de búzios, por exemplo, desperta esse estigma nas(os) outras(os) professoras(es).

Passo situações por conta, às vezes, da questão da roupa, porque atua em escola em que tem muitas pessoas que levam a questão religiosa muito a sério. Muito a ferro e fogo. E eu às vezes uso adornos que não tem, pra mim, muitas vezes nem uma questão muito religiosa, porque eu gosto. E eu sou, além do fato de ser baiana, sou questionada se eu não sou macumbeira,

⁵ Aqui entendo reconhecimento como confirmação da existência do sujeito.

umbandista, por conta de usar búzios, por conta de usar saia, por conta de fazer capoeira também, por conta de estar em ambientes de samba de roda, de jongo. Porque são culturas que eu gosto que eu faço como hobby em minha vida. Muitas vezes eu sou questionada por isso e tento mostrar pros alunos que não é isso que molda a gente. A gente veste o que a gente gosta, mas por trás dessa vestimenta não há um estereótipo. Eu poderia ser da umbanda, eu poderia ser do candomblé, e também não teria problema algum. (Viviane)

A cultura e as religiões de matriz africana são foco de perseguição e discriminação há algum tempo, e têm se intensificado. Ao se referirem à vestimenta e aos acessórios de Viviane, fica evidente o racismo religioso exercido pelas pessoas que compõe as escolas em que trabalha. No entanto, ela usa o fato para praticar um currículo com os(as) estudantes que enfatiza o respeito à diferença e à opção religiosa.

Antes de ser professor(a) existe um sujeito que traz em sua subjetividade valores e crenças, saberes esses tecidos pelas múltiplas redes de suas vivências que são indissociáveis a sua prática docente.

NARRATIVAS IMAGÉTICAS

A partir das suas narrativas orais acerca do racismo sofrido na prática docente, Mariana e Viviane se colocaram em frente à câmera em processo de autoapresentação e autorrepresentação, em devir-imagético (Gonçalves e Head, 2009) - o sujeito na pesquisa falando por si, fabulando, criando, reinventando, interpretando e produzindo novos conhecimentos sobre sua existência e suas vivências.

O processo de fazer uma foto, seja um autorretrato, uma *selfie* ou como referente⁶, o ato fotográfico é um momento de fabulação de si. Ao ficarmos em frente à câmera, mudamos nossos gestos, nossa postura, nossa forma de nos colocarmos, nos portarmos e nos comportarmos de forma que a imagem corresponda àquilo que queremos mostrar e como queremos ser vistos e nos dar a ver. Roland Barthes (2015), em *A Câmara Clara*, traz essa sensação por meio de sua própria experiência. Ao saber que seria fotografado, ele relata que sua forma de estar naquele momento mudou, criando-se novas possibilidades de ser. Assim, a partir de suas potências individuais, elas se colocaram a fabular novas imagens sobre ser uma

⁶ Termos usado por Roland Barthes para se referir ao objeto ou pessoa fotografada, sem a qual não existira a foto.

mulher negra professora e para além da docência, sem tentar construir uma imagem comum, coletiva, mas sim em suas singularidades. A fotografia, nesse contexto, dialogando com Soares, Paiva e Fonseca (2017), tem a potência de inventar outras possibilidades de mundo, assim como a de sermos e estarmos no mundo (KASTRUP, 2007), operar em “linha de fuga”, desterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 2012), sair do fixo e estabelecido, para o que pode ser fluido e em movimento. Somos todos sujeitos mergulhados em paradigmas e discussões acerca de infinitas questões que nos atravessam.

Com as discussões sobre a desconstrução do rosto mulher negra, em cruzamento com o rosto professora, as docentes criaram outras imagens a partir da potência de seus corpos, práticas, desejos, valores, *saberesfazeres* e crenças, enfim, de suas singularidades, utilizando elementos que levaram para os ensaios fotográficos tais como: objetos pessoais, roupas, acessórios, dentre outros, fabulando outras subjetividades e imaginários relacionados à mulher negra e professora. Não houve intuito de produzir uma imagem do real, nem produzir uma imagem padrão, que engendrasse um novo perfil homogeneizado hegemônico, mas ficcionar, a partir de um rosto pré-existente, novas imagens possíveis.

Mariana e Viviane construíram narrativas imagéticas a partir com elementos e símbolos referentes a religiões e cultura de matriz africana. Mariana se autoapresentou nas fotos com símbolos relacionados aos orixás, como o espelho de Oxum, cenário com folhas e água e poses com a mãe no ventre, e o colar de búzios. Já Viviane, além da pulseira de búzios, optou por se dar a ver a partir de suas atividades de referência à cultura negra, como o jongo, simulando a dança com a vestimenta correspondente, e a capoeira, com o uniforme típico da prática e o berimbau. Todas as fotografias foram feitas por uma das autoras deste texto, Maíra Mello, no estúdio criado pelo CUNADI. Priorizamos o fundo preto para que a luz desse destaque apenas às docentes. No entanto, o cenário poderia ser modificado, caso elas desejassem.



Figura 1: Mariana dos Reis
Fonte: Maíra Mello



Figura 2: Mariana dos Reis
Fonte: Maíra Mello



Figura 3: Mariana dos Reis
Fonte: Maíra Mello



Figura 4: Mariana dos Reis
Fonte: Maíra Mello



Figura 5: Mariana dos Reis
Fonte: Maíra Mello



Figura 6: Mariana dos Reis
Fonte: Maíra Mello



Figura 7: Viviane dos Santos
Fonte: Maíra Mello



Figura 8: Viviane dos Santos
Fonte: Maíra Mello



Figura 9: Viviane dos Santos
Fonte: Maíra Mello



Figura 10: Viviane dos Santos
Fonte: Maíra Mello



Figura 11: Viviane dos Santos
Fonte: Maíra Mello



Figura 12: Viviane dos Santos
Fonte: Maíra Mello

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos refletir a imagem-professora a partir de questões mais específicas de mulheres negras: um perfil docente que foi engendrado e, a partir dele, produzido uma referência de aparência, comportamento, caráter, qualificação, enfim, um rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Não há como pensarmos nesse rosto sem levarmos em conta outros atravessamentos. É preciso pensarmos interseccionalmente. E é a partir do imaginário sobre essas professoras, interseccionando com as questões e a imagem produzidas da mulher negra, que pretendemos refletir junto com as docentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *Formação de docentes e currículos para além da resistência*. In: Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227147 2017.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPUTO, Stela Guedes. *Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas*. In: Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol. 3. São Paulo: Editora 34. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo, Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KASTRUP, Virgínia. *A Invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. 160p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

SOARES, Conceição; NOLASCO-SILVA, Leonardo. *Diferença, identidade e ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente*. In: *Currículo sem fronteiras*, v.15, n. 3, p.588-598, 2015.

SOARES, Conceição; PAIVA, Vanessa; FONSECA, João. *Selfie e a tessitura de imagens e currículos individuaiscoletivos com as redes educativas*. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 02. n. 06, p. 549-564, set/dez 2017.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.