



# Há mais passado no presente do que se possa imaginar: a emergência do complexo do calçado na aula performática *Treze Dias*

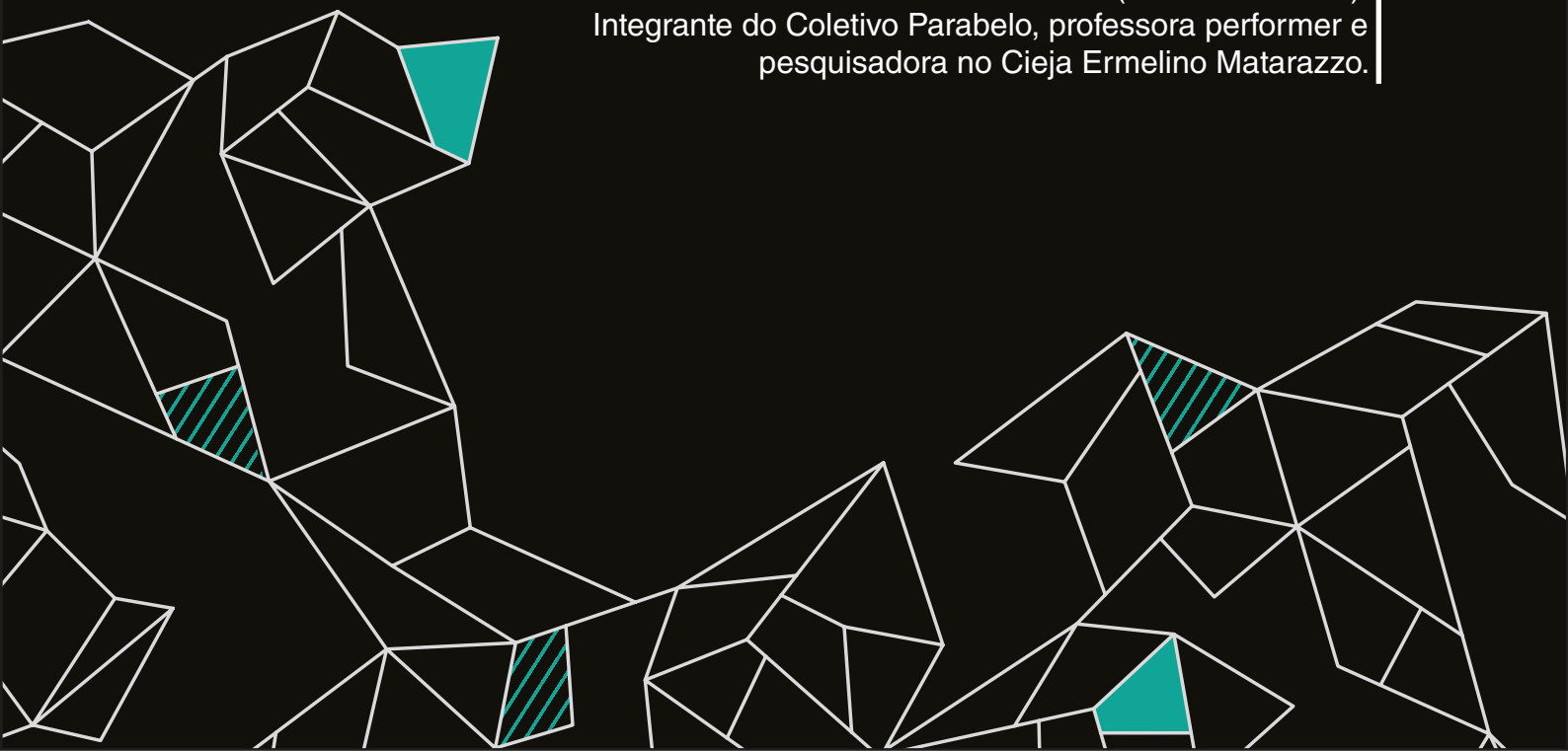
*There is more past in the present than one might imagine: the footwear complex in the performance class Treze Dias*

*Hay más pasado en el presente de lo que se puede imaginar: la aparición del complejo de calzado en la clase performática Trece días*

**Denise Pereira Rachel**

**Denise Pereira Rachel**

Doutora em Arte pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (PPG-IA/UNESP).  
Integrante do Coletivo Parabelo, professora performer e pesquisadora no Cieja Ermelino Matarazzo.



## Resumo

Este artigo expõe cortes, lesões e traumas provenientes da reprodução e permanência da obra colonial no contexto brasileiro, propagada por uma pedagogia da assimilação, na instauração de um regime das aparências escolares. Com o intuito de problematizar este regime, discutimos as reverberações da aula performática duracional *Treze dias* (2016), criada pelo Coletivo Parabelo com a comunidade escolar do Cieja Ermelino Matarazzo. A partir de uma abordagem autoetnográfica performativa, foi possível perceber a emergência do que designamos, em diálogo com o pensamento de Roger Bastide, “complexo do calçado”.

**Palavras-chave:** Pedagogia da assimilação, Regime das aparências escolares, Aula performática, Complexo do calçado.

## Abstract

This paper exposes the gashes, injuries and traumas resulting from the recurring reproduction of colonial work in Brazil, spread by a pedagogy of assimilation, in establishing a regime of school appearances. To problematize this regime, the text discusses the reverberations of the performance class *Treze Dias* (2016), created by Coletivo Parabelo with the school community of CIEJA Ermelino Matarazzo. By means of a performative autoethnography and inspired by Roger Bastide, the authors observed the emergence of a “footwear complex.”

**Keywords:** Pedagogy of assimilation, Regime of school appearances, Performance class, Footwear complex.

## Resumen

Este artículo expone los cortes, heridas y traumas resultantes de la reproducción y permanencia de la obra colonial en el contexto brasileño, propagada por una pedagogía de la asimilación en el establecimiento de un régimen de apariencias escolares. Para problematizar este régimen de apariencias escolares, discutimos las reverberaciones de la clase performática duracional *Trece días* (2016), creada por el Colectivo Parabelo con la comunidad escolar del CIEJA Ermelino Matarazzo, desde un enfoque autoetnográfico performativo a través del cual se nota el surgimiento de lo que denominamos, en diálogo con el pensamiento de Roger Bastide, “complejo de calzado”.

**Palabras clave:** Pedagogía de la asimilación, Régimen de apariencias escolares, Clase performática, Complejo de calzado.

## Relegar o outro às sombras: pedagogia da assimilação como disseminação de um marco civilizatório euro-ocidental

Se observarmos alguns aspectos históricos do desenvolvimento do 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 para se adequarem às exigências de determinado meio social. Ler, escrever, contar, copiar, organizar, projetar e 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 territórios 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 estranho em relação ao que se vivia em termos culturais nesse território que hoje nomeamos 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, africanos, afrodescendentes, mulheres, entre outros grupos deixados nas sombras da história. Tal perspectiva está intrinsecamente influenciada por uma concepção de mundo e, como consequência do modo como se produz narrativas históricas, relativa a algumas porções territoriais do continente europeu que se fortaleceram 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.

Assim, se instituía a luta para vencer as sombras da ignorância pagã, selvagem, primitiva atribuída ao outro, isto é, aqueles que não se enquadravam aos parâmetros do marco civilizatório euro-ocidental, com as luzes que simbolizam tanto a fé cristã quanto o conhecimento científico que fundamentou o entendimento de modernidade. Como importante elemento nessa disputa entre luzes e sombras, a instituição escolar torna-se pública e, ao menos no discurso legal, acessível a todos, da mesma forma que se institui a obrigatoriedade do ensino básico, ao longo do século XX no Brasil, contribuindo para a reprodução e permanência dos moldes civilizatórios provenientes desta construção de modernidade, que não pode ser dissociada de seu “lado mais escuro”<sup>1</sup>: a colonialidade (MIGNOLO, 2017). Assim, aprender a permanecer em um espaço fechado, ordenado por fileiras de carteiras voltadas para um horizonte comum – o quadro negro – 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, que 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. 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, bem como a maneira de se vestir, constituem em caracteres imprescindíveis para a distinção entre humanos e sub-humanos. Desse modo, tornar-se culto, converter-se à razão, vestir-se de forma considerada adequada, transformou-se em um meio de

---

1 O uso deste termo 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.

conquistar algum direito relativo ao reconhecimento enquanto ser humano, mas não uma garantia desse reconhecimento, pois, por mais culto e “bem-vestido” que determinado indivíduo possa se tornar, o corpo permanece enquanto testemunho contrário a toda abstração racionalista e regras de etiqueta assimiladas.

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, 2018a), falência da capacidade de se relacionar no campo da alteridade; e o genocídio (MBEMBE, 2018b), o extermínio de um 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 luzes e sombras do que pode ser considerado humano e sub-humano, conforme aponta Mbembe (2018a) ao tratar do corpo negro como um corpo racializado e escravizado que se transforma em 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. Isso ocorre 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, 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, 2018a). Por meio da religião cristã e da razão técnico-científica, 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. Nesta perspectiva, há um princípio de guerra permanente que ronda a ordenação colonial (FOUCAULT, 2005; MBEMBE, 2018a, 2018b), 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. Este combate ao inimigo em potencial é efetivado em práticas genocidas, mas também por meio de técnicas assimilatórias instituídas através de uma certa educação efetuada dentro da lógica do enclausuramento (a sala de aula seria uma espécie de clausura em uma acepção religiosa) e do confinamento (a sala de aula se apresentaria em uma perspectiva de controle), a fim de evitar distrações e contaminações provenientes dos ambientes externos.

Desse modo, essas lógicas de clausura e controle promovem uma política pedagógica que utiliza mecanismos de segregação como meio de assimilação dos 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 condições precárias de trabalho e/ou em projetos educacionais especiais como o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), instituição em que atuo como professora performer e pesquisadora junto ao Coletivo Parabelo<sup>2</sup>, no contexto da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Conforme pretendo expor brevemente ao longo desse artigo, a pedagogia da assimilação não se resume a técnicas disciplinares e de controle no âmbito do confinamento, mas abrange outras práticas segregacionistas relacionadas à defesa da meritocracia, da ideia de passabilidade, da razão

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre o trabalho desenvolvido pelo Coletivo Parabelo, acesse: <https://www.coletivoparabelo.com/>. Acesso em: 16 maio 2022.

logocêntrica e da concepção de “boa aparência”. Em relação a este último aspecto, pretendo delinear a ideia de aparência a partir de parâmetros instituídos por práticas eugenistas, desenvolvidas entre os séculos XVIII e XIX, por meio da diferenciação e hierarquização das raças, que acabam por englobar tanto a possibilidade do genocídio quanto a da educação como técnica de assimilação.

A partir da concepção de biopoder proposta por Michel Foucault (2005), é possível compreender, por exemplo, as motivações para cunhar o substantivo “negro”, que carrega a ideia de um modelo de sujeito racializado, determinado por uma série de categorizações e fabulações desumanizantes provenientes de uma lógica colonial (MBEMBE, 2018a). Desse modo, 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, 2018a, p. 61)

Esse conjunto de práticas discursivas é denominado pelo autor como “consciência ocidental do negro” em uma cisão criada entre um suposto **nós** e **eles** (como ocorre na relação colonial entre senhores e escravizados), para estabelecer uma verdade em torno da existência do negro como o mais inferior dos seres – o sub-humano, corpo de extração (MBEMBE, 2018a). É a partir de um pensamento em processo a respeito da concepção dessa consciência ocidental do negro, propagada por uma pedagogia da assimilação, que será exposto um dos aspectos que compõem esta pedagogia, que nomeamos a partir do pensamento da teórica da educação Inés Dussel (2005) como **regime das aparências escolares**. Ao apresentar essa perspectiva de educação, almejo expor cortes, lesões e traumas por meio de alguns fragmentos dos escritos sombra<sup>3</sup> prove-

<sup>3</sup> Esta designação foi proposta durante a pesquisa de doutorado, com o intuito de enfati-

nientes da experiência da aula performática duracional *Treze dias* (2016), criada pelo Coletivo Parabelo, coletivo artístico do qual faço parte juntamente com Bárbara Kanashiro e Diego Marques, que investiga as relações entre corpo, performance, cidade e educação ao instaurar, neste caso, um processo de criação com a comunidade escolar do Cieja Ermelino Matarazzo.

## O que deve aparecer e o que deve desaparecer no ambiente escolar

Quando o português chegou  
debaixo de uma bruta chuva  
vestiu o índio  
que pena!  
fosse uma manhã de sol,  
o índio tinha despido  
o português.

Oswald de Andrade, *Erro de Português*

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 da 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, 2009, 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 Costura, responsável pela configuração de uma indústria da moda. A partir destas considerações feitas por Lipovetsky, podemos cogitar a respeito de qual teria sido o “combustível” gerador da velocidade desse império que adquiriu escala industrial, senão um longo processo de colonização de “novos mundos”

---

zar diferentes perspectivas assumidas no decorrer da escrita da tese em uma abordagem autoetnográfica performativa. No caso dos escritos sombra, a ênfase está em expor deslocamentos relativos à profecia da passabilidade como regime moderador da mobilidade social, estabelecendo um paralelo com a concepção de regime das aparências escolares (RACHEL, 2019).



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. 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 uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), 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*<sup>4</sup>. Este caráter de modernidade/colonialidade produzido e 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 que escamoteia a colonialidade do poder.

Dessa maneira, a ação cotidiana de escolher e vestir uma roupa, de caráter aparentemente individual, está relacionada a diversos aspectos sociais

---

4 Em referência à concepção de “identidades *prêt-à-porter*” proposta pela psicanalista brasileira Suely Rolnik (1997) 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 com 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.

intrínsecos ao modo como esta roupa é confeccionada, comercializada e utilizada de acordo com parâmetros instituídos pela modernidade/colonialidade. Assim, a escolha de uma forma de se vestir está relacionada à aceitação de acordos tácitos que podem ser assimilados em busca da promessa de assimilação em diferentes esferas sociais, como é o caso da escola. Neste ambiente, pode-se notar em um viés histórico a preocupação com a aparência indissociável de concepções educacionais higienistas e eugenistas propagadas pela supervalorização do asseio enquanto sinônimo de pureza e moralidade, assim como da escolha de determinadas modelagens, cores, tecidos e calçados como símbolos de austeridade e autoridade. A reprodução de concepções higienistas e eugenistas que se popularizaram no contexto brasileiro na passagem do século XIX para o século XX abrange desde políticas de branqueamento da população a conteúdos de materiais didáticos, com o intuito de formar o 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). Neste âmbito, a adoção de uniformes escolares, por exemplo, evidencia um dos mecanismos de controle do que deve aparecer e do que deve desaparecer na instituição escolar.

Assim, o regime das aparências escolares se institui enquanto meio de uniformização e homogeneização dos corpos presentes na escola. Dessa forma, é possível estabelecer um paralelo entre o processo de democratização do acesso à escola no Brasil, desde meados do século XX, com a difusão do hábito de usar calçados enquanto sinônimo de civilidade e humanização. 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. Tal modificação na qualidade de produção dos calçados escolares pode expressar uma tentativa de escamotear as profundas desigualdades sociais produzidas historicamente e reproduzidas por meio do regime das aparências escolares.

Desse modo, a escolarização enquanto difusão de heranças coloniais como o hábito de usar calçados, pode evidenciar uma mudança nas normas de distinção social, que só foi possível após a abolição da escravatura, se considerarmos que uma das formas de diferenciar corpos racializados livres de corpos racializados escravizados era a presença ou ausência de calçados em suas indumentárias. Ao mesmo tempo, são mantidas as distinções sociais, que passam a ser atreladas a outros fatores, como a diferença na qualidade de materiais e modelos de calçados de acordo com o poder aquisitivo e o pertencimento às classes sociais mais abastadas, vinculadas à manutenção dos privilégios da branquitude ou menos abastadas, vinculadas à permanência dos corpos racializados nas sombras da inferiorização.

Assim, ao considerar a indumentária como parte inerente à constituição de um regime das aparências escolares, o Coletivo Parabelo criou a aula performática duracional *Treze dias*. A partir do que compreendemos como *pacto performativo*, que reconfigura acordos instituídos e naturalizados ao longo do tempo, para compor outros enunciados em um fazer-dizer do corpo que instabiliza as relações sócio-histórico-culturais por meio do acionamento de perguntas como: “o que aconteceria se...?” (CAMNITZER, 2016, p. 123, tradução nossa), emerge uma aula performática. Desse modo, em *Treze dias* o pacto performativo foi estabelecido a princípio comigo, 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 de Arte da rede municipal de ensino de São Paulo. A ação rotineira se reconfigurou como uma crítica ao regime das aparências escolares na e pela formulação de uma pergunta: o que aconteceria se uma professora de Arte racializada e generificada decidisse comparecer à escola desprovida de calçados e trajando roupas em tecidos delicados e modelagens elegantes, sempre com a mesma paleta de cores, por tempo indeterminado? Esta questão tornou-se o mote para que a aula performática duracional *Treze dias* acontecesse, se constituindo em um pacto performativo que, a princípio, poderia ser lido como uma experiência de cunho pessoal, entretanto, não podemos esquecer a máxima feminista que afirma: “o pessoal é político”<sup>5</sup> e, portanto, não

---

5 Máxima propagada pelo movimento feminista estadunidense a partir da década de 1960, apresentada no texto de Carol Hanisch, disponível em: <https://bit.ly/3QOdxsc>. Acesso em: 16 maio 2022.

está apartado da coletividade. Por meio dessa perspectiva, o pacto performativo se estende aos mais diversos âmbitos que uma aula performática e suas reverberações puderem alcançar, na medida em que corpos co-presentes compactuam performativamente as instabilizações das relações sócio-históricoculturais no fluxo de trocas acionados no espaço tempo de uma aula.

Para compor esta aula performática pensamos a repetição de uma certa modelagem e de uma paleta de cores para a indumentária que usaria em minha rotina escolar, que estava diretamente relacionada a questões de raça, gênero, sexualidade e classe naturalizadas pelo regime das aparências escolares. Então, as modelagens procuravam problematizar o convencional no contexto das roupas de trabalho na moda feminina, utilizando tons terrosos como forma de evocar as tonalidades de pele por meio do efeito *nude*, isto é, a ilusão de nudez gerada pela combinação de cores similares às diversas tonalidades de pele. Tal tendência, em ascensão no momento, generalizou o uso dessas tonalidades entre o marrom e o bege, inclusive em maquiagens e esmaltes, que emprestam um ar de naturalidade ao visual artificialmente construído, como novos sinônimos de elegância e de autoridade austera ao incorporar 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 que utiliza como um de seus critérios de discriminação as tonalidades de pele mais retintas, 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 maneira de presentificar as sombras ocultadas pela função apaziguadora da moda em uma sociedade estruturada pelo racismo, junto à escolha por permanecer descalça no decorrer de todo o período letivo, inclusive nos trajetos realizados entre casa-escola-casa, ao experimentar outros sentidos relacionados às nossas práticas

cotidianas. Dessa forma, nos colocamos em situação, ao compactuarmos, em uma aula performática duracional, com a problematização das regulações impostas por um regime das aparências escolares.

Para compor esse visual, passei a frequentar lojas que não tinha o costume de frequentar, em que as atendentes às 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”. Foi necessário um investimento financeiro distante das condições salariais oferecidas a uma professora da rede municipal de ensino paulistana. 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 Davis. No decorrer desse processo, tive que lidar com o desconforto de usar roupas que não estava acostumada e adequar minha movimentação às restrições provenientes da modelagem e da delicadeza dos tecidos. Esse processo ocorreu junto a toda uma modificação 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. Apesar disso, 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 estruturada pelo racismo, como é o caso da sociedade brasileira (ALMEIDA, 2018).

Apresento, então, alguns fragmentos dos escritos sombra provenientes da experiência com a aula performática duracional *Treze dias*, que possibilitou que as sombras projetadas pelo que temos chamado de pedagogia da assimilação deixassem de ser um resíduo ou recalque para apresentarem o não dito e o interdito pela primazia das luzes, isto é, a primazia de uma concepção de mundo eurocentrada. Outra entrada possível para estes escritos seria a de um exercício arqueológico de si, conforme propõe Michel Foucault (2005), em que se promove o reconhecimento de uma atitude moderna no trânsito entre uma história pessoal de assimilação e um processo histórico de colonização para “procurar entender como a atitude de modernidade, desde que se formou, pôs-se em luta com as atitudes de ‘contramodernidade’” (FOUCAULT, 2005, p. 342). Por esta perspectiva, estes escritos sombra aparecem desaparecendo a medida em que os pés tocam terrenos aparentemente conhecidos, mas que se dão a desconhecer e reconhecer quando nos permitimos escavar pequenas profundidades.

### Quando os pés tocam o chão: fragmentos dos escritos sombra em *Treze dias*<sup>6</sup>

O andar não nega a origem se os sapatos renegam os pés que os calçam.  
[...] é no andar que o passado se revela.  
Sevcenko, *A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio*

Sair de casa descalça com um ar de sobriedade. O dia amanhece com tímidos raios de sol. Final de inverno. 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

---

6 Os escritos sombra referentes à aula performática duracional *Treze dias* foram organizados originalmente em forma de diário (RACHEL, 2019), no entanto, neste artigo, optamos por unir fragmentos deste diário em uma perspectiva não cronológica, a despeito da referência a um tempo determinado pelo próprio título da aula performática.

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 e 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, que 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.

Para Mbembe (2018b, p. 27), tal “humanidade aparece como uma sombra personificada.” Para o autor, a condição de escravidão no contexto das *plantations*, similar à das plantações de café que 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, é um exemplo de necropolítica. A política que avança para os domínios da morte, neste caso, gera 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, 2018b, 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 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.

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<sup>7</sup> 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.

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 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

---

7 Os nomes atribuídos aos integrantes da comunidade escolar do Cieja Ermelino Matarazzo que participaram da aula performática duracional *Treze dias* são fictícios, a fim de evitar qualquer tipo de exposição ao constrangimento.

escolares, que na prefeitura de São Paulo é nomeado como horário de Projeto Especial de Ação (PEA) 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 à 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 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 1970. 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 eles aparecem socialmente. Por esta lógica, um corpo racializado está sob avaliação constante, exposto a um comércio de olhares (MBEMBE, 2018a), que lhe atribuem valor conforme sua capacidade de 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, que garante a supervalorização do branco, 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, 2018a, 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) 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

se tornavam 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 recobrar certas memórias, percepções aparentemente perdidas, que são reabilitadas pela tatilidade dos pés. Assim, por breves instantes, em vez 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, 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.

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 discrição. 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 e um extremo zelo pela educação poderiam nos aproximar de um ideal de civilidade.

Mais um dia, 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 (equivalente ao 8º e 9º ano do ensino fundamental regular) no Cieja. Julia tinha se sentado bem próxima 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,” Jussara, 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,” Jussara 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, Jussara?” “Ah... Porque ser professor

também é uma arte.” Jussara 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 a 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 Nº 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<sup>8</sup>: “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...”

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 15 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 andamos descalços”. A provocação 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.

---

<sup>8</sup> No Cieja as aulas não são divididas em disciplinas e sim por áreas do conhecimento como Ciências Humanas, que une História e Geografia; Ciências da Natureza, que une Ciências e Matemática; e Linguagens e Códigos, que une Português e Língua Estrangeira; além das áreas de Arte, Informática e Educação Física.

Os alunos me perguntam toda hora sobre isso”, Mariana, uma professora do ciclo de alfabetização, insistiu na conversa.

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 socioeconômicas, religiosas, pedagógicas, de hábitos e costumes até o estigma da escravidão, que ainda reverberava como uma ferida aberta em algumas percepções. 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 a acompanhar os estudos das crianças na Grécia Antiga, responsável por estabelecer o vínculo entre família e escola. A herança grega, vinculada a preceitos patriarcais, ainda hoje provoca grandes discussões em relação ao papel das professoras, principalmente da 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 senhores.

Ao longo de 13 dias letivos, pude perceber que 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, meu costume pelo calçado desacelerava imperativamente o passo descalço. Parecia incrível, mas, pelos interditos da civilidade, nunca havia experimentado por tanto tempo as infundáveis texturas para os pés em contato com o chão. Apesar de ser um trajeto corriqueiro e aparentemente conhecido, a sola dos pés em contato com o solo evidenciava uma profusão de relações que consistiam em desafios gradativos à percepção acostuada a atentar apenas aos protocolos necessários para atingir o objetivo final: chegar ao trabalho e voltar para casa. 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 ritmo dos transportes públicos, percebia que a tecnologia que garante segurança em relação ao contato entre pé e chão aponta 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 a 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. Este poder configura uma cidadania soberana sobre os demais – sombras personificadas.

Durante os 13 dias letivos em que foi possível experimentar o contato permanente entre pé e chão, questionamentos em torno do hábito do calçado e a relação deste com o corpo racializado delinearão o que nomeamos, a partir do pensamento de Roger Bastide (1944), **complexo do calçado**. Mesmo que Bastide não tenha desenvolvido mais detalhadamente o que classificou como “complexo do sapato”<sup>9</sup>, ao analisar as mudanças nos hábitos dos afrodescendentes no Brasil após a abolição da escravidão em 1888, o autor traz um panorama de como, em pequenas ações do cotidiano, os negros buscavam afirmar sua dignidade diante dos brancos. No decorrer desse processo de modificação dos hábitos dos afrodescendentes, Bastide considera que, no Brasil, houve uma substituição de certa etiqueta de distinção racial por uma etiqueta de classe, pois um negro “bem-vestido” teria a possibilidade de escapar de certos constrangimentos no convívio com os brancos, por exemplo.

---

9 Escolhemos modificar a nomenclatura proposta originalmente por Bastide, para enfatizar a relação entre o hábito do calçado e a ação de calçar-se.

Para pensar a concepção de um complexo do calçado a partir de Bastide, precisamos levar em conta a simbologia relativa ao calçado enquanto distintivo social e marca de assimilação aos parâmetros civilizatórios euro-ocidentais. No caso da condição de ex-escravizados, o calçado guarda o paradoxo entre o aprisionamento dos pés e o fato de se constituir como marca de uma suposta liberdade – a possibilidade de ser assimilado à aparência de modernidade que procura negar as sombras da colonialidade. Nesse sentido, o complexo do calçado está relacionado ao que o autor denomina **cerimonial da polidez** (BASTIDE, 1944), ou seja, 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. Daí advém a preocupação com o vestuário como uma das formas de questionar a equivalência entre negro e escravo, em uma supervalorização da aquisição 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. 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”, conforme palavras da artista brasileira Elisa Lucinda<sup>10</sup>. Pois os valores constituídos no período colonial parecem apenas ter ganhado outras roupagens, que formam camadas e camadas que recobrem as sombras de um inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018), que modela nossas práticas cotidianas ainda na atualidade.

No caso da aula performática duracional *Treze dias*, desobedecer a esta etiqueta que delineia o regime das aparências escolares ao insistir em trabalhar descalça evidenciou o elo e permanências entre passado e presente. Acionou, portanto, mecanismos disciplinares pela equipe gestora da escola como meio de limitar e delimitar o que pode ou não aparecer no ambiente escolar, principalmente quando se trata do corpo docente, isto é, um

---

<sup>10</sup> Em referência à entrevista concedida durante o evento “Diálogos Ausentes”, promovido pelo Itaú Cultural em 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bW4jeT>. Acesso em: 16 maio 2022.

representante da ordem institucional. As inquietações geradas pela inadequação do ato de permanecer descalça em local de trabalho geraram um dilema sobre o que deveria ser feito para garantir o retorno ao ordenamento do regime das aparências escolares. A cobrança por sentido foi recrudescendo em torno de questões como: um corpo que aparece dessa forma na escola estaria habilitado e em condições de exercer a função docente? A situação se tornou administrativamente insustentável, e a Lei nº 8.989/1979 (Estatuto do Funcionário Público) foi acionada, mais especificamente no que diz respeito ao inciso IX do art. 178, que trata dos deveres de um funcionário público: “Apresentar-se convenientemente trajado em serviço, ou com o uniforme determinado, quando for o caso.”

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 por uma linha de raciocínio lógica, cartesiana, muito bem traçada em relação aos métodos e objetivos do trabalho pedagógico desenvolvido. Ao assumir esta perspectiva, parte da comunidade escolar atribuiu 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, o que não é passível de explicação lógica-racional, não deve fazer parte de 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, históricas, filosóficas, artísticas e científicas; ao experimentar a performatividade do corpo como mobilização de saberes; ao forçar os limites do que seria aceitável no ambiente escolar. Diante da preocupação com o que poderia acontecer comigo em relação a minha integridade física, ao que poderia configurar um acidente de trabalho, a equipe gestora decidiu interromper a aula durante o décimo terceiro dia. No dia seguinte, estava calçada pela força da lei, contudo, a condição calçada não era mais algo dado, que se perdia em meio aos hábitos cotidianos delineados por um marco civilizatório. As sombras permaneceram ao encalço dos pés.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, O. **Poesias reunidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BASTIDE, R. Estudos Afro-brasileiros: o cerimonial da polidez. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, v. 48, p. 91-100, 1944.
- CAMNITZER, L. 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. Buenos Aires: Malba, 2016. p. 117-128.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2015.
- DUSSEL, I. Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (Siglos XIX-XX). **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 65-86, 2005.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- FOUCAULT, M. O que são as luzes? *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. 2, p. 334-351.
- LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MBEMBE, A. **A crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018b.
- MBEMBE, Achille. **O fardo da raça**. São Paulo: n-1 edições, 2018c.
- MIGNOLO, W. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.
- RACHEL, D. P. **Escrever é uma maneira de sangrar**: estilhaços, sombras, fardos e espasmos autoetnográficos de uma professora performer. 2019. Tese (Doutorado em Arte) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.
- ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. *In*: LINS, D. (org.). **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997. p. 19-24.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada.

São Paulo: n-1 edições, 2018.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. *In*: NOVAIS,

F. A. (dir.). **História da vida privada no Brasil República**: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 513-619.

Recebido em 01/06/2022

Aprovado em 02/08/2022

Publicado em 18/10/2022

