

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

RIKELLE APARECIDA RIBEIRO NEVES

**TEATRO E COMUNIDADE:
POSSIBILIDADES DE UM ENSINO PLURIVERSAL DE TEATRO**

Belo Horizonte- MG
2020

RIKELLE APARECIDA RIBEIRO NEVES

TEATRO E COMUNIDADE:

POSSIBILIDADES DE UM ENSINO DE PLURIVERSAL DE TEATRO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius da Silva Lírio.

Belo Horizonte- MG
2020

N518t
T Neves, Rikelle Aparecida Ribeiro, 1992-
Teatro e comunidade [manuscrito] : possibilidades de um ensino pluriversal de teatro / Rikelle Aparecida Ribeiro Neves. - Belo Horizonte, 2020.

157 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Vinícius da Silva Lírio.

Bibliografia: f. 151-157.

1. Educação -- Teses. 2. Teatro na educação -- Teses. 3. Teatro na educação -- Relações raciais -- Teses. 4. Teatro -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Teatro escolar -- Teses. 6. Arte -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Arte -- Relações raciais. 8. Racismo -- Teses. 9. Discriminação na educação -- Teses. 10. Comunidade e escola -- Teses. 11. Diversidade cultural -- Teses.


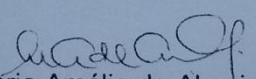
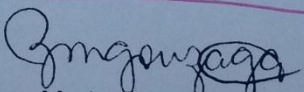
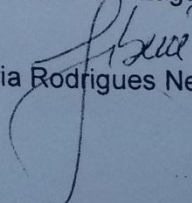
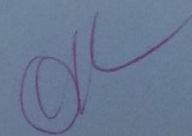
I. Título. II. Lírio, Vinícius da Silva, 1983-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.1332

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

FOLHA DE APROVAÇÃO

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP</p>	<p>UFMG</p>
<h3>ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA RIKELLE APARECIDA RIBEIRO NEVES</h3>		
<p>Realizou-se no dia 06 de fevereiro de 2020, às 14:00 horas, Sala 4102- Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 204ª defesa de dissertação intitulada <i>Teatro e comunidade: possibilidades de um ensino pluriversal de teatro</i>, apresentada por RIKELLE APARECIDA RIBEIRO NEVES, número de registro 2018666287, graduada no curso de TEATRO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG) indicada pelo Colegiado do Mestrado Profissional- Promestre, para substituir o Prof. Vinicius da Silva Lirio (UFMG) – Orientador, Profa. Yone Maria Gonzaga (UFMG) e Profa. Libéria Rodrigues Neves (Faculdade de Educação da UFMG).</p>		
<p>A Comissão considerou a dissertação:</p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Aprovada <input type="checkbox"/> Reprovada <input type="checkbox"/> Aprovada com indicação de correções</p>		
<p>A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:</p> <hr/> <hr/>		
<p>Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão. Belo Horizonte, 06 de fevereiro de 2020.</p>		
<p> Profa. Maria Amália de Almeida Cunha (Doutora) Substituta do Prof. Vinicius da Silva Lirio (Doutor) - Orientador.</p> <p> Profa. Yone Maria Gonzaga (Doutora)</p> <p> Profa. Libéria Rodrigues Neves (Doutora)</p> <p></p>		

À Geni, Antônio e Joaquim (*in memorian*), avós que não conheci.
Geralda Rosa Dolores (*in memorian*),
Abigail Aparecida Ribero Neves, Nirlando Freitas neves,
Por te me dado o sangue e o sonho.

AGRADECIMENTOS

Há alguns anos, aprendi na escola que a inteligência e a intelectualidade não eram qualidades destinadas a mim. Em alguns momentos, isso foi repetido durante a minha trajetória. Se hoje consigo escrever, falar, fazer teatro e andar com a cabeça erguida, é por aqueles que estiveram comigo.

Agradeço às divindades que me acompanham, protegem, fortalecem e abriram esses caminhos.

Agradeço a sorte de ter Abigail Aparecida Ribeiro Neves, como mãe, e Nirlando Freitas Neves, como pai. Obrigada por me ensinar a falar, prover não só uma casa, saúde, comida, mas, também, por me ensinar a sonhar.

Às minhas irmãs, Rayssa Freitas, Rayane Ribeiro e Raphela Freitas, por serem as minhas primeiras companheiras.

Aos meus alunos e alunas, por brincarem e fazerem teatro comigo, pelas risadas e pelas conversas compartilhadas, por terem me ensinado sobre afeto.

A Anair Patrícia, que, durante muito pedidos de casamentos, acabamos mesmo sendo companheiras de quase dez anos. Obrigada por compartilhar a amizade, o fazer teatral e a educação.

Ao Guilherme Diniz, pelas ironias, conversas e debates inflamados pelas madrugadas. Que bom que a gente se apaixonou naquela disciplina.

A Michele Bernadino, por estar comigo nas pospostas de cena, por trabalhar, brincar e viver comigo, nesses últimos tempos.

A Roberta Faria, por dividir comigo a vida, as festas e nossos sonhos e aflições de Educação.

Agradeço a Felipe Olivera, minha tata. Por estarmos juntas, por me inspirar e ser um ponto tão importante na minha rede de afetos.

A Ana Martins, por ter me acompanhado nessa trajetória.

Ao Marcos Alexandre, por ser uma imagem de coragem e carinho, no espaço da Universidade, e ser aquele que me mostrou que eu poderia falar.

A Débora e Zi, duas amigas que estão comigo a tanto tempo, mesmo à distância.

A Diego Meneses por ser um ponto de sobriedade e risadas.

Agradeço a Vinicius Lírio, por ter orientado a caminhada no mestrado e ser paciente nos momentos de desespero.

RESUMO

Esse estudo investiga a relação entre pluriversalidade e a pedagogia teatral, tendo como objetivo compreender e pesquisar modos de fazer que levem à construção da sala de aula como comunidade de aprendizagem, tendo o Ubuntu como princípio filosófico. O pressuposto é que esta perspectiva colaboraria para um ensino pluriversal de teatro teria como foco os saberes negros, antirracistas e a vivência dos alunos. A pesquisa foi realizada a partir de experiências anteriores da pesquisadora no programa no qual ministrava aulas de teatro. Um programa no qual são ofertadas oficinas com aulas de Arte. O mesmo é realizado em regionais, em coparticipação com a prefeitura, na cidade de Belo Horizonte-MG. A metodologia utilizada foi a etnográfica, numa abordagem autoetnográfica, por meio de registros diversos da autora. Conjuntamente, foi utilizada a cartografia, uma prática de pesquisa processual e investigativa, que possibilitou o mapeamento dos processos pedagógicos e criativos e, ao mesmo tempo, da própria pesquisa. Ao longo desse trabalho, construiu-se um material pedagógico, intitulado “Mapa-tapete”, voltado para a reflexão, sistematização e registro acerca dessa poética da sala de aula e do percurso de construção deste estudo. O mesmo intenta estabelecer um diálogo entre as trajetórias escolares dos participantes da intervenção urbana implicada no compartilhamento do mapa e as possibilidades de pedagogias engajadas e antirracistas, que reconheça e valorize os diferentes corpos e saberes presentes nesse contexto. As referências que suleam este trabalho estão situadas no campo da Filosofia Africana, do Ensino de Teatro e da Educação. Nesse sentido, colaboram com esse estudo: hooks (2013), Somé (2003), Noguera (2011), Carneiro (2005), Machado (2012), Ribeiro (2017), entre outros. Esta pesquisa reconhece que a construção de uma comunidade de aprendizagem, como objetivo da sala de aula, tem potência para criar um ambiente no qual haja a valorização das individualidades e a escuta dos sujeitos presentes.

Palavras-chave: antirracismo, comunidade, pedagogias do teatro, pluriversalidade

ABSTRACT

This study search the relation between pluriversality and theater pedagogy, aiming to comprehend and to research ways of doing that lead to the construction of the classroom as a community, assuming Ubuntu as a philosophical principle. The assumption is that this perspective would collaborate in building a pluriversal theater teaching, which would focus on the black knowledge, antirracists and the students experiences. The research was conducted from previous experiences of the researcher in the program in which she taught drama classes. A project in which workshops with art classes are offered. The same is done in regional, in co-participation with the prefecture, in the city of Belo Horizonte-MG. The methodology used was the ethnographic research, in auto-ethnographic approach, through several records of the author. Together, cartography was also used, a procedural and investigative research practice that enabled the mapping of the pedagogical and creative processes and, at the same time, of the research itself. Throughout this work a teaching material, entitled “Map-rug” directed towards a reflection, systematization and registration of this classroom’s poetics and the construction path of this study. The same, offer a dialogue between the school paths of the participants of the urban intervention involved in sharing of the map, and the possibilities of engaged and antirracist pedagogy, that recognizes and values different bodies and knowledge present in this context. Some references in the field of African Philosophy, Theater Teaching and Education. In this sense, collaborate with this study, such as: hooks (2013), Somé (2003), Noguera (2011), Carneiro (2005), Machado (2012), Ribeiro (2017), among others. This research recognize that the construction of a learning Community, as a classroom objective, has the potencyto create a environment in which there is an appreciation of the individualities, as well as, an ambience witch mutual listening.

Keywords: Antirracism, Community, Theater Pedagogies, Pluriversality.

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA	6
TRILHA 1. A CAMINHADA ATÉ AQUI	15
1.1 Andejar pelo Vista Alegre: talvez seja essa a minha experiência em comunidade	17
1.2 Descortinar pedagogias: atinar pedagogias abertas aos sentidos de mundo	36
1.3 Ministrando aulas na encruzilhada	49
TRILHA 2. VIAGEM AOS UNIVERSOS: GRAFAR A MEMÓRIA EM LETRAS NEGRAS	52
2.1 Com quem eu caminho	53
2.2 Onde estávamos	59
2.3 A estrada para a casinha azul: continuar a caminhar e brincar como antídoto à peste branca	65
TRILHA 3. ATRAVESSAMENTOS DA CAMINHADA: O QUE OS CONFLITOS NOS CONTAM	83
3.1 Que bagunças sonham as aulas de teatro ou O que os afetos nos ensinam sobre a construção de uma comunidade de aprendizagem.	95
TRILHA 4. O SUL DA CAMINHADA	104
4.1 Casa e Rio: início do caminho para a comunidade	108
TRILHA 5. O CORAÇÃO DESENHA O CAMINHO.	123
5.1 MAPEAR PERCURSOS, BRINCAR TERRITÓRIOS E COMPARTILHAR PROCESSOS	134
TRILHA DO AMANHÃ: SE O CORAÇÃO BATE, HÁ CAMINHO	142
REFERÊNCIAS	151

PONTO DE PARTIDA: apresentar os caminhos e a caminhada

Quero pedir licença a ancestralidade para falar, nada que for dito aqui foi exclusivamente dito por mim, nós não inventamos a roda do conhecimento, só permitimos que essa roda dos saberes não para degirar.
Katiúscia Ribeiro¹

Esse estudo, intitulado *Teatro e comunidade: possibilidades de um ensino pluriversal em teatro*, vislumbra a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, tendo o Ubuntu como princípio filosófico. Deste modo, buscou-se, no percurso dessa pesquisa e sistematização desse estudo, construir um ambiente, no contexto do ensino de teatro, como uma comunidade, tendo como referências base Sobonfu Somé (2003) e bell hooks (2013).

Para Somé (id., p. 35),

o objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros.

Minha intenção está em investigar como essa percepção de comunidade pode ser encontrada e construída na educação e, mais especificamente, nas aulas de teatro de um programa voltado para a promoção de saúde, na e por meio da Arte, para crianças e adolescentes.

Este programa está ativo há 25 (vinte e cinco) anos, na cidade de Belo Horizonte-MG. O mesmo foi idealizado diante da necessidade construir um espaço no qual crianças e adolescentes não tivessem suas infâncias patologizadas. Sua Fundadora percebeu que muitas das crianças e adolescentes, que eram encaminhadas para o atendimento, tinham dificuldade de aprendizado, concentração e não se adequavam às exigências escolares, mas não, necessariamente, eram pacientes da saúde mental. E, então, em 1994, surgiu a primeira proposta do programa, ministrada pela mesma. Atualmente, são mais de cinquenta oficinas, nas nove regionais da cidade², que têm como objetivo acolher criativamente esses sujeitos.

Há uma variedade de modalidades de oficinas artísticas ofertadas na capital mineira, no referido programa, sendo elas de teatro, grafite, música, capoeira, dança, artesanato, circo e

¹Fala presente na palestra (Re)ancestralizar as vozes através das filosofias africanas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7rsIUDAMJI4>. Acesso em: 02 jan. 2020.

²O município de Belo Horizonte desdobra a sua administração em nove regionais, sendo elas: Norte, Nordeste, Noroeste, Pampulha, Venda-Nova, Centro- Sul, Barreiro, Leste e Oeste

culinária. Elas acontecem duas vezes, por semanas, cada uma delas com duração de quatro horas, em duas turmas, com dez alunos, sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

O programa atua pela secretária municipal de Saúde em parceria com a prefeitura da cidade, o seu foco está em atender crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade³, risco social e/ou pessoal. Mas, é preciso ressaltar que este não é o público exclusivo do programa, na medida em que ele também atende a uma demanda espontânea, isto é, quando a criança ou jovem se interessa por alguma oficina oferecida no seu território e a procura voluntariamente. Deste modo, seu público alvo são sujeitos na faixa etária supracitada e tem como objetivo o acolhimento dos mesmos, considerando o seu desejo de participar de oficinas de Arte.

Dessa maneira, há duas formas de entrada: por encaminhamento e por demanda espontânea. Os alunos encaminhados passam por acompanhamento no Centro de Saúde da regional e a psicóloga referência opta por indicar a participação no programa, como parte do tratamento daquele sujeito. A demanda espontânea se refere à ação autônoma de procura do curso pela criança, sem indicação prévia.

Sendo assim, há uma grande preocupação em manter o vínculo com o aluno e não reproduzir ações discriminatórias e/ou de subalternidade, nas quais reforçaríamos o que muitos desses alunos escutam durante sua trajetória. Muitas das crianças e adolescentes que ali chegam já foram e são marginalizados e invisibilizados no seu cotidiano. Então, este espaço se apresenta como espaço criativo, onde o sujeito “pode ser quem é” (MACHADO, 2013).

Desse modo, nesse contexto, a noção de comunidade traria um espaço seguro e saudável, no qual esse sujeito poderia criar, a partir da sua vivência. Nesse sentido, bell hooks (2013, p. 46) traz o espaço da comunidade como “um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderam, aceitaram e afirmaram que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder”.

Esta mesma autora apresenta a sala de aula como comunidade de aprendizagem. Assim, ela compreende que o propósito daquele grupo, mesmo que em caráter temporário, é de criar em coletivo “um contexto comunitário para o aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 212).

³ Quando esta noção aparecia na fala da coordenação ou das psicólogas de referências, era possível notar que seus discursos e entendimento dialogavam com a definição de Schumann (2014, p. 16), que compreende vulnerabilidade “como a não garantia dos direitos fundamentais”. Assim, estavam ligadas a situações de negligência do Estado, sendo estas relacionadas ao acesso à cidade, saúde, emprego, moradia e, também, aos altos índices de violência na regional, a necessidade de uma educação de qualidade e ao contexto familiar.

Sendo assim, considero que compreender a sala de aula como comunidade, além de oferecer um espaço onde o sujeito pode expressar sua individualidade, também, concebe que todos/as os/as presentes são responsáveis pela manutenção daquele ambiente.

Reconhecendo isso, proponho a construção de comunidade, no ensino de teatro, como objetivo, por entender que bem-estar de uma pessoa não pode acontecer ao lado da opressão de outra. Nessa perspectiva, concordo com Renato Nogueira (2011, p. 148), quando ele afirma que

a desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas.

Apesar de ser nosso objetivo, entendi que o conceito de comunidade não bastava como princípio filosófico. Com essa questão posta, decidi aprofundar a pesquisa sobre o Ubuntu. E, a partir disso, nesse estudo, proponho compreender a sala de aula como comunidade e isso, aqui, despertou a demanda de convocar o Ubuntu como princípio filosófico e pedagógico.

Ubuntu diz respeito a uma cosmovisão africana, ou seja, diz de um modo subjetivo de ver o mundo, que está presente no continente. As definições caminham para compreender que “Ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2012, p. 147).

Também investigando essa filosofia e trazendo o caráter comunitário, Nascimento (2014, p. 1) a define como

a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”, de uma ética coletiva cujo sentido é a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas em formas comunitárias. A preocupação com o outro, a solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são princípios fundamentais da ética Ubuntu.

Considero que, nesse estudo, essa filosofia nos é cara ao compreender e propor um ensino pluriversal de teatro, pois ela considera, em sua base, a existência do outro e suas singularidades, sem uma competição entre si. Dessa forma, estar numa comunidade de aprendizagem, a partir desse princípio, indicaria o desejo de todos estarem na sala de aula sem atitudes discriminatórias.

Concordo, então, com o que afirma Nascimento (2011, p. 2), de que “a pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe porque outras pessoas existem.

Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade, e que as singularidades, como tais, têm igual valor”.

É possível afirmar que esta ação de reconhecimento do outro, considerando seus saberes e vivências, caminha em direção ao conceito de pluriversalidade. Ramose (2011, p. 6) emprega esse termo em oposição à universalidade, ao explicar que esse último conceito

[...] era corrente quando a ciência entendia o cosmos como um todo dotado de um centro. Entretanto, a ciência subsequente destacou que o universo não possui um centro. Isto implicou na mudança do paradigma, culminando na concepção do cosmos como um pluriverso. Parece que a resistência do “universo” mostra uma falha que aponta para o reconhecimento da necessidade de um deslocamento do paradigma. Neste ensaio optamos por adotar esta mudança de paradigma e falar de pluriverso, ao invés de universo.

Noguera (2012, p. 64), que também comunga da definição de Ramose (2011), conceitua a pluriversalidade como “o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista”. O autor compreende este conceito nos campos da filosofia e da educação, perspectiva que considero que dialoga, diretamente, com o teatro, pela necessidade de levar em conta a pluralidade do fazer e da pedagogia teatral.

Assim, continuando o seu argumento, Noguera (op. cit.) afirma que

a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades. Na nossa reivindicação pela pluriversalidade da filosofia, nós trazemos à baila a filosofia afroperspectivista com o intuito de denegrir a educação.

Em linhas gerais, o autor define afroperspectivista como “exercício filosófico protagonizado por pertencimento marcado, principalmente, pela afrodiáspora” (NOGUERA, 2012, p. 65). Sendo assim, numa pedagogia da pluriversalidade é fundamental que haja a ação de denegrir a educação, trazendo referências negras e uma visão positiva da negrura, a fim de traçar outras histórias e modos de fazer, em uma sociedade que parte de princípios branco-ocidentais.

Dialogando com o desejo de perspectiva pluriversal e da importância do sujeito estar à frente de sua narrativa, a metodologia que acompanha essa caminhada é de natureza qualitativa, com uma abordagem autoetnográfica, que tem como especificidade a proposta de ressaltar a experiência pessoal da pesquisadora junto aos demais sujeitos e universos de investigação.

Essa escolha metodológica nos pareceu coerente, entre outras razões, pelo fato de que, de acordo com Benetti (2017, p. 152),

a autoetnografia consiste em um método de pesquisa relacionado ao gênero autobiográfico de escrita que procura descrever e analisar de forma sistemática determinada experiência pessoal no sentido de compreendê-la culturalmente. É também vista como uma forma reflexiva de etnografia, com ênfase na interação entre pesquisador e objeto de estudo, que envolve a descrição e análise de experiências pessoais com base no *self* do próprio autor como exemplar etnográfico

Dessa forma, escrevo, aqui, sobre um grupo/universo do qual eu, a pesquisadora, faço parte, a partir dele mesmo (SANTOS, 2017). No campo da educação, o/a professor/a é pesquisador/a da sua própria prática docente. Assim, esta metodologia abarca, na sua análise, as dimensões subjetivas e emocionais relacionadas à sua experiência, considerando que esses são aspectos importantes na pesquisa acadêmica (BENETTI, 2017).

A partir dos estudos de Anderson (2006), Benetti (2017) aponta características principais da autoetnografia e dialogarei com esses princípios para, também, apresentar o meu trabalho e sua construção. A primeira delas, já citada anteriormente, considera o/a pesquisador/a integrante do fenômeno a ser estudado. Por isso, entende que suas descobertas não são individuais e, logo, retornará ao campo de pesquisa (BENETTI, 2017).

Acredito que, neste trabalho, isto aparece com a força da proposta já atribuída ao mestrado profissional, o produto que ressalta a necessidade que a elaboração teórica se materialize e seja compartilhada. Neste caso, ela se dará pelo mapa-tapete, que pretende dialogar com o universo da pesquisa, em suas múltiplas dimensões, a partir da obra artística, valendo-se da intervenção urbana.

Benetti (2017) e Anderson (2006) apontam a reflexão analítica como uma característica fundamental, na qual afirma que a reflexão da experiência pessoal está em diálogo com outro, indicando, também, a importância da fundamentação teórica e as relações construídas com outros dados que contribuam para construção deste conhecimento.

Estes aspectos aparecem, nesse trabalho, ao analisar minha prática docente a fim de compreender outros universos das pedagogias teatrais. Aqui, esses diálogos serão travados e inspirados com/em filósofos africanos, como Renato Nogueira, Katscia Ribeiro e Sobufu Somé. Além destes, com Iyalodè Ósún Ifé World Wide, que está a frente do terreiro iléAsé Aa OjúOfáOtun, Pedrina de Lourdes Santos, capitã da Guarda de Maçambique de Nossa Senhora das Mercês de Oliveira (MG), Muiandê, matriarca do quilombo ManzoNgunzoKaingo, e Makota Kidoiale e pelo mestre Pai Ricardo, da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente.

Logo, podemos afirmar que esta metodologia ultrapassa a experiência pessoal e pretende colaborar com a visão social sobre aquele fenômeno, reafirmando o comprometimento teórico-analítico da autoetnografia (ANDERSON, 2006). Estes autores apresentam o/a pesquisador/a como um ator social, que elabora suas experiências e sentimentos como informações fundamentais para o fenômeno observado. Isso nos possibilita compreender que “a autoetnografia é um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural” (SANTOS, 2017, p. 5)

Assim, é possível observar que a pesquisa autoetnografia está em diálogo e não ensimesmada. Nesse sentido, Fortin (2009, p. 83) afirma que “a história pessoal deve ser tornar o trampolim para uma compreensão maior. O praticante pesquisador que se volta sobre ele mesmo não pode ficar lá. Seu discurso deve derivar em direção a outros”. Dessa forma, por se tratar de um projeto que nasce de um questionamento presente na minha trajetória, em minha vivência como aluna e que se estende à minha prática como professora de teatro, a minha experiência como indivíduo está explícita, mas é importante ressaltar que não se finda em si.

Ellis (2017) afirma que essa metodologia possibilita uma pluralidade de vozes, que, anteriormente, foram colocadas em lugar de “outro” e objeto de estudo. Sobre isto, Bridgens (2007 apud BENNETI, 2017, p. 156) afirma que “através de estudos autoetnográficos, autobiográficos ou narrativos que algumas experiências ignoradas, distorcidas ou silenciadas pelo desconforto que causam podem ser conhecidas e compreendidas”.

Então, é possível compreender que os relatos, ideias e questionamentos, que mobilizam essa caminhada não são apenas individuais, mas, também, revelam um coletivo, um agrupamento de sujeitos inseridos num contexto específico. O que justifica as escolhas metodológicas, pois,

por meio da autoetnografia, o indivíduo, ora pesquisador, ora objeto pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido. Assim quando compreender a si, compreenderá o meio, os outros envolvidos [...] a autoetnografia possibilita uma série de reflexões significativas para o autor e o mundo (GODOI; KOCK; LENZI, 2012, p. 96)

Nesta metodologia, a comunicação se faz fundamental e ela se dá a partir do diálogo com o contexto em que a pesquisadora está inserida, com materiais e documentos produzidos e coletados durante a experiência no campo – nesse caso, anterior à pesquisa – e suas referências bibliográficas.

Stacy Holman Jones (2005, p. 765 apud DOUGLAS, 2013, p. 85), afirma que

a autoetnografia está construindo uma cena, contando uma estória, tecendo concessões intrínsecas com a vida e a arte, experiência e teórica, evocação e explicação, e se soltando, esperando que os leitores trarão o mesmo cuidado e atenção para suas palavras nos contextos de próprias suas vidas. (Tradução minha⁴)

À vista disto, esta metodologia oportuniza que a pesquisadora desenhe o seu trabalho a partir da sua trajetória de vida, não só trazendo as suas referências e experiências como elementos, mas, também, organizando os conhecimentos a partir do seu sentido de mundo. Quanto a isso, Douglas e Carless (2013, p.84) afirmam que “uma história, como qualquer outra história, depende de quem a conta”. Desse modo, ao contar história, a pessoa também coloca o seu tom.

Nesse sentido é que Conceição Evaristo (2005, p. 3) conta que

a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir. Eu fechava os olhos fingindo dormir e acordava todos os meus sentidos. O meu corpo por inteiro recebia palavras, sons, murmúrios, vozes entrecortadas de gozo ou dor dependendo do enredo das histórias. De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite.

Por mobilizar em mim os afetos, memórias, a elaboração da minha escrita, dentro deste processo, também tem como sul as escrevivências de Conceição Evaristo. E, como não parei de ler seus livros, desde quando a conheci, não poderia estar menos inspirada pelo seu modo de narrar o mundo. De acordo com essa autora,

escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-escrição no interior no mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura da elite, escreve adquire um sentido de insubordinação. (EVARISTO, 2007, p. 20)

Desse modo, nesse trabalho, o/a leitor/a encontrará narrativas entrecruzadas por conceitos, não havendo uma separação de fundamentação teórica e experiência, considerando que a produção de conhecimento teórico não se dá distante da prática. Por isso, compreendi a escrita como um tecer, no qual os conhecimentos, documentos e memórias foram entrecruzados.

⁴ Tradução minha para o original: “Autoethnography is setting a scene, telling a story, weaving intricate connections among life and art, experience and theory, evocation and explanation... and then letting go, hoping for readers who will bring the same careful attention to your words in the context of their own lives”.

Há, também, uma abrangência de documentos nesta metodologia, utilizo como recursos as memórias, histórias de vida e o diário de bordo, que é um recurso de registro escrito, que se constitui das anotações feitas durante o processo criativo (MACHADO, 2002). Nele foram descritas as etnografias das experiências passadas no campo de pesquisa e onde será registrada a criação de oito sequências didáticas para criação, considerando os princípios filosóficos e pedagógicos do Ubuntu e da pluriversalidade na constituição de uma poética de ensino de teatro.

Conjuntamente, faço uso da cartografia, que é uma prática de pesquisa processual e investigativa, que produz e estuda mapas e, assim, traça territórios. Neste caso, vamos além do espaço físico e trabalhamos com uma abrangência dessas possibilidades, a partir de territórios múltiplos: subjetivos, afetivos, políticos, sociais e éticos. Assim como a autoetnografia, o pesquisador-cartografo está implicado na pesquisa e, desta forma, constrói o seu processo de pesquisa e seu mapa (COSTA, 2014).

Acredito que a autoetnografia e a cartografia são relevantes para um Mestrado Profissional em Educação, pois proporcionam que nos coloquemos efetivamente nas nossas pesquisas, como parte dos fenômenos a serem estudados e como produtores de conhecimento, em diálogo com nossos universos de investigação, que, também, tornam-se referência para o trabalho.

Considerando isso, esse estudo será organizado em cinco trilhas: a primeira delas é intitulada de “A caminhada até aqui”, na qual abordarei as experiências que antecedem à pesquisa no mestrado que são fundamentais para compreender a motivação da mesma. A partir delas trarei o conceito de epistemicídio e de contrato racial, cunhados por Sueli Carneiro (2005) e Charles Mills (1997). Por meio das minhas memórias e os estudos destes autores, pretendo evidenciar o ponto de partida e a necessidade de uma pedagogia teatral que se comprometa com uma educação pluriversal.

Na segunda trilha, a “Viagem aos universos: grafar a memória em letras negras”, contextualizarei o campo na qual este estudo se insere, juntamente com os/as alunos/as que estavam presentes nas experiências que vivenciei no mesmo, como professora de teatro, lançando mão do conceito de vulnerabilidade para compreender melhor as particularidades sociais da regional na qual o programa está inserido, bem como, o olhar do programa para essa dimensão. É necessário ressaltar que as narrativas presentes neste trabalho antecedem a entrada no mestrado.

A trilha seguinte, nos “Atravessamentos da caminhada”, retomo aos diários de bordo e as memórias que modificaram a minha trajetória como professora e, também, a pesquisa. Esta

trilha tem dois caminhos: o primeiro deles foca nas situações conflituosas, considerando que, no momento inicial, havia dificuldade, da minha parte, de como lidar com os conflitos e compreender a sua potência enquanto situação de aprendizado; e, o segundo caminho, enfatiza os afetos presentes na sala de aula, considerando-os, a partir de Nilma Lino Gomes (2018), como emancipatórios.

Na quarta trilha, intitulada de “O sul da caminhada”, abordarei, mais especificamente, as noções de “comunidade” e a filosofia Ubuntu, apontando como elas dialogam e contribuem para um ensino em teatro que seja pluriversal e antirracista, no programa supracitado. O conjunto dessas experiências e reflexões se desdobram na quinta e última trilha, “O coração desenha o caminho: mapear percursos, brincar territórios e compartilhar processos”, que discorre sobre a criação e desenvolvimento do produto desta pesquisa, que será um mapa-tapete, que pretende o compartilhamento da pesquisa por meio de uma intervenção urbana.

TRILHA 01. A CAMINHADA ATÉ AQUI

Ha muitos anos, quando eu ainda estava aprendendo a juntar as letras, contaram-me uma história de que a Grécia era o berço da filosofia, onde os homens brancos (enquanto raça e gênero) construíram um modo de pensar. Durante a minha infância construí uma fascinação imensa pelo Egito⁵, suas histórias, seus deuses e conhecimentos. E por isso, durante muito tempo, alimentei o desejo de ser arqueóloga. Mas, aos 16 anos, a arqueologia deu lugar para o desejo de ser atriz. Esse fascínio sobre Egito não foi estimulado e foi minguando, aos poucos, resumindo-se a assistir filmes de brancos arqueólogos e egípcios brancos. Um pouco mais tarde, depois de me graduar em teatro, quando juntar as letras já não era uma dificuldade, contaram-me que a filosofia poderia ter outros berços. Um berço negro, africano... Egípcio!

Quando criança, eu não sabia conceitualmente que o racismo se enraíza no nosso modo de pensar e naturalizar histórias que nos foram contadas. E, ao saber da existência da Filosofia Africana e das reverberações que ela traz, questiono-me sobre a história contada acerca do Teatro. Ao iniciar os meus estudos nesse campo, soube que este era um irmão da filosofia, logo, compartilhavam o berço grego. Nas histórias que escutei, ele havia nascido dos rituais para o deus grego Baco, o qual, até então, eu só tinha assistido no desenho da Disney (que foi o responsável por me apresentar as divindades gregas e a história do povo grego).

Será que ele poderia, também, compartilhar o berço africano da filosofia?

Bem, não pretendo me aprofundar nessas questões no estudo aqui presente, mas espero ter oportunidades para me debruçar sobre esses questionamentos no futuro. Essas inquietações e informações são importantes para mim e para quem vier a me ler, para que possamos pensar juntas, que há possibilidades de compreender o teatro antes das histórias e modelos que nos contam. Foi a partir desses questionamentos, que voltei às minhas memórias e lembrei que já conhecia e investigava o fazer teatral na cama-colo⁶ de minha mãe, e não somente no espaço da escola livre de teatro ou na Universidade.

⁵ Egito foi o nome dado pelos gregos e como eu conheci esse país. O seu nome original é Kemet, que significa terra negra. (NOGUEIRA, 2019; RIBEIRO, 2019)

⁶ Quando conheci os livros de Conceição Evaristo, sentia que a autora brincava com as suas memórias e palavras, criando outras grafias e significados. E, por gostar tanto de Evaristo, é que me arrisco e me atrevo a brincar como ela. Então, digo da cama-colo de minha mãe. Deitávamos as duas em sua cama. O colo está aqui como sinônimo de afeto, acolhimento e segurança, trazendo a lembrança de outros momentos que o colo foi cama, agora compartilhando a cama, continua-se os afetos do colo.

Eu me deitava na cama de minha mãe pedindo suas histórias: Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho os Três Porquinhos. Ela me carregava para outros espaços imaginários com seus cantos, contos e expressões, naquele momento eu já experimentava uma das potências da manifestação teatral e ao mesmo tempo, nascia a vontade de fazer o que minha mãe fazia. Eu queria sempre escutar as histórias, brincar com ela e logo queria contar como ela. Agora tenho consciência que ali começava a minha trajetória com o teatro. E, aqui, nesse papel branco com letras pretas, inscrevo(-me) a sua sistematização.

Começo esse o percurso na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no campus Pampulha localizada em Belo Horizonte, o qual, pela sua dimensão geográfica, poderia ser facilmente confundido com uma pequena cidade. Há um grande número de construções (algumas finalizadas e outras paralisadas) e uma variedade enorme de verde (árvores, plantas, gramas). Dentro de todo esse espaço, é necessário subir alguns morros de pedra para chegar à Faculdade de Educação (FAE), onde curso o Mestrado Profissional em Educação- PROMESTRE, na linha Educação, Ciências e Humanidades. Entre a biblioteca e os banheiros do prédio da FAE, existe uma pequena sala de informática, na qual há algumas cabines com computadores, que estão quase sempre todas ocupadas e hoje, enquanto escrevo, não é diferente.

As janelas grandes abrem pouco e não dão conta de refrescar a sala, por elas vemos uma continuação da faculdade e algumas árvores com folhas se mexem timidamente. Aqui, sentada em uma cadeira laranja de plástico é que começa a caminhada para a escrita da dissertação.

A caminhada é um ato, uma ação. Então, decidir caminhar evoca o movimento, desde o seu planejamento – que roupa usar? Que rotas traçar? Quais são os lugares seguros? – Até a sua execução: sair e caminhar. É uma ação que pode ser feita sozinha ou em grupo. Nesta ocasião é em coletivo que ela acontecerá.

O caminho, por sua vez, sugere um objetivo, um espaço que já foi percorrido ou será. O que a Universidade chama de dissertação será um caminho e uma parte da caminhada. Para compreender a escolhas que circundam este caminho, é necessário olhar para o início do trajeto.

Assim, é importante ressaltar que essa caminhada para compreender um ensino pluriversal⁷ de teatro antecede a pesquisa do mestrado, são esses passos que me trazem até aqui. Olhar para trás busca compreender (e compartilhar) as questões e situações que instigam

⁷Ramose (2011) traz a pluriversalidade na filosofia, como uma alternativa à um pensamento universal. Conceito que será abordado, posteriormente, na Trilha 04.

o desejo de embarcar neste trabalho. É retomar as ruas, avenidas e becos de minha memória⁸ para compreender que esta pesquisa, que ganha corpo aqui, constrói-se no meu corpo em diálogo com as comunidades às quais pertenço. Uma caminhada que é corporificada pelas minhas memórias.

Para dizer das trilhas que antecedem esse trabalho focarei no ambiente escolar, trazendo, brevemente, minhas experiências, considerando os espaços de ensino formal (ensino médio, técnico e universitário) e, também, o ensino informal em teatro, considerando a escola livre de teatro. Experiências importantes de serem ressaltadas, pois muitas vezes estiveram em consonância com um ensino que servisse à estrutura hegemônica.

Para isso, faz-se fundamental, também, compartilhar a primeira comunidade à qual pertenci, que me dão referências potentes para repensar a educação. Ela se situa na zona oeste de Belo Horizonte, em um bairro chamado Vista Alegre. É composta por seis pessoas: Abigail, Nirlando, Rayane, Rayssa, Raphaela e eu. Em alguns lugares do mundo, chamaremos essa composição de família.

1.1 Andejar pelo Vista Alegre: talvez seja essa a minha experiência em comunidade.

Primeiro, conheceremos os mais velhos.

Nirlando Freitas Neves é meu pai, o irmão mais velho da sua família. É filho de Antônio, que afirmava que a “Rússia até podia odiar Jesus, mas os Estados Unidos vendem”. A primeira vez que meu pai me contou essa memória foi para afirmar que eu parecia muito com meu avô. Antônio era casado com Geni, minha avó branca, que odiava a música do Chico Buarque e que, de acordo com as histórias das minhas tias, chorava muito quando me via, o motivo dessa ação ficou oculto. Foi a ascendência da minha avó que, muitas vezes, serviu de esconderijo, quando, na escola, queria fingir que não era negra ou, como dizíamos em meados de 2000, “afrodescendente”. As poucas lembranças que tenho de meus avós são forjadas em fotografias, meu avô morreu antes de me conhecer e minha avó alguns anos depois que nasci, fato que não impediu que estivessem comigo em outra dimensão.

Meu pai é extremamente católico apostólico romano, possui muitos livros sobre a sua religião, em casa, e parece não se cansar de estudar sobre o assunto. Foi nas suas prateleiras

⁸Referência ao livro *Becos das Memórias* (2016), de Conceição Evaristo.

cheias que encontrei Hamlet, ainda criança, e, sem entender muito o que aquelas palavras significavam, eu brincava de ser rainha e fazer teatro.

Meu pai queria me chamar de Rebeca (inspirado em um personagem bíblico) e me deu o sobrenome Neves, que foi dado a ele pelo meu avô, Antônio Neves. Olho as fotos de meu avô e me pergunto se esse de fato era o sobrenome da sua família. Uma vez que sabemos que, depois do sequestro, ao chegar no Brasil, os negros-africanos tiveram uma parte de sua identidade invisibilizada por nomes portugueses.

Sobre essa ação, Leda Maria Martins (1997, p. 24) nos conta que

os africanos transplantados à força para as Américas, através da Diáspora Negra, tiveram seu corpo e seu *corpus* desterritorializados. Arrancando de seu *domus* familiar, esse corpo, individual e coletivo, viu-se ocupado pelos emblemas e códigos do europeu, que dele se apossou como senhor, nele gravando seus códigos linguísticos, filosóficos, religiosos, culturais, sua visão de mundo.

Molefi Asante (2014), em seu artigo “Uma origem africana da filosofia: mito ou realidade?”, revela-nos um berço africano da filosofia, onde os gregos puderam aprender e reproduzir essa prática⁹. O autor nos conta que

Tales, o primeiro filósofo é lembrado por ter estudado na África. Dizem que aprendeu filosofia dos egípcios. Eles estudaram no Egito porque era a capital cultural do mundo antigo. Pitágoras é conhecido por ter estudado por pelo menos vinte e dois anos na África. Pode-se obter uma boa educação em vinte e dois anos, talvez até alcançar um Ph.D.! Os gregos buscavam a informação filosófica que os africanos possuíam. Quando Isócrates escreveu sobre seus estudos no livro **Busirus**, disse: “Eu estudei filosofia e medicina no Egito”. Ele não estudou esses assuntos na Grécia na Europa, mas no Egito e na África.

Não é só a palavra filosofia que não é grega, a prática da filosofia já existia muito antes dos gregos. Imhotep, Ptahhotep, Amenemhat, Merikare, Duauf, Amenhotep, filho de Hapu, Akhenaton e o sábio de Khunanup, são apenas alguns dos filósofos africanos que viveram muito tempo antes da Grécia ou de algum filósofo grego existir. (ASANTE, 2014, p. 119)

Essa ausência de reconhecimento dos conhecimentos negros africanos se dá como um dos reflexos do advento do racismo que, por meio de um conjunto de teorias, impõe uma ideia falaciosa de inferioridade aos sujeitos negros. Nilma Lino Gomes (2005, p. 52) compreende racismo como,

por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um

⁹ Filosofia aparece enquanto prática na fala de Asante (2014, p. 119), quando autor afirma que “não é só a palavra filosofia que não é grega, a prática da filosofia já existia muito antes dos gregos”.

conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Essa definição dialoga, diretamente, com o que diz Asante (2014, p.118), ao afirmar que “a colonização não era apenas uma questão da terra, era uma questão de colonizar informações sobre a terra”. Dessa maneira, podemos confirmar que a ação de embranquecer a filosofia faz parte de um projeto político genocida racista.

Abdias Nascimento (1978) mapeia o genocídio do negro brasileiro, fazendo os caminhos da colonização para nos revelar o racismo como estruturante dessa sociedade. A partir da leitura da obra deste autor, é possível compreender esse tipo de genocídio como um conjunto processos e projetos que recusam a existência de uma pluralidade de indivíduos e, para isso, recorrem ao extermínio físico e intelectual.

Para Martins (1997, p. 25),

esse olhar, amparado numa visão etnocêntrica, desconsiderou a história, as civilizações e culturas africanas, predominantemente ágrafas, menosprezou sua rica textualidade oral; quis invalidar seus panteões, cosmologias, teogonias; impôs, como verdade absoluta, novos operadores simbólicos, um *modus* alheio e totalizantes de pensar, interpretar, organizar-se, uma nova visão de mundo, enfim. Objeto de um discurso que inventava pelo avesso, a África aparecia no imaginário europeu como território do primitivo e do selvagem que se contrapunha às ideias de razão e de civilização definidoras da pretensa “supremacia” racial e intelectual caucasiana.

A forma como o racismo estruturou a nossa sociedade coloniza e silencia os sujeitos, suas histórias e conhecimento e, dessa forma, faz com que tenhamos uma tese ariana da história, reflexão levantada por Chikh Anta Diop. Beneticto (2014, p. 2)¹⁰, ao abordar *o berço africano da filosofia grega* apresenta a tese defendida por Diop (1974), afirmando que ela

[...] sustenta que os europeus são a forma mais perfeita do ser humano e que as grandes tradições da história do mundo são produto de sociedades brancas começando com os gregos. Assim, de acordo com esta ideologia a civilização – filosofia, artes, ciências, tecnologias, formas de governo “avançadas” – foram desenvolvidas apenas por europeus. Qualquer contribuição de outras civilizações, principalmente as africanas, é desqualificada, ignorada e, quando reconhecida, sustenta-se que o gênio grego impôs uma *mudança qualitativa* no conhecimento recebido.

Os filósofos e pesquisadores negros citados, até então (e os que serão citados ao longo dessa escrita), convidam a questionar as histórias que nos foram contadas hegemonicamente

¹⁰ Beneticto utiliza dos estudos de Diop (1974), no livro *A Origem Africana da Civilização*.

nas instituições escolares. Ideias e visões de mundos que permeiam o nosso imaginário, principalmente, no cotidiano das instituições escolares.

Quanto a isso, Nascimento (1978, p. 95) ressalta que

o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro-elementar, secundário, universitário, o elenco das matérias ensinadas, como se executassem o que havia predito a frase de Silvio Romero, constitui num ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos.

Sendo assim, a política racista de dominação colonial atinge também as epistemes desses povos. Podemos correlacionar diretamente essa perda com a morte física, já que nos corpos se guardam saberes. Mas, aqui, é necessário compreender também o silenciamento do saber como uma ação para concretizar que não teríamos contato com essas histórias, modos de viver e fazer.

Junto com o nome nega-se também a história. De modo que, pouco sei sobre meu Avó, dos meus bisavôs. Essa invisibilização histórica percorre os sujeitos negros, suas histórias, suas famílias, escolas, universidades. Essa ação de não reconhecimento e de histórias não contadas, pode ser nomeada conceitualmente de epistemicídio, definida por Carneiro (2005, p. 97) como

um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.

Trazer um pouco daqueles que sempre estiveram comigo, de carne e espírito rompe com o silêncio, uma necessidade também presente no texto de Audre Lorde (1997, p. 2), uma pesquisadora norte americana, no qual ela afirma que

no silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos – medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio, do aniquilamento. Mas antes de nada acredito que temos a visibilidade, sem a qual, entretanto não podemos viver, não podemos viver verdadeiramente. Neste país em que a diferença racial cria uma constante, ainda que não seja explícita, distorção da

visão, as mulheres Negras temos sido visíveis por um lado, enquanto que por outro nos fizeram invisíveis pela despersonalização do racismo.

Essas práticas dialogam com a noção de agência de Asante (2008, p.2), que afirma: “Quando o povo negro tem seu ponto de vista centrado, tomando nossa própria história como centro; então, nos enxergamos como agentes, atores e participantes ao invés de marginalizados na periferia da experiência política ou econômica”. Sabemos que essa situação de marginalização de pessoas negras no Brasil é implantada como projeto político. Desde a sua invasão¹¹, a história do país traz consigo ações de apagamentos violentos na intenção de manter lugares de privilégio e subalternidade.

Em seu texto, Martins (1997) revela a importância da palavra oral na civilização e nas culturas africanas, como o poder da palavra pode ser observado nos rituais e nas culturas afro-brasileiras. Elemento este que foi menosprezado no contexto colonial.

Ao ler essa autora, rememoro os ensinamentos de minha mãe e avó, que diziam que a palavra tem poder e minha avó me atentava para o fato de que há coisas que não devem ser ditas dentro de casa, como, por exemplo, alguns xingamentos. Minha mãe e minha vó diziam que as palavras têm poder. Sendo assim, algumas palavras professadas na raiva evocariam, para a casa ou para a pessoa, aquilo que ela está maldizendo.

Martins (1997, p. 146) afirma que “a palavra é sopro, hálito, dicção, acontecimento e *performance*, índice de sabedoria. Esse saber torna-se acontecimento não porque se cristalizou nos arquivos da memória, mas, principalmente, por ser reeditado na performance do cantador/narrador e na resposta coletiva”.

Na minha família há muitas histórias e, mais que as contadas, sinto que há muitas não contadas. Com o tempo, percebi que, para mim, o falar/contar estava relacionado com o afeto, pela necessidade da escuta e da troca. Não compreendia a dificuldade da fala, que está presente entre aqueles que estão mais próximos de mim (minha mãe, meu pai e minhas irmãs) e, assim, também não me excludo desse reconhecimento, e eu, mesmo com a necessidade de saber mais, ainda assim, não conseguia perguntar, mostrar interesse.

¹¹A primeira destas ações não se inaugura em solo brasileiro, mas se inicia no continente africano com o sequestro de homens e mulheres antes livres, que, trazidos em condições sub-humanas, foram-lhes impostos a condição *de* escravizado. Processo que faz as pessoas negras vivenciarem um processo diaspóricos. Nogueira (2012, p.65) define diáspora como: Processos de migração forçada dos povos negro-africanos a partir do século VIII e a imposição do modelo de Estado-Nação para as sociedades africanas. Dito de outro modo, afrodiáspora é um processo de imposição de modelos políticos, culturais e epistêmicos na colonização seja no continente africano e desterritorialização e deslocamento sofrido pelos descendentes de africanas e africanos que foram escravizadas(os) entre os séculos IX e XIX fora do continente europeu.

Só fui compreender essa dificuldade de falar e, então, de demonstrar afeto, anos mais tarde, lendo “Vivendo de Amor”, texto em que hooks (2010) aborda as consequências da escravidão na afetividade de pessoas negras. A autora afirma que a crueldade da colonização dificultou (mas não extinguiu) os processos afetivos, ferindo física, espiritual e afetivamente os corpos negros. Dessa forma, ela apresenta o amor como uma escolha de resistência, uma possibilidade de cura de um sujeito que pode dar e receber cuidado.

Ao mesmo tempo, a autora revela que

a prática de se reprimir os sentimentos como estratégia de sobrevivência continuou a ser um aspecto da vida dos negros, mesmo depois da escravidão. Como o racismo e a supremacia dos brancos não foram eliminados com a abolição da escravatura, os negros tiveram que manter certas barreiras emocionais. E, de uma maneira geral, muitos negros passaram a acreditar que a capacidade de se conter emoções era uma característica positiva. No decorrer dos anos, a habilidade de esconder e mascarar os sentimentos passou a ser considerada como sinal de uma personalidade forte. Mostrar os sentimentos era uma bobagem. (HOOKS, 2010, p. 3)

Percebo que a dificuldade da fala e da demonstração do afeto afeta todas as pessoas do meu núcleo familiar, em níveis diferentes. Compreendi, desde muito nova, que o afeto de meus pais está nas ações e na presença. O amor não estava nas palavras ou nos abraços, mas no prover casa, comida e saúde, nas brincadeiras, no perguntar, timidamente, “e aí?” ou soltar de supetão alguma coisa que tinha acontecido em seu dia.

Quando eu era pequena, em alguns momentos, um grande medo me tomava, achava que algo poderia acontecer com o meu pai ou mãe. Eu pegava o telefone e ligava para eles para perguntar algo que eu já sabia, só para escutá-los. Talvez, meus pais não soubessem, mas aquele era um gesto de preocupação e amor. O afeto foi uma questão importante que meus alunos me ensinaram, sendo assim é um ponto fundamental nesse trabalho. Hooks (2004, p. 1) afirma que o amor “é ao mesmo tempo uma intenção e uma ação. Expressamos amor através da união do sentimento e da ação”. Dessa maneira, compreendo que talvez esse sentimento de união convoque o viver em comunidade e esses foram um dos elementos que meus alunos me ensinaram: demonstrar afeto, compartilhar. Temática que será abordada nas próximas trilhas.

Atualmente, ainda há pequenos rituais silenciosos de afeto. Minha mãe sempre me manda mensagens falando e convidando para comer as comidas de casa; meu pai sempre nos chama para raspar o seu cabelo, o que, talvez, para ele, seja apenas um ritual de cuidado pessoal, mas, para mim, trata-se de uma possibilidade de ficar mais perto.

Durante muitos anos, meu pai levou (assim como eu) um *blackpower* na cabeça, quadrado como Will Smith, na série *Um Maluco do Pedaco*¹². Atualmente, ele exibe uma bela careca (muitos dizem que por minhas bagunças na escola). Ele queria ser bombeiro, mas não passou na prova e, então, foi para a polícia militar. Por isso, todas filhas, mais cedo ou mais tarde, foram estudar no Colégio Tiradentes da Polícia Militar. Sempre penso como é ser um homem negro em uma instituição racista e que se encarrega de proteger o Contrato Racial.

Conheci a noção de Contrato Racial por Carneiro (2005) e considero que é uma questão fundante para compreender os temas que aqui serão debatidos. Para isso será necessário também, voltar um pouco no pensamento da autora. Em sua tese, “A construção do outro como não-ser como fundamental do ser”, Carneiro (2005) revela a racialidade como um dispositivo de poder e recurso teórico para compreender o racismo e a discriminação racial no Brasil. Para isto, a noção de dispositivo corresponde a “um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1979, p. 244 apud CARNEIRO, 2005, p. 38). Assim, no dispositivo de racialidade é a cor de pele que trará as noções de normalidade e anormalidade.

Ao propor o denegrir¹³, na Educação, Nogueira (2012, p. 67) retoma aos significados de “negro”, apresentando a “negrura” como “sinônimo de fertilidade, criatividade, capacidade de gestação, nascimento e florescimento de vida”. Em seu argumento, vemos uma visão positiva não só da cor, como do sujeito negro. Esta ideia acontece de forma oposta na atuação do dispositivo de racialidade, no qual esse sujeito é abordado considerando a noção de anormalidade.

A partir da leitura desses dois autores, é possível afirmar que a urgência dos povos europeus estava em edificar o sujeito negro como *Outro*, para consolidar e justificar a sua estratégia de dominação a partir da colonização.

Nesse sentido, Carneiro (2005) também traz a teoria de Contrato Racial, de Charles Mills¹⁴, para substancializar o seu argumento da racialidade como dispositivo estruturador da sociedade brasileira. Compreender essa teoria é “desvelar um sistema político não-nomeado

¹² Série que acompanhou minha infância, adolescência e vida adulta. Onde há uma família muito parecida com a minha (fenotipicamente e nas personalidades) e que me apresentou questões sobre raça, sobre as quais iria me aprofundar, mais tarde, na Universidade.

¹³ Denegrir, enquanto conceito é cunhado por Nogueira (2012), diz respeito à um olhar para essa noção de modo positivo, para tratar assim de uma perspectiva de sujeitos marcados pela afrodiáspora. Noção que também será abordada na trilha 03.

¹⁴ Charles W. Mills é um filósofo jamaicano em que o trabalho tem como foco a filosofia política, tendo como o estudo raça, gênero e classe.

que vem historicamente se desenvolvendo subsumido em outros sistemas políticos, e, isto, de forma mais duradoura na história do que alguns deles. É a supremacia branca, estruturada por um Contrato Racial” (Ibid., p. 47).

A partir dessa teoria é possível constatar as estratégias para manter a branquitude em espaços de privilégios, tendo acessos materiais e imateriais, formais ou informais (MILLS, 1997). Sendo assim, é importante ressaltar que

uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde o status de brancos e não-brancos é claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume. E o objetivo desse Estado, em contraste com o estado neutro do contratualismo clássico, é, *inter alia*, especificamente o de manter e reproduzir essa ordem racial, assegurando os privilégios e as vantagens de todos os cidadãos integrais brancos e mantendo a subordinação dos não-brancos. (MILLS, 1997, p. 13 apud CARNEIRO, 2005, p. 47)

A preservação desse contrato, que tem como a violência como base, é firmada entre os iguais, em que o sujeito colocado no lugar do Outro terá para si o papel de subjugado (CARNEIRO, 2005). A partir da violência como estratégia de manutenção, considero importante trazer dois elementos que andam cruelmente interligados: o genocídio e o epistemicídio.

O primeiro deles se dá pelo extermínio sistemático de etnias e, no caso brasileiro, vemos essa prática perversa se consolidar na invasão, mas com o Contrato Racial permanece na agenda política da branquitude, podemos observar essa constatação através do que informa o Atlas da Violência 2017:

De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra. Cerqueira e Coelho (2017), a partir de análises econométricas com base nos microdados do Censo Demográfico do IBGE e do SIM/MS, mostraram que a tragédia que aflige a população negra não se restringe às causas socioeconômicas. Estes autores estimaram que o cidadão negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade, estado civil e bairro de residência. (CERQUEIRA et al, 2017, p.32)

Assim, como vemos que homens e jovens negros são as maiores vítimas de morte violentas no país e que, também, enquanto a violência entre as mulheres brancas diminuiu nos anos de 2005 e 2015, em relação às mulheres negras houve um aumento de 22%, entendemos que: “na evidência de que a combinação entre desigualdade de gênero e racismo é extremamente perversa e configura variável fundamental para compreendermos a violência

letal contra a mulher no país” (CERQUEIRA et al, 2017, p. 39). Através desses dados, é possível afirmar que a ação genocida é atual.

O Atlas da Violência, de 2019, confirma esse dado uma vez que afirma uma redução de homicídio a pessoas não negras e um aumento a pessoas negras, colocando, também, a necessidade urgente que as políticas públicas de segurança, saúde e educação, não só considerem, mas sejam voltadas para esta população. Com um projeto de extermínio da população negra em curso, é preciso ressaltar o óbvio: que ter uma família viva e presente é também um privilégio.

Os caminhos de Nirlando, meu pai, cruzam-se com os caminhos de Abigail, minha mãe, também filha mais velha de sua família. Nasceu em Bocaiúva-MG e se mudou para Belo Horizonte. Minha mãe é muito simpática e extrovertida, tem uma risada inconfundível e está, quase sempre, assustadoramente, bem disposta. Tenho a impressão que minha mãe não se cansa, apesar de, obviamente, estar cansada e sempre apontar “eu não sou de ferro”, indicando que precisa de ajuda, cuidado e que não pode fazer sempre tudo sozinha.

Apesar de reconhecer isso, percebo que há um perigo em naturalizar o discurso de força relacionado às mulheres negras, uma vez que este também revela uma das expressões do racismo, na qual o sujeito negro sofre processos de animalização, tendo suas necessidades não reconhecidas. Desnaturalizando esse discurso, Carneiro (2017, p. 7) em entrevista para revista *Cult*, diz:

Isso tudo perpetua um imaginário que faz com que as mulheres negras sejam muito penalizadas por essa coisa de mulheres fortes, que tudo aguentam, que tudo suportam. Acho que a expressão disso é o discurso da Sojourner “E eu não sou uma mulher?”. Aquele discurso revela também o lado perverso disso. Somos mulheres que lutam, mulheres guerreiras, mulheres que nos trouxeram até aqui, mas a um custo incomensurável. Há tanto a coragem e força com que fomos revestidas, mas também a opressão que existe nisso. Eu costumo falar para as jovens negras, quando tenho a oportunidade: nós temos que lutar pelo direito à fragilidade. Está na hora de as mulheres negras reivindicarem isso. Eu falo para a minha filha: esse negócio de mulher negra pronta para a guerra, que aguenta tudo, acaba aqui (*gesticula, batendo no peito*). Aqui. Chega. Estamos trabalhando para que vocês reivindiquem outro tipo de coisa, de terem inclusive o direito à fragilidade e ao cuidado.

É sabido que no processo de escravidão as pessoas negras eram vistas como objeto, sendo assim, destituídas de humanidade (DAVIS, 2016). Logo, não precisariam de cuidado. A crueldade racista desse regime recaiu sobre homens e mulheres negras e, como já vimos anteriormente, pelas extensões e profundidades dessa ferida colonial, ainda vemos suas reverberações na atualidade.

A frase “não sou de ferro”, primeiramente, aparecia, para mim, como uma manifestação do cansaço de minha mãe, o que dizia que eu compreendia a amplitude do que

ela estava dizendo. Quando eu estava em casa, não precisava ser de ferro, ela era a pessoa em que a força se concentrava. Ao sair do ninho e estar na escola, faculdade e trabalho, comecei a compreender mais o que ela queria dizer, porque eu também comecei a repetir essa frase, pela necessidade de informar que esse corpo era mais do que força. Logo depois, entendi que essa era uma necessidade presente em falas de mulheres negras.

Isso ficou nítido na primeira vez que li o discurso “E eu não sou uma mulher?”, de Sojourner Truth¹⁵. Lembrei logo da minha mãe e percebi que o que Truth dizia, em 1851, e a imagem de minha mãe justificavam o meu estranhamento ao discurso feminista, que, muitas vezes, afirma que as mulheres não eram o sexo frágil. Pensamento que, para mim, parecia uma obviedade, já que a fragilidade não me parece uma possibilidade nas mulheres de minha família.

Sempre vi, em minha mãe o desejo de estudar, que se mostrava no objetivo de cursar uma faculdade e, durante anos, nós acompanhamos a sua luta. Lembro-me de atravessar a cidade para chegar a Pedro Leopoldo-MG (cidade na qual minha mãe fazia curso superior), de madrugada, para buscá-la. Minha irmã e eu deitadas no banco de trás do carro e meu pai dirigindo.

Ela vinha, sempre, carregando uma bacia, na qual guardava os pães que vendia para ajudar a pagar a mensalidade. Havia uma dificuldade em concluir o curso, pelo trabalho, pelas demandas de cuidado com a casa e com as filhas pequenas. E, vendo isso, eu não conseguia entender essa vontade da minha mãe de continuar estudando, mesmo com tantas dificuldades.

Hoje, anos mais tarde, acho que foi a minha mãe quem me ensinou o gosto pela pesquisa. Foi com meu pai e minha mãe que aprendi a ter o desejo e o sonho pela continuidade de estudo. Ao mesmo tempo em que meus pais possibilitaram que eu sonhasse, através dos seus sonhos, uma possibilidade na Universidade (realidade difícil para eles e meus avôs), esse desejo de ingresso nesse lugar, também expressa a possibilidade de ascensão social.

Quanto a isso, Santos (2005) afirma que os negros compreendiam o espaço da educação formal como possibilidade de mobilidade social e que essa compreensão é que fez com que estes sujeitos se organizassem enquanto coletivo e movimento para garantir que esse direito estivesse, cada vez mais, garantindo à população negra.

Diante disso, acredito que é de grande importância citar meus pais como parte fundante do meu ser, porque sinto que parte de quem eu sou só é possível porque eles me

¹⁵ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 19 mai. 2019.

sonharam¹⁶. Em 2018, três anos depois da conclusão do meu curso, minha mãe realiza o seu sonho, de se formar em Pedagogia.

Minha mãe, talvez ela não saiba, é minha primeira referência, também, filosófica e teórica. Foi com ela que aprendi a lutar contra o sexismo, racismo e a entender que a escola reproduz um modelo que não é brasileiro e cruel com os alunos, de acordo com ela. Assim, desde a fazer doces até conselhos sobre as minhas aulas, ensina-me a aprender e a ensinar. Ela é fascinada por viagens e, com isso, ela me ensina, também, que é preciso descansar e conhecer o mundo. Sempre lembra como sua família viajava apertada no carro de seu pai ou por horas em trens.

Abigail, minha mãe, sempre está preocupada com a comunidade em que vive. Ela não cansa de apontar que eu não puxei muito esse seu lado, mas curiosamente tenho essas características como sul do meu caminho. Ela sempre me lembra como preciso aprender a viver em comunidade, com os outros, que não estamos sozinhas no mundo e é preciso trabalhar para a coletividade. Mas eu, cansada, digo que quero estar só.

Na pesquisa, percebi que os dizeres de Abigail (1963), sobre a importância da comunidade, dialogam com Nogueira (2011, p. 150), quando ele afirma que “ubuntu significa que só posso ser feliz se as pessoas ao meu redor também estão felizes”. A ideia de bem viver de minha mãe tem impregnado o meu fazer como professora de teatro, ela está certa e creio que já sabia.

Ela é filha de Geralda Dolores, uma velha senhora que me ensinou a amar festa e cerveja, ainda só não conseguiu que eu gostasse e dançasse bem o forró. Minha avó, durante toda a vida, foi o elo não obrigatório com a espiritualidade. Era ela quem me mostrava os mortos e me ensinava a benzer. Sempre foi bastante vaidosa e, muitas vezes, o sinônimo de “bem arrumada” estava ligado aos cabelos alisados.

A primeira vez que vi os “ferros quentes” deixarem “em paz” os cabelos de minha avó foi em uma cirurgia para a retirada de um tumor no cérebro. Mas, os cabelos alisados não eram uma marca exclusiva de minha avó, essa ação foi herdada pela minha mãe e por minhas tias, principalmente, minha tia Neia, que têm um salão de beleza (onde minha mãe trabalhou durante alguns anos como manicure e depiladora). Foi naquele salão que eu e minhas irmãs tivemos nosso couro cabeludo queimado por uma pasta verde, com um cheiro horrível, que também se encarregava de queimar as narinas. Essa pasta era o que fazia com que os nossos

¹⁶ Referência direta ao filme *Nunca me sonharam* (2017), em que jovens falam sobre a sua relação com a escola e seu futuro. O filme carrega esse título porque um dos alunos afirma: “Eles nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico. Não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar sozinho”.

cabelos perdessem o volume e um pouco de vida. Assim, deixávamos os cabelos crespos para ter um cabelo com química, na falsa esperança de que ficássemos um pouco mais apresentáveis para uma sociedade racista, que exige um modelo branco de beleza.

A decisão de alisar os nossos cabelos foi da minha mãe, logo, não tínhamos escolha. Atualmente, compreendo que a atitude da minha mãe veio como uma herança racista e, mais uma vez, com aquela escolha ela queria cuidar das suas filhas, para que não fossem vistas como “desarrumadas ou largadas”, uma vez que, com certeza, os comentários recairiam sobre ela. Hoje, vejo uma abertura no olhar dela, no qual, das quatro filhas, três têm o cabelo natural e há respeito pela nossa decisão.

Gomes (2002) reconhece o cabelo crespo como uma forte marca indenitória das mulheres negras e, em algumas situações, continua sendo visto como marca de “inferioridade”. Essa marcação de inferioridade acontece pelas inferências do racismo. Dessa forma,

o cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país, é um conflito coletivo do que todos participamos [...]. O cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom" expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2002, p. 3)

Observo que a relação negativa com cabelo antecede a minha mãe e é possível ser observada, também, em minha avó. Quando ela descobriu e começou a sofrer com o Alzheimer, a ideia de relógio biológico ficou mais forte para mim. Para explicar sua situação, o médico dizia que, a cada ida no hospital, “a volta era um degrau a menos”. Então, nesse processo de envelhecimento e adoecimento, algumas funções ficaram mais difíceis, como andar, controlar a bexiga, lembrar-se. O cabelo foi o grande marcador desse tempo, minha avó sempre foi muito vaidosa e, então, sempre estava muito alinhada: unhas arrumadas, roupas impecáveis, batom na boca e cabelo alisado.

A fragilidade do corpo fazia com que ficasse mais difícil alisar ou escovar os cabelos de minha avó. No início, ela sentia falta dos cabelos alisados, pois, para ela, aquele cabelo natural não representava beleza. Para mim, ver seus cabelos crespos foi uma chance de conhecer um pouco mais dela. Sempre achei que a claridade de algumas peles da família era por causa da minha bisavó (mãe da minha avó), que era a branca. Em abril de 2019, durante uma viagem (e a escrita dessa dissertação), uma das minhas irmãs perguntou: “e dá onde veio essa brancaiada toda?”. Minha mãe respondeu que meu avô era branco. Tomei um susto,

porque estava escrevendo essa trilha, e perguntei: “branco de verdade?” e minha mãe confirmou que sim, que negra era só a minha avó (fato que também me surpreendeu, já que minha avó tem a pele clara e, por isso, achava que a minha mãe não a considerava negra).

Mas, voltando sobre Joaquim, sempre escutei como meu avô trabalhava dia e noite na *Mannesmann*, uma fábrica em Belo Horizonte, e nunca soube o que fabricava. Ele morreu jovem, com 40 anos, de infarto, fato que fez com que minha mãe fosse corresponsável pela família.

Na família com a qual tive contato (país, irmãs, avôs, tios e primos), há pessoas negras (pretas e pardas)¹⁷ e brancas, de modo que não tivemos, em nosso cotidiano, a discussão da negritude ou do racismo. Acredito que motivados pela ideia de democracia racial, um mito que atravessou nossa constituição, enquanto nação, principalmente, pelo trabalho de Gilberto Freyre, no qual o autor construiu estudos que venderam uma visão de colonialismo benevolente. Dessa maneira, o mito reforça que vivíamos em uma sociedade na qual as três raças (indígenas, negros e brancos) viviam harmoniosamente (NASCIMENTO, 1978).

Então, suspeito que, já que havia negros e brancos na família e ausência de discursão sobre as relações raciais, esta situação era um terreno fértil para o falso pensamento de que não há racismo no Brasil e que a situação social pode ser modificada com o esforço, trazendo assim um discurso meritocrático.

No meu núcleo familiar (mãe, pai e irmãs), a ação de romper o silêncio começou a adentrar a casa a partir das minhas falas e das minhas irmãs. Acredito que isto está relacionado a nossa geração e ao acesso que temos à temática racial. Temos lidado com inúmeras pesquisas que discorrem sobre a falácia da democracia racial e, ao trazer a temática do racismo para casa, percebo, mais uma vez, que essa teoria só existe como mito. Assim que conversamos sobre o assunto surgem experiências e memórias que comprovam o que cada sujeito passou no cotidiano. Considero que, a partir da fala, temos uma chance a mais de caminhar, enquanto comunidade, conversando francamente sobre as nossas questões.

É do encontro nessas caminhadas que Rayane, Rayssa, Raphaela, minhas irmãs e eu acontecemos. Ao falar delas com desconhecidos, brinco que, pelo menos por enquanto, elas carregam a juventude da casa. Às vezes, sinto que elas formam outra comunidade entre elas, de companheirismo e amizade.

¹⁷ Neste trabalho, considero que preto e pardo fazem parte da categoria negro. Considerando assim, preto como pessoas negras de pele escuras e pardas como pessoas negras de pele clara. Definições que serão abordadas adiante.

Rayane Ribeiro Neves, é a segunda mais velha, nós travamos brigas e brincadeiras épicas quando éramos menores. Ela é muito conhecida por sua frase: “pai, que piscina grande”, proferida quando viu o mar pela primeira vez, em Guarapari-ES. Enquanto eu habitava o espaço da pessoa parda, tentando me esconder atrás de uma pele clara, percebo que minha irmã nunca teve essa possibilidade ou meias palavras sobre o seu pertencimento racial, porque sua pele não a deixa se esconder atrás de eufemismos e, também por isso, o racismo incide mais sobre ela.

Minha irmã é muito bonita e sempre foi considerada assim em casa, situação que, pelos relatos dela, não se repetia na escola, onde carregava insultos racistas. Ela também alisou o cabelo desde muito nova e, diferente de mim, conseguia ter disciplina para manter os cabelos domados. Com o tempo, ela também aderiu aos cabelos naturais e, a partir daí, vi, no processo da minha irmã, uma transformação em sua identidade.

Santos (1983, p. 27) nos apresenta “o mito do negro”, responsável por marcar o sujeito negro a partir da inferioridade, colocando-o como “o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico”. A mesma autora lembra que é possível que a pessoa negra acredite nesse mito e passe a se enxergar a partir da visão do dominador.

Mesmo com as dificuldades e o processo complexo de escolher deixar os cabelos naturais em ambientes racistas, vejo que a escolha (mesmo que talvez seja temporária) de manter o cabelo crespo dialogou com a compreensão, de minha irmã, sobre sua negritude, enquanto uma identidade positiva. Assim, percebo que houve uma valorização da mesma, entendendo que ser uma mulher negra não significa mais ser a “macaca ou a menina de cabelo duro”, apelidos comuns na escola, mas, sim, ser uma mulher que têm uma história a ser contada, que tem orgulho da sua família, da sua história e da sua beleza. Desse modo, creio que perceber, de forma positiva, a negritude também se revela no cabelo, na difícil ação de passar pela transição capilar. Chamamos de transição o momento em que o cabelo alisado vai dando lugar ao cabelo natural. Minha irmã não via seu cabelo natural desde a infância, mas já tinha uma pista de como ele seria, pela observação do meu. Nosso cabelo cresce para cima, com volume e poucos cachos. E essa característica pede outro processo de entendimento, que é valorizar o cabelo crespo, já que, ainda na mídia, o cabelo cacheado é relacionado como aquele que seria “apresentável”. Processo difícil e não linear, pelo qual minha irmã passa carajosamente, atualmente, de compreender o seu cabelo natural.

Entendo que conhecer o próprio cabelo fez parte da construção da identidade de minha irmã, enquanto mulher negra. Isso trouxe uma consciência, como lembram Santos (1983, p. 77),

do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Durante o processo de transição, ela formou uma pequena coleção de perucas lisas e enormes. Por estar se formando em Direito, eu brincava que ela podia ser conhecida como Annalise Keating do Vista Alegre¹⁸. Analise é a personagem da série norte-americana *How to get away with murder*, interpretada por Viola Davis.

Na série, ela é professora de uma importante universidade norte americana e uma advogada de sucesso. Essa mulher também usa perucas e há uma cena, muito conhecida, na qual, após uma série de problemas, ela chega em casa, tira a sua maquiagem e peruca e revela o seu cabelo crespo. Depois de muito alisar e usar as perucas, o cabelo estava cada vez mais próximo do natural e, nesse momento, as perucas lisas foram guardadas e, assim, ela também adotou os cabelos crespos. Mas, quase sempre, eles estavam enormes com tranças, que tem sido um penteado muito importante na trajetória de construção da autoestima e da identidade da minha irmã (e minha também).

Sobre isso, Gomes (2002, p. 8) ressalta que

assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida.

Rayssa e Raphaela são minhas irmãs mais novas, nasceram com 10 anos de diferença e, talvez por isso, eu tenha a dificuldade de entender que, atualmente, elas já são adolescentes (16 e 18 anos) e não mais crianças. Rayssa sempre questionando alguma coisa na sua escola. Nasceu em novembro e chorava muito quando era criança, alguns diziam que ela lembrava muito minha Vó Geni.

Eu admirava Rayssa por não ter medo de chorar e mostrar sua sensibilidade com o mundo, enquanto a maioria de nós estava se esforçando para não demonstrar o menor sinal de “franqueza”. Ela tinha medo do mar e, enquanto corria na direção oposta, Raphaela entrava sem medo e, em uma dessas, quase se perdeu na água.

Raphaela sempre foi muito corajosa e seus históricos de quase ficar perdida não acabam na água e se estendem para feiras. Mas, apesar disso, ela sempre encontra o caminho

¹⁸ Vista Alegre é um bairro da zona Oeste de Belo Horizonte, bairro onde minha família mora.

de volta. Bem novinha, antes de entrar na escola, Raphaela falava um Português impecável, segundo a norma culta. Rayane e eu, sem entender qual era a origem daquele português, achávamos muita graça quando ela usava a palavra “conosco” nas frases.

Talvez, essa seja uma das memórias mais fortes em relação a Raphaela, quando criança, pela sua atual relação conflitiva com a escola, onde “repetiu de ano”¹⁹ e algumas recuperações. Há uma similaridade em nossa trajetória escolar, que é distanciada um pouco por Rayssa, que também “periga” em algumas matérias. A memória de Raphaela, relatada anteriormente, inflama e confirma meus questionamentos à instituição escolar. Isso porque, em casa, vemos uma pessoa com o raciocínio lógico esplêndido, muita facilidade em matemática, com muitas referências, ao conversar, juntamente com uma habilidade gigantesca para música, mas, no boletim, só vemos o fracasso escolar.

As duas amam dançar e estão, quase sempre, aprendendo e ensinando uma coreografia nova. Minhas irmãs têm seus interesses divididos em academia, dança e música, e são extremamente inteligentes, criativas e, não posso deixar de citar, são lindas.

Sou a filha mais velha, uma mulher cis negra de cabelos crespos e pele clara, é importante frisar que, na classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), classifico-me como parda. A ideia de pardo traz uma pessoa mestiça, que tem a pele clara, mas ainda é lida como negra pela sociedade. No meu corpo, isso se dá pela miscigenação a partir de meus avôs brancos.

A mestiçagem, no Brasil, foi construída a partir da noção falaciosa de democracia racial, como se o mestiço comprovasse que nós somos uma nação harmoniosa e menos racista. Quando, na verdade, o plano de genocídio atua, também, na mestiçagem, na medida em que o objetivo, por trás desse termo/conceito, estava em clarear a população até que a “mancha negra” fosse excluída (NASCIMENTO, 1978).

Carneiro (2005, p. 43) afirma que “o dispositivo de racialidade demarca o humano com sinônimo de brancura, e irá redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com sua proximidade ou distanciamento desse padrão”. Assim, não me demarco como parda com a motivação antiga de esconder minha ascendência, mas para apontar um privilégio referente a cor de pele e por compreender que a miscigenação como um plano

¹⁹ As expressões “repetir de ano” e “periga” significam, consecutivamente, que um aluno reprovou e precisaria refazer aquela série; e que está com notas abaixo da média, com risco de reprovação. São expressões que representam e indicam o fracasso escolar. Estas estiveram fortemente presente em minha trajetória, de modo que sinto que o foco não era aprender e, sim, não estar nessas situações de “fracasso”. Atualmente, percebo que elas ainda acompanham a vivência escolar das minhas irmãs.

político genocida para embranquecer cada vez mais a população. Sendo assim, os negros que têm a pele mais clara seriam mais suportáveis pela branquitude.

Assim, é importante destacar a categoria “negro” enquanto como complexa e diversa. Sobre isto, Gonzaga (2017, p.31) afirma que esta categoria

engloba os sujeitos autotransclassificados como pretos e pardos, nos censos demográficos realizados pelo IBGE. Para os pesquisadores daquele Instituto, metodologicamente, é possível realizar esta junção uma vez que, baseado em estudos sociodemográficos, sujeitos pretos e pardos vivem em condições muito parecidas, mas ainda muito distantes dos brancos em termos de usufruto de bens, serviços e garantia dos direitos. Se isolarmos apenas os pretos, os dados revelam que, na maior parte das vezes, são eles os que apresentam os piores indicadores em termos de estudo, moradia, trabalho, renda lazer e segurança pública.

Compreendo que a pele clara permite alguns acessos e privilégios e considero importante estar consciente desse fato, o que faz com que não haja a tentativa, de minha parte, de se igualar nas opressões sofridas por pessoas pretas, além de chamar a minha atenção para um engajamento contra essas opressões, mantendo uma atitude antirracista que não comungue com as ações de branquitude e não reproduza uma pigmentocracia²⁰.

Por outro lado, é importante ressaltar que Carneiro (2005, p. 64) traz uma crítica na utilização deste termo: “talvez o termo pardo prestasse apenas para agregar aqueles que, por terem a sua identidade étnica e racial destroçadas pelo racismo, a discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou simplesmente não desejam ser o que são”. Isso, apesar de reconhecer que, enquanto sociedade, ainda temos pouca nitidez sobre essa classificação, Pardo, o que pode ser visto nas relações de fraude nas comissões de heteroidentificação considero importante ressaltar essa classificação exatamente por essa lacuna.

As comissões de heteroidentificação são um instrumento de verificação do uso das cotas raciais nas universidades públicas, para garantir que o acesso do sujeito da qual essa política se direciona. Jesus (2019), na palestra *Quem quer (pode) ser negro no Brasil*, explica que “hetero é um prefixo que fez uma referência a identificação do outro, basicamente consistente compreender como as pessoas são lidas socialmente”²¹. As cotas raciais são uma política de ação afirmativa que considera a urgência de inserção pessoas negras na universidade, são um direito conquistado por e para pessoas negras (pretos e pardos).

²⁰ A pigmentocracia pode ser definida como a “valorização da pele clara em detrimento da escura no interior da comunidade afro-americana” (NASCIMENTO, 2015, p. 161).

²¹ Palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PhvGkx-SJyU>. Acesso em: 06 nov. 2019.

Nos últimos anos, tivemos acesso a uma série de reportagens e entrevistas de pessoas que passaram pelas comissões e não acessaram as cotas por não serem lidas como negras. Considero que é possível perceber dois aspectos nessa situação: uma falta de informação sobre raça, racismo e mestiçagem; e o uso desta mesma ausência de informação para fraudar o processo.

Levanto a hipótese que a primeira delas seria consequência de uma nação fundada sobre o falso mito da democracia racial, que, ao louvar a mestiçagem, desracializa o sujeito brasileiro, fazendo com que haja pouca consciência e debate sobre raça no cotidiano. A segunda se dá pela ação da branquitude de manter seus privilégios e desconsiderar a importância da reserva de vagas, negligenciando que aqueles sujeitos são, historicamente, prejudicados pelo racismo.

Quando entrevistados, a maioria alega a sua mestiçagem valendo da sua ascendência familiar, categorizando-se como pardo, por, muitas vezes, compreender erroneamente que pardo é um sinônimo de mestiço. Jesus (2019) ressalta que ser negro (preto ou pardo) não parte do genótipo, mas sim do fenótipo. Ainda sobre o assunto, Edilson (2019), na palestra *Quem quer (pode) ser negro no Brasil*, citada anteriormente, afirma que “há uma confusão conceitual quando se separa negro de pardo, quando deveria utilizar „pretos e pardos”, e isso acontece porque há um tabu da nomeação de preto. E nesses casos pardos surgem como uma categoria autônoma”.

Assim, reforço aqui, que o “pardo”, no contexto brasileiro, é um sujeito de pele clara, mas que, ainda assim, é lido como negro. Essa confusão do pardo, enquanto categoria, possibilita uma abertura para fraudes. Portanto, além da garantia do acesso de pessoas negras à Universidade, as comissões são, também, uma maneira de educar (GOMES, 2018), na qual, temos possibilidade de nos questionar ativamente sobre o pertencimento étnico racial no Brasil.

Continuando esse breve mapeamento pessoal, tenho 1,70m e 100 kilos. Então, sou relativamente grande para o dito padrão brasileiro. Sou bissexual, fui católica – por imposição – até os 18 anos e minha família se tornou classe média, ao longo dos anos. Essas características são fundamentais para compreender que quem fala, fala de algum lugar, que é marcado pelo modo como se está inserido no mundo, pois “o corpo funciona como marca dos valores sociais, nele a sociedade fixa seus sentidos e valores. Socialmente, o corpo é um signo” (NOGUEIRA, 1988, p. 41).

Assim, trago esses dados por reconhecer que visualizar as particularidades é importante para conceber a necessidade de um ensino pluriversal. Com as narrativas trazidas

aqui, tenho a intenção de demarcar que o saber aqui produzido não é, e não pretende ser, neutro e universal. E, também, por compreender que “um projeto de descolonização epistemológica, necessariamente, precisaria pensar a importância epistêmica da identidade, pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento” (RIBEIRO, 2017, p.29).

De onde eu vim, os espaços em que estive e os meus traços físicos não só fazem uma apresentação para que quem leia consiga figurar quem escreve e marcam quem sou no mundo, mas são elementos importantes para entender como o lugar social afeta a docência. A partir da nossa localização social, experimentaremos e teremos outros *sentidos de mundo*.

Por exemplo, em 2017, o programa no qual trabalhava – e que terá alguns fenômenos estudados nesse estudo²² – promoveu uma formação sobre gênero e sexualidade para os professores. Felizmente, a palestrante guiou essa formação trazendo a raça como elemento fundante. Mas, durante esse momento, vimos muitos professores negarem o racismo, muitos deles brancos. Então, é preciso problematizar se e como essa negação afeta a sala de aula deste docente, uma vez que, naquele universo, este trabalha com um público majoritariamente negro.

Esses lugares sociais de alunos e professores agem diretamente na relação, como entenderemos ou não as suas questões e no que será preciso investigar para que possamos criar comunidade. Então, considero fundamental que o professor tenha consciência do seu corpo, do lugar que este habita e se responsabilize por eles.

Durante todo meu percurso, ficou cada vez mais óbvio como deveria me atentar a quem eu sou, quem os alunos são e onde estamos, para não reproduzir hierarquias e subalternidades. Como, por exemplo, por não ser uma pessoa de pele preta, preciso me atentar para não reproduzir a pigmentocracia na sala de aula; ou por ser cis, é preciso ter uma atitude anti-transfóbica. Acredito que essas características também informam quais são os elementos que preciso estar atenta no espaço da sala de aula, para não criar um espaço de hierarquização.

²² Projeto no qual sou professora e que compõe o universo dessa pesquisa, o qual será abordado posteriormente.

1.2 Descortinar pedagogias: atinar pedagogias abertas aos *sentidos de mundo*

Aprendi o verbo “descortinar” com Nilsia Lourdes dos Santos²³. Durante sua aula, vi uma mulher apaixonada pelo conhecimento e por estudar. Quando me ensinou esse verbo, disse que cada vez que aprendia algo novo era como se descortinassem uma parte do mundo na sua mente. Voltar às memórias dos espaços de formação em que estive presente é compreender quais eram aquelas pedagogias e compartilha-las, aqui, a partir do meu ponto de vista, é uma tentativa de descortinar essas pedagogias, que, muitas vezes, colocam-se como universais.

O contexto escolar, que, a priori, não será abordado como comunidade, pois não parece dialogar com o sentido de comunidade trazido pelas autoras aqui citadas. Assim, tratarei as instituições escolares como espaços de formação, considerando que a escola tem potência para ser uma comunidade de aprendizagem, mas ao revisitar as memórias dos lugares que frequentei, não os reconheço dessa forma.

Ao chegar na escola, essas características não somem, apesar do intenso desejo de massificação das instituições. Todos/as os/as presentes já chegam com seus conhecimentos e com seus traços diacríticos. E é, muitas vezes, naquela instituição que ganhamos outras marcas, que são cruelmente inspiradas nas nossas marcas anteriores (cor, cabelo, corpo, sexualidade, identidade de gênero, pertencimento social). Cada um receberá as suas próprias, de acordo com o seu lugar do mundo, podendo ocasionar situações de discriminação e opressão. E, como professora, precisamos nos perguntar se são esses reforços que gostaríamos de perpetuar.

Desse modo, a experiência escolar, como aluna, foi fundamental para que eu pudesse compreender as escolhas pedagógicas atuais. Thiago Elniño²⁴, na canção *Pedagoginga*, diz:

Abre logo a porra do cofre
 Não tô falando de dinheiro, eu falo de conhecimento
 Eu não quero mais estudar na sua escola
 Que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro [...]
 Pedagoginga na troca de informação
 Papo de visão, nossa construção
 Passa por saber quem somos e também quem eles são

²³ Nilsia Lourdes dos Santos, esta à frente do Ilê Asé Asegún Itèsiwajú Aterossun, localizado em São José da Lapa. Em agosto de 2018, recebeu o título de Iyalodè Ósún Ifé World Wide, se tornando a primeira monarca afrobrasileira.

²⁴ ELNIÑO, Thiago. Pedagoginga: A Rotina do pombo. 2017 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/thiago-elnio/pedagoginga-part-sant-e-kmkz/>. Acessado em: 13 abr. 2019.

Não entrar em conflitos que não tragam solução
 Evitar a fadiga, não dar um passo em vão
 Quando todo campo de conhecimento é válido
 Só tem que o homem pálido
 Nos vende que somente o seu que serve
 Levanta-se a voz daquele que se atreve
 A expor seu desconforto mesmo que o sistema não releve

Como Elniño eu não cabia no quadrado da escola. Como estudante e com muito medo de escutar funk ou rap, eu não tinha ferramentas para expressar e revelar meu descontentamento com a instituição escolar. A primeira vez que tive contato com essas ferramentas foi quando escutei Thiago Elniño²⁵, no Duelo de Mc's, no viaduto Santa Tereza, em Belo Horizonte. Suas músicas falavam sobre a sua vivência, que também é a de muitas pessoas negras na diáspora. Nas instituições pelas quais passei, houve recorrentes inviabilizações e marginalizações, que iam das relações pessoais até o currículo. Diante disso, Davis (2015) afirma que precisamos lutar pela utopia da construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, atualmente, como professora de Teatro, busco compreender como a sala de aula de teatro pode ser o início dessa construção.

Minha trajetória escolar se inicia em 1998, em uma instituição municipal, chamada Padre Henrique Brandão, no bairro Vista Alegre em Belo Horizonte conhecido, também, como “Padre Henrique Brandão Entra Burro e Sai Ladrão”, apelido que revela um pouco da expectativa posta nos discentes. Permaneci nessa escola por apenas um ano, até ser transferida para o Colégio Tiradentes, da Polícia de Militar, que se localizava na mesma cidade, mas em bairros diferentes.

Dessa vez a escola não estava na rua debaixo e sim no bairro Gameleira, onde a realidade era completamente diferente: nossas aulas não era interrompidas por tiros, havia uniforme, a disciplina era supervalorizada, tínhamos hora cívica, diariamente, o que significava que, ao chegar na escola, logo de manhã, escutaríamos e cantaríamos o hino nacional, da bandeira e do colégio e, depois, iríamos para a sala.

Era preciso levantar para o professor assim quando ele entrava na sala (nunca entendi o porquê, mas me parece uma ação para mostrar obediência), havia regras arbitrárias de vestimentas, estudávamos uma história que me fazia ter vergonha da minha ascendência negra e estava em um ambiente de constantes atitudes discriminatórias, ocupando um lugar ambíguo de vítima e reprodutora.

²⁵ Thiago Elniño é um rapper carioca. A canção *Pedagoginga* está no álbum “A rotina do pombo”.

Aquele espaço estava distante do propósito de educação que acredito atualmente. Não era um espaço emancipação, de criação e a possibilidade de descortinar mundos novos era, antes de tudo, uma obrigação dolorosa. Durante esse percurso, não fui vista como uma boa aluna e, cada vez mais, estava interessada em reproduzir o papel que me foi atribuído.

Depois de constantes beliscões em reuniões de pais, ocorrências e conversas sem fim com diretores e professores, sem mais o que fazer, os “alunos problemas” foram indicados para uma conversa com a psicóloga. Ela fez com que cada um de nós colocasse o seu nome em um crachá e só me lembro da sensação desconfortável de tentar entender, sem muito sucesso, qual era o meu problema. Atualmente, vendo esse comportamento se repetir em meus alunos, acho que meu problema era estar em ambiente que não se importava em dialogar comigo.

Para os meus antigos colegas, pertencer àquele tipo de escola significava que eu estava enriquecendo e, na contramão desse pensamento, os professores deste novo colégio diziam que eu acabaria como empregada ou em uma faculdade de esquina. Para uma aluna não exemplar, que foi nomeada de preguiçosa, bagunceira, agressiva e sem educação, talvez fosse pouco provável uma carreira voltada para a Educação. Mas, ao sair da escola, eu tinha duas vontades: ser atriz e professora de teatro.

Assim, finalizado o Ensino Médio, a minha primeira experiência com teatro acontece no Valores de Minas, que é um programa integrante do PlugMinas criado em 2005 pelo Governo de Minas Gerais, oferece aulas de artes visuais, circo, dança, música e teatro para adolescentes de 14 a 24 anos que estejam matriculados na rede pública estadual e de renda familiar baixa. Nesse programa tive o primeiro contato com os pés descalços, malha preta, corpos movendo, cantando e improvisando. Era bastante diferente do modelo de educação que havia vivenciado. E foi ali que comecei as minhas primeiras investigações como pessoa interessada em Educação.

Nesta instituição, a disciplina também foi supervalorizada, tínhamos contato com discursos que colocam o teatro em prioridade à saúde, então, se estivéssemos com dor, doentes ou cansados, era necessário se esforçar para continuar em cena ou na sala de ensaio. Não discutíamos ou levávamos, para cena, temáticas que consideravam nossos desejos e contextos sociais.

Além dessas práticas, havia uma intensa atmosfera, criada por alguns professores, de disputa por personagens. Traziam, em seu discurso, uma ideia meritocrática, de que apenas o esforço nos fariam ser melhores e conquistar reconhecimento na área, desconsiderando, mais

uma vez, os espaços de privilégios que eles mesmos ocupavam no cenário artístico belo-horizontino e as dificuldades de se fazer teatro.

Esse discurso me acompanhou durante muitos anos, como atriz, o que fazia com que eu acreditasse que o primor cênico estava relacionado ao sacrifício, ignorando a escuta para o corpo e com o coletivo. Naquele contexto, eu sentia que, além dos sacrifícios, alguns professores distanciavam a nossa relação com a arte. Ao afirmarem o lugar sagrado da arte, ao dizer que eles demoraram dez anos para se denominarem como atores, fazia com que houvesse, em muitos de nós, o constante receio de se nomear como artista.

A ideia de um esforço meritocrático, que seria recompensado com uma boa atuação ou um bom futuro, estava bastante presente, o que era consolidado com a competição entre os alunos para conquistar os papéis de maior relevância. A diferença perigosa desta instituição para o Ensino Médio é que eu estava profundamente interessada em arte e me submeti às condições, que foram igualmente cruéis, mas que assumem outra roupagem.

Durante a minha estadia neste projeto, pouco ouvi falar sobre essas questões de raça, gênero e sexualidade, a partir dos professores. Fato que indica um possível despreparo e negligência com a formação e questões sociais relacionadas aos alunos ali presentes, como se o curso fosse encarregado somente de formar atores, que não tivessem preenchidos de subjetividades. As questões não abordadas pelos professores estavam ditas e presentes no corpo dos alunos, no almoço, nas conversas do corredor, nos poucos encontros que fui ao metrô e quando íamos fazer alguma apresentação ou na volta para casa.

No ano de 2016, voltei ao Valores como espectadora, para assistir o espetáculo de conclusão de curso “Albatroz”, porque Rayssa, uma das minhas irmãs mais novas estava no elenco. Fiquei completamente encantada com o que vi: alunos/as ocupando o espaço do PlugMinas²⁶, colocando suas questões explicitamente, mulheres dizendo da importância dos seus corpos serem respeitados, pessoas negras se levantando contra o racismo, alunos dançando e cantando funk, alunos LGBTQI+, que não se escondiam em uma roupagem normativa.

Nesse espetáculo vi uma escolha pedagógica de assumir politicamente que o corpo dos alunos é o corpo do projeto. E vi novamente essa escolha política e pedagógica no ano de 2018, no espetáculo “Vai ter protagonista preta sim” e, novamente, eu estava como

²⁶ O PlugMinas - Centro de formação e Experimentação Digital é um projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que tem como público alvo jovens estudantes da rede pública de ensino, de Belo Horizonte ou região metropolitana.

espectadora fascinada. São espetáculos que reacenderam, em mim, uma chama no teatro, na educação e no projeto.

Como aluna do Valores, tive contato com pensamentos antagonistas. Ao mesmo tempo em que alguns professores mantinham o discurso de que não éramos artistas, encontrei, naquele espaço, aqueles que acreditavam e incentivaram minha trajetória na arte. Apesar das críticas presentes nesse trabalho, a partir da minha experiência como aluna, considero o programa como um espaço fundamental no meu percurso como artista e professora. E, hoje - pelas suas mudanças estruturais, que parecem, cada vez mais, colocar os alunos e alunas, de fato, como protagonistas, a sua permanência na cidade me parece necessária.

Em 2011, estagiei durante um ano no Valores de Minas, em um curso continuado, chamado Multiplicador, que o objetivo era formar os alunos para ministrarem oficinas de teatro. Preocupada em ser uma boa professora, minha intenção estava em compreender como se estruturava uma aula de teatro e, naquele momento, percebi que as aulas se estruturavam a partir de um aquecimento corporal, seguido por jogos de improvisação e uma proposta de cena. E, quando chegasse o momento, nós ensaiaríamos para a montagem de um espetáculo e o apresentaríamos.

Eu presenciaria essa mesma configuração de aula mais tarde, na graduação em Teatro e no Teatro Universitário (TU), curso de formação técnica da UFMG, dos quais fui aluna. As aulas do curso técnico e da graduação me davam uma sensação de um ensino padrão que seria aplicado igualmente em todas as turmas. Mesmo se tratando de aulas teatro, havia uma proximidade com o ensino que presenciei no Ensino Médio.

Sendo assim, a maioria dos processos que presenciei pouco dialogavam com a proposta de uma pedagogia engajada, que, de acordo com hooks (2013), consideraria que as estratégias pedagógicas precisam ser transformadas, pois cada sala é diferente e traz uma nova experiência de ensino. Assim a escola comprometida com uma pedagogia engajada, considerando-se como

agente de manutenção racial, cabe a ela repensar suas práticas e reconhecer que, como território do conhecimento necessita dialogar com as diferenças, bem como possibilitar aos estudantes negros reconhecer-se como atores sociais, protagonistas sociais, sustentando sua vida e história em todas as esferas representativas da sociedade. (NOGUEIRA, 2015, p.33)

Nas aulas da graduação (nos anos de 2011 a 2015) e no Teatro Universitário (2012 a 2014)²⁷, havia poucos debates sobre as diferenças presentes na sala de aula, principalmente,

²⁷ Ao iniciar os estudos em teatro, sentia-me muito atrasada em relação aos meus colegas e professores, que não cansavam de contar como suas experiências teatrais começaram em cursos, quando ainda eram crianças. Ao

no que tangia à negritude. A graduação em Teatro da UFMG tem, como base de seu currículo, saberes norte-americanos e europeus e seu corpo docente é composto, majoritariamente, por pessoas brancas. Além disso, não há uma disciplina voltada para discutir questões étnico-raciais no curso e pouco vemos o debate acontecer, de modo transversal, nas outras disciplinas²⁸.

Diante do modo como o curso se estrutura, podemos ter a ideia de um ensino universal de teatro que tem como base ensinamentos de supremacia branca. Para Nogueira (2015), a educação universal está ligada a monoracionalidade, na qual somente uma abordagem é possível. Diferente dessa perspectiva o autor aponta que a educação deveria incorporar as diferenças presentes na instituição, exigindo “a diversidade de narrativas, de lógicas e epistemológicas no currículo” (Ibid., p. 62).

Nesse sentido, ele indica, também, que a pluriversalidade se apresenta como polirracional, considerando múltiplas abordagens. Assim, ele define este conceito como sendo “o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUEIRA, 2012, p. 63).

Dessa maneira, é necessário reafirmar a necessidade de pensar em pedagogias e não uma única pedagogia. A ideia de universal esteve ligada aos saberes científicos, compreendendo que estes estavam direcionados a buscar uma verdade sobre o conhecimento (PEREIRA, 2013). Esse direcionamento para uma única possibilidade de verdade estabelece uma centralização de um saber em detrimento de outros, compreendendo que, nesse processo de universalização, quem está no centro é o saber hegemônico, gerido por homens brancos europeus, que reproduziam noções de normatividade, o que, por sua vez, afeta nossa maneira de ver raça, gênero e classe.

Atualmente, observamos que as discussões sobre teatro negro, raça e racismo estão, cada vez mais, presentes nas salas de aulas, por iniciativa dos alunos negros que estão na instituição. Desde 2011, quando ocorreu a minha entrada no curso, há um número crescente de atividades e discussões voltadas para a educação étnico-racial e Teatro Negro. Esses relatos de ausências também podem ser encontrados em uma série de trabalhos monográficos defendidos por pesquisadores negros e negros na mesma instituição. Sendo alguns deles:

Teatro negro e resistência: O teatro como modo de subverter os processos de silenciamento e

entrar na graduação, soube que era possível cursar o técnico, concomitante. E, na esperança de correr atrás do “tempo perdido” e responder à expectativa de ser a melhor, realizei os dois cursos citados em paralelo.

²⁸No ano de 2019, apesar de uma carta aberta comunicando o desejo dos alunos por essa disciplina, por escolha dos docentes, a vaga foi reservada à um cargo de produção cultural, em que uma das suas especificações eram ter conhecimento das questões étnico-raciais, atitude que faz a manutenção da estrutura racista do curso, que mais uma vez marginaliza a discussão racial dentro do mesmo.

invisibilização (PATRÍCIA, 2017), *Ancoragem: a trajetória no teatro de um educador negro* (FERREIRA, 2017), *Brincar e foliar é só começar: perspectivas de um experimento na implementação de história e cultura afro-brasileiras na educação infantil*. (BARAÚNA, 2017), *O canto diásporico negro como ela a ancestralidade: processo de criação do espetáculo Canto ao Mar* (BERNADINO, 2018), *Ancestralidade Negra: O corpo memória no espetáculo Revoadas* (MENDES, 2018), *Território negro para infâncias: contação de mitologias afro-brasileiras*. (OLIVEIRA, 2019).

Diniz (2019), no seu, intitulado *A formação de um ator-educador negro: por uma pedagogia antirracista nas encruzilhadas da lei 10.639/03*, discorre sobre as lacunas epistêmicas na graduação em teatro, trazendo os trabalhos dos integrantes, e formação da Cia. Espaço Preto, a primeira companhia de teatro negro da graduação, composta por onze integrantes, sendo eles do teatro e da dança.

Segundo ele,

a fundação da Cia. Espaço Preto, bem como seus respectivos processos criativos e relacionais, ao longo dos 5 anos de existência, produziram, em suas dinâmicas, um intrincado contexto formativo, no qual o desenvolvimento de ideias, práticas e debates formularam reflexões coletivas e pessoais acerca, sobretudo, das diversas teatralidades negras e das lacunas curriculares e epistemológicas, reproduzidas pelos cursos de Teatro e Dança da UFMG e, por extensão, de outras universidades brasileiras. O compartilhamento de referências bibliográficas e artísticas; a socialização de experiências, traumas, conquistas e vivências; as leituras e estudos dirigidos em conjunto; o labor investigativo de caráter cênico-dramatúrgico sobre as espetacularidades negras materializaram uma conjuntura reflexiva e crítica que intensificou processos de formação artística, política e pedagógica. (DINIZ, 2019, p. 31)

Nos trabalhos dos pesquisadores citados anteriormente e na fala de Diniz (2019) sobre a criação da companhia, vemos a afirmação das ausências curriculares presentes no curso de graduação, e as reações destes alunos, que combatem o epistemicídio nas suas práticas diárias. E, a partir das ausências do engajamento da graduação em teatro, enquanto instituição, em discutir e abordar esses temas e terceirizando essa responsabilidade para os alunos presentes, podemos afirmar que, como a polícia, uma parcela da Universidade também se encarrega de proteger o Contrato Racial.

Como vimos que o genocídio perdura na atualidade, também é possível afirmar que o epistemicídio não é uma política fixada no período colonial, podendo citar, como um de seus elementos, a dificuldade e resistência das escolas em efetivarem a implantação da Lei 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A referida lei é uma alteração da lei 10.639, de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática da história cultura afro-brasileira, considerando “a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”.

Em 2008, esta lei é alterada pela lei 11.645, que inclui em seu texto cultura indígena:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p.1)

Santos (2005) discorre sobre a importância destas leis enquanto conquista do movimento negro para contribuir com uma educação que esteja comprometida com a pauta antirracista. O autor também nos mostra uma fenda na legislação federal, onde a mesma

não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. (Ibid., p. 33)

Na graduação em teatro, na licenciatura, espaço no qual se formam professores, vemos a atitude abordada por Santos (2005), segundo a qual os alunos seriam os responsáveis por se auto atualizarem. A ausência da disciplina e dessa discussão revela o interesse em continuar com um ponto de vista supremacista branco da história do teatro e do fazer teatral, o que revela, também, o racismo institucional presente na graduação.

Nesse sentido, concordo quando Almeida (2018, p. 25) afirma que o racismo

é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Por se tratar de uma forma sistemática de discriminação, é importante afirmar que o racismo, enquanto processo e prática, se multiplica e age em diversos setores, sendo uma

condição estruturante da sociedade. Portanto, permeia todas as relações que construímos, sejam elas de afeto, aprendizagem, consumo, entretenimento e/ou profissional. Agindo nas esferas social, econômica, pessoal, jurídica e etc.

A partir do que propõe Almeida (2018), é possível compreender que o racismo institucional é uma das consequências de uma estrutura racista, podendo lembrar, novamente, a ideia de Contrato Racial levantada por Mills (1997). Assim, nessas instituições, suas regras e funcionamentos vão privilegiar ou prejudicar uma raça em detrimento da outra.

De acordo com o referido autor, compreender o racismo na concepção institucional é um importante avanço, pois considera que “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29)

A ausência de professores negros, os debates e ações sobre as relações étnico-raciais, que se mantêm centradas nas propostas dos alunos²⁹ e a ausência de disciplinas que dialogam, efetivamente, com o tema, escancaram o racismo presente na instituição. Por compreender os processos diversos para qual o racismo atua, considero importante ressaltar que não é somente a inserção de uma matéria sobre relações étnico-raciais (obrigatória ou optativa) que encerra as mazelas racistas do curso. Aponto como necessário e importante uma mudança de paradigma na estrutura da graduação em teatro e, sendo assim, do corpo docente, considerando suas relações com os alunos e suas propostas poéticas e pedagógicas.

Quanto a isso, hooks (2013, p. 40) afirma que “os professores que não eram atualizados, frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e os exercícios injustos do poder”, compreendendo, também, que “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta” (Ibid., p. 22).

Sendo assim, se a graduação em teatro e, também, o Teatro Universitário possuem interesse em estimular uma pedagogia teatral engajada e não reproduzir a ideia de uma supremacia branca, parece-me que será necessário que os docentes reformem, primeiramente, a si mesmos como sujeitos. Compreendendo, então, uma necessidade de se educarem em uma perspectiva antirracista.

²⁹ Ressalto que essas afirmações consideram os anos entre 2011-2016, contexto em que eu estava presente na referida instituição, como aluna.

Truth (1851), em seu poema *On woman's dress poem*, diz:

Quando vi mulheres no palco
 Na Convenção Pelo Sufrágio da Mulher,
 No outro dia,
 Eu pensei,
 Que tipo de reformistas são vocês?
 Com asas de ganso em vossas cabeças
 Como se estivessem indo voar,
 E vestida de forma tão ridícula,
 Falando de reforma e dos direitos das mulheres?
 É melhor vocês mesmas reformarem a si mesma em primeiro lugar [...]

Ao dizer “é melhor vocês mesmas reformarem a si mesmas”, Truth (1851) ironiza a situação das mulheres brancas, apontando uma necessidade de reconhecimento da sua condição de privilegio (RIBEIRO, 2015). Ao trazer esse poema como referência, quero dizer da indispensabilidade que, juntamente com a reforma curricular do curso, seria necessária uma reforma nos sujeitos para que eles pudessem ter consciência da sua branquitude (e, com isso, dos seus atos racistas) e assumir um posicionamento antirracista.

Considero fundamental trazer a discussão sobre graduação em teatro, por compreender que ela traz em si dois elementos importantes: revelam, como aluna, a ausência de um ensino que se transforme com a diferença; e, segundo, por esses espaços se tratarem dos ambientes responsáveis pela minha formação profissional, enquanto professora de teatro.

Sobre o último elemento, foi possível perceber que a auto atualização foi um processo importante para que eu estivesse atenta para não repetir as ações discriminatórias de meus professores. Mas acredito que a necessidade como busca do professor, não retira a responsabilidade dos ambientes de formação de ofertarem discussões que nos auxiliariam nisso. Quanto a isso, hooks (2013) relata que seus professores, ao executar rituais de poder e opressão, mostravam um exemplo de docente que ela recusaria posteriormente. Considero que a mesma reação acontece na minha trajetória.

Dentro desses cursos (técnico e graduação), houve três estranhamentos em relação à aprendizagem no teatro: o processo criativo do espetáculo *Intermitentes ou Vai e Vem*, com o grupo Teatro&Cidade, as aulas com a professora Marina Marcondes Machado e a disciplina *Catar Folhas*. Os quais me deslocaram como aluna e professora e foi, a partir daí, que soube nomear a sensação de que mesmo fazendo teatro, era possível engessar saberes e corpos.

A partir desse conflito, compreendo que, como professora de teatro, gostaria de oferecer outras experiências na sala de aula. Angela Davis (2000) afirma que precisamos lutar pela construção de uma nova sociedade. Atualmente, como professora de teatro, busco

compreender estratégias pedagógicas que contribuam com a utopia descrita por Davis e promovam encontros criativos, nos quais as diferenças presentes na sala de aula não sejam alvo de ações discriminatórias. Nesse sentido, Davis (1997, p. 45) assegura:

nós não precisamos de homogeneidade nem de mesmice. Não precisamos forçar todas as pessoas a concordar com uma determinada forma de pensar. Isso significa que precisamos aprender a respeitar as diferenças de cada pensar, usando todas as diferenças como uma "fagulha criativa", o que nos auxiliaria a criar pontes de comunicação com pessoas de outros campos.

O primeiro desses estranhamentos aconteceu no Teatro Universitário, uma escola de ensino técnico, com o foco na formação de atores, foi fundada em 1952. Nesta escola, também encontrei a supervalorização da disciplina que, às vezes, ignorava elementos importantes, como se divertir em sala de aula, de tal maneira que, em algumas aulas, o riso era proibido.

Ao serem questionados, a maior parte dos professores sustentava a necessidade da “seriedade” no fazer teatral, o que, muitas vezes, implica um ambiente sem manifestações do entusiasmo, o que era contraditório na minha experiência, já que fazer teatro era tão empolgante.

Nesse sentido, concordo com o pensamento de hooks (2013, p. 16):

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. Nem a obra de Freire nem as pedagogias feministas trabalhavam a noção do prazer na sala de aula. A ideia que aprender deve ser empolgante, as vezes até “divertido”, era tema de discussão entre os educadores que escreviam sobre as práticas pedagógicas no ensino fundamental e as vezes até no ensino médio. Mas nem os educadores tradicionais nem os radicais pareciam interessados em discutir o papel do entusiasmo no ensino superior. O entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado.

Por sorte, estava em uma turma que o brincar estava instaurado em alguns corpos e foi nesta situação, com meus colegas de sala, que compreendi que o aprendizado não está centrado somente na figura do professor.

Nesta instituição, ingressei no núcleo de pesquisa cênica “Teatro&Cidade”, que tem como foco de pesquisa o mascaramento na cultura popular e a cidade como espaço criativo. O estranhamento, comentado anteriormente, acontece no primeiro processo criativo deste grupo. Nós tivemos uma semana para criar máscaras e escolher figurinos e fomos para a rua, em um dia de carnaval. Dentro da máscara eu estava travada e envergonhada por estar diante de

peessoas, sem antes ensaiar. Naquela época, eu ainda não sabia que era permitido brincar e fazer teatro, ao mesmo tempo.

Outro elemento importante trazido com a participação nesse grupo, foi que, até então, as máscaras, cantos, jogos relacionados a cultura popular eram trazidos como “adereços”, elementos que, dentro de uma configuração ocidental, servia ao teatro. E, então, nesse grupo, o que eu começava a compreender é que há outras formas de fazer máscara, teatro e arte.

Antes da relação com esse grupo, meu processo com máscara estava pautado em estudos europeus, considerando máscara neutra e larvária. Mesmo se tratando das máscaras balinesas, ainda assim, o que salta aos meus olhos é que era um modo de treinamento ocidental. Assim, ao ter contato com as máscaras de folias, vi outra forma de fazer máscara, tratando de construção, mas, também, dos princípios de aprendizagem.

Durante esse processo, não conversávamos sobre quem eram as pessoas que produziam aquele conhecimento. E, observando as histórias da folia de reis, reinados, cavalhadas, percebi que são festas populares protagonizadas por pessoas negras e esta omissão também é uma forma de invisibilizar a cor, a história e o sujeito desse conhecimento, contribuindo, mais uma vez, com o epistemicídio. Por exemplo, quando aprendemos sobre máscara neutra, sabemos os nomes e vemos os rostos que propagam aquele saber.

Em paralelo, a essa experiência, na graduação em teatro, estudava com a professora Marina Marcondes Machado, que trouxe questionamentos que dialogavam, diretamente, com o processo, até então, estranho, de aprendizagem. Esta professora questionava porque obrigávamos os alunos a ficar em roda, tirar os sapatos ou andar pelo espaço, indicando que buscássemos nossa “poética própria”, pensando menos nas regras já conhecidas e repassadas no teatro, de modo que começássemos a elaborar aulas de teatro como ações criativas carregados de “teatralidade”³⁰.

Machado (2015, p. 66) define como a “marca da personalidade” do professor algo que deve atravessar desenvolvimento da sua “poética própria”, que, segundo ela,

[...] pode ser concebida como o conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro, em especial com a linguisticidade (relação eu-língua mãe) e com a artisticidade. Uma autobiografia narrada na chave ficcional também pode ser sinônimo ou fiel tradução de poética própria. Trata-se de conectar-se com discursividades, pluralidade de significações,

³⁰ Machado (2012, p. 17) considera que “trabalhar teatralidades será definir teatro como „ação de ver“: pensar com o corpo, lapidar de modo brincante a voz, a máscara, gesto, palavra e detalhes cotidianos e aproximar-se a algo próprio da cultura da infância – o faz de conta – caminho cênico passível de surgir na convivência com o professor performer”.

traduções... na compreensão de mundos possíveis no território da artisticidade, o qual faz parte do mapa da vida mesma.

Nas aulas de Marina Machado, éramos incentivadas a criar a partir das nossas poéticas próprias, e dessa forma, investigar que tipo de professora e eu aulas eu gostaria de oferecer. Algo que foi fundamental para me deslocar da posição de reproduzir uma pedagogia teatral hegemônica. Mas, quando ingressei na disciplina transversal “Catar Folhas”, compreendi que só poderia investigar, verdadeiramente, minhas poéticas próprias se eu olhasse, profundamente, para quem eu sou e o que isso significa.

Nesse sentido, a disciplina “Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé”, ofertada como transversal, na UFMG, em 2015, foi a principal experiência de estranhamento dentro desse percurso. Nesse período, eu já havia concluído o curso técnico e a graduação. Então, a “Catar folhas” fecharia o meu ciclo na Universidade. Entendo que essa disciplina reacendeu e consolidou em mim a vontade de uma outra pedagogia.

O objetivo da disciplina estava nas artes rituais, filosofias das comunidades afro-brasileiras, de modo que ela foi estruturada em quatro módulos, ministrada pelas mestres Iyalodè Ósún Ifé World Wide, que está a frente do terreiro iléAsé Aa OjúOfáOtun, Pedrina de Lourdes Santos, capitã da Guarda de Maçambique de Nossa Senhora das Mercês de Oliveira (MG), Muiandê, matriarca do quilombo ManzoNgunzoKaingo, e Makota Kidoiale e pelo mestre Pai Ricardo, da Casa de Caridade Pai Jacob do Oriente.

As mestras e mestres trouxeram para sala de aula um corpo familiar, mas que, ao mesmo tempo, era-me estranho, pois guarda saberes que não conheço, que me são diferentes, que mexem com anos de ensinamentos europeus cristãos preconceituosos, que não fazem sentido no meu cotidiano, mas estão aqui. Havia um professor nesta disciplina que sempre lembrava que a diferença não é fofa, causa estiramento, ruptura. Acredito que muita coisa do que eu era/estava comigo ficou no chão da estação UFMG (onde a disciplina aconteceu), virei outras coisas.

Essa experiência me deixou de cabeça para baixo. Agora, via o mapa de outra perspectiva. Virou-me do avesso, mostrou outros passos, caminhos e histórias. Vi os saberes de minha mãe e de minha avó, as mestras que estavam ofertando a disciplina chamaram atenção para o quanto não me dou conta das mestras que estão ao meu lado. Para mim, não era possível fingir a presença, a aula, mesmo se fosse expositiva, exigia uma presença completa, pois se tratava de uma disciplina que atuou no corpo, mente e coração. Sentimos o afeto. Era como se as palavras traçassem um caminho dentro do corpo.

Participar dessa experiência foi como chegar no mar pela primeira e saber que os olhos não dão conta da imensidão, que anos de natação não vão ajudar a chegar no azul mais profundo, mas é se deliciar com a grandeza e, ao entrar, sentir-se completamente envolvida.

1.3 Ministrar aulas na encruzilhada

Em 2015, defendi a monografia, trabalho de conclusão de curso, no qual propus observar as diferenças dos corpos em aula de teatro, a partir de jogos tradicionais. Hoje, reconheço que a estrutura engessada em que as aulas eram dadas, foram um dos motivos que não permitia a participação de todos os alunos.

A partir dessas experiências, comecei a repensar meu modo de planejar aulas, pois, até então, só havia presenciado uma dessas formas, que repetia as fórmulas de aprendizados anteriores. Considero que conhecer outras formas de fazer e ensinar teatro foram fundamentais para descortinar esse saber único.

Outro elemento importante de ser ressaltado dessa monografia, que modifica a visão de educação atual que tenho, é que, ao pensar em uma aula para todos os alunos, eu não considerava a integralidade desse sujeito. Assim, foi preciso me questionar quem eram esses “todos” e compreender que, quando temos uma visão homogeneizante, nós não atingimos o todo na mesma escala e, ainda, criamos espaços de privilégio (RIBEIRO, 2017).

Esse questionamento aconteceu em um momento posterior à monografia. Ali, observei que um aluno estava como carta-branca³¹e, dessa forma, ele estava inserido na sala de maneira parcial. Revisitando esse processo, tentei compreender o porquê dessa parcialidade. Um dos elementos reconhecidos, como foi dito anteriormente, estava ligado à metodologia e o segundo acredito que estava no meu olhar massificado para os sujeitos.

O aluno que provocou esse questionamento era negro e cadeirante e, durante essa pesquisa, eu negligenciei a raça, atentando-me somente para as outras características corporais, elementos que não se separam e agem de modo interseccional. Quanto a isso,

³¹ A expressão carta-branca é frequentemente utilizada em brincadeiras e se refere a um sujeito que está inserido no jogo, mas sua presença não é significativa. Utilizei esse termo na minha monografia “Corporeidades em Jogo: as diferenças na sala de aula de teatro”, para dizer dos sujeitos que estavam incluídos na sala de aula, mas de maneira parcial.

Crenshaw (2012) afirma que a noção de interseccionalidade considera que as opressões se cruzam.

Sendo assim, gostaria de frisar a noção de encruzilhada aqui posta, por compreender a importância e agência desse espaço na vida, na pesquisa e na história. Assim, nessa perspectiva, reconheço que

a cultura negra é uma cultura das encruzilhadas. Nas elaborações discursivas e filosóficas africanas e nos registros culturais delas também derivados, a noção de encruzilhada é um ponto nodal que encontra no sistema filosófico-religioso de origem ioruba uma completa formulação. Lugar de interseções, ali reina o senhor das encruzilhadas, portas e fronteiras, Exu Elegbara, princípio dinâmico que medeia todos os atos de criação e interpretação do conhecimento. Como mediador, Exu é o canal de comunicação que interpreta a vontade dos deuses e que a eles leva os desejos humanos. (MARTINS, 1997, p. 26)

Aqui, falarei da encruzilhada aproximando do meu contexto de trabalho, as ruas, onde estávamos na encruzilhada (e protegidas por elas). E, também, apoiando-me na metáfora utilizada por Crewshw (2016) para explicação da noção de interseccionalidade.

Essa autora propõe uma analogia para compreender melhor o conceito, tendo como base o exemplo de uma mulher negra chamada Emma, que, ao tentar se candidatar a um emprego, não consegue ser contratada. Nesta empresa, eram contratados homens negros e mulheres brancas. A autora nos explica que Emma não é contratada porque tem em si duas opressões atuantes: gênero e raça. Então, ela afirma:

Se pensarmos nessa intersecção, suas ruas seriam o modo como a força de trabalho foi estruturada por raça e gênero. O tráfego nessas ruas seriam as políticas de contratação e outras práticas que trafegam por elas. Bem, como Emma era negra e mulher, ela estava posicionada exatamente onde tais ruas se cruzavam, sentindo o impacto simultâneo do tráfego de gênero e de raça da empresa. A lei? A lei é como a ambulância que prestará socorro à Emma apenas se ficar claro que ela fora ferida na "rua de raça" ou na "rua de gênero", mas não no local em que as ruas se cruzam(CRENSHAW, 2016, p.5)

Considero que o ofício de ser professora pede que estejamos e ministremos aula na encruzilhada, no complexo exercício de estar atenta à diversidade ali presente, em sua completude. Martins (1997, p. 28), para utilizar o termo *encruzilhada* como operador conceitual, afirma que este:

[...] oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos.

Elemento importante para pensar uma aula que acontece na encruzilhada, porque ali é que acontecerão os trânsitos de corpos, de seus sujeitos, conhecimentos, modos de ver o mundo. Considerando que o encontro da pluralidade nem sempre é, como a autora afirma, amistoso ou harmoniosos, deles surgem conflitos. O ponto aqui ressaltado é que, numa aula que acontece na encruzilhada, as diferenças estão postas como potências criativas e de diálogo e que não há o pensamento que é melhor marginalizar as diferenças, colocando-as nas ruas paralelas, para que aja uma falsa harmoniosidade entre as pessoas presentes. É no trânsito, no conflito e no diálogo que a criação em arte se dará.

Para que a aula aconteça neste espaço físico e filosófico, a ação de denegrir as referências e a educação é fundamental, pois ela vai ao encontro com a pluriversalidade no ensino de teatro, pois permite singularizar o ensino de teatro e compreender a sala de aula como a construção de uma comunidade de aprendizagem diversa.

TRILHA 02. VIAGEM AOS UNIVERSOS: GRAFAR A MEMÓRIA EM LETRAS NEGRAS

Para além de quem tá aqui, a gente acredita que cada um de vocês é acompanhado por um guia, alguém que tem protege uma companhia espiritual, certo. Então, para além de todo mundo que tá aqui, ainda tem muito mais pessoas celebrando junto com a gente, para que esse rolê possa ser o mais bonito possível, a gente saúda essas energias, a gente saúda todo mundo que tá presente e vamo que vamo. Larojê.
(Thiago Elniño)³²

Em minha família é costume pedir (e dar) “bença”, antes de sair de casa. Então, era comum, antes de abrir o portão, estender a mão ou, quando estiver atrasado, gritar “bença” e, assim, receber um “Deus te abençoe”. O ato de benzer significava, para mim, uma proteção/desejo de que tudo ocorra bem naquele dia.

Além dessa benção, dada pelos mais velhos (mas, secretamente, eu achava que também abençoava os meus pais e minha avó), era comum um pedido de bença direcionado aos seres divinos. Antes de pisar na rua, é costume, para mim, pedir licença e proteção para aqueles que não vejo, mas que caminham comigo. Então, parto do princípio de que não estou sozinha, porque sempre tem algo ou alguém me acompanhando. Entretanto, tenho consciência de que esta não é uma ideia universal, algumas pessoas podem acreditar que caminham sozinhas.

Assim como na vida, acredito que, nesta pesquisa, também não estou só. Estão presentes comigo, nessa caminhada, meus amigos, que precisam escutar sobre a labuta de escrever uma dissertação e, às vezes, estudar ao meu lado; minha família; meu orientador; meus alunos, que ficavam curiosos ao tentar entender: “por que fazer uma coisa depois da faculdade?”.

Como já foi dito, este estudo tem como universos a serem estudadas as aulas de teatro que foram ministradas por mim, no contexto do projeto na regional norte. Sendo assim, meus/minhas alunos/as me acompanham através de minhas memórias e dos rastros das experiências nessas aulas, registrados nos diários de bordos, vídeos, desenhos e *selfies*, que eram tiradas escondidas – no final do dia, era quase uma certeza que acharia algum rosto fazendo careta ou biquinho no meu celular.

Durante os dois anos neste programa, muitas pessoas brincaram, andaram em caminhos conhecidos e desconhecidos, coloriram e deixaram suas marcas (autorizadas ou

³²ELNINO, Thiago. Duelo de Mcs Nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yWNP7xc4084>. Acesso 21 mai.2019

não) em paredes, chão e papéis. Rimos, cantamos, choramos, brigamos e criamos. São essas pessoas, algumas tão pequenas que mal chegavam à altura da minha coxa e outras com tão pouca idade, mas que chegavam ao meu ombro. Pessoas de que eu mal me despedi e que, hoje, acompanham-me na memória, sonho e nos cadernos de processos.

Apresentarei aquelas que apareceram nesta pesquisa e que as memórias e ações dialogam com este estudo. Assim, meu desejo não é só apresentá-los quantitativamente, indicando números quanto a sua raça, gênero e idade, mas, também, trazer um pouco das questões e histórias desses/as alunos/as.

2.1 Com quem eu caminho

O estudante A³³ está presente desde a minha chegada ao espaço, pois já era aluno do programa e participava da aula de música. Ele decidiu continuar após a mudança de modalidade e esteve extremamente presente nas aulas de teatro. Ele é um menino, negro (de pele clara), tem os cabelos crespos e loiros. É o segundo mais velho de sua casa, sendo responsável pelos irmãos mais novos, S e Ab. Ele é muito criativo, sempre disposto a contribuir com ideias e inventar alguma coisa, é bastante interessado pelas artes, principalmente, pelo audiovisual. Seu sonho é ser jornalista ou guarda municipal.

S também participa da oficina desde a minha chegada, conheci a mesma pelo o seu irmão, A, e sempre esteve frequente. Os irmãos tinham um “combinado”: após a aula, ela chegava em casa e contava o que havia tido de lanche e o que fizeram. A sempre chegava à tarde, narrando o que tinham feito na parte da manhã, como se tivesse adivinhado.

S é uma menina negra (de pele escura), tem 10 anos, tem cabelos cacheados e longos. É muito vaidosa e era bastante atenciosa com as suas roupas e cabelo. É uma ótima jogadora de futebol e ama soltar papagaio e subir em pés de manga. Essas ações, ainda hoje, naquele contexto, são vistas como “coisa de menino” e renderam diversas conversas na sala de aula, pois eu considerava importante que entendêssemos que essas atividades não definem a identidade ou a sexualidade de uma pessoa.

³³ Utilizo as iniciais, pois os registros e memórias aqui narradas antecedem à pesquisa. Sendo assim, em postura ética e respeitando a identidade dos alunos presentes, no estudo, não há fotos ou menção de seus nomes.

No início, S se mostrava observadora e calada. Nas primeiras vezes que nos encontramos, eu me lembrava muito do Chiron, personagem do filme *Moonlight*³⁴. No início das aulas, S dividia o tempo entre ficar na sala e jogar bola na pracinha. Recusava-se a fazer as atividades, dizendo: “não quero” ou “não consigo”. Aos poucos, S passou a ficar mais tempo nas aulas e não só passou a fazer as atividades, como a propor algumas delas.

Ab é o irmão mais novo de S e A. Os irmãos sempre diziam que ele é queridinho e por isso era mimado. De fato, algumas vezes, essas atitudes apareciam na sala de aula. Ab é negro (de pele clara), é pequeno e tem a língua presa. Elementos que faziam com que as pessoas o considerassem “fofo”, de acordo com os irmãos mais velhos.

No primeiro contato, assim como com S, ele também se mostrou calado e observador, mas, com o tempo, mostrou-se falante. Quando ele era repreendido ou contrariado, por mim ou pelos irmãos, ele fechava a sua expressão e se recusava a falar e a olhar para quem estava tentando conversar com ele.

Ab começou a frequentar as aulas quando ainda tinha 5 anos, pois seus irmãos precisavam cuidar dele e, quando ele fez 6, pôde frequentar oficialmente³⁵. No final do meu segundo ano, os três irmãos ganharam um sobrinho, filho da sua irmã mais velha. Logo na primeira semana de vida de V, eu já o conheci, pois S e A dividiam a responsabilidade de cuidar do bebê e, muitas vezes, para não faltarem de aula de teatro, V precisava ir com eles.

Outro aluno, Zinho, eu conheci em um evento realizado por outra instituição, na pracinha que ficava ao lado do espaço em que estávamos. Ele perguntou se poderia fazer a aula de teatro, interessado em ficar mais próximo de P (uma das alunas, sobre a qual contarei sobre ela em seguida) e, desde então, ele esteve presente. Ele é branco, tem os cabelos lisos e é magro. Tem 15 anos, mas demonstra uma postura mais “adultizada”, como se quisesse mostrar que é mais maduro que as outras pessoas ali presentes.

Zinho não gostava muito das atividades corporais, assumindo uma postura de espectador. Mas, sempre estava envolvido nas práticas de desenho, escrita e construção de cena e cenário. Assim como os outros adolescentes, a sua presença na sala de aula não envolvia muita constância, sendo assim, às vezes ficavam somente uma hora e, depois, voltavam.

³⁴ *Moonlight*, traduzido como *Sob a Luz do Luar*, teve sua estreia em 2016. É um filme que retrata a construção de identidade, afetos, masculinidade e homossexualidade, a partir do ponto de vista de homens negros. Somos guiadas pela trama a partir da narrativa de Chiron, o personagem principal. O filme foi dirigido por Barry Jenkins e tem o elenco exclusivamente formado por atores negros.

³⁵ O programa recebe crianças de 06 a 17 anos.

Zinho tem a fama de ser um menino “impossível” no bairro, desrespeitoso. Ao verem que ele estava presente na sala e com outras crianças, as pessoas sentiam necessidade de avisar que ele era “barra pesada” e se questionavam porque eu deixava que ele estivesse presente na minha sala. No tempo em que nossas aulas aconteceram, não presenciei nenhuma ação violenta ou desrespeitosa de Zinho ou, ao menos, nada que fosse diferente das ações e posturas dos outros adolescentes.

P é uma adolescente, tem 14 anos. É negra (de pele escura) e cabelos longos e cacheados. É bastante presente, articulada e interessada na aula. Às vezes, está na sala, mas se recusa a fazer alguns exercícios, quase sempre, os que oferecem algum risco de parecer boba ou criança demais. Gosta de mexer no celular e não se separa dele na sala. Mora com a mãe, o seu pai é policial e não a vê muito. Sonha em ser modelo. É a mais novas de três irmãs e atualmente só mora com Pa (sua irmã de 16 anos que participou da aula durante algum tempo) e com a mãe. As outras irmãs têm a pele clara e, durante as nossas conversas sobre racismo e pigmentocracia, P dizia que, na sua casa, em alguns momentos, a cor da sua pele vira apelidos racistas. É conhecida no bairro pela sua beleza e, durante esses dois anos, no espaço da oficina, vários alunos chegavam à sala porque queriam flertar com ela.

K foi uma aluna que entrou no meio do primeiro ano, porque muitas pessoas do seu grupo de amigos do bairro faziam a aula de teatro. Também foi a atriz do *Setembro Amarelo*³⁶, fato que ela exibia com muito orgulho, toda vez que passávamos na Praça 2³⁷. K é uma menina negra (de pele clara) e com os cabelos cacheados longos e volumosos, o que era um conflito, uma vez que, naquele contexto, ainda havia um forte ideal dos cabelos lisos e com pouco volume.

Eu já escutava histórias sobre K, antes da sua chegada. Os/as alunos/as sempre a apontavam como chata e fofqueira. Características que eram reafirmadas por K, em suas falas sobre ela mesma. Diante disso, conversávamos muito para que ela não acreditasse no que as pessoas diziam sobre ela. Com a sua entrada na aula, começamos a vivenciar com mais força as fofocas e intrigas que aconteciam fora da sala e, assim, aumentaram, também, os conflitos. Durante esse tempo, fizemos muitas rodas de conversas para falar desses acontecimentos e do modo que isso afetava os/as alunos/as e as aulas.

³⁶ O Setembro amarelo foi um curta de três minutos, no qual podíamos ver uma menina que sempre fazia um caminho e nele, sofria com os comentários cruéis que eram direcionados a ela. Um dia, ela decide tomar outra direção e não a vemos mais. Ela vai embora. Logo, dois jovens escrevem uma carta em que oferecem uma possibilidade de caminho, continuar, pois há outros caminhos e outras pessoas.

³⁷ Como muitas aulas aconteciam na rua tínhamos alguns espaços de encontro pelo bairro. A Praça 2 estava mais distante do espaço que sempre estávamos, essa praça se localizava no bairro vizinho.

K tinha uma presença oscilante, ficou alguns meses ausentes e, no fim do primeiro ano, fiz um convite para que ela retornasse e, então, ela continuou presente até o meio do segundo ano. Os conflitos e intrigas não deixaram de surgir, quando K se ausentava da aula. Mas, em seu retorno, percebi que K também estava mais cuidadosa com o que contava e os outros alunos mais cuidadosos em não culpabilizar uma única pessoa pelos acontecimentos.

K fez um livro, chamado *O menino homem*, e nós todos nos organizamos para fazer sua edição. Durante a construção do nosso curta, *Setembro Amarelo*, A.G disse *eu sou menino homem*. Eu perguntei o que era ser menino homem, ele não soube responder e K disse que sempre escuta o seu pai falando essa expressão. Falei que, quem sabe, esse não seria o nosso próximo filme, com a intenção de discutir masculinidades e identidades. Começamos a nos perguntar quem era esse “menino homem”, como ele se vestia, se ele existia. Numa intervenção, espalhamos cartazes pelo bairro procurando um menino homem e dizendo que estaríamos na Praça 2, de 14:00 às 15:00, se alguém soubesse de alguma informação.

Nesse meio tempo, K perguntou ao pai o que seria um menino homem e sua mãe aconselhou que ela escrevesse uma história porque “a Rikelle ia fazer alguma coisa com isso”. Então, quando ela chegou com a história e leu para os outros alunos, dei a ideia de fazer um pequeno livro, pois a história já estava escrita e poderíamos pensar na sua edição. Esse processo foi interrompido com a minha saída brusca do espaço. O livro de K já havia sido editado e ilustrado pela turma, mas não conseguimos finalizar a sua impressão.

A.G é um menino de 11 anos, mas se comporta como um adolescente de 16. Ele tem uma estatura pequena e é vaidoso, está sempre muito bem arrumado, com blusas largas e bermudas, muito perfume e “cabelinho na régua”. É negro (de pele escura), tem um pai rígido, que sempre está atento por onde e com quem o filho está. Também entrou na aula interessado em se aproximar de P e ficou.

Um dia A.G chegou mais cedo e me mostrou um colar: “*eu fiquei fazendo na minha casa, mas não ficou muito bom*”, disse ele. Eu peguei o colar e disse que ficou lindo, que adorei as cores. E, então, ele falou que foi para mim. Agradei e coloquei no pescoço.

A.G me fez refletir muito sobre a educação de meninos negros, para que não reforçemos, enquanto educadores, uma masculinidade nociva. Ele me mostrou e me ensinou a demonstrar afeto. Ele tinha um melhor amigo, Ka, que também participava da aula. Às vezes os dois não estavam interessados em ir na aula, mas passavam mais cedo para conversar comigo, nas palavras de A.G, “*pra eu não ficar sozinha*”.

M. L, assim como A, também estava presente desde o início do programa e deu continuidade depois da mudança de modalidade. Foi assídua no primeiro ano, mas sua

frequência começou a diminuir no segundo ano. Assim como, o seu comportamento começou a mudar, de maneira que ela ficou mais arredia, passou a faltar as aulas, a chegar atrasada e a ir embora mais cedo. Situações, as quais não consegui entender se aconteciam pelo momento da adolescência ou outras questões, inclusive pedagógicas e metodológicas.

É uma menina, branca, com os cabelos cacheados e magros. Seu sonho era ser modelo, o que, durante algum tempo, preocupou-me, porque ela estava muito atenta ao que comia e começou a diminuir sua alimentação. Isso nos levou a conversar bastante sobre distúrbios alimentares. Algum tempo mais tarde, focou os seus sonhos em ser *youtuber*.

Y, também chamada de Girassol, é pequena, negra (da pele escura), tem os cabelos lisos e voz bem aguda. Entrou no início do primeiro ano, porque sua melhor amiga, P, também participava. Como as duas se desentenderam, isso afetou, também, sua participação na aula e, no final do primeiro ano, já não ia com tanta frequência e, no início do segundo, não aparecia. Voltando no meio do segundo ano.

Pie conheceu o programa pela parceria com o Instituto³⁸ e ela se manteve presente, mesmo quando essa parceria foi desfeita. A aluna era tímida e demonstrava muita insegurança, o que, com um tempo, foi diluindo e alcançamos bons resultados juntas. Com o tempo, ela se sentia à vontade para conversar, dizer das coisas que lhe incomodavam, participar da atividade e colocar suas ideias. Pie é uma menina branca, dos cabelos lisos. É gorda menor, mas ainda assim escuta comentários constantes sobre o seu corpo, na escola e dos seus colegas fora dela.

Sempre me atentei a esses comentários, muitas vezes vindos de L, uma aluna que era magra, mas estava constantemente preocupada com seu peso, pois tinha o sonho de ser modelo e acreditava que a magreza era fundamental para que isso acontecesse. Por ter sido uma adolescente e uma adulta afetada pela anorexia, era importante para mim, conversar com essas alunas sobre pressão estética e distúrbios alimentares.

É a partir do meu processo pessoal de convivência com esse distúrbio que escolho utilizar a palavra “gorda” como característica física. Assim, como na sala de aula, eu explicava que ser magro ou gordo era uma característica que diz do seu tipo físico e que isso não carrega, em si, um significado pejorativo. Logo, afirmar-se ou ver outra pessoa como gorda não seria, a priori, uma atribuição negativa.

³⁸ No primeiro ano do projeto havia uma parceria com o Instituto, uma creche, que ficava ao lado Espaço. Essa instituição que atendia crianças de 2 até 11 anos, no contraturno escolar. Essa parceria se encerrou quando eles limitaram que ali seria somente creche, sendo assim, só atenderia crianças até 06 anos.

Entendendo “gordo/a” enquanto uma categoria, é preciso identificar que, dentro dela, também existe uma classificação coloquial, também usada aqui nesse trabalho. Sendo elas: “gorda menor” e “gorda maior”. Ressalto que não acessei essas palavras em um ambiente acadêmico e, sim, por mulheres gordas ativistas que pensam em uma visão positiva do corpo gordo³⁹.

Dessa maneira, essas classificações são utilizadas para se referir às pessoas gordas indicando o seu pertencimento dentro dessa categoria, buscando entender que há espaços de privilégios e maior acessibilidade. Sendo assim, “gorda menor”, apesar de sofrerem com a opressão estética por destoarem de um padrão de corpo magro, encontram menos dificuldade à acessibilidade e ações de gordofobia em comparação as gordas maiores.

Ela tem um irmão gêmeo, Po, e uma irmã mais nova. Apesar de ter a mesma idade de Po, é possível perceber que, na relação familiar, ela possui mais responsabilidades que o irmão.

Po é o irmão gêmeo de Pie e, quase sempre, é lembrado assim no bairro. Ele é branco, tem os cabelos lisos e, similarmente, é um gordo menor, e observo que, durante as aulas, ele recebia menos comentários sobre seu corpo que sua irmã, talvez marcando uma questão de gênero na opressão estética. Gosta muito de vídeo games e de inventar suas próprias ficções. Tem uma frequência oscilante nas aulas de teatro, segundo ele, porque fica com preguiça de acordar ou prefere ficar jogando.

É possível perceber uma insegurança e timidez presentes no comportamento de Po, que diminuíram no processo e, logo, ele estava presente em nossas atividades e bastante propositivo. Assim como o início do processo de S e Pie, durante as atividades precisava acompanhá-lo mais de perto e afirmar, diversas vezes, que ele iria conseguir e como o que ele estava fazendo era interessante.

I é um menino de 14 anos, negro (de pele escura), era a pessoa que tomava a frente das atividades (festas, coreografias, bagunças, brigas) da sala de aula e fora dela também. Esteve presente até os últimos meses do primeiro ano. No segundo, ele foi para a Escola Integrada. Então, só nos víamos quando eu estava indo embora ou quando ele ia até o espaço para conversar comigo. Este aluno era, constantemente, chamado por “viado”, de maneira pejorativa. Ao longo do tempo, I disse do seu interesse por meninos.

Eu não saberia que encontraria um grupo com o qual haveria tanta identificação, não sabia que aprenderia, riria e criaria uma dimensão afetuosa tão grande com essas crianças e

³⁹Essas classificações de gorda maior e menor foram vistas em entrevistas e vídeos protagonizados por Mayara Russi, em entrevista na revista AzMina.

adolescentes. Foram elas e eles que me fizeram pensar como trazer os conhecimentos da graduação para sala de aula, mas, também, foram elas e eles que me mostram que o conhecimento produzido fora da universidade era fundamental para a sala de aula.

Aprendi que eu não era só uma professora, que minha aula não era só de teatro e que precisava estar aberta a outras possibilidades. Foi ali que aprendi a brincar junto, arriscar e compartilhar. Todo esse tempo e processo me afetaram profundamente, como sujeito e reverberaram na minha pesquisa, na escrita e, também, na elaboração do produto, que além do mapa, é também uma intervenção urbana que pretende o diálogo na rua.

Mesmo com a finalização do nosso processo, a partir das memórias e documentos de nossas experiências, ainda aprendo que os nossos universos são forças de criações potentes que são impossíveis de controlar e que há tantos corpos-universos na sala de aula que não seria possível dimensionar ou aprisioná-los em palavras. O corpo daquelas pessoas que dividiram esses momentos comigo, abrigam seus conhecimentos, afeto, dúvidas e desejos, são universos em constante expansão e foi ali que se concretizou a noção da diferença como fagulha criativa (DAVIS, 2016).

2.2 Onde estávamos

Essas crianças e eu entramos no caminho umas das outras por este programa⁴⁰, no qual fui contratada como professora de Teatro para cobrir a licença médica de uma professora, que posteriormente se demitiu. As atribuições do trabalho eram estar presente em uma reunião semanal com as psicólogas referências do bairro, juntamente com a coordenação e outros professores, e, ministrar aulas de teatro, nas terças e quintas-feiras, no turno da manhã, de 08:30h às 11:00h, e, no turno da tarde, de 13:30h às 16:00h.

Na regional norte, atualmente, somos uma equipe composta por cinco professores e uma coordenadora. A atual configuração do grupo faz com que a equipe seja composta somente por pessoas negras e, talvez por isso, durante a nossa reunião semanal, constantemente, ressaltamos a necessidade de uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013), que

⁴⁰ Escolhi descrever somente os alunos citados na pesquisa. É preciso ressaltar também que pela interrupção brusca do programa, não tivemos um tempo para nos despedir e nem tempo para que eu falasse o quanto sou agradecida, feliz e o quanto aprendi com elas. Deixo documentado, aqui, o meu profundo agradecimento para essas pessoas que me acolheram, que me ensinaram e me acompanham na minha formação, enquanto pessoa e professora.

esteja interessada em compreender as questões presentes em cada sala de aula, com o foco da luta e em práticas antirracistas.

A regional que habitamos tem 45 bairros e faz divisa com os municípios de Santa Luzia e Vespasiano e, também, com as regionais Nordeste, Pampulha e Venda Nova. A ocupação dessa região começou por volta de 1930, com os bairros que conhecemos como Primeiro de Maio e São Bernardo e, ainda hoje, continua sendo ocupada. Temos, como exemplo, a ocupação Rosa Leão, que, atualmente, abriga mais de 1.500 (mil e quinhentas) famílias.

Essa região apresenta um grande número de habitantes e essa diversidade de pessoas se revela na pluralidade presente nas manifestações culturais, com os grupos de capoeira, festas populares como congado e folia de reis, dança, hip hop, funk, grafite, grupos e festivais de teatro e música.

Nas reuniões e nos encontros, pelos corredores do local que o programa tinha como sede, escutamos que a Norte é caracterizada como a regional mais vulnerável da cidade. Mas, vale dizer que essa noção de “vulnerabilidade social”, nesse caso, aparece principalmente nos contextos de informalidade. Quando esta noção aparecia na fala da coordenação ou das psicólogas de referências, era possível notar que seus discursos e entendimento dialogavam com a definição de Schumann (2014, p.16), que compreende essa vulnerabilidade “como a não garantia dos direitos fundamentais”. Assim, estava ligada a situações de negligência do Estado, sendo estas relacionadas à acessibilidade, mobilidade, saúde, emprego, educação de qualidade, moradia e, também, aos altos índices de violência na região.

A partir da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) é possível notar a amplitude desse termo, sendo necessário compreender aspectos demográficos, desemprego, violência, fragilização dos vínculos sociais e familiares, que fazem com que os cidadãos estejam mais suscetíveis ao sistema de opressões. Assim, esse documento considera os diversos contextos e situações de inclusão/exclusão, que podem ser relacionados com a noção de vulnerabilidade.

Schuman (2014, p.18) amplia esse debate afirmando que

a vulnerabilidade social é um processo inerente nas diversas dimensões da vulnerabilidade a múltiplos estressores e choques, referindo-se a limitações na capacidade de pessoas, grupos sociais e territórios para resistir a impactos adversos resultantes de vários fatores estressantes a que as populações são expostas. A vulnerabilidade social deve-se em parte a características inerentes nas interações sociais, instituições e sistemas de valores culturais. Inicialmente, a vulnerabilidade social estava direcionada para o nível de análise no indivíduo ou parcela da população menos assistida da sociedade e não para o entendimento do processo

histórico e socialmente circunstanciado de empobrecimento e produção da pobreza estrutural.

Considero que, nas reuniões semanais do projeto, há um interesse em discutir os casos⁴¹ conectados ao contexto social, lembrando que esse sujeito e sua família estão inseridos em processo histórico e social, compreendendo raça, classe e gênero como fatores fundamentais para a produção dessa pobreza estrutural, citada pela autora.

Por se tratar de um processo, é necessário investigar qual é olhar sobre os sujeitos que estão nessa situação, podendo compreender esse indivíduo como aquele que,

conforme conceito compartilhado pelas áreas da saúde e assistência social, não necessariamente sofrerá danos, mas está a eles mais suscetível, uma vez que possui desvantagens para a mobilidade social, não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada. Assim, ao mesmo tempo, o ser humano vulnerável pode possuir ou ser apoiado para criar as capacidades necessárias para a mudança de sua condição. É com base nessa última afirmação que concordamos que não se trata, a vulnerabilidade, apenas de uma condição natural que não permite contestações. Isso porque percebemos que o estado de vulnerabilidade associa situações e contextos individuais e, sobretudo, coletivos. (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 6)

Entendendo as dimensões do termo “vulnerabilidade social” com o propósito de conscientizar como a negligência do Estado atua na vida dos sujeitos, considero, como pessoa que teve acesso à arte através de um projeto social, que é necessário cuidado ao pensar nas pessoas como “vulneráveis”. Afim de não as observar somente a partir da perspectiva da vulnerabilidade, como se essa característica fosse o ponto definidor de suas identidades.

Na palestra “O jovem da favela não é carente, é potente”, Ana Paula Lisboa⁴² afirma que o “jovem de origem popular, de favela e de periferia, ele não era carente, ele não precisava ser atendido, mas ele era potente, criativo, ele tinha ideias e essas ideias podiam trazer soluções para esse território”. A massificação desses sujeitos somente como “carentes” ou “vulneráveis” pode tirar a grandeza e a potência da sua pluralidade e trazer um reducionismo perverso para a sala de aula. É preciso estar atento a esse simplismo, para, assim como alerta Tolentino (2018, p.16), “não cair nas armadilhas do fatalismo e da criminalização da pobreza”.

⁴¹ A discussão de casos se refere ao momento da reunião em que tratamos dos processos individuais dos alunos (aqueles que são acompanhados pelo centro de saúde e as demandas espontâneas). Dizendo da sua participação ou de alguma questão e/ou demanda que possa ter aparecido durante as aulas. As psicólogas de referências são fundamentais nesse momento, pois as oficinas de arte são consideradas como uma parte do tratamento. Sendo assim, elas conseguem contextualizar, para os professores, o processo dos alunos considerado seu contexto familiar, escolar e o tratamento.

⁴² Palestra que pode ser acessada no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=d6PXkqpL8yw>

Essa relação fica evidente, para mim, quando, em um dado momento, fomos convidados para uma mostra de saúde da prefeitura, na qual apresentaríamos o curta *Setembro Amarelo*. Estávamos em momento da aula que nomeei de “Brincar de cinema: vivências com o vídeo”, na qual assistíamos e debatíamos sobre filmes e curtas sugeridos pelos alunos, sendo a maior parte deles da plataforma Afroflix⁴³, que disponibiliza filmes produzidos por pessoas negras.

Em paralelo, ao fruir e discutir sobre esses filmes, criávamos os nossos próprios vídeos, inspirados no que víamos e a partir das nossas vontades. O desejo de trabalhar com o audiovisual partiu dos alunos, motivados, em maior parte, pelo desejo de criar um canal no *youtube*.

Durante esse processo, os/as alunos/as chegaram na sala comentando sobre uma menina que havia suicidado. Disseram que não conheciam essa menina, só sabiam que ela era do sexto ano, mas que todos fizeram um minuto de silêncio na escola. Depois, conversando sobre o assunto, eles/as começaram a dizer suas opiniões, afirmando que era um absurdo, que “ela fez isso por causa de homem” e outros comentários que giravam em torno desse acontecimento.

Deixei um tempo para que conversassem e falassem o que precisavam falar e, então, coloquei-me ativamente na conversa, dizendo que precisávamos entender o suicídio sem preconceito ou julgamento, sem pensar tanto na religião e focar o nosso olhar para tentar entender um pouco do que aquela pessoa poderia estar sentindo. Acrescentei que nós nunca saberíamos com certeza, mas poderia ser uma série de acontecimentos, quais foram os sentimentos e situações que levaram aquela adolescente a tomar essa decisão. E que, agora, só nos restava respeitar a memória dela e pensar como podemos prevenir.

Após conversar, continuamos nossa aula normalmente, mas o assunto surgia de modo transversal. Na aula posterior, os alunos continuavam trazendo esse tema, já que estávamos perto de setembro, que é o mês em que temos uma campanha de prevenção ao suicídio, chamada “Setembro Amarelo”.

Esse movimento marca o dia mundial de prevenção ao suicídio, dia 10 de setembro. A ideia é que haja maior visibilidade para o tema, tirando-o, assim, do lugar de tabu, de um assunto que não pode ser conversado publicamente. Diante dessa necessidade de abertura de diálogo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Centro de Valorização a Vida (CVV) apontam a educação como principal fonte de prevenção.

⁴³ Disponível em: <http://www.afroflix.com.br/>. Acesso em: 20 de jun. 2019

Segundo a OMS (2018) o suicídio é principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos, sendo assim a quarta causa de morte nesse grupo. É possível observar, pelos dados oferecidos pela Organização, que o maior índice de suicídio está entre jovens negros. Afirmativa que se respalda no fato de que, a cada 10 jovens mortos por suicídio, 6 são negros (BRASIL, 2018). Ressaltando que há um crescente nesse número, em relação em relação aos homens.

O Ministério da Saúde destaca: “para adolescentes e jovens negros, a primeira causa de morte são os homicídios, seguida dos acidentes (incluindo acidentes de trânsito), neoplasias malignas e o suicídio” (BRASIL, 2018, p.5). Na mesma análise, aponta-se o racismo e o silenciamento dos sujeitos que são feridos por ele, como as principais causas dessa situação.

A partir desse documento, é possível inferir o suicídio como fenômeno social e não apenas gerido por motivações individuais. Dessa forma, pode atingir a todas as pessoas, mas que há aquelas que estão mais vulneráveis.

Segundo informações do Centro de Valorização da Vida,

o suicídio cresce não somente por questões demográficas e populacionais, mas também por problemas sociais que prejudicam o bem-estar de casa um e que estimulam a autodestruição. Nossa sociedade vive com diversas situações de agressão, competição e insensibilidade. Campo fértil para que transtornos emocionais se desenvolvam. O principal antídoto para combater essa situação é o sentimento humanitário. (CVV, 2017, p.2)

Diante do suicídio de uma das alunas, a escola acolheu a necessidade de falar sobre o tema e intensificou as conversas sobre depressão e suicídio. Não foi comentado pelos alunos se houve ou não um aprofundamento na abordagem dos temas de racismo, LGBTfobia e como essas atitudes contribuem para o suicídio.

Importante falar que, durante a construção do nosso curta, lembro-me de uma conversa com A, K e P, quando estávamos decidindo o roteiro do filme, na qual falamos um pouco sobre como esses processos de exclusão afetavam a saúde mental dos sujeitos. Estávamos na época, conversando sobre o contexto escolar. Assim, é preciso observar dois fatores: 1) quem é o sujeito mais afetado, para que, assim, possamos pensar em políticas públicas e ações que assegurem a prevenção; e, também, 2) qual é qualidade do ambiente que criamos.

Com o engajamento da escola em tratar o tema, A propôs que fizessemos um curta sobre o tema e os alunos presentes concordaram com ele. E então, começamos a nossa elaboração.

No final de setembro, já tínhamos criado nosso roteiro, filmado as cenas e realizado a edição (que foi feita em um aplicativo, no meu celular, com alguma dificuldade, já que não tínhamos muita familiaridade). Quando o nosso curta foi finalizado, fomos convidados para apresentá-lo em um seminário dos profissionais da saúde. No dia desse evento estavam presentes três alunos (A, P e K), aqueles que estavam presentes (no dia da entrega das autorizações para ir até o evento) e na elaboração do filme.

Chegamos alguns minutos mais cedo e, por isso, acompanhamos falas de um profissional da saúde, um dentista, que estava dando um panorama da situação bucal das crianças do bairro no qual os alunos moravam. Ao perceber isso, os alunos soltaram vários comentários dizendo: “olha que vergonha, tinha que ser a gente mesmo”; “nossa, que vergonha! Isso é a gente professora”. Não acompanhamos toda a fala, mas fiquei pensando como esse olhar, de certo modo, culpabilizava o sujeito e o definia apenas como um elemento da sua vulnerabilidade. Assim, não víamos aquele jovem como potência e sim como vulnerável.

Conversando, aos cochichos, com meus alunos, disse que aquela era apenas uma pesquisa e nós estávamos ali para mostrar e falar do nosso trabalho, que era um filme e que era muito legal. Acabamos de assistir à apresentação, conversando sobre o quanto estávamos tímidos e tirando algumas *selfies*.

No nosso momento, apresentamos o filme e subimos ao palco para falar um pouco, P e K decidiram que não gostariam de falar. Então, A contou um pouco sobre o processo de criação. Quando nossa apresentação terminou, começamos a ganhar algumas parabenizações pelo feito e, logo, isso virou um jogo entre nós. A disse que queria contar quem ganhava mais “parabéns” e, assim, todos começaram a andar pelo espaço para tentar receber mais alguns.

Vejo, nessa narrativa, que chegamos ao espaço tímidos e com medo, talvez o medo de sermos definidos pela nossa vulnerabilidade. Lembro que sentamos em um canto do auditório, ficamos “afundados na cadeira” e com muitas dúvidas e nervosismo sobre o que iríamos apresentar. No final da apresentação, estávamos andando e brincando pelo espaço, sem vergonha e orgulhosos pelo o que tínhamos apresentado. Não posso afirmar o que as outras pessoas presentes naquele auditório viram, mas acho que essa foi uma possibilidade de ver os sujeitos, daquela regional, para além da sua vulnerabilidade, mas, sim, por sua potência.

2.3 A estrada para a casinha azul: continuar a caminhar e brincar como antídoto à *peste branca*

O programa se insere nessas regionais através de parcerias com a prefeitura. Sendo assim, os espaços que as oficinas acontecem, quase sempre, são disponibilizados por essa instituição. Então, além de contextualizar a regional onde o programa se situa, é necessário também dizer do espaço físico na qual ela foi sediada.

Como já foi pontuado, essa pesquisa acontece apoiado nas memórias e rastros recuperados por meio de registros diversos, pois já não estou presente neste espaço com aqueles alunos. Por isso e por questões éticas, os nomes dos alunos e do espaço não serão citados.

Quando fui contratada, falaram-me sobre o espaço, mas como era em uma regional distante de onde eu morava, na época, não conhecia o espaço que aceitou a parceria com o programa. Então, ao fazer uma breve pesquisa na internet, vi uma pequena e aconchegante casinha azul com muros verdes. Antes mesmo de pisar no bairro, como jovem e ansiosa professora de teatro, já imaginava todas as possibilidades que poderiam acontecer. Os alunos poderiam expor seus trabalhos, correr, gritar, quem sabe desenhar em uma parede. Por ser uma casinha, o ambiente seria acolhedor e os alunos poderiam transitar livremente, chegar antes da aula ou ficar depois da mesma. As pessoas presentes entenderiam que a infância precisa de um espaço para ser e, quando algo sério acontecesse, conversaríamos sobre o assunto e não lançaríamos mão de medidas punitivas.

Logo depois, chegou o dia de conhecer a realidade. Depois de pegar dois ônibus e um metrô, desci no último ponto do bairro, vi que a casa azul não existia mais, ela havia passado por uma reforma e, agora, no seu lugar, há um pequeno compartimento branco, que ainda mantém o muro cor de verde musgo, o que, olhando de perto, parecia lodo⁴⁴. O cheiro (para mim, pessoa recém-chegada) não era muito forte, mas as pessoas presentes já davam pequenos avisos de um ambiente doente, com sua respiração cansada.

Entrei, conheci os poucos funcionários e meus alunos. Esse programa não exige obrigatoriedade na participação, sendo assim, não há uma turma fixa. Durante os dois anos, recebi mais de 50 crianças, que tinham três características principais, em relação a sua qualidade de participação: frequentes, flutuantes e visitantes.

⁴⁴ O lodo, aqui, será uma metáfora para as relações de poder que se davam no espaço, em algumas ações de seus sujeitos.

Os alunos frequentes tinham uma presença regular e, assim, conhecíamos-nos mais. Os alunos “flutuantes” não tinham uma presença constante, mas, do seu jeito e em seu tempo, marcavam presença nas aulas. E a terceira qualidade de participação são os alunos visitantes, que participavam apenas um dia, porque viram a aula na rua e acharam legal ou escutaram algo e quiseram entrar na sala.

O público alvo do programa tem, como ponto em comum, na maioria das vezes, o fato de não pertencer plenamente ao contexto escolar, sendo estigmatizado como “alunos problemas”, estando, constantemente, em castigo, com suspensões e/ou ameaças de expulsão. Muitos desses alunos chegam ao projeto por indicação da escola, que aponta dificuldade do mesmo em se adequar as demandas da instituição.

É interessante ressaltar que, nesta oficina de teatro, não havia alunos encaminhados pela saúde, dessa forma, só havia demandas espontâneas. Então, os alunos chegavam e permaneciam pelo seu interesse e identificação, sem a mediação de um profissional da saúde. Isto acontecia, pois o centro de saúde do bairro ainda estava se adaptando com a demanda e o programa tentava consolidar um diálogo com o mesmo.

O que é curioso é que a maioria daqueles alunos presentes, também apresentava essa mesma dificuldade de “se encaixar no quadrado da escola” (ELNIÑO, 2017). Isso foi percebido, por mim, durante as falas dos alunos, seus relatos sobre o comportamento na escola e sala de aula, conflitos com professores e colegas de sala, suspensões, ameaças de expulsões e as reuniões de pais.

Durante esse período, pude observar, também, que a maior parte dos alunos que chega até este programa, na regional norte, são crianças e adolescentes negras (pretas e pardas). De modo que, assim, podemos correlacionar o seu pertencimento racial com o fato de serem marginalizadas e excluídas do ambiente escolar, uma vez que estes alunos são os que mais sofrem discriminação na escola (JESUS, 2018).

Sobre isto, Tolentino (2018, p. 29) afirma que

meninas e meninos negros têm sido massacrados por apelidos, agressões, xingamentos e representações que, além de negar-lhes a humanidade, contribuem para o baixo desempenho na escola e também para que se tornem adultos inseguros. A adoção de ensino antirracistas é condição necessária para o estabelecimento de uma educação democrática, pautada pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade existente dentro e fora da escola.

O fato deles não atenderem aos modelos exigidos pela escola, criava uma reação de rejeição da instituição, o que era revelado com as ações punitivas descritas acima.

Ao conhecer o projeto, durante a entrevista para a contratação, eu disse para aquela que seria minha futura coordenadora que o público alvo e me lembrava muito a criança e adolescente que eu era. Minha trajetória escolar foi cercada de ocorrências, reuniões de pais e ameaças.

O meu primeiro desejo de ser professora estava focado em não repetir o que fizeram comigo. Indo, assim, na contramão de ações punitivas, um dos princípios do programa é que o acolhimento seja o objetivo principal. Então, não importa atitude do aluno ou aluna, desde quebrar algum objeto até agredir alguém, ele não será expulso ou suspenso. Muitas vezes, o espaço que nos recebia em parceria tinha uma dificuldade de compreensão e diálogo com essa escolha pedagógica. Considero que isto acontecia pelo hábito de penalização dos indivíduos. A necessidade da punição revela o nosso modo de ver mundo. As ações de expulsão e suspensão da escola, que migram para outros espaços culturais, refletem nossa falta de habilidade, enquanto sociedade, de reconfigurar os processos conflitivos, por meio de intervenções que não passam por exclusões.

Vemos o crescimento assustador do pedido (por cidadãos e políticos) por mais prisões e polícia, que causa, a cada dia mais, a morte e encarceramento de jovens negros. O que mantém o país com a terceira população carcerária do mundo. À luz dos dados trazidos por Borges (2018), temos em vista que o sistema prisional no Brasil tem caráter punitivo e racista. A autora afirma que:

64% da população prisional é negra, enquanto este grupo compõe 53% da população brasileira. Ou seja, dois em cada três presos é negro no Brasil. Se cruzarmos o dado geracional, esta distorção é ainda maior: 55% da população prisional é composta por jovens, ao passo que esta categoria apresenta 21,5% da população brasileira. Caso mantenhemos este ritmo, em 2075, uma em cada 10 pessoas estará com privação de liberdade no Brasil. (BORGES, 2018, p. 14)

Concordo a autora, quando a mesma afirma que a população negra é o grupo alvo desta ação do estado. Acredito que essas relações punitivas, que culminam na marginalização deste sujeito, começam, como plano político para fortalecer o Contrato Racial, na escola e se perduram para vida adulta, sendo importante ressaltar que, desde o início dessas ações, ela apresenta o mesmo destinatário: o jovem negro.

Em direção a isso, Jesus (2018, p.7) ressalta que,

do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação

racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Sendo assim, meu pressuposto é que as ações do sistema de justiça criminal punitivista se refletem, também, na escola, trazendo o mesmo sujeito como foco. Refletindo sobre isto, Tolentino (2018, p. 66), a partir das suas experiências na sala de aula, ressalta que, “na maioria das vezes, as punições adotadas pela escola não ensinam, apenas reforçam os mecanismos de exclusão e opressão existentes”.

Sendo assim, é preciso compreender o espaço que a escola ocupa no cotidiano de pessoas negras. Reconhecer que

a escola enquanto componente de uma sociedade racista, sobremaneira *reproduz* e *legítima* as práticas discriminatórias, tornando por vezes a trajetória de alunas e alunos negros difícil e traumática. No espaço escolar, o preconceito e a discriminação racial se manifestam de diferentes modos: pelo silenciamento ou ocultação das assimetrias existentes entre brancos e negros no que tange à participação social; ao negar à população negra a condição de protagonistas na formação do Brasil; e também sendo conivente e omissa com atitudes que menosprezam os estudantes afro-brasileiros. (Ibid., p.3)

E, por isso, considero que é urgente pensar e propor outros modelos de educação que sejam antipunitivista, por compreender que este seria um ponto importante para se romper com uma educação racista e investir em práticas pedagógicas antirracistas.

Nesse caminho, reconheço que, ao conhecer meus novos alunos, nosso primeiro contato foi um pouco estranho. Eles não achavam que eu tinha “cara” de professora e, no meio da primeira aula, ficaram muito assustados quando decidiram jogar capoeira (ignorando o meu planejamento) e eu joguei junto.

Aos poucos, fomos nos conhecendo, ignorando outros planejamentos e construindo, juntos, uma experiência teatral. Nesse processo, os alunos estranharam o fato de que eu não gritava, não punia e sempre tentava dialogar com os desejos deles. Para tanto, tivemos algumas fases de reconhecimento: na primeira delas, para eles, eu ocupava o espaço de “a professora boba”, porque não gritava ou não estava em posição autoritária e eu olhava para eles e elas como “testadores/as”, entendendo que as atitudes da sala estavam ali para me confrontar. Naquele lugar e momento, sempre estava presente, em mim, o pensamento: “*ai meu deus, não conseguirei mudar o mundo pela educação*”.

Na segunda fase, eu estava como “a professora que acreditava em tudo”, porque eu partia da ideia de que eles/as estavam falando a verdade e estavam, para mim, como pessoas que eu precisava, desesperadamente, entender e agradar. E, na terceira fase, eu, “Rikelle ou

Fessora”, e cada aluno/a ganhamos nome. Acho que, nesse momento, começamos a nos olharmos enquanto sujeitos.

O fato de sempre estar presentes, enquanto participantes das atividades, fez com que, aos poucos, os alunos/as tivessem um contato maior comigo, para além da figura da professora. Uma dessas envolvia criar nosso autorretrato e o retrato do outro, percebemos algumas coisas sobre nós: P viu que Pi estava brincando sem olhar para ele; S viu, em mim, um cabelo *black power* queimado de sol e uma pinta na boca; eu via em S uma menina negra, que é pequena, mas parece grande e tem cabelo loiro queimado de sol; E percebe em L uma trança, um brinco e uma bochechinha rosa; L percebe em E um menino de 9 anos, de cabeleira do Zezé, meio bonito e engraçado, quando ela olha pra ele viu o rosto dele.

Essa experiência de relatar o que vemos foi interessante porque muitos alunos escolherem falar do que viam, de fato, e não mergulharam no que já conheciam sobre seus colegas. Acho que, para aprofundar na relação com o outro e em sua subjetividade, seria necessário outro enunciado. Esse olhar para o que se vê na superfície foi uma ação feita por mim, na qual eu considerava que meus alunos eram o que eu conhecia deles.

Durante uma reunião de equipe, cheguei a dizer que os alunos que chegavam até mim não faziam parte da vulnerabilidade atribuída à região. Obviamente, eu estava observando de modo superficial. Uma vez P. disse: “tudo aqui é favela, mas tem uma parte que é mais favela”, marcando que ela ainda morava em uma parte do asfalto e sem beco. No momento no qual afirmei aquilo, estava equivocada e isso aconteceu porque eu não conhecia algumas situações que meus alunos enfrentavam, elas foram se revelando aos poucos.

Cito aqui outro acontecimento com P., a mesma autora da fala anterior: sua mãe apareceu, em uma quinta-feira, preocupada com a filha. Coincidentemente, naquele dia, ela não estava na aula. Eu disse para a mãe que a vi andando pelo bairro, que nos encontramos na praça do bairro vizinho e que ela começou a fazer um pouco da aula e, depois, nos desencontramos. Então, sentei para conversar com a mãe e pegar seu número de telefone, uma vez que P. me disse que me encontraria na aula.

A mãe me contou que estava muito preocupada com a filha, que ela apresentava um comportamento depressivo, que as irmãs tinham percebido cortes no braço e que estava com uma situação financeira complicada em casa, mas a filha não conseguia entender, completamente, o contexto no qual estava inserida.

Antes de a mãe me contar, brevemente, a situação de P., eu não conseguia ter a dimensão do que lhe acontecia. Essa mesma experiência aconteceu, de diferentes formas, com outros alunos presentes, em que elementos da sua vida ficavam mais evidentes, de acordo

com o nosso convívio. Nesses momentos, entendia duas coisas: nunca teria dimensão completa de quem eram aquelas pessoas presentes na minha sala; e que o histórico dos meus alunos/as me afeta, enquanto professora, assim como atravessa a nossa relação, na sala de aula.

Os outros professores do projeto têm mais alunos encaminhados pela saúde, o que faz com que tenham mais elementos prévios sobre história de vida de cada um (considerando saúde, relação familiar e escolar). Estes professores sempre ressaltavam, na reunião, como, frequentemente, as características apresentadas previamente não sobressaem na sala de aula e, assim, é preciso estar atento para que estes dados não sejam diagnósticos definidores das identidades dos/as alunos/as, mas, ao mesmo tempo, reconhecer que as suas histórias de vida são importantes para compreender, cada vez mais, esses sujeitos.

Lembro que S., outra aluna, chegou na aula porque seu irmão comentava sobre o que fazíamos. Ela estava presente todos os dias, mas, nem sempre, ficava todo o tempo, pois, aproveitava a permissão de sair de casa para jogar bola na pracinha. Um dia, seu pai apareceu na aula, de surpresa, afirmando que queria saber como ela estava se comportando. Conteí que ela estava presente todos os dias e era muito participativa. Pelo rosto de desconfiado, acho que o pai estranhou escutar, pela primeira vez, em um ambiente educacional, algo positivo sobre a filha, já que, na escola, ela era vista como “impossível e agressiva”. Ao mesmo tempo, S me olhava com medo de que eu contasse para o pai tudo o que ela fazia na sala. Suponho que, naquele momento, criamos um pacto que aquele era um ambiente seguro, desde esse dia, S ficou, cada vez mais, presente nas aulas.

Como professora, eu já sabia que não gostaria de reforçar as críticas que meus alunos recebem no cotidiano, pela vontade de não querer repetir as situações escolares que vivenciei e por saber dos reflexos disso na vida adulta. Vejo a potência em focar nas características positivas dos alunos, também no trabalho de Tolentino (2018), no qual ela narra suas experiências com uma turma do sexto ano e afirma que trocar as críticas por elogios foram importantes para que o ambiente da sala de aula fosse saudável.

S. foi quem me fez entender o que significa e como acontece o “protagonismo”, termo que é jargão de tantos projetos sociais. A ideia de jovem protagonista indica que ele está à frente do que está fazendo, tomando suas próprias decisões e sendo agente das suas escolhas.

Ao observar alguns projetos, vemos um jovem que representa um protagonista, mas não ocupa, efetivamente, nesse espaço. Estando em um lugar de ator secundário, onde o protagonista das ideias e da construção é o seu professor. Assim, é um risco afirmar que ela foi uma protagonista, já que ela é o sujeito da ação e pode se sentir diferente do que eu

observo. Mas muito da sensação de protagonismo que tenho, quanto aos alunos, acontece porque sinto o meu lugar de professora deslocado. Logo, não estou no papel tradicional, diante do qual o aluno precisaria apreender e obedecer e o professor teria a responsabilidade de ensinar, trazer todas as ideias e comandar a sala de aula. No final desses dois anos, considero que o melhor termo para definir o como construí os processos e relações com os/as alunos/as, ali, é o de mediadora.

Nesse sentido, desde o início sempre me coloquei em risco, muito por concordar com hooks (2013, p.35), ao ela afirmar que,

quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir, ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmo dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneiras potencialmente coercitivas. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiências para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores onisciente e silenciosos.

Logo, eu estava fazendo a aula junto e, se havia um dia que eu me esquecia da minha escolha, S. era a primeira a me lembrar, com um sorriso de canto na boca, dizendo: “uai, não vai fazer?”. Fiquei assustada diante da primeira vez que escutei essa pergunta, pensei como ela era corajosa, porque eu nunca pensaria em perguntar isso a uma professora, porque, também, nenhuma professora, em minhas experiências, colocou-se no lugar de fazer junto com os alunos. Apesar de ter tido uma professora no Valores de Minas que reagia corporalmente às nossas cenas. Eu achava tão interessante, que pensava que queria ter essa animação, quando estivesse em sala de aula, na posição de docente.

No início do primeiro ano, estava trabalhando a partir do brincar com animais e alguns jogos-tradicionais, o escolhido da vez foi o pega-pega. Durante uma aula, no meio de um pega-pega, S. pediu para parar tudo e disse que tinha uma ideia. Falou que quem virasse “o pega”, viraria também um animal, de modo que nós iríamos jogar um “pega-pega animal”. Logo aderi à ideia, fazendo com que esse fosse o tema das nossas próximas aulas. Então, construímos, cada um/a, o seu animal fantástico, pensamos nas regras dos jogos e a situação

no qual o mesmo aconteceria. Propus, então, que construíssemos figuras e fôssemos jogar esse pega-pega na rua, como uma intervenção urbana⁴⁵.

Considero importante ressaltar que a relação com o jogar e brincar estavam presentes desde o início do meu trabalho nesse espaço, mas, também, desde o começo da minha trajetória como pessoa interessada em Educação. Acreditava que, com esse foco, seria possível aproximar a prática teatral do contexto de cada aluna/o, pois, muitas vezes, enquanto estudante de teatro, sentia que esse fazer era colocado em um lugar distante, como se só fosse possível por meio de sacrifícios e dor, como se estivesse desconectado da vida.

Assim, por estar, como aluna, em salas de teatro, nas quais o estado de brincadeira estava pouco presente e havia muitas situações de marginalização, pensei que esse estado de brincadeira e jogo poderia possibilitar uma aula pluriversal e prazerosa, na qual os diferentes *sentidos de mundo*⁴⁶ que ali habitavam fossem considerados.

Mais tarde, compreendi que esse estado que aqui chamei de brincadeira e jogo, seria chamado por Noguera (2019) de “estado de infância”. Esse pesquisador compreende o conceito de infância de forma filosófico-espiritual, baseando-se em um sentido afro-perspectivista, sendo ele

uma abordagem acadêmica que se posiciona contra o racismo em seus diversos aspectos, considerando-a como um fenômeno-chave para compreensão de inúmeros desafios contemporâneos. Não evocamos nenhuma originalidade, mas um rearranjo de estudos de Molefi Asante, Abdias do Nascimento, Tânia Stolze Lima e Eduardo Viveiros de Castro [...]. De maneira geral, a afroperspectividade é um exercício filosófico em diálogo com outras áreas das ciências humanas (especialmente a sociologia da infância) baseado em sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas de caráter biocêntrico que tem na *infância* um conceito-chave. (Ibid., p. 4)

A partir dessa abordagem, as infâncias serão consideradas, aqui, como uma experiência e um modo de existir. Dessa forma, não se ancoram somente no fato de ser criança, ampliando seu acesso em outros momentos da vida. Nesse sentido, Noguera (2019, p. 19) afirma que essa abordagem “não passa de um convite para que, durante os processos educativos, crianças, idosos, adolescentes, jovens e adultos possam, habitar suas infâncias – porque só podemos ensinar e aprender frequentando nossas infâncias”.

⁴⁵ As Intervenções Urbanas são processos que provocam uma interferência artística no espaço urbano, que pode ser de caráter definitivo ou efêmero (SILVA, 2014). Aprofundarei mais sobre o tema na trilha 05, que trata sobre o produto resultante dessa dissertação.

⁴⁶ *Sentido de mundo* é uma proposta de Oyewumi (2017) trazida por Noguera em seu texto. A pesquisadora afirma que o termo “visão de mundo”, utilizado no ocidente, expressa a dimensão visual, dessa forma seria necessário considerar que outros universos podem dar prioridade para outros sentidos. Sendo assim: “a qualificação „sentido de mundo” é uma alternativa de maior abertura para descobrir a concepção de mundo de diferentes grupos culturais” (Oyewumi, 2017, p. 39).

Além disso, a hipótese do autor é que a infância seja uma força poderosa para se combater racismo, considerando que este

é um problema que só pode ser enfrentado pelo afeto. Através da junção da arena original da atividade (luta, casa, corrida, caçada) com a simulação no *play* ou no jogo, os brincantes encenam, vivem em realidade, incorporam sem encarnar: faz de conta que é sendo pela força de um atravessamento, um arrematar mútuo na dimensão transindividual. Um faz de conta que não depende da palavra, sendo gesto vital que reforça a vitalidade do corpo e faz nascer o novo do mesmo ao romper a linguagem para tocar na vida, são gestos, sons, palavras, fogo, gritos. (NOGUERA, 2019, p. 18)

Em uma conclusão parcial, Noguera (2019) situa que o perigo do racismo está entrecruzado com o adultocentrismo. Esse último conceito foi cunhado durante a pesquisa de campo do pesquisador, por Olivia, de 08 anos de idade, que define a “adulthood” como “alguma coisa que as pessoas adultas têm e as fazem malvadas” (Ibid., p. 9).

Para o autor, a adulthood não se dá sozinha, está conectada com a “*peste branca*”, sendo ela

uma perigosa nuvem que atravessou o mar Atlântico e invadiu outros continentes autoproclamando-se narcisicamente como modelo civilizatório. Nos usos das armas, invadiu a África e a América, estabeleceu colônias em todo o resto do planeta julgando que a sua aparente vitória não fosse a derrota de todo o mundo. Eis a adulthood – uma adulteração perigosa do desejo, um esquecimento de que o mistério da vida deve ser celebrado. Adulthood indica o escarrilamento dos trilhos de um milagre: existir é um convite ao desejo de liberdade. Porém, quando a existência se adultera e se resume a mercantilização ou fica presa nas armadilhas do racismo perverso, estamos diante de um perigo que ameaça todos os seres. (Ibid., p. 11)

Nesse ponto de vista, a adulthood se apresenta como comportamento colonizador, que deseja enaltecer a mercadoria e reduzir a importância da experiência. Sendo assim, a “*peste branca*” se inicia com a escravidão, desterritorialização e o assassinato de povos negros e indígenas, mas, de acordo com o pesquisador, a sua atuação ainda é presente na criação de mortos-vivos (NOGUEIRA, 2019).

Para ele, “a adulthood é esse modo de ser que recusa qualquer outra possibilidade que não seja a seriedade dos mortos-vivos, gente que goza *seus* falsos prazeres sempre em função de uma mercadoria” (Ibid., p.13). Neste trabalho, foco na produção de mortos-vivos na Educação, compreendendo as pedagogias teatrais que estão em função da produção de um corpo-conteúdo.

Atenta à fala de Noguera e, também, à minha própria trajetória, percebo o quanto meus processos educativos não eram comprometidos com a vida, a infância e a

afroperspectiva. E, ainda, considero que a soma desses procedimentos excludentes pode transformar a sala de aula em um espaço tecnicista, conteudista e excludente.

Em resposta a essas questões, Noguera (2019, p. 19) aponta dez princípios para uma educação em afroperspectiva:

- Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas etc.);
- Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira;
- Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver);
- Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais);
- Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas);
- Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa);
- Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem);
- Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica);
- Reconhecer a branquitude como um perigo para todos vivos do planeta;
- Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade).

Tive contato com esses princípios esse ano, durante a finalização do meu processo de escrita, após a minha experiência como professora no projeto supracitado, e, ainda assim, reconheço muitos desses desejos (e acontecimentos) na minha prática docente. Percebo que, anteriormente, os processos educativos nos quais eu estava presente, como aluna, eram regados de adultidade e supremacia branca.

Lembro-me de uma situação na qual um professor, do Teatro Universitário, propôs um treinamento a partir do pular corda, uma das minhas brincadeiras preferidas. Estar naquela aula, para mim, era incrivelmente prazeroso, mas eu não poderia demonstrar, pois o riso era proibido, significava um sinal de desconcentração.

Em um dos dias de sua aula, o professor propôs a corda dupla. Eu já tinha uma estratégia: pular de costas para ele, então, poderia sorrir à vontade. Naquele dia, me esqueci. Então, entrei na corda dupla de frente para o professor e logo me lembrei de quando levava cordas e elásticos para escola (antes de ser proibido). Quanto mais pulava, mais aquela memória acendia no meu corpo juntamente com o prazer em ter o privilégio de fazer teatro. Eu sorri.

Aquele sorriso gerou uma grande discussão em sala de aula, alguns colegas e eu falamos como a aula pode ser divertida, logo poderíamos rir. O professor concluiu que uma

pessoa com esse pensamento não poderia fazer *Medeia*⁴⁷ ou acabaria vendendo pipoca na porta de algum teatro. A minha maior questão, naquele dia, foi: quem disse que eu gostaria de fazer *Medeia*?

Hooks (2013) discorre, a partir da sua experiência como aluna e professora, sobre a transformação da sala de aula em espaço tedioso e doloroso. Ela afirma que “o entusiasmo no ensino superior é visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado” (Ibid., p.17). Acredito que a consideração e o desejo de hooks por uma sala de aula prazerosa está conectada a uma Educação que considere a vida e a infância, enquanto conceito, como levantado por Noguera (2019).

É a partir dessas situações no espaço escolar e de tais leituras que começo a vislumbrar uma sala de aula e uma pedagogia teatral que considere o jogar e o brincar como fundamento e princípio. Logo, propus um trabalho de conclusão de curso na graduação em teatro, pensando em jogos tradicionais no ensino de teatro e foi ali que percebi que os jogos, de maneira enfileirada, também causavam os mesmos modos de exclusão. Naquele momento, compreendi que, para que a proposta da aula acontecesse na sua plenitude, correspondendo às necessidades de uma Educação antirracista e inclusiva, era necessário que houvesse uma pedagogia engajada, disposta e atenta às situações de silenciamento e marginalização.

Assim, durante o processo de escrita da referida monografia, compreendi que gostaria de pensar menos em uma série de jogos que seria aplicado em sala de aula e mais na relação naquele espaço-tempo, na situação de jogo ou no brincar. Dessa forma, também pensar nos planejamentos de aula como inventos dramatúrgicos.

No início da minha prática como professora, eu ingenuamente pensava que somente o jogo era capaz de propor um ambiente inclusivo e não pensava que as questões sociais apareceriam com tanta força durante a sala de aula, e com a minha experiência nesse programa ficou mais evidente pra mim que não é possível realizar uma educação que não seja comprometida com uma luta antirracista. E para dizer um pouco sobre esse tema escolho trazer um relato.

Naquele dia, só havia meninos na sala. Depois de alguns minutos, uma menina bateu na porta, ela viu a sala cheia de meninos e me perguntou “mas só tem meninos?”, disse que

⁴⁷ *Medeia* é uma personagem da mitologia grega e, também, da tragédia escrita por Eurípedes, a qual tem título homônimo. Segundo sua narrativa, ela é uma princesa de Cólquida, que é levada por Eros a se apaixonar por Jasão. Ao ajudá-lo a conquistar o Velocino de Ouro, seguem para Corinto e ali se casam e constituem uma família. Jasão, ambicionando outras vitórias, casa-se com a filha de rei de Corinto e expulsa *Medeia* da cidade. Para se vingar de Jasão, *Medeia* articula o assassinato a futura esposa dele, do rei Creonte, pai da noiva, e de seus próprios filhos com Jasão.

sim, mas que ela podia entrar e então ela escolheu não participar. Acredito que pela forte divisão de gênero que somos expostos desde novos. Começamos pelo jogo “mestre mandou”. “Mestre mandou virar um monstro” e, então, percebi que os alunos gostaram desse faz de conta.

Eu digo: “Todo somos formigas, um gavião-monstro destruiu essa casa”. Algum dos alunos dá ideia de vestirmos roupas e acessórios que ficam em um canto da sala, vestimos as roupas. Logo depois resolvemos lanchar. Durante esse momento, surge a ideia de um casamento. Lanchamos e alimentamos essa ideia, no caminho de volta para sala lembram que é preciso construir uma igreja. Entramos na sala, estava uma confusão, a igreja não era construída nem por reza. Alguém me chamou na porta, coloquei a cabeça para fora. Tudo foi muito rápido. Quando eu voltei, para a minha surpresa, a igreja já tinha sido construída. Nesse momento, entendi que é preciso dar tempo para que os alunos criem e resolvam seus próprios inventos. Eu estava falando demais, incentivando muito e, assim, atrapalhando a construção. Entendi que é preciso esperar, sinto que minha ansiedade está aí, também.

Ao reler e reescrever esse relato, percebo que eu estava trabalhando e observando os princípios trazidos por Slade (1978), no livro *O jogo dramático infantil*. E, a partir da prática, vejo, também, outras possibilidades para discutir este conceito. Durante o livro, há muitos comentários positivos do autor sobre o jogo, trazendo-o como um momento feliz, de criação e troca. E, de fato, o jogo pode propiciar esse encontro positivo e é por ter essa potência que escolho trazê-lo como mote. Mas, como docentes, é importante estar atentos/as às outras possibilidades existentes nos afetos de conflito, dor e tristeza trazidos pelo jogo, pois ele não é somente puro e inocente, ele pode trazer, na sua prática, elementos racistas, LGBTfóbicos, machistas, entre outros.

O relato anterior pode dar a impressão de um jogo que acontece sem conflitos, mas escolhi retirar todos eles e contá-los, nesse momento, para ressaltar a importância de um olhar atento e engajado na sala de aula.

Uma das vezes em que jogávamos *mestre-mandou*, eu gritei “todo mundo na parede”, achando que os alunos esvaziariam o centro da sala. Nesse momento, todos foram para a parede, fazendo posição de revista policial. Levei um choque. Não era possível ignorar que, naquela sala, só havia meninos negros, que estavam cotidianamente, desde a infância, sofrendo com a violência policial. Mesmo sabendo, perguntei que tipo de parede era aquela, eles explicaram que é o paredão, “*o da revista, professora*”. Falei que não era da polícia e não iria revistar ninguém. Pedi, então, para que fizessem outro tipo de parede e, logo, eles se mexeram em outra pose.

No mesmo dia, ao decidir fazer o casamento, os meninos também falaram que “não dava para casar, só tinha menino”. Deixei que eles discutissem um tempo. Em um momento, eles disseram que, para o casamento acontecer, alguém precisaria ser a mulher. E então interfeiri, dizendo que aquele era um jogo e nós decidimos nossos combinados, mas, se um dia um homem quiser casar com o outro homem, não teria problema nenhum.

Nessas duas situações, é possível perceber como o racismo e a homofobia atua nos processos educativos e revelam um *sistema-mundo*. Assim, reconheci, ali, como as ações racistas presentes no nosso cotidiano deixam marcas profundas nas subjetividades de sujeitos negros, fazendo com que isso interfira em todos os contextos da sua vida. Esta situação é bem exemplificada nesse acontecimento. Vemos que é preciso estar atento todo tempo, porque nomeações racistas recaem sobre esses corpos. E, no outro caso, vemos que a homofobia também cria uma atmosfera de medo, que nos faz questionar mesmo no jogo, o que é permitido ou não.

Esses dois jogos e situações aconteceram no mesmo dia, num intervalo pequeno de tempo. Minha reação foi parecida nos dois contextos. Interfeiri rapidamente no jogo e continuamos a jogar, mudando a chave de pensamento, a partir do que tinha acontecido. Isto aconteceu nos meus primeiros meses como professora responsável de uma turma, nas primeiras semanas, ainda no processo de conhecer mais meus alunos/as. Eu, naquele momento, uma professora recém-formada na universidade. Definitivamente, essas duas situações apresentaram um pouco sobre eles, sobre mim e sobre minha formação.

Antes de continuar o jogo do *mestre-mandou*, tive uma primeira reação, ainda não contada no relato anterior, que foi a de estar paralisada pelo choque. Eu não esperava que crianças de 07 anos de idade, ao escutar “paredão”, fizessem um paredão policial. Apesar de ter crescido vendo batidas policiais – e nunca ser parada, por uma questão de gênero e, também, de privilégio de uma pele clara – fiquei alguns segundos em choque.

Muitas vezes, conversei com outros amigos e professores de teatro em formação sobre a percepção de que o espaço da graduação nos impunha, constantemente, a um embaquecimento individual e, desse modo, também da nossa prática docente, na qual, por exemplo, havia pouco espaço para nossas falas, modos de fazer e vivências. Ou seja, um ensino e professores, que, naquela época, não se racializavam e, logo, também traziam práticas e propostas para licenciatura que idealizavam e vislumbravam um aluno universal. Durante cinco anos na graduação, eu “esqueci” diversas coisas que vi e vivenciei no meu bairro. Dessa maneira, planejei muitas aulas na graduação em teatro, esquecendo que o contexto em que as alunas/alunos estavam era fundamental para a prática pedagógica.

Ao lidar com o choque, a primeira coisa que veio na minha mente era: “a sala é de aula e quem media não pode ser vista como polícia”. Mas, muitas vezes, eu sempre vi essa reprodução de autoridade. Então, meu primeiro impulso era continuar o jogo sem que estereótipos racistas estivessem marcados nos corpos dos meus alunos/as ou no meu, nesse caso, como algoz.

Sinto que, naquele momento, houve uma séria lacuna com esses/as alunos/as. Naquela situação, era necessário, também, ao fim da aula, um espaço para conversar sobre o que aconteceu, perguntando porque essa imagem (do paredão policial) apareceu tão rápido, o que acontece no bairro, se isso já aconteceu alguma vez com alguém conhecido; trazendo, ainda, a figura da responsabilização para um estado racista e não para eles/as, enquanto crianças, que podem correr na rua, brincar com pedaços de madeira e se esconder sem o risco de levar batida, sacode ou bala.

Acredito que a ausência dessa conversa se deu pela minha insegurança e pouca experiência, como professora. Mas, observo, também, que esta lacuna aconteceu principalmente, por ter tido uma educação embraquecida-racista.

Ressalto que há várias formas de trabalhar a partir dessa temática. E, ao longo do tempo, descobri que fazia parte da minha poética própria⁴⁸ a roda, a conversa, tentar nomear, entender e nos expressar pela fala em coletivo. E, também, transformar esses assuntos em outras aulas para que tivéssemos a oportunidade de nos expressar a partir do teatro. Apesar de não ter travado essa conversa, naquele momento, ela foi registrada como uma necessidade e posta em prática, em outros diálogos e aulas, a partir daquele dia.

Retomar essas aulas me fazem perceber a figura da professora como mediadora. As leituras de Slade (1978) contribuíram para pensar a figura do professor como mediador e, também, a propor outros jogos. Em um deles organizei algumas cadeiras no centro da sala e recebi os alunos na varanda, dizendo que precisava de ajuda para recuperar meu barco, que estava dentro da sala de aula. Instaurado o jogo, fui a única que foi nadando até a sala, eles criaram a habilidade de andar sobre as águas. Mas, ao entrar na sala, todos nadaram. Recuperamos o barco. Encontramos um continente novo, fiquei preocupada e gritei: “Não vamos invadir igual aos portugueses, vamos pedir licença!”.

Mas, antes de encontrar a terra o barco naufragou, desesperados, na água, aos poucos, começamos a nos reerguer e, de barco, viramos ônibus. No ônibus um passageiro escutou

⁴⁸ Machado (2015, p. 64) concebe poética própria como o “conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro, em especial com a linguisticidade (relação eu-língua mãe) e com aartisticidade”.

funk e todos se contagiaram e, daí, viramos um baile funk. Luzes piscando. E, como os alunos sempre ficam muito curiosos para ver minhas habilidades de dançar funk, logo virei a segurança da boate. Como a boate estava fechando, todos tiveram que ir embora.

Na aula seguinte, eu já chegava com a ideia de criar um baile e os alunos já pediam para brincar, novamente. Então, começamos a construção do nosso baile. Conversamos um pouco sobre bailes, contei sobre os bailes *souls*⁴⁹ que, às vezes, vou na Praça Sete e Parque Municipal, e eles me contaram sobre os bailes funks e ficaram chocados quando falei que nunca fui em um de verdade. Como contei das coreografias do baile *soul*, os alunos também disseram que elas aconteciam no baile funk. Na aula seguinte, a S. pegou o celular da irmã emprestado para me mostrar os passinhos que ela faz, quando tem baile no bairro. Então, escolhemos que nós iríamos ter passinhos.

Depois, selecionamos as músicas e o gênero escolhido foi o funk. O funk é muito presente nas ruas, casas e, também, nas salas de aula. Ele aparece desde o primeiro contato com as alunas e alunos, que envolviam os momentos de diversão e de punição, uma vez que eles/as eram penalizados por gostarem desse estilo musical.

Logo, nas minhas primeiras aulas, aconteceu a seguinte situação: um aluno chegou até mim e disse: "*Professora o D não vai poder ir porque tava com cantando baixaria*". Perguntei que baixaria era aquela e ele disse que é funk. Eu respondi que até eu gosto dessa baixaria. Ele ficou chocado, contou para os outros alunos/as e começamos a conversar sobre o funk.

Naquele momento, escolhi levar um exercício de aquecimento corporal com um funk instrumental, para pensar na dança. Durante todo processo de dois anos nesse projeto, escutamos muitos funks na sala e considero importante se posicionar sobre músicas que são ofensivas e que reproduzem qualquer tipo de preconceito, desde que isso não sirva para marginalizar mais um grupo.

Como já havíamos trabalhado com funk instrumental no início das aulas e, agora, queriam funk com letra, que eram os escutados no dia a dia. Sentamos para fazer um levantamento e escutar essas músicas. Muitas haviam muitos palavrões e eram ofensivas, então, guiei uma conversa sobre isso, trazendo que o problema não estava diretamente no palavrão, mas, sim, na ofensa.

⁴⁹ Soul é um gênero musical afro-americano, que nasceu nos Estados Unidos no final da década de 50. Em Belo Horizonte, temos dois importantes movimentos: O Baile da Saudade, que era realizado na Vilarinho e atualmente também está presente em outros espaços como Necup. E também existe o movimento Black Music, que atua principalmente no quarteirão do Soul, localizado no centro da cidade de Belo Horizonte.

Depois, de muito discursão, tínhamos um total de seis músicas e, uma delas, com bastante palavrão: era a música *Eu quero que tu vá*, do Joker Beats⁵⁰. Durante a escolha, L. argumentou: “tem palavrão, mas não ofende ninguém e você falou que não podia ofender”. Então, levei essas músicas para a reunião, para compartilhar com os professores e coordenadora, que, ao escutarem a música, concordaram com os alunos de que não havia problema algum.

Propus de ensaiar e criar o baile na rua, mas os alunos se sentiam mais seguros e menos envergonhados na sala. Entretanto, decidiram, também, que queriam apresentar em outro espaço e, assim, fizemos. Porém, antes da apresentação, os alunos ficaram com vergonha das músicas e eu perguntei o porquê, já que são as músicas que eles escutam o tempo todo e gostam. Por que, então, essas músicas não eram boas o suficiente para estar nesse lugar? Antes de alguém responder, S. pegou o som e disse que ia puxar o bonde. E, assim, fizemos a intervenção.

Posteriormente, minha atitude de permitir esse funk foi questionada por uma das funcionárias administrativas. E, durante uma reunião com os coordenadores do projeto, ao afirmar que essa música estigmatiza os alunos/as, a coordenadora do projeto respondeu que, ao contrário, essa ação permitiu que eles fossem quem eram, em sua plenitude.

Há muitas coisas que nossos olhos não conseguem acessar. Às vezes, a sala era lotada de crianças, gritando, aconteciam brigas, um funk que começava a tocar e pessoas correndo. Uma vez, estávamos construindo uma intervenção na varanda. Inspirados pelas instalações de Helio Oiticica⁵¹, resolvemos construir nossa própria obra.

Pegamos linhas coloridas e começamos a criar nossa “Cosma-Cosma” linhada. Várias pessoas, com muitas lãs coloridas, decidindo onde amarrar e como amarrar. Quem via de fora, tentava saber o que estava acontecendo. Muitas vezes, o gestor do espaço ficava preocupado com que imagem aquela “confusão” passava. Tinha a sensação de que, antes de pensar em “crianças e adolescentes sendo crianças e adolescentes”, as frases formadas já consideravam um estereótipo: bagunceiras, indisciplinas e sem educação.

Enquanto nós nos conhecíamos através das nossas experiências teatrais, acontecia um processo inverso com o espaço, que nos estranhava. O que são essas crianças correndo? Gritando? Fazendo teatro na rua? Colando coisas na parede? Fazendo traquinagens de crianças? Quanto mais investigávamos quem nós éramos, individualmente e em coletivo, mais

⁵⁰ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/joker-beats/quero-que-tu-va-part-ananda/>. Acesso em: 22 mai. 2019.

⁵¹ Foi um artista plástico e performático brasileiro, sua produção artística tem caráter experimental, e invoca a participação do público.

o lodo, que antes estava no muro e fazia mal ao ambiente, crescia. Com o tempo, o cheiro, que era suave e incomodava pouco, começou a se fortalecer.

O lodo saía das paredes e começava a impregnar no meu corpo. Sem perceber, eu comecei a ter medo de ser quem eu era, de permitir que meus alunos e alunas fossem quem eram, de investigar o teatro como investigava, ocupando o espaço, brincando (que, às vezes, envolvia gritos, falar alto, risadas e música). O lodo me trazia uma série de estigmas antigos de ser “incapaz, agressiva, incompetente”, vistos, anteriormente, na experiência escolar e baseado, sempre, em concepções brancas. Junto comigo, os/as alunos/as também eram taxados dessa forma. Diante disso, como eu explico para os mesmos que sua relação com o mundo é completamente normal e a culpa do estigma é do lodo?

Um desses dias, dando aula, estávamos construindo uma casa. Depois de ler “Becos das Memórias”⁵², de Conceição Evaristo (2006), e, por trabalhar em um espaço perto de ocupações, pensei em propor a construção de casas, para que, talvez, pudéssemos construir uma casa, dentro daquele lugar, que não tivesse lodo.

Durante essa construção, houve crianças tirando e colocando cadeiras, tomando decisões. É preciso falar, no entanto, que houve algumas discussões, gritos, desentendimentos e eu estava lá, sem formação em engenharia, mas mediando essa construção. No primeiro dia, havia 15 alunos/as na sala, 10 construindo e 5 assistindo à construção e conversando sobre outros assuntos. Esses 5 também ficavam nos apressando, queriam ver a casa construída.

Em um determinado momento, A. decidiu trazer um novo elemento para o jogo: Uma bomba. Então, sorratamente, ele soltou a bomba, dessas de um real, que compramos em padarias. O barulho foi muito forte e, depois que o cheiro de pólvora envolveu a nossa casa, como a bomba caiu perto das minhas costas, escutei um zumbido. Pelo susto, não tive reação, virei para trás com raiva e, confusa, olhei para A. e, deixando a raiva e o lodo me dominarem, pedi para A. se retirar da sala. Ele, rindo sem graça, tentou se desculpar, mas pedi para que ele se retirasse, ainda assim.

A. é um aluno muito criativo, participativo, acho que, além de aluno, ele era um dos meus cúmplices, sempre estávamos incentivando um ao outro nas nossas ideias, na sala de aula. Não era a primeira vez que ele fazia uma pegadinha, mas, talvez, a primeira vez que eu tenha reagido assim. É um menino negro, de pele clara e cabelos loiros (uma característica bem presente na sua família). Ele sempre me contava como ele não era escutado, como foi expulso de um grupo que participava, porque uma pessoa foi autoritária e ele a enfrentou.

⁵² EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

A. saiu da sala e continuamos a construção e, alguns minutos depois, ele voltou e participou da construção, normalmente. Depois que a aula acabou, novamente, eu fui envolvida pelo lodo, de uma maneira mais ampla, que colocava a culpa da ação de uma criança em mim. Fui para casa já pensando como iria conversar com A. sobre aquela situação que se dividia em duas: o perigo de soltar uma bomba em uma sala de aula sem janelas e como isso não foi “legal”; e como a minha (re)ação de ter pedido para ele sair da sala não foi a melhor, mas foi o que consegui pensar, naquele momento, num primeiro impulso.

No dia seguinte, encontrei A. no ônibus, depois de conversar um pouco sobre a vida, falei que precisamos conversar sobre episódio da aula passada e ele respondeu: “Eu sei professora, o G. (o novo porteiro) conversou comigo, ele me falou que você deve ter ficado com raiva e não pensou direito e me mandou pra fora, mas que era pra eu te deixar respirar um pouco e voltar”⁵³. Ele falou, também, que, quando ele era pequeno, colocava bombinhas na caixa de correio e que isso é normal de criança. Eu só consegui rir e ficar levemente preocupada com a nova ideia da caixa de correio.

G. teve a conversa que eu deveria ter tido com A., preparou o terreno e foi humano, quando eu não consegui ser e, por isso, ajudou-me a ter um processo pedagógico humanizado. Talvez essa ação, de retirar da sala de aula, seria o ato que poderia quebrar o meu vínculo com A., assim como, algumas atitudes podem distanciar os alunos da escola, principalmente, o aluno negro que já sofre o enfrentamento desse estigma (JESUS, 2018).

Com o passar do tempo, chegou o dia que precisávamos sair do espaço, os alunos, eu e o projeto estávamos todos doentes por causa do lodo. Logo, depois dessa ruptura, eu ainda não respirava direito, as artimanhas do lodo deixaram os pulmões marcados. Ao procurar outros espaços para ocupar, naquele bairro, descobri que eu e meus alunos éramos vistos como monstros, agressivos, ladrões e, então, dessa vez, era a nossa imagem que causava alergia a outras pessoas do bairro. E o lodo continuava se parecendo muito com homens brancos.

Isso causou uma ruptura cruel. No primeiro ano de atuação no projeto, já doente e alérgica, decidi não sair do espaço, porque havia ali um histórico de abandono e não gostaria de repetir essa relação com as crianças. No segundo ano, sem aviso e sem despedida, não conseguimos voltar para o espaço, porque era lodo demais.

⁵³Esta situação está registrada em meu diário de bordo.

TRILHA 03. ATRAVESSAMENTOS DA CAMINHADA: O QUE CONFLITOS NOS CONTAM

Retomar os diários e memórias é reencontrar uma série de situações e sentimentos. Elas voltam e decidem passear no meu corpo e mente. Algumas vêm dialogar com a escrita, outras aparecem para provocar, apontam novas direções e outros caminhos. Essas memórias, que são ações, atingiam-me na época sem aviso e pausa, aconteciam como uma vertigem e causavam outras vertigens. Elas me faziam sentir, como disse na primeira trilha, como em uma encruzilhada, na qual carros e pessoas não paravam de atravessar.

Então, opto por grafar essas memórias e falas, para desenhar as potências criativas e provocativas presentes nos universos da sala de aula. A cada dia, diversos novos acontecimentos preenchiam aquele espaço e cada um deles me convidava a me repensar, enquanto sujeito e educadora.

Eu me lembro de: *Gordo!*; a disputa de quem é o mais negro, de forma pejorativa; o narrar, com muita propriedade, a ascendência branca da família e a ascendência negra aparecer em tom de inferioridade; a tentativa de deixar o cabelo natural e constantemente aparecer cortado ou alisado, afirmando que a família não deixava crescer naturalmente; “*Burro!*”; vídeos que mostram constantes violências fora da sala de aula – em um deles vejo uma briga, na qual uma das garotas perde metade do cabelo; no outro vejo um grupo de pessoas chamando um dos meus alunos de “viado”, enquanto ele realizava uma apresentação.

E é nesse mesmo espaço de conflito constante que ganhei tantos presentes: bolo, bala, pão. Sinto que tudo era dividido comigo. Vários eram os afetos presentes nos nossos corpos e, naquele curto período no qual estávamos juntos, não era diferente.

Sem aviso alguém grita: *Preto!*; Tiros interrompem a aula que acontecia na rua. Esquecemos de nos abaixar, olhamo-nos com olhos arregalados. Calma, eu penso. Não é aqui, é na rua de baixo, dá tempo de colocar todo mundo na sala em segurança. Um outro dia, um aluno narra que ele é constante alvo das risadas da família, porque é chamado de patinho feio. Muitos dias depois, outro aluno chega eufórico dizendo que teve coragem de falar com o colega que o que ele fazia era racismo, e é crime.

Durante todas essas informações, fazia constantes anotações mentais: preciso aprender a pedi desculpas, elogiar, compartilhar e o mais difícil: abraçar! É importante ter uma professora que abraça.

A lista do que preciso fazer é interrompida por outro grito, dessa vez: *Viado!*; ou

perguntas como: “*Professora, porque a senhora insiste em se vestir como um homem?*”. Em outro momento, uma mãe interrompe a aula gritando com o filho falando que ele precisava ir arrumar a casa, ele diz que vai ao final da aula e ela argumenta dizendo que ele não é homem mesmo; constantes comentários pejorativos sobre religiões de matriz afro-brasileira, qualquer objeto diferente se transforma em “macumba” na sala de aula; há falas depreciativas direcionadas às travestis e mulheres trans que moram no bairro.

Assim, como há constantes comentários aos corpos que não correspondem ao padrão de masculinidade, escutamos: “*Mulherzinha*”; ou de feminilidade, quando escutamos “*parece homem*” ou “*maria homem*”. Esses comentários e ofensas continuam e, por alguns dias e até semanas, eles ficam escondidos e, por alguns instantes, achei que foram embora, mas reapareciam com força total e, então, sentávamos para conversar mais uma vez.

Um aluno, ao sair da piscina, vem até mim e fala: “*professora, eu tô pretão*”. E eu respondo: “*graças a deus!*”. Ele fica surpreso e pergunta: “*por que graças a deus?*” e eu respondo dizendo que não tem graça nenhuma em ser pálido. Escuto: *Sapatão!*; Hoje, fui pra casa com medo da presença da polícia na rua onde estávamos; no dia posterior, os alunos me contam que teve tiroteio, logo depois que entrei no ônibus, momento em que eles voltavam pra casa;

Travesti!; Já em casa, recebo uma mensagem perguntando como era o jogo da aula passada, porque queriam jogar em casa; *macumbeira*; chego mais cedo e vejo uma briga de dois moradores do bairro. Alguns minutos depois, um diz que vai pegar uma arma e outro sai de um corredor com um facão. De onde eu estava, vejo minhas alunas, que estavam indo para a aula, desviando o caminho e indo até a briga.

Ser professora, para mim, traz um movimento constante de aproximar e distanciar, há tantas coisas parecidas com a minha infância e tantas outras que eu não vivenciei. Outras, que por ter vivenciado é preciso dar um passo atrás para ver com outros olhos.

Durante o primeiro ano nesse programa, elaboramos um relatório de atividades. Coloco-o neste trabalho a fim de ressaltar os processos de me tornar professora de teatro:

Durante a faculdade de teatro fiz alguns estágios, ofereci algumas oficinas, estudava bastante sobre o contexto da sala de aula, mas ainda não havia encarado uma turma onde eu era a responsável, durante todo o tempo. Muitas horas na semana, durante um ano, com uma flexibilidade na quantidade de alunos e suas idades. Neste ano aprendi muito com meus alunos, com o espaço em que estive, com o bairro onde essa aula acontecia. Aprendizados que vão além da experiência de uma professora de teatro, mas durante esse relato eu me atentarei a esse tópico. Existe uma romantização dos relatos na sala de aula e do ser professor. Sempre fotos bonitas, histórias emocionantes, a câmera sempre aponta para o que gostamos de ver: um conto de fadas. E o que compreendi é que o conto de fadas não existe e ir atrás dele como professora é colocar muita expectativa nos alunos e em si, e aí não viver o que

o que acontece no agora. Vi durante esse ano, que ser professora exige muito, é difícil se manter animada, planejada, organizada todo o tempo, existe o esforço de continuar, de não deixar passar racismo, machismos, lgtbfobia e ao mesmo tempo ver isso acontecendo o tempo todo. Entendi que nem sempre terei as respostas, mas que preciso estudar e me informar melhor para que as informações cheguem. Gostaria de trabalhar mais sobre questões sócias: raça, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, religião. Esse ano também ri e fiquei muito orgulhosa a cada vez que um aluno afirmou sua cor, sexualidade e gênero, ri quando eles não sabiam se era preconceito ou não e me perguntavam. Ser professora é muito difícil, e isso não tira a beleza. Uma beleza cansada, como de uma velha senhora na cadeira de balanço que precisa se levantar às vezes pra ver se o filho já chegou.

Eram constantes as falas de: burro, gordo, preto, bicha/viado, travesti, sapatão, maria homem, macumbeira, mulherzinha. Tudo ali me atravessava. E as minhas perguntam se resumiam em: Como fazer com que isso desapareça? Às vezes, todas essas falas e situações se acumulavam no meu corpo, que escolhia focar no problema e não na solução. Nas constantes conversas com meus amigos, comentávamos que nenhuma graduação nos preparava para o que estava acontecendo. Crescia a vontade de voltar para o espaço protegido da universidade. O aprendizado na prática é voraz e, sem uma rede de apoio, acho que ele poderia ter me devorado. Foi essa rede que me manteve saudável.

Nesse sentido, hooks (2013, p. 28) aborda a importância da atenção à saúde do professor para que a pedagogia engajada aconteça em sua plenitude. A autora afirma que esta pedagogia

dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. Tich Nhat Hanh ressalta que “a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se a pessoa que ajuda estiver infeliz, não poderá ajudar a muita gente”.

Essa rede zelava pelo meu bem-estar físico, profissional, afetivo e psicológico. Esses aspectos se referiam a possibilidade de fazer terapia, ter acesso a um convênio médico, continuidade de estudos e a um ambiente de trabalho que estava focado em apoiar os seus professores e alunos. Sem essas circunstâncias eu já teria perdido o prazer de ensinar.

Nas nossas reuniões semanais, os outros educadores e a coordenadora, foram um dos componentes dessa rede, tínhamos um espaço seguro, aberto e afetuoso para discutir os acontecimentos da sala de aula. Se não fosse esse apoio, nos momentos em que tive grandes conflitos no espaço, eu teria sucumbido ao um mal-estar generalizado. É importante ressaltar que meus amigos (que também são educadores) Felipe Olivera, Roberta Faria, Michele Bernadino, Guilherme Diniz, foram fundamentais nesse processo, por escutar, compartilhar e me ensinar sobre educação.

O desejo de continuar buscando outras possibilidades de educação e em ensinar com prazer, também renascia nas visitas à casa dos meus pais, onde eu presenciava e conversava com meu pai e minha mãe e pai (que atualmente trabalham em escola) e estava perto das minhas irmãs, que sempre contam sobre a sua vida escolar e estão aprendendo ou ensinando algo novo.

Como professora, naquele espaço e naquele momento, eu gostaria que todas as situações e falas narradas anteriormente mudassem. Na verdade, o desejo é que elas desapareçam. A minha ansiedade não me deixava lembrar que os processos em educação são lentos. Havia dias, principalmente nos primeiros meses, que eu saía completamente arrasada e arrastada, com a certeza de ser não ser uma boa professora, porque meus alunos não estavam mudando. Nesses momentos, eu esqueci de me perguntar: Onde eles estão? Qual é seu contexto? Eles de fato precisam mudar? Por quê? Sou eu quem decide?

Foi neste espaço que confirmei que não quero que meus alunos sejam uma reprodução do que eu acredito ou de um aluno ideal e comportado que aprendemos a valorizar nessa sociedade. E os alunos como são, são o que não podemos imaginar. Uma vez cheguei e os alunos me buscaram no ônibus, muito assustados com a história de uma cobra que estava andando pelo bairro. Durante essa aula, o tempo toda essa cobra aparecia na conversa. Em um momento um aluno fala que achou uma coisa na praça e queria me mostrar, havia várias cobras de brinquedo espalhada pela praça. Foi uma das melhores aulas sobre intervenção no espaço e contação de histórias que já tive... e isso não é possível controlar. Planejar aulas e criar um ambiente em que aluno possa criar, pensar, agir e errar não é simples, é preciso estar a todo tempo pensando e repensando a prática na sala de aula, estar atenta as ações e reações dos alunos e ao mesmo tempo ter contato com elementos que nos inspirem enquanto professores (leitura, filme, vídeo, museus), o que é bastante difícil quando não se tem tempo.⁵⁴

Agora compreendo que, no início, nos momentos de angústia intensos, minha atitude ambicionava excluir/eliminar os fatos e ignorar o que já existia. Então, compreendo também que é necessário trabalhar respeitando o que acontece no presente, em uma relação inclusiva. Em entrevista a TV UFMG, Leda Maria Martins⁵⁵ diz que:

A arte é aquela que menos dogmatiza. Aquela que nos fornece inúmeras possibilidades de construção de um olhar, que é um olhar de fato mais humanitário, porque ela não é aquilo que nos coloca como obrigação de ser deste ou daquele modo, mas aquela que nos oferece possibilidades das mais variadas de construção de olhares diversificados sobre o mundo, sobre a existência humana e sobretudo que interfere. As artes antecipam, elas problematizam, elas nos fornecem sumos que é da ordem do estético, da criação, da criatividade, elas permitem habitar outros universos, outros mundos e por isso desenvolver olhares também mais generosos sobre a nossa humanidade e sobre tudo aquilo que nos constituem.

⁵⁴ Esse texto é parte de um relatório enviado por demanda do programa.

⁵⁵ Entrevista concedida em agosto de 2019, na TV UFMG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k52osVHhqtM>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Olhando para as memórias descritas sobre os conflitos, julgo que seria necessária uma postura mais generosa com meus alunos, apreciando suas atitudes e suas vivências. Para que, assim, fosse possível ver a arte (e o seu ensino) como abordada na afirmação de Leda Maria Martins. Hoje, essa fala não só nutre, mas reforça o meu pensamento sobre as práticas educativas e me lembro que, mesmo com as ansiedades, naquela época, eu também pensava que era necessário ressignificar aqueles acontecimentos.

À primeira vista ou tiradas do contexto de ofensa, as palavras: gordo, preto, viado/bicha, travesti, sapatão, macumbeira, não carregam um significado opressivo. Observo que esta característica é concedida nas intenções do enunciador. Por isso, digo aos meus alunos que estas palavras podem aparecer, não são proibidas, desde que sejam ditas sem ódio.

“Como?”, um aluno pergunta.

Nessa situação específica, falávamos sobre chamar o outro de “bicha”. Respondo dizendo que sou e tenho muitos amigos gays, bi e lésbicas⁵⁶, e que é comum que nos chamemos por “bicha”. Sendo assim, esse é um de tratamento que nos define enquanto grupo e não um xingamento. A pessoa só está me chamando por algo que eu sou e que ela também é. Há um combinado. Diferente daquilo que acontecia na sala de aula.

Desde essa conversa, era comum que eu falasse “*a gente só precisa entender que essas palavras, aqui dentro, não serão usadas como xingamento*” e, durante os anos, aconteceram constantes conversas para compreender o porquê essas atitudes estavam tão enraizadas e naturalizadas em nós.

Essa ação de conversar e oferecer outro uso dessas palavras se relaciona, também, com uma experiência pessoal. Acredito que se eu não tivesse sido chamada dessas palavras carregadas de significado opressivo, a construção da minha identidade, na infância, seria saudável e não regada de patologias e negações.

Isto é confirmado, quando o mesmo é dito na fala de Pedro HMC, no documentário O Silêncio dos Homens⁵⁷:

⁵⁶ A minha sexualidade sempre esteve em pauta. Os comentários querendo saber se eu tinha namorado, filhos ou que parecia sapatão, que me vestia como homem, eram recorrentes. No início, eu respondia a pergunta com um novo questionamento: “o que muda se eu for?”. A resposta era sempre nada. Aos poucos, fui me colocando como pessoa bissexual, na sala de aula.

⁵⁷ Documentário disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=1794s>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Acho que todo homem, independente de ser hétero, ser gay ou ser bi, o primeiro xingamento que ouve na escola, ainda criança, é bicha. Você nem sabe o que é bicha, mas cê aprende que aquilo é ruim. Quando você se descobre bicha, você vê que você é gay, cê esconde aquilo, cê quer negar aquilo pra você mesmo. Porque você aprende que é errado e cê aprende em uma fase onde todos os seus valores estão sendo formados, isso é péssimo, porque você tem que desaprender muito do que já estava formado ali, pra você se aceitar, pra você sair do armário, pra você contar pras pessoas e ensinar algumas que aquilo não é errado. Então, é um esforço muito grande.

As nossas conversas em roda sobre esses temas aconteceram inúmeras vezes, porque as situações de racismo, lgtfobia, capacitismo, gordofobia, machismo sempre se repetiam. E, por serem recorrentes e violentas, causam cansaço e a sensação de não saímos do lugar. Atualmente, noto que esse sentimento de fracasso expressado por mim, estava relacionado a uma educação bancária. Concordo com Tolentino (2018), quando ela diz que esse tipo de educação tem o foco na transmissão de conteúdo e considera a criação, sendo assim não se conecta a vida. Entendo que eu reproduzia essa educação quando me sentia fracassada. Esse sentimento revelava que eu olhava para essas conversas como conteúdos a serem seguidos e a angústia estava em ver que eles não eram reproduzidos. Assim, esse sentimento de frustração aparecia quando meus alunos não respondiam exatamente como eu gostaria aos ensinamentos.

Na busca de uma pedagogia que considere o diálogo e os vários universos presentes na sala, acredito que, nesses momentos de conflito, seria necessário investigar, com calma e generosidade, o porquê daquelas situações, qual era o motivo de sua repetição e o que elas gostariam de me contar.

O processo de assumir e entender uma pedagogia engajada e pluriversal, foi fundamental reconhecer a mim e aos meus alunos enquanto sujeitos e, dessa forma, compreender que, dentro dessa abordagem pedagógica, é necessário respeitar o tempo de todos os presentes na sala de aula, e sustentar que não existem ter modelos ideias.

Nesse sentido é que hooks (2013, p. 27) pondera:

Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento.

Considero que, na ideia ansiosa, frustrante e arrogante de salvar o mundo pela educação e arte, eu ignorava que meus alunos têm experiências complexas, que precisam ser escutadas atentamente. Dessa forma, seria importante focar em fazer teatro e promover um ambiente de aprendizagem saudável, no qual houvesse um espaço aberto para a conversa, erros e criações.

Em um desses dias dos anos passados, em que eu ainda não tinha essa consciência, fui embora para casa extremamente exausta incerteza na educação. Retornei ao espaço no dia seguinte. Cheguei mais cedo e um dos funcionários me mostrou um vídeo da quadrilha realizada na noite anterior. Vejo I, que organizou toda a festa (figurino, maquiagem e coreografia), ele é o padre e, nesse momento do vídeo, está celebrando o casamento. No decorrer da cerimônia, escuto pessoas o chamando de viado e gay, com desprezo e para machucar. Então, me lembro do óbvio, que I e outros alunos escutam isso todos os dias, nos diversos ambientes que frequentam.

Com o tempo e o olhar mais aberto, lembrei-me que também há uma educação para o ódio e que era necessário trabalhar sabendo que ela existe, que não será, simplesmente, excluída, e que aprender a respeitar é um esforço contínuo. As conversas repetidas, as intervenções aconteceriam muito mais vezes e quantas vezes precisassem, porque existe um mundo além da sala de aula. E, diante desse mundo, com informação, nós escolhemos como agir e, assim, podemos, de fato, ser agentes.

Algumas vezes meus alunos me diziam que era chata demais, perguntava demais, que se importava demais. E a frase que mais me ofendeu: “*você não sabe brincar!*”. E, então, eu respondi: “*Gente, como eu não sei brincar? M.E falou que nunca viu uma adulta que gostava tanto de brincar como eu. Eu só não gosto dessas brincadeiras que machucam*”.

Essa discussão aconteceu quando estávamos fazendo aula na pracinha. L e M.E viram duas travestis passarem por nós, comentaram pejorativamente e riram das mulheres. Perguntei o que estava acontecendo, elas não respondem. Continuei dizendo que queria saber qual era a graça em duas pessoas andando, 9 horas da manhã. Eles responderam: “*nossa professora, não pode brincar de nada*”; e, de novo, eu respondi que algumas brincadeiras ajudam a matar e disseminam o ódio e se aquele era o tipo de brincadeira que gostaríamos de fazer e permitir.

Sinto que, muitas vezes, os alunos entediam melhor quando estávamos falando sobre racismo, homofobia ou classicismo, porque eles eram aqueles sujeitos ou eles/elas estavam presentes na sala de aula. Havia uma proximidade e uma identificação. Ao falar de transfobia, por exemplo, sinto que nós estávamos distantes, apesar de ter muitas pessoas trans no bairro, não havia nenhuma, até o início de 2019, na sala.

G entrou na minha sala através de Y, uma aluna do meu primeiro ano que decidiu voltar algum tempo depois. Conheci G com o seu nome de batismo e, até então, não sabia sobre a sua identidade. Pelas nossas conversas, achava que era mais uma das crianças “viadas”.

O último projeto iniciado naquele espaço foram as nossas Caminhadas Teatrais. A ideia é que juntos criássemos percursos no bairro em que estávamos e nos vizinhos e, após conhecer estes trajetos, conversávamos sobre o que tínhamos visto, o que nós gostávamos ou não, já reconhecendo, nele e em nós, as teatralidades presentes. Com o tempo, escolheríamos o caminho que mais gostávamos de fazer e, durante as aulas, colocávamos alguns “objetivos fantásticos”, como: parar toda vez que o sino da igreja tocar, fazer um piquenique do meio da rua, achar segredos escondidos na rua. A ideia posterior era que, ao estar familiarizados com esses espaços, criássemos máscaras a partir de objetos que encontrássemos pelo caminho e, após a confecção da mesma, começaríamos a pensar formas de vivenciar esses caminhos com a máscara.

Durante uma das aulas, fizemos um dos nossos caminhos e chegamos na pracinha 2, no bairro vizinho, para reunir materiais para a nossa máscara. Com os materiais todos prontos fizemos uma pausa para descanso e depois voltaríamos para o nosso ponto de encontro. G começou a conversar comigo sobre sonhos e sua amiga, que acompanhava a minha aula naquele dia, me disse: “*você não tem noção qual é o sonho dele professora!*”. Perguntei qual era e G ficou com vergonha de me falar, mas, depois de alguma insistência de sua amiga, ela me contou que “era fazer a cirurgia para ter uma vagina”.

Y, outra amiga, comenta utilizando a expressão “*mudança de sexo*” e eu complementei dizendo que chamamos essa cirurgia de “redesignação sexual”, porque a pessoa não está se tornando algo que não é, pois ela é mulher. As amigas queriam que G compartilhasse mais, mas havia um tom de absurdo e julgamento nos comentários e risadas delas. Continuei a conversa com G, dizendo que não tinha problema nenhum e que muitas pessoas tinham esse sonho. Ela me contou que já está começando a juntar o dinheiro e que, primeiro, vai fazer a cirurgia, depois comprar um carro e, então, comprar uma casa para a mãe.

Perguntei a G se ela gostava do nome que nós a chamávamos, no cotidiano, ou se gostaria de outro, ela falou que tinha pensando em G, o mesmo nome de sua prima. Disse que era um nome bonito e que, se ela quisesse, a partir daquele momento, nós a chamaríamos assim. Ela pensou um pouco e disse que poderia chamar ou não chamar, que tanto fazia. Mas, alguns minutos depois, afirmou que, agora, era para chamar pelo nome de batismo mesmo. Eu disse que estava tudo bem, que isso precisava acontecer no tempo dela. Os outros alunos, que não sabiam da história, continuaram chamando-a com o nome de batismo e eu também, pensando que poderia expor sua história e deixá-la vulnerável diante da família e colegas no bairro. Mas, neste trabalho, coloco a inicial do nome escolhido por ela.

Antes da entrada desta aluna, haviam constantes alertas e conversas com os alunos

presentes sobre atitudes transfóbicas. Estávamos em uma sala que não permite (ou luta para não permitir) transfobia. O que vemos nos discursos e políticas públicas do atual governo federal, eleito democraticamente em 2018, com falas de ódio a todas as minorias, é que existe uma necessidade de invisibilização, exclusão e demonização de corpos LGBTs. Olhando para G e I, perguntei-me como seria possível uma educação que não trabalhasse para que essas crianças tenham o direito de ser plenamente quem são.

Machado (2013) indica que, para a garantia desse direito é importante considerar uma educação que não esteja focada no intervencionismo do adulto condutor, mantendo, assim, uma postura presente e ausente, que estará focada no tempo a criança. Cria-se, dessa maneira, um espaço para que a criança organize e elabore sua própria experiência.

Essa postura também pode ser vista nos escritos de Noguera (2019), segundo os quais esta atitude permitiria que a infância acontecesse sem submetê-la a adultização. No nosso caso, esperar queria dizer que demoramos para comer todos juntos. No início, assim que o lanche era colocado na mesa, logo começavam as brigas e o alimento virava pó. E passávamos outra boa parte do tempo decidindo como a limpeza iria acontecer. Demorou algum tempo para que os conflitos não fossem resolvidos, entre eles, “no tapa” e algumas situações a violência ainda aparecia.

O gerente do espaço “lodo”, como é chamado aqui, muitas vezes me questionou sobre a minha escolha de não punir os alunos pelo o que estavam fazendo, porque na sua concepção a educação deveria disciplinar e oferecer cartilhas de como se comportar. Naquele momento, eu entendia que conseguir compartilhar uma mesa, o momento de comer e conversar fez parte de um processo e de uma escolha (minha e deles). Pouco a pouco, era apresentada outra oportunidade. Dessa maneira, eu também achava que era preciso viver cada um daqueles momentos. Muitas vezes, acompanhei brigas de um modo presente e ausente (MACHADO, 2012) e, depois, iniciava uma conversa sobre o assunto.

Essa postura era, também, questionada durante alguns momentos, quando eles quebravam o material e a única coisa que acontecia era que não teríamos mais aquele material. Postura também apoiada e incentivada pela coordenadora do Projeto. Exemplo disso é que tínhamos empréstimo das câmaras, que utilizávamos para fazer os filmes, os alunos poderiam levar para casa e ficar o final de semana com elas (já que muitos queriam ter seus canais no *youtube* ou tirar fotos, mas não tinham materiais), a única regra era respeitar a fila de pedidos (que era responsabilidade minha). Porém, se a câmera quebrasse ou quem a tomou emprestada não trouxesse na aula seguinte, o que aconteceria é que teríamos menos uma câmera ou a fila se atrasaria. Não era um grande problema, eu repetia: “*ninguém nunca*

morreu de câmara quebrada, gente”. De modo que não haveria castigo. Já tivemos um filme apagado, mas os alunos e alunas sempre se mostravam muito responsáveis com os materiais.

Muitas vezes, era o desejo do espaço (e também aparecia na fala dos alunos), era de perceber uma relação de punição. Estar na sala de aula, como professora, me fez perceber como reproduzimos um modelo de sociedade (com esses sujeitos) que só consegue viver pelo castigo e acredito que nos convida para o desafio de pensar e experimentar outros universos.

É assim que, às vezes, eu me sentia com todos os atravessamentos da sala de aula, como se eu tivesse em um cruzamento repleto de pessoas, dizeres, afetos, necessidades e questionamentos. É necessário respirar e olhar com calma. E compreender que as respostas para os caminhos estão no entre. É no cruzamento, na encruzilhada, que o conflito acontece e se resolve (ou se tenta resolver).

No início da pesquisa, essa trilha se chamaria “ruas sem saídas”, com o intuito de abordar essas situações conflituosas, considerando que eu não sabia o que fazer ou em momentos nos quais tomei atitudes que não considerava ideais. Ao apresentar esse nome para o meu orientador, fui questionada. Com o tempo, as reflexões sobre os caminhos e com a leitura de Some (2003), reconheci porque era fundamental compreender que os conflitos apresentam possibilidades de caminhos diversos e a rua só se torna sem saída se escolhermos não escutar o que o conflito (ou as pessoas inseridas nele) querem dizer.

Foi a percepção de Some (Id., p.119) sobre o conflito que elucidou esse pensamento.

A autora considera que

conflitos nascem de desafios apresentados pelo espírito. São dádivas para nos ajudar a avançar. É por meio do conflito que ganhamos conhecimento de nós mesmos e descobrimos novas situações para pôr em prática nossos dons. Conflito é um chamado para o despertar, enviado pelo espírito para nos lembrar do propósito que viemos cumprir. Para o povo tribal, é uma benção. O conflito não deve ser nutrido, mas ouvido. Devemos tomar as medidas apropriadas para lidar com o espírito por trás do conflito.

A autora aborda o conflito como uma realidade, que é esta está implicada em situações nas quais todos os seres humanos encontrarão no seu caminho. Sendo assim, ela pontua a necessidade de escutar o conflito, entendendo que ele é “um aviso que a energia espiritual está estagnada e precisa de movimento” (Ibid., p. 120). É a partir dessa escuta que poderá haver equilíbrio.

Na sala de aula, as maneiras de escutar o conflito, na maioria das vezes, eram a partir do diálogo. Ao retomar meus diários de bordo, percebi que havia muitos escritos voltados para: *roda de conversa, conversar sobre isso, puxar uma conversa*. Comecei a me perguntar

porque essas conversas apareciam tanto. Outro elemento apontado pelo meu orientador, dizendo que isso poderia já ser uma pista da minha poética própria.

Bem, começo esse trabalho dizendo da importância do falar, ligado ao compartilhamento de histórias, conhecimento e ao afeto. Logo, para mim, o diálogo representa a possibilidade de comunicação, de compartilhamento de conhecimento, afetos e de aprendizagem. Uma comunidade de aprendizagem não seria de fato uma comunidade se somente o professor falasse. Assim, quando um conflito, de qualquer natureza, aparecesse na sala de aula, eu não deveria ser a única a falar sobre ele, deveríamos discuti-lo em grupo, em roda.

Some (Ibid., p. 125) afirma que “o ocidente tem uma tendência a fazer do círculo de cinzas um tribunal de justiça. No entanto, o intuito não é determinar um culpado ou quem tem talento para fazer interrogatórios. O ritual exige que falemos com o coração”. Muitas vezes, era essa postura que assumíamos na roda, como se estivéssemos ali, principalmente, para julgar ou achar um culpado e não uma solução, cada vez mais foi preciso ressaltar que não estávamos ali para julgar.

Isto ratifica a importância de convocar Ubuntu como princípio filosófico. Atualmente, percebo como seria importante trazer a noção de cuidado para a roda. Daquela forma, não nos reuníamos para investigar o culpado ou apontar os erros individuais, mas, sim, para que, em coletivo, conseguíssemos levantar possibilidades de promover um ambiente seguro, confiável e saudável para todas e todos presentes.

Nessas rodas, compreendi o meu lugar de mediadora, para que cada um pudesse expor os seus sentimentos e para que pudessem também escutar o outro.

Assim como Toletino (2018, p. 59), aprendi que

a autonomia e a possibilidade de uma educação que lhes permita opinar e criar é cada vez mais uma demanda de nossos estudantes. Rever as nossas práticas e compreender que a nossa voz não deve ser fixa, muito menos a única, certamente é um dos nossos maiores desafios como professores.

Os ensinamentos advindos dos conflitos relembram constantemente, que a minha voz não pode ser (e não é) a única. Este é um princípio da pedagogia engajada, descrita por hooks (2013). Alguns conflitos, porém, paralisavam-me ou me colocaram numa postura de repetir uma educação autoritária com a qual eu não concordava.

Se meter numa encruzilhada, na expressão popular, diz de uma pessoa que está em uma situação difícil, da qual ela não encontra uma saída. No atual bairro onde eu moro, há uma encruzilhada de 4 caminhos. No caminho da esquerda, alguém escreveu de branco a

palavra "deus". Provavelmente, essa pessoa escolheu um deles e está fazendo um apontamento direto para os que ali passassem. Mas, do centro desse espaço, há diversas possibilidades que dariam resultados em mais infinitos caminhos. Aquele caminho não é o único possível.

Considero importante ver a sala de aula e os conflitos, não como a encruzilhada no sentido da expressão popular, e sim como esse espaço de movimento, de circulação de energia. Estar na encruzilhada nos convida a olhar para o conflito, dialogar sobre ele e compreender pluralidades de caminhos possíveis.

O conflito foi um elemento presente e importante de ser considerado nessas aulas. A partir do momento que ele foi visto e considerado, as emoções, antes travadas, poderiam circular. Dessa maneira, é possível perceber que os conflitos não andavam sozinhos pela encruzilhada e atualmente, compreendo que não considerar os diversos atravessamentos presentes nos nossos corpos gerariam conflitos, então me pergunto: antes dessa experiência, qual era o lugar dos afetos nos meus planejamentos?

Em uma aula recente, no mesmo projeto, mas em outro espaço, uma aluna disse que desenhou o coração porque é ele que nos move. Há algumas semanas se me perguntassem qual era o órgão mais importante, com certeza responderia o cérebro, podendo indicar uma tendência a racionalizar e tirar o coração da frente, talvez, por aprender erroneamente, durante anos, que o sentimento nos faz frágeis ou menos intelectuais.

Não coincidentemente, esse ano, ao me explicar sua condição médica, meu pai me falou: meu coração está partido. Isso se reverberou em mim e depois de sentir coisas que nem sei nomear, fiquei pensando como cuidar previamente desse coração. Ainda não sei, mas parece que sentir e falar são elementos importantes para a cura e a promoção de saúde. Tratar de afeto aqui é restaurar o lugar do coração como potência para pensar a educação.

A afetividade, nesse contexto, é considerada como um conjunto complexo de comportamentos humanos, envolvendo seus aspectos emocionais. Considerando suas vivências e o desenvolvimento da comunicação com o outro. Por sua abrangência, é importante ressaltar que os afetos aqui mencionados não se limitam ao de cuidado, carinho e amor, mas, também, miram a sua vasta possibilidade, como medo, raiva, tédio e vergonha e etc.

Para Costa (2017. p.7), na Educação, o afeto é visto

como um comprometimento pessoal do educador e também profissional, muito além da amizade e do carinho. O educador deve prezar pelo seu fazer docente, realizando de forma eficaz, demonstrando respeito pelo educando como um ser de infinita

capacidade. O professor deve se apresentar como um mediador que busca em seus afazeres empregar toda a afetividade que o moveu a exercer tal função social, a partir de suas crenças, optar por buscar e criar meios para que não fique nenhum de seus alunos sem esse essencial cuidado que levará ao desenvolvimento das suas várias aptidões.

Podemos perceber que eles estão integrados a metodologia do professor. Dessa forma, uma educação que considera o afeto na construção do conhecimento, atenta-se ao sujeito na sua complexidade e pondera que o conhecimento é construído a partir das relações e atravessamentos na sala de aula. A partir dessa autora, também é possível vislumbrar que uma sala de aula fundamentada pelos afetos se compromete com criação de comunidade de aprendizagem.

3.1 Que bagunças sonham as aulas de teatro ou O que os afetos nos ensinam sobre a construção de uma comunidade de aprendizagem

A aula de hoje foi uma bagunça,
as coisas que planejei não foram certinhas e eu não saí de lá péssima,
eu gostei mesmo da confusão e acho que o caminho tá aparecendo.

(Frase do meu diário de bordo)

Na minha infância, minha família (tios e primos) moravam todos no mesmo bairro, então, as visitas à casa da minha avó eram muito comuns e faziam parte dos rituais das datas comemorativas. Nesses momentos, minha prima mais velha já me ensinava a fazer teatro. Elaborávamos dramas, coreografias, imaginávamos videoclipes e apresentávamos para todos os que estavam presentes.

Até que, um dia, tentei propor o meu próprio teatro. Faria um festival (de artes cênicas, porque não me restringi apenas ao teatro). Eu, minhas primas e minha irmã, nos apresentaríamos para as crianças que quisessem ir. Cada um deveria levar um pacote de biscoito, porque esse seria o valor da entrada e, também, o nosso lanche. Então, fui à casa de cada vizinho divulgando o festival. Não aconteceu.

Anos depois desse evento, estou em uma sala de aula como professora. Meus alunos me cotam que queriam fazer um “*teatro do cúmplice do resgate*”, em referência a uma novela que foi transmitida pelo canal de TV *SBT*. A ideia era dublar as músicas e reproduzir algumas cenas. Disse a eles/as que não era o que gostaria de trabalhar nas aulas, mas se essa fosse a vontade da maioria, estava aberta para que trabalhássemos juntos, a partir dessa ideia.

No dia posterior, cheguei ao espaço e, já na porta de entrada, alguns funcionários disseram que os meninos já começaram a preparar tudo, no dia anterior, e que estava ficando bonito. Não sabia sobre do que eles estavam falando, mas fingi que estava tudo combinado, com medo de que isso pudesse gerar uma punição para meus alunos, já que o espaço foi liberado de acordo com a minha suposta autorização.

A porta da sala estava coberta por uma cortina. Entrei e vi flores, mais cortinas e muitos panos e papel crepom para construir mais cenário e figurinos. Havia crianças decidindo o que vestiriam e o que aconteceria. Eu estava assustada, sem entender muita coisa. Mas, logo me apresentei como produtora e queria saber no que poderia ajudar para o espetáculo acontecer.

Durante a montagem, perguntei como foram os ensaios. Eles/as me contaram que não precisavam ensaiar e que já estava tudo combinado. Algumas horas antes da apresentação, pediram a minha ajuda com a sonoplastia e para ensaiar um pouco o teatro, porque havia algumas confusões acontecendo. Coloquei um cartaz na porta do espaço, para divulgar que teria um *Show e Teatro do Cúmplice*. Estava tudo pronto: cenário, figurinos, atores e pipoca. Convidei os funcionários do espaço.

Definitivamente, aquele não era o tipo de teatro que eu esperava fazer com meus alunos, mas acho extremamente importante apoiá-los nas suas invenções. Durante a apresentação do teatro, um dos alunos ficou com muita vergonha e não conseguiu entrar em cena. Nesse momento, interfeiri pedindo que outro ator entrasse em seu lugar. E, logo depois, aconteceu o show de dublagem. Agradecemos ao público e começamos o processo de desmontagem.

Quando acabamos de arrumar o espaço, propus uma roda para conversar sobre a apresentação. E, então, perguntei o que eles tinham achado desse evento. Lembro que diziam que gostaram, mas dois comentários ressaltaram nessa conversa. Neles, os alunos disseram: “*você enfeita demais!*”, frase direcionada a I, que estava muito preocupado com o cenário, figurino e luz, mas não queria ensaiar a apresentação; e, também, abordaram a reação de Pie, que não conseguiu entrar em cena porque estava envergonhado.

Em nossa conversa, disse como é importante ter uma pessoa que está preocupada com a plasticidade da cena, como I estava, mas que precisamos ter uma liderança que conversa e está aberta em escutar as outras pessoas que participam do processo. Expliquei, também, que a reação de Pie era normal e que precisávamos olhar para ela com cuidado, pois isso aconteceu porque ele não estava seguro e o ambiente criado aumentou essa sensação. De modo, que era importante criar um ambiente seguro, porque, algumas vezes, o teatro pode ser

muito expositivo. E, por fim, que, geralmente, é no ensaio que criamos confiança no que estamos fazendo e nos nossos parceiros de cena.

No final, quando estávamos indo para o ponto de ônibus, alguns alunos me perguntaram o que eu tinha achado, “de verdade”, da apresentação. Falei, sinceramente, que não gostava muito da escola do *cúmplice*, achava que os meninos eram chatinhos e não mostravam a realidade das nossas escolas. Mas, achei muito bom eles terem preparado tudo sozinhos e me deixado participar, que fiquei orgulhosa.

Machado (2013, p. 252) compreende que “a submissão é o avesso da criatividade”. Logo, podemos constatar que, em uma sala de aula de poderes fixos, a criação estará sufocada. A situação trazida demonstra uma autonomia dos meus alunos, na sala de aula e com o seu fazer artístico. Dessa forma, foi possibilitado que eles aprendessem, na prática, a partir dos seus desejos e que compartilhassem comigo.

Comecei esses escritos com uma frase do meu diário de bordo, que diz de uma sensação constante de bagunça que acontecia na minha aula: alunos gritando, correndo, rindo alto, mudando meu planejamento e inventando. Ações que eram naturais e positivas para mim, mas, com o desgaste na relação com o gerente do espaço, começaram, cada vez mais, parecer apenas “bagunça”. Durante muitos anos, essa palavra me acompanhou como estigma da aluna que eu era, trazendo o caos, a desorganização, o não estar dentro de um padrão de comportamento. E foi interessante perceber que, anos mais tarde, ela ainda apareceria para categorizar minhas aulas, alunos e sua expressão.

Durante um encontro de todos monitores que faziam parte do projeto, a fundadora do mesmo disse, que, na concepção do programa, gostaria que ele oferecesse para os alunos um espaço para que eles “*pintassem o sete*” e “*fizessem suas bagunças*”. Um espaço para ser inventivo, expressar-se criativamente, sem julgamentos, negações ou punições. Ao escutar essas frases, fiquei extremamente feliz, surpresa e aliviada.

Quase sempre a bagunça está relacionada à falta de ordem, baderna e desorganização. E foi assim que ela apareceu, muitas vezes, no meu diário de bordo, embora eu ache que não era exatamente isso o que estava acontecendo, não desse modo pejorativo. Considero que as bagunças que ali aconteciam estavam no sentido de “romper com a ordem vigente”, festejar e brincar.

Esta palavra também aparece nos textos de Machado (2010, p.118), como nesse trecho:

O teatro nomeado pós-dramático tem raiz em um tipo de teatro cuja dramaturgia apresenta uma frágil fronteira entre teatro, dança, poesia, literatura e a arte da contação de histórias. Trata-se de um modo de pensar o teatro, de escrever para o

teatro e de atuar em teatro muito diferente do teatro tradicional, o teatro dramático. Hoje a cena contemporânea não faz distinção entre teatro e dança, entre encenações teatrais e contações de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e *performance*. O que é essencialmente *pós-dramático* é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramatúrgico pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescinde até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático.

A autora chama atenção que outro modo de fazer teatro possibilitará novos modos de viver a prática teatral. Podemos pensar nessa fala para a educação em teatro. Assim como Machado (2010), considero que transitar por meio da arte contemporânea e, aqui, em afroperspectiva, podem criar espaços sensíveis e de possibilidades expressivas pluriversais.

O programa no qual desenvolvi essas práticas não apresenta, em seus registros, a sua diretriz, o que, por exemplo, poderiam nos guiar para práticas que buscassem o desejo da sua fundadora, já citado anteriormente. Por isso, não temos acesso aos princípios pedagógicos e políticos que orientam a experiência de professores e alunos nesta instituição. Oficialmente, naquele espaço, temos o Plano de Trabalho e o Projeto Geral do mesmo, que foram elaborados a fim de firmar a parceria com a empresa contratante. Ali, são descritos brevemente, o histórico do projeto, o público alvo, a necessidade da implementação e continuidade do projeto na cidade e três princípios fundamentais para sua existência: convívio com a diferença, a possibilidade de oferecer experiências artísticas e o acolhimento.

Esses documentos não são amplamente divulgados para os seus trabalhadores. De modo que só tive acesso aos mesmos, pela necessidade da pesquisa no mestrado. Sendo assim, ao ser contratada compreendi as necessidades do programa através da voz da coordenadora da minha regional. Em um encontro de fim de ano, oferecido pela empresa, em que se reúnem todos os trabalhadores (monitores e coordenadores), conheci a Fundadora do projeto. Nesse momento ela nos contou sobre a sua história e do programa.

Considero que a elaboração de uma diretriz possibilitaria uma segurança para o pensamento do projeto, já que ele se constrói com desejos de mudança social. Assim, aqui gostaria de propor duas elaborações: uma é compreender, a partir da leitura do projeto e das reuniões, quais seriam os princípios que guiam o programa, focando na regional norte.

É possível afirmar que o programa tem o foco no acolhimento de crianças e adolescentes, propondo um espaço em que as diferenças não sejam motivos de atitudes e processos discriminatórios. Nesse espaço, as crianças e adolescentes seriam protagonistas da

ação e isso quer dizer que elas estariam, de fato, à frente dos processos criativos. Sendo assim, o professor consideraria suas aptidões, desejos, questionamentos e vivências, como o sul da experiência.

Esses objetivos do programa, como um todo, podem ser encontrados em seu Projeto Geral, que foi elaborado para consolidar a parceria da empresa com da saúde. Acho que o ponto diferente que a Regional Norte aborda é consideração de uma pedagogia engajada, focada em uma educação afetiva e antirracista, que negrita a localização social desses alunos e a importância evidenciar estes assuntos.

No início desta trilha, contei, um pouco, sobre a experiência com a prima mais velha, das nossas pequenas aventuras artísticas e do evento planejado e executado pelos meus alunos. Acredito que esses dois relatos são importantes para ressaltar a potência criativa e pedagógica que carregamos conosco, o que pode ser potencializado em um espaço com adultos que querem contribuir com a prosperidade criativa de crianças e adolescentes, a partir de uma educação “comunitária antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2012, p. 147).

Durante o processo da escrita, para dizer de como é ser professora nesse programa ou como a docência foi construída no meu imaginário e prática, essas memórias insistiam na minha mente. Elas confirmam o desejo que meus alunos presenciassem uma aula que fosse como brincar de casinha, onde haveria uma adulta mediando os processos, mas que eles pudessem escolher, inventar, destruir, negar ou bagunçar casas, seus personagens e dramaturgias.

Esse modo de ver a pedagogia teatral é bem diferente dos modelos que vivenciei como aluna. Sendo assim, este Programa se apresentou, para mim, como a possibilidade de experimentar novos caminhos e de compreender, efetivamente, um ensino de teatro que se preocupa com o processo.

Um propósito diferente do que podemos perceber nesse relato tirado do meu diário de bordo:

Durante a faculdade de teatro fiz alguns estágios, ofereci algumas oficinas, estudava bastante sobre o contexto da sala de aula, mas ainda não havia encarado uma turma onde eu era a responsável, durante todo o tempo. Muitas horas na semana, durante um ano, com uma flexibilidade na quantidade de alunos e suas idades. Esse ano aprendi muito com meus alunos, com o espaço em que estive, com o bairro onde essa aula acontecia. Aprendizados que vão além da experiência de uma professora de teatro, mas durante esse relato eu me atentarei a esse tópico. Existe uma romantização dos relatos na sala de aula e do ser professor. Sempre fotos muito bonitas, histórias emocionantes, a câmera sempre aponta para o que gostamos de ver: um conto de fadas. E o que eu mais compreendi é que o conto de fadas não existe e ir atrás dele como professora é colocar muito expectativa nos alunos e em si, e aí não viver o que o que acontece no agora. Vi durante esse ano, que ser professora exige muito, é difícil se manter animada, planejada, organizada todo o tempo, existe

o esforço de resistir, de não deixar passar racismo, machismos, lgtbfobia e ao mesmo tempo ver isso acontecendo o tempo todo. Entendi que nem sempre terei as respostas, mas que preciso estudar e me informar melhor para que as informações cheguem. [...] Ser professora é muito difícil, e isso não tira a beleza. Uma beleza cansada, como de uma velha senhora na cadeira de balanço que precisa se levantar as vezes pra ver se o filho já chegou. Foi no bairro que confirmei que não quero que meus alunos sejam uma reprodução do que eu acredito ou de um aluno ideal e comportado que aprendemos a valorizar nessa sociedade. E os alunos como são, são o que não podemos imaginar.

Percebo que, nesse momento, há necessidades e ansiedades, da minha parte, que mostravam uma preocupação com o um produto final, dessa vez não vinculada a uma elaboração artística, mas, sim, social. Como já mencionado anteriormente, esse Programa foi a primeiro espaço em que tive responsabilidade por uma turma, foi ali que eu aprendi (e continuo aprendendo) efetivamente o que é ser professora e o que podem ser as aulas de teatro. Compreender o tempo dos alunos e necessidade de não ser ansiosa. E entender, por exemplo, que a necessidade dos alunos vai falar mais alto e, às vezes, a primeira necessidade não é de criar cenas ou intervenções, é a de conversar sobre a escola ou repetir os jogos, até se cansar ou transformar.

Os primeiros meses foram fundamentais para me fazer voltar os pés para o chão da sala de aula. Lembro que, na universidade, tínhamos uma longa conversa sobre como falar de morte com as crianças, porque há alguns adultos que mascaram esse assunto, colocando-o em um espaço de “não permitido” para crianças pequenas. Durante muito tempo essa pergunta rodeava minha cabeça: como falar de morte para crianças pequenas?

Depois de algum tempo, ainda na graduação, comecei a investigar a minha vivência e procurei entender como o assunto da morte chegou até mim. A primeira vez que fui a um velório foi aos vinte e poucos anos: do meu tio Eduardo que me apelidou de “bolota” e era uma das pouquíssimas pessoas que me chamava no diminutivo “kellynha”. Antes disso, só havia acontecido um falecimento perto de mim, do meu padrinho João, não me lembro porquê, mas não fui a esse velório.

Meu contato com a morte estava no bairro, nos tiroteios, nos corpos que a gente passa rápido para não ver, no sangue que aparece no asfalto, nas conversas de quem levou quantos tiros ontem. Então, comecei a pensar e lembrar, que nem toda criança pode ser protegida pelo assunto, porque a morte está no seu cotidiano.

E isso não foi diferente nesse projeto, as crianças já começaram logo falando sobre morte. Lembro-me de uma conversa com um aluno que me perguntou qual era a idade da minha mãe. Respondi que minha mãe tinha 55 anos. Então, ele falou: “*tá perto de morrer,*

hein?!”); eu respondi: “*Que horror, R*”; e ele respondeu: “*mas é verdade, professora. Todo mundo morre*”. Eu continuei, dizendo que era verdade, mas que, às vezes, era difícil assumir, principalmente, quando é a mãe da gente.

Todos concordaram e J começou contar sobre seu pai, que morreu quando era muito novo. Ele conta que a história é que o pai estava segurando ele no colo e recebeu um tiro nas costas. As alunas/alunos não se impressionam com a história, parece que ela já foi contada. E, então, sem saber o que falar e fazer, disse que sentia muito e perguntei como ele se sentia e ele respondeu “*tá tudo bem*” e que nem lembrava muito.

Movimentar-se para construir a sala de aula como comunidade oferece a possibilidade para que adultos mediadores do processo educativo escutem as crianças e adolescentes, estando atentos aos seus dizeres, investigando uma postura que acolha não só suas potências criativas, mas, também, suas dores e necessidades, suas falas, sem impor o que pode ou não ser dito. Concebendo, assim, um ambiente aberto para a troca e o cuidado.

No livro *Nana&Nilo na cidade Verde*⁵⁸ (2018), vemos cinco crianças conversando sobre os seus conhecimento e suas agências no mundo, construindo juntas um espaço de diálogo e de estratégias para um bem viver. Em um determinado momento, Kaiônde, explica para Nilo: “Ubuntu é o lema do meu povo, que dizer *ser gente*. Ubuntu significa cuidar de si e cuidar dos outros. Nós estamos e somos juntos” (NOGUERA, 2018, p. 18). Por considerar o Ubuntu como princípio filosófico, é necessário ressaltar que, ao abrigar essas falas, escutando, de fato, o que está sendo dito, caminhamos no sentido de uma educação que considera os afetos como potencia de emancipação.

Nesse projeto, entendi que o professor não é um ser que está em um altar e será respeitado pela sua divindade. Os alunos e alunas, o tempo todo, colocavam-me no lugar da fala e eu achava que só estaria no lugar da escuta. Eles/as queriam saber de mim, sobre a família, o que eu gostava e não gostava.

Interrogavam todo o tempo: *por que estávamos fazendo isso? O que isso tem a ver com teatro? Por que não podemos fazer isso ou aquilo?* Uma atitude extremamente importante e encorajada, porque isso dizia de quem eles eram e o que queriam. E essa atitude me possibilitava fazer o mesmo. Então, eu sempre estava questionando algumas escolhas deles. E, ao mesmo tempo, as minhas escolhas como professora de teatro.

⁵⁸ Livro de autoria de Renato Nogueira, no qual a narrativa se desenvolve a partir do encontro de cinco crianças, que conversam sobre Ubuntu e Teko Porã.

Assim, eles me tiravam da zona de conforto o tempo todo. Chamavam-me a estar, de fato, no espaço. Atualmente, eu sinto que eles diziam: *desce daí, aqui ou somos todos deuses ou ninguém é*. Em meu diário de bordo, há um relato que ressalta esse aprendizado:

Aprendi muito sobre afeto. Como professora, erro e preciso pedir desculpas. Nos meus primeiros meses M.E bateu no An, ele chorou demais, eu já estressada pelas constantes brigas naquele dia gritei com M.E, levei ela pra sala e conversei de uma forma seca. Ao sair do bairro eu sabia que aquele comportamento era uma reprodução da escola que eu não gostaria de assumir e não era o tipo de relação que gostaria de ter com meus alunos, na quinta feira, com muita vergonha, pedi desculpas para M.E e ela aceitou. Nesse dia entendi que eu poderia errar, e que poderia me desculpar e que meus alunos precisavam entender que eu era humana: a professora escuta funk, as vezes solta palavrão, pede desculpa, cansa, ri, brinca, gosta de desenhar. Aprendi a abraçar, elogiar, rir, fechar a cara, dizer sim e dizer não. Outra coisa que eu aprendi com meus alunos é que precisava estar envolvida na aula o tempo inteiro, eu proponho jogos e ações e o tempo todos e eles me convidam e me chamam pra cena, pros jogos, pros filmes. Nesse espaço, com esses alunos, aprendi um lugar da professora que não está protegida e está em jogo junto com os alunos e não só nas proposições.

Nos divertimos, comemos, conversamos, entramos em casas, lote vazio, andamos na ocupação, criamos, destruimos, pegamos frutas, rimos, cuidamos de bichos, planejamos planos juntos e vimos juntos que nem sempre tudo é tão lindo, brigamos, gritamos, um dia acordamos de pé virada, viramos a cara, recusamos, eles vão ficar com raiva e eu ficarei com raiva... E vai passar. Não sabia que ser professora era isso tudo.

Por ser a minha primeira experiência como responsável de uma turma, foi ali que também aprendi e (des)construí o ser professora. Aprendi que eu ficaria com raiva, magoada, que pediria desculpas, estaria perdida. Aprendi que ministrar aulas tem tudo a ver com afetos. E afetos diversos. As trocas de conversas, presentes, desculpas, abraços, cartas e olhares com raiva. Não foram exatamente isso o que ensinaram na faculdade. A graduação me preparou para me relacionar e compartilhar conteúdos. As alunas e alunos ali presentes, contaram-me e me ensinaram que o tipo de professora que eu quero ser se compartilha e produz pedagogias teatrais afetuosamente.

Em 2017, o primeiro Prêmio Leda Maria Martins de Artes Cênicas, teve como tema o “afeto emancipatório”, temática inspirada na seguinte fala de Nilma Lino Gomes:

Nós temos lutado contra o racismo dentro da velha política, digamos assim, nós já inovamos, mas navegamos naquela estrutura. Eu acho que nos ajuda muito quando você não está sozinho. Quando você está com sentido de construir o que eu estou chamando de afeto emancipatório, porque a ideia que se tem do afeto é que o afeto sempre mina sua energia, te fragiliza, isso principalmente quando as pessoas querem fazer um discurso misógino, sexista, que associa o afeto à mulher, como muito feminino mais especificamente. Mas, o que eu tenho descoberto é que o afeto pode ser emancipatório. Você pode trabalhar politicamente com afeto, se você tem nisso como estratégia, não é fácil, mas é possível. Isso pode, quem sabe, transformar esse poder que está tão cristalizado, tão estruturado em velhas formas de fazer a escuta,

velhas formas de lidar com o poder, velhas formas de ser racista. E a gente está encontrando novas formas.⁵⁹

Aqui, a noção de afetos é trazida como os diversos sentimentos e emoções que atravessavam e preenchiam a sala de aula, sendo eles criados ali ou fora daquele espaço. E, para dialogar com a noção de emancipação de Gomes, trago a definição de Ribeiro (2018, p.55), a autora define emancipar como “possibilitar o acesso do ser humano à própria condição de sua humanidade, reconhecendo que esse corpo existe como matéria e pensa como intelecto”.

Desse modo, reconheço que, de alguma forma, os afetos presentes naquele programa eram emancipatórios, pois havia uma transformação a partir daquele encontro. Há pequenas mudanças que posso narrar, como os/as alunos/as conseguirem propor e colocar suas ideias, narrar seu dia ou dizer algo que incomodava, nomear as situações de opressão, como, por exemplo, o racismo, colocar-se enquanto sujeito desejante, diante de mim e diante do espaço.

Cada vez mais, acredito que meus alunos/as me ensinaram como ser uma professora que tem foco na mediação e não em impor processos criativos (que é um aprendizado constante). Focando na docência, considero que os afetos trazidos pelos meus alunos trouxeram a condição de humanidade para a minha maneira de olhar e propor outra pedagogia teatral, o que possibilitava uma aula que acontecia com os alunos/as e não para eles/as, proporcionando, assim, um ambiente de construção e diálogo coletivo, em que os/as alunos/as se sentiam a vontade para construir, criticar ou negar as propostas.

Na minha experiência e nos escritos de Tolentino (2018) e hooks (2013), é possível perceber quando há, nas práticas pedagógicas, o desejo de afetar e ser afetado, constrói-se, necessariamente, um espaço de transformação mútuo. Assim, percebo que foram esses afetos que modificaram a minha relação da pedagogia teatral e uma aula de teatro, assim como, para mim, as possíveis regras sociais de como se comporta um/a professor/a.

Desse modo, compreendo que levar o afeto emancipatório para a sala de aula, enquanto conceito é ansiar por “uma educação em que os alunos possam aprender pelo encanto, pela curiosidade e pelo afeto. Uma educação participativa, cheia de possibilidades, que dialogue com as mais diversas formas de conhecimento” (TOLENTINO, 2018, p. 40).

⁵⁹ A fala de Nilma Lino Gomes foi retirada do site do prêmio Leda Maria Martins. Disponível em: <http://premioledamariamartins.com/index.php/1o-premio-leda-maria-martins-2017/>. Acesso em: 23 out. 2019.

TRILHA 04. O SUL DA CAMINHADA

Nas trilhas anteriores, relatei como esse trabalho está atravessado por minhas vivências em diálogo com os espaços aos quais pertenci, que convergem com o programa no qual fui professora de Teatro. Neste ponto do estudo, é importante, também, dar espaço para que os caminhos da pesquisa sejam revelados. O propósito pesquisar o ensino pluriversal em teatro não me acompanha desde o início dessa trajetória.

No início do processo de escrever uma dissertação e elaborar uma ação pedagógica, como produto do Mestrado Profissional, estava interessada em compreender a relação da pedagogia teatral com a educação inclusiva no referido projeto, considerando todas as diferenças na sala de aula, tendo como foco uma educação antirracista.

A caminhada da pesquisa não é linear, e, muito menos, previsível. No meio desse caminho, minha relação com o espaço sofreu uma ruptura, já relatada na trilha anterior, e nesse mesmo processo, tive acesso a leituras e pensamentos da Filosofia Africana. Nesse contexto, o professor Renato Noguera⁶⁰ atravessou no meu caminho em 2017, em um festival chamado “Polifônica Negra”.

Depois da sua fala, continuei em contato com seus trabalhos, e cheguei à sua proposta de “denegrir a educação”, a qual pretende “um exercício intercultural, uma revitalização existencial aberta à pluriversalidade” (NOGUERA, 2011, p. 69). Para ele, a ação de denegrir a educação está ligada à pedagogia da pluriversalidade.

Ramose (2011, p. 6) chama atenção para a utilização deste conceito, ressaltando que

deve-se notar que o conceito de universalidade era corrente quando a ciência entendia o cosmos como um todo dotado de um centro. Entretanto, a ciência subsequente destacou que o universo não possui um centro. Isto implicou na mudança do paradigma, culminando na concepção do cosmos como um pluriverso. Parece que a resistência do “universo” mostra uma falha que aponta para o reconhecimento da necessidade de um deslocamento do paradigma. Neste ensaio optamos por adotar esta mudança de paradigma e falar de pluriverso, ao invés de universo.

Noguera (2012, p. 64), que também comunga da definição de Ramose (2011), conceitua a pluriversalidade como “o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista”. O autor compreende

⁶⁰ Renato Noguera é doutor em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus estudos se concentram no Ensino de Filosofia e os conteúdos obrigatórios de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Ética, Política e Subjetividade. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/399-renato-noguera>. Acesso em: 22 mai. 2019.

este conceito nos campos da filosofia e educação, os quais considero que dialogam, diretamente, com o teatro, pela necessidade de considerar a pluralidade do fazer e da pedagogia teatral.

Assim, continuando o seu argumento, Noguera (op. cit.) afirma que

a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades. Na nossa reivindicação pela pluriversalidade da filosofia, nós trazemos à baila a filosofia afroperspectivista com o intuito de denegrir a educação.

Em linhas gerais, o autor define afroperspectivista como “exercício filosófico protagonizado por pertencimento marcado, principalmente, pela afrodiáspora” (NOGUERA, 2012, p. 65). Sendo assim, na pedagogia da pluriversalidade é fundamental que haja a ação de denegrir a educação, trazendo referências negras e uma visão positiva da negrura, a fim de traçar outras histórias e modos de fazer, em uma sociedade que parte de princípios branco-ocidentais.

Nesse sentido, o primeiro movimento importante abordado por Noguera (2011, p. 66), é perceber o “denegrir” como conceito filosófico, segundo ele,

com o objetivo de desnudar o conceito de denegrir, palavra que literalmente só significa: tornar-se negra(o), isto é, enegrecer. Em linhas muito gerais, na mitologia egípcia, Nut é a deusa do céu e Geb, deus da terra. Enquanto esta é masculina, o céu é feminino. O céu é fecundado pela terra para que possa dar luz às primeiras deusas e primeiros deuses e o mundo seguir seu curso. Pois bem, o céu tem uma rotina importante que deve ser acompanhada pelos seres humanos. Nut engole o sol todos os dias no crepúsculo sobre as montanhas do oeste e dá luz na aurora. A terra é negra e o sol precisa da negrura do ventre de Nut para ser revitalizado e renascer no dia que virá. Num direto espelhamento da ação contínua de Nut de engolir e parir o sol, o hábito humano deve ser sonhar, dormir tem o sentido de enegrecer, isto é, acolher o sol ou simplesmente, viver no mundo dos sonhos. Num registro, negro, negra, preta, preto e escuridão são sinônimos de lugar que revitaliza, fertilizante, fértil, de criação e renovação. Em outro, negro, negra, preta, preto e escuridão são sinônimos de sonho.

Desse modo, o autor eleva o “torna-se negro” como um fundamento filosófico, e, além de positivar a palavra, muito utilizada com uma conotação racista de “sujar a imagem de alguém ou algo”. A mestra Pedrina de Lourdes Santos e Washington Luis Santos Oliveira, dialogando indiretamente com Nogueira, ressaltam que umas das estratégias da colonização foi retirar e diminuir os atributos positivos do povo negro, desconsiderando e minimizando a sua beleza, cultura, religião.

Nesse sentido, as ações coloniais também atravessam o tempo por meio da linguagem. Isso ficou ressaltado na aula ministrada por Pedrina de Lourdes Santos e Washigton Luis Santos Oliveira, na disciplina *Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé*. Quanto a isso, Oliveira (2017)⁶¹ afirma que

existem vícios de linguagem que por tempo eles caem no inconsciente coletivo e aí a coisa começa a ficar natural [...]. Quando você começa a permitir isso que já está no inconsciente coletivo indique que toda possibilidade ligada ao negro ou preto como algo ruim, cê vai criando nas pessoas uma sensação de normalidade de inferioridade da raça do outro. E assim que a gente fica caminhando como humanidade. Então eu acho que a gente tem que romper com essas questões.

Assim, denegrir a educação, também, traz a necessidade de escurecer nossas epistemologias, chamando a atenção para os conhecimentos não investigados. Esta ação revela que não há somente uma possibilidade de ver o mundo e, dessa maneira, quebra com a ação do epstemicídio que assassina “as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados” (RAMOSE, 2011, p. 9) e faz com que os ensinamentos ocidentais sejam colocados em espaços de universais.

Sendo assim,

a ideia de denegrir a educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem. (NOGUERA, 2011, p. 71)

Problematizar os cânones brancos é, também, compreender e assumir que a educação universal que norteia os currículos, contribuem para o epistemicídio e tentam reproduzir uma ontologia racista sobre o sujeito negro. Quanto a isso, Makota Kidoiale (2019), que também ministrou a disciplina supracitada, afirma que os livros e as histórias que ali eram contadas, a partir do ponto de vista branco “eram pra envergonhar e nos manter ali dentro daquela imagem”.

Makota Kidoiale também afirma, contribuindo com o pensamento do Nogueira, a partir da sua formação no Manzo, com sua família e Pai Benedito, que é necessário pensar uma “Educação de Negro”:

A gene não sente falta dessa educação, dessa leitura e dessas histórias que são contadas na escola para os nossos filhos também, a gente não sente falta. E aí nós tivemos um grande professor, que o próprio Pai Benedito compreendeu que o que

⁶¹A aula ministrada por Mаметu Muiandê e Makota Kidoiale na disciplina: *Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé* está Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CUMksyRNnZI&t=2365s>. Acesso em: 21 out. 2019.

tava acontecendo nas escolas é uma desconstrução da nossa identidade. Então, ele permitiu que a gente ficasse dentro do terreiro, e ele falou: Então, você vai aprender a educação de negro, sinhá. E a educação de negro é diferente dessa. E, assim, ele foi me orientando e me ensinando, e eu repassando pros meus irmãos. E a gente sentava. E era muito bom, porque quando a gente sentava no pé do preto velho, ele contava histórias que a gente realmente tinha prazer de ouvir e a gente queria crescer logo, e lá no ensino fundamental a gente tinha esse retrocesso, porque quando a gente falava quando eu crescer é isso que eu vou ser? Carregar saco de cana, carregar saco de café, saco de carvão. Eu não quero ser isso. Eu quero ser isso que o Pai Benedito conta pra gente. (KIDOIALE, 2017)⁶²

A partir da fala da mestra, juntamente com a proposição de Nogueira, compreendo o denegrir a educação como uma possibilidade de reivindicação de um futuro negro (FREITAS, 2018). Construindo a autoestima, identidade negra e sonhos que rompem com a lógica colonial. O convite de Nogueira (2011) para denegrir a educação andou comigo, durante o meu percurso, lembrando a necessidade de trazer novas referências e outros caminhos para a sala de aula, para minhas práticas pedagógicas e criativas com o ensino de Teatro.

Um pouco mais tarde, em 2018, tive acesso sobre ao mesmo tema por meio da professora Katiúscia Ribeiro, através de suas palestras que foram disponibilizadas no youtube. Estes foram meus primeiros contatos com a Filosofia Africana, com pensamentos e pensadores que estavam ausentes no Ensino Médio e na Graduação. Assim, eu comungava (por ignorância) com o falso pensamento de uma filosofia universal que tem como berço a Grécia, sem compreender que

a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares. De acordo com este raciocínio, a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias. (RAMOSE, 2011, p. 8)

É a partir desses autores que começo compreender como a ação de negar a filosofia a um povo é um elemento direto do epistemicídio, pois nega sua relação com a intelectualidade (RAMOSE, 2011).

Ter acesso a essa discussão foi de extrema importância na minha trajetória como professora, aluna, artista e como pesquisadora, pois acredito que, ao questionar e deslocar as origens e universalidades da filosofia, é possível, também, questionar o teatro, que, do mesmo modo, nos é apresentado tendo a Grécia como berço histórico e a Europa como fonte do conhecimento e produção cultural e, logo, teatral. Considero que esse movimento de

⁶² Em um projeto da disciplina supracitada algumas aulas foram disponibilizadas no *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=852hRUphEnQ>. Acesso em: 22 dez. 2019

vangloriar uma supremacia branca é responsável, por exemplo, por invisibilizar os Teatros Negros como história, cultura e espaço de produção de conhecimento.

Então, há diversos acontecimentos na caminhada: desejo de compreender a inclusão, enquanto acontecia uma atitude de exclusão, que se consolidou com a ruptura do espaço; e, em paralelo às leituras, investigar sobre questões que rodeiam as educações étnico-raciais e a Filosofia Africana.

Durante esse processo, escutei Katicia Ribeiro⁶³ dizendo que é necessário “sulear o caminho”, elemento que Nogueira (2012) também traz em seu texto, afirmando que o verbo “sulear” é uma contraposição ao termo “nortear”. O autor compreende o verbo “nortear” a partir do seu simbolismo ideológico, considerando o norte do mapa como desenvolvimento e o sul como bárbaro.

Ao escutar a necessidade de sulear a pesquisa, compreendi que aceitar o convite de Nogueira (2012) para denegrir a educação, implicaria, também, denegrir as referências e conceitos que dão base para esse estudo, e, então, seria necessário partir das premissas dos sujeitos de quem falo e que fazem parte do grupo étnico ao qual pertenço.

Durante esse processo, tinha a sensação de me equilibrar entre caminhos suspensos, de tal maneira que era preciso muito cuidado para não cair. Com a fala de Ribeiro (2018), percebi que era preciso parar de me equilibrar e me jogar ao encontro de um outro mapa possível. Então, caio no escuro para buscar o sul dessa caminhada.

Compreendo que o sul traz uma mudança de paradigma. Então, ao revisitar o meu diário de bordo e os ensinamentos de minha mãe sobre viver em comunidade, compreendi a necessidade de se compreender e se movimentar a sala de aula de teatro no sentido de construir uma comunidade, tendo o Ubuntu como princípio filosófico.

4.1 Casa e Rio: início do caminho para a comunidade

Durante o processo do “pega-pega animal”, em uma das nossas aulas, paramos para lanchar. E, naquela pausa, L. começou a dizer do seu desejo de fazer “teatro mesmo”, trazendo a ideia convencional do teatro, no qual teríamos um drama, falas, personagens e a plateia estariam assistindo distante.

⁶³ A palestra Qual é o sentido da vida? Ensinamentos primordiais para a compreensão ontológico do sujeito, ministrada por Katicia Ribeiro está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fQGVUHImE.com>
Acesso em: 14 maio.20019

Perguntei o que ela gostaria de contar se fizéssemos “teatro de verdade”, e ela começou a narrar uma das histórias de sua mãe: antes de vir para Belo Horizonte, sua mãe morava em uma cidade do interior e, ali, trabalhava lavando roupas. Todo dia de manhã, ela ia para um grande rio que havia na cidade, levava as roupas, e voltava para casa, à noite, com novas roupas, que seriam lavadas quando o dia amanhecesse.

Ela me disse que a mãe dela começou a contar essa história porque ela havia deixado as roupas sem dobrar e, então, ela falou: “Você tá reclamando, quando eu era mais nova, eu lavava roupa no rio”. E, então, me disse que essa história poderia virar uma cena. Eu concordei.

Em seguida, coloquei uma cadeira na minha frente e pedi para que ela me contasse a história de novo. Quando ela acabou, eu lhe disse: “pronto, começamos a trabalhar a cena” e começamos a conversar sobre contação de histórias e acerca do que mais poderíamos construir.

Pê escutando, de longe, a nossa conversa, aproximou-se e disse que também gostaria de participar e, então, começou a contar o que estávamos fazendo. Pê logo pegou uma cadeira, colocou ao lado de L e começou a criar uma história, de uma mulher muito pobre que ia lavar roupas, ela disse que essa mulher é sua mãe.

Escutamos a história atentamente e, depois, comecei a dizer como é interessante que nós trabalhássemos com as nossas histórias e as histórias de nossa família. Diante do que, Pê revelou que ela inventou a história. Então, pedi para que ela trouxesse uma história da mãe dela que ela conhecesse, poderia ser qualquer uma, que tivesse relação com roupas ou rio. Ela contou que a mãe leva um saco de roupa, que as pessoas dão, e ela e os irmãos escolhiam para si.

E, então, pedi para L contar a sua história. Quando ela começou a contar, percebi uma mudança significativa na história. Dessa vez, a mãe chegava até o rio de helicóptero. Pensei que L poderia estar com vergonha de admitir que sua mãe era lavadeira. Entendendo a possível vergonha da profissão, quando o seu conto terminou, também me coloquei no lugar de contadora e narrei como minha avó me contava que sua mãe era lavadeira.

Segundo ela, quando ela era pequena e nem sonhava em ser minha avó, saía com a mãe para entregar roupas branquíssimas para as patroas. Depois disso, minha avó ficou mais velha, veio para Belo Horizonte e começou a vender doces na estação de trem. Compartilhei a história, para dizer a ela, sem falar, que não era necessário ter vergonha da história de sua mãe, naquele espaço. Acho que a mensagem foi entendida, pois ela voltou a contar a versão originalmente contada.

Como foi dito, anteriormente, essa aula aconteceu em paralelo ao “pega-pega animal”. Com o desejo de continuar trabalhando essa cena, passei a dividir a aula nos dois interesses “pega-pega animal” e “Rio”. Alguns gostavam mais de um do que do outro, mas tínhamos um pacto que era preciso estar envolvido nos dois, apesar de não ser obrigatório. Como fazíamos o Rio, na praça, S e Pa escolhiam não participar de todos os momentos e iam jogar futebol. De modo que eu dividia minha atenção entre o jogo e a aula.

Tivemos a ideia, então, de construir um rio com roupas e retalhos, para ser o rio onde a mãe de L lavava as roupas e, ao mesmo tempo, seriam as roupas que chegavam à casa de Pê. Combinamos que, na aula seguinte, iríamos andar pelo bairro procurando roupas e retalhos, ação que víamos muitas vezes nas ruas, mas com latinhas, papel e objetos recicláveis.

No outro dia, quase no final da caminhada, achamos uma caixa de retalhos. Lembrei-me das mulheres que vi fazendo tapete durante a minha adolescência. E, ao voltar para a praça, contei para os alunos dessa lembrança e propus que amarrássemos um por um, para fazer o nosso rio. A ideia era que, nesse processo de construção de rio, também estivéssemos mais próximos para conversar e coletar outras histórias que poderiam surgir.

Após a construção do rio, propus a construção da casa: onde essa mulher mora? Quem mora com ela? E, então, fomos para a praça, varremos, tiramos o lixo acumulado e começamos a nossa construção. Demarcando onde era cada cômodo, como cada um gostaria do seu quarto. Nesse momento, Pa perguntou: “onde fica a plateia?”.

Voltei essa pergunta para os presentes e a primeira ação foi de separar o público. Assim, havia um lugar para a cena e outro para plateia, como num modelo convencional de teatro. Expliquei que não precisávamos, necessariamente, dividir dessa forma. Que, por exemplo, já que a plateia vai ser convidada para vir na nossa casa, nós poderíamos pensar que ela é uma visita, um personagem junto com a gente. E, também, teríamos que pensar que por ensaiar e construir a cena na rua, nós teríamos outro tipo de plateia, que é aquela que já está nos assistindo, a espontânea, de transeuntes e habitantes da praça.

Com nossa casa e rio prontos, propus que L e Pê contassem a histórias de suas mães, e Pa, S e eu iríamos fazer a sonoplastia para a ação delas. L começou a contar, e, assim que começou a falar, um grupo de pessoas, que estava na pracinha, parou de conversar para focar sua atenção nela.

Ao perceber que estava sendo assistida, L ficou envergonhada e, cada vez mais, diminuía a voz. A plateia espontânea, ao perceber essa ação, reagia, falando: a gente que ver o teatro, não pode ter vergonha. Eu não interfeiri nessa relação e continuei meu trabalho como sonoplasta. Mas L decidiu parar e disse que estava com vergonha. Então, todos paramos.

Disse a ela que estava tudo bem em ter vergonha, que essa ideia que ator não pode sentir vergonha é um mito e, com o tempo, se ela continuasse desconfortável com aquela situação, de fazer teatro na rua e ser assistida, nós encontraríamos outras formas de fazer teatro.

L começou a relatar que precisava mudar de atitude, que o outro professor de teatro já havia falado que ela precisava “ser mais”. Ela não conseguia lembrar a palavra exata e me falou que “tipo um corpo maior, exagerada” e, então, eu completei dizendo: “extra-cotidiana?”. “Isso, ele falou que eu preciso ser mais extra-cotidiana... O que isso significa?”, respondeu ela.

Expliquei, brevemente, que, no teatro, isso diz de um pensamento que há uma separação: o que a gente faz na vida e o que a gente faz no palco; a vida é cotidiana e o palco seria extra-cotidiano⁶⁴. Completei, dizendo que isso é uma ideia do professor da noite e que ela precisava entender se gostava ou não, que isso viria com o tempo. Mas que, nesta aula da manhã, inicialmente não trabalhávamos com aquele pensamento. Nesta aula, a gente faz teatro como quem brinca de casinha: a gente decide brincar, brinca e quem tiver passando (ou se um dia a gente quiser chamar), assiste. Ela acabou o assunto dizendo que a minha aula era diferente, perguntei o porquê e ela respondeu que, além de ser na rua, era mais “livre”.

Estávamos fazendo um teatro perto do convencional, não tínhamos um texto decorado, mas havia um tema para improvisar, um cenário e situações bem definidas. Então, comecei a me questionar qual era a diferença que L observava. Talvez, estivesse no fato de que todos poderíamos dar ideias e as mesmas seriam consideradas. Assim construíamos juntos e tudo era possível de ser transformado, inclusive aceitávamos a ideia de o resultado não ser apresentado.

Um dia, combinamos de trazer tudo o que faltava para a casa, pratos, almofadas, lençóis e a comida, que foi o nosso lanche. Mais uma vez, limpamos a praça e brincamos de Rio. E foi ali a nossa última brincadeira. Na outra aula, os alunos disseram que não queriam mais o rio e estavam sentindo falta do pega-pega animal. A partir daquele momento, começamos a elaborar mais a o pega-pega.

Ao explicar para L que via nossa aula de teatro como casinha, entendi o tipo de atmosfera na qual gostaria que meus alunos estivessem imersos. Entendendo que, ao brincar

⁶⁴ O conceito de “extra-cotidiano” é concebido por Eugenio Barba e designa uma possibilidade técnica para o trabalho de ator (FERRACINI, 2001). O cotidiano pondera as ações e reações do cotidiano, que são aprendidas culturalmente. Dessa maneira, o extra-cotidiano considera “que o ator precisaria transpor esses automatismos e ser um sujeito de sua consciência e no qual o esforço físico usa a regra do maior dispêndio de energia para o menor resultado, assim, se contrapondo às leis do cotidiano” (ICLE, 2009, p. 297).

de casinha, as pessoas têm um acordo, elas decidiram juntas e ninguém está brincando por uma obrigação. Cada um tem sua função nessa construção e está empenhado em fazer a brincadeira acontecer. Se há desacordos ou conflitos, nós resolvíamos e continuávamos a brincar, ou se não era resolvido a brincadeira deixava de acontecer. Considero que o “brincar de casinha” da explicação sobre a proposta de aula de teatro está intrinsecamente ligado com a noção de comunidade.

Nas experiências do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁶⁵, percebi que alguns jogos enfraqueciam as experiências, das pessoas ali presentes. Nestes casos, os jogos estavam relacionados à competição. Como os alunos tinham possibilidades corporais diversas, mesmo que todos estivessem jogando, era possível perceber que G estava presente como carta-branca, sendo assim, não estava efetivamente no jogo e tinha uma participação parcial. Logo, ele estava envolvido na situação, mas a sua participação não era efetiva, uma vez que ele não tinha a possibilidade de ganhar e isso só foi percebido, por mim, quando ele apontou essa necessidade.

Assim, percebi que, em jogos dramáticos ou em aulas com propostas com o foco na teatralidade, o coletivo era fortalecido e não havia a presença do jogador como carta-branca. Voltar a essas experiências no TCC e a da construção do rio, juntamente com as leituras de bell hooks (2013), Sobunfu Somé (2003) e Abigail Aparecida (minha mãe), ajudaram-me a compreender que o sul desta minha caminhada apontava para o desejo de criação de uma comunidade em teatro.

A palavra comunidade carrega, em sua definição, o companheirismo, aquilo que é comum, que é compartilhado por muitos. Desta maneira, construir a sala de aula como comunidade é partir do princípio de um estado comum. Meu pressuposto é que esta compreensão conduziria o entendimento que, para a consolidação desse objetivo, seria necessário que todos participassem efetivamente, e estivessem em um ambiente que não permitisse, ações discriminatórias e a invisibilização da vivência dos participantes.

As principais noções de comunidade que inspiram esse trabalho são de Somé (2003) e de hooks (2013). Para Somé (id., p.35) a comunidade

é o espírito, a luz-guia da tribo; é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada.

⁶⁵ Trabalho de conclusão de curso “Corporeidades em jogo: as diferenças na sala de aula”, foi realizado pela graduação em teatro, na modalidade licenciatura. Defendido em 2015 com orientação de Eugenio Tadeu.

Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros.

Ainda de acordo com essa autora, a comunidade é um espaço que contribui para a expressividade do indivíduo, para este ser ouvido e se sentir pertencido. Somé (2003, p. 26) afirma que a ausência deste espaço

deixa muitas pessoas com maravilhosas contribuições a fazer sem ter onde desaguar seus dons, sem saber onde pô-los. Quando não descarregamos nossos dons, vivenciamos um bloqueio interior que nos afeta espiritual, mental e fisicamente, de muitas formas diferentes. Ficamos sem ter um lugar para ir, quando temos necessidade de ser vistos.

O projeto que disparou esse estudo atende as crianças e adolescentes que foram marginalizadas nos espaços nos quais deveriam ter mais proximidade com a concepção de comunidade, sendo o principal deles, a escola. Assim, considero que os princípios trazidos pela autora dialogam com os objetivos do mesmo, sendo eles o “fortalecimento e resgate da capacidade expressiva e criativa, produção dos laços sociais, escuta da subjetividade do público atendido por meio de atividades que promovem a inclusão social, a sociabilidade, o convívio familiar, comunitário e escolar”⁶⁶.

A noção de comunidade para Somé (2003) está relacionada a sua vivência na aldeia Dano, em Burkina Fasso⁶⁷. De modo que é necessário ressaltar que a pesquisa que deu origem ao estudo que desenvolvo, aqui, acontece no Ocidente, e, como a autora afirma, “talvez nunca tenhamos o tipo de comunidade que tínhamos na África” (SOME, 2013, p. 38), mas poderemos ter consciência de como ela existe e de seus fundamentos. Quando a isso, diz ela:

Aqueles que moram no Ocidente podem criar uma noção de comunidade em sua cidade. Podem fazer isso apoiando, constantemente, uns aos outros. Cada um de nós precisa de algo pra se segurar. É por isso que existem todas essas pequenas comunidades aqui e acolá - grupos de voluntários em questões sociais, grupos de apoio e todos esses pequenos grupos que perseguem um objetivo comum. São tentativas de recriar uma comunidade maior, que existia e foi destruída. (SOMÉ, 2003, p. 41)

⁶⁶ Texto retirado da cartilha de divulgação do programa, referente aos objetivos do mesmo.

⁶⁷ O povo Dangara, da qual a autora faz parte, foram separados 1882 quando o conselho europeu tentou dividir o continente africano desrespeitando as nações que ali habitavam. De acordo com Somé (2003, p.15) “Essa separação ocorreu como resultado da natureza arbitrária dos poderes coloniais, que não aceitavam as comunidades tribais como nações”. Assim, o povo Dangara se estabeleceu em três nações diferentes: Burkina Fasso, Gana e Costa do Marfim. Sobunfu Somé nasceu em Burkina Fasso, país localizado no oeste africano, e tem Uagadugu como capital, que está a trezentos quilômetros de distância de Dano. A autora afirma que em “1984, o governo de Volta Superior decidiu que seu nome colonial era muito complicado e escolheu um novo, que significa “a terra dos ancestrais orgulhosos” (op. cit).

Existe uma expressão que diz: “cada casa é um caso”. Aprendi essa expressão nas aulas da disciplina *Antropologia e Educação*, ofertada na Faculdade de Educação da UFMG, pelo professor Edgar Rodrigues, que, por sua vez, aprendeu com Paulo Luz⁶⁸. Edgar repetia essa frase inúmeras vezes para dizer de como cada uma das casas de religiões de matriz africanas eram diferentes umas das outras, compreendendo, assim, a necessidade de respeitar os fundamentos e suas particularidades.

Dessa maneira, considero importante ressaltar que cada comunidade é uma comunidade. Ao relembrar a frase de Paulo Luz, coloco aqui as possibilidades de se encontrar plurais noções de comunidade ao redor do mundo. A minha experiência, em relação a esta noção, está relacionada aos modos que sempre escutei nomearem bairros de periferia como “comunidade” e, apesar de ter crescido em um bairro periférico, não me considerei parte dessa comunidade. No momento dessa escrita, não vivo nesse bairro e, apesar dessa consideração anterior, reconheço diferenças no modo de viver, tratamento e conhecimento dos sujeitos ali presentes e como elas afetaram e construíram os meus modos de ser.

Passei boa parte da minha infância e adolescência na igreja católica e chamávamos o espaço, onde aconteciam nossos encontros, de comunidade. Pela experiência de constante culpa e marginalização dentro da igreja católica, para mim, a palavra comunidade, naquele contexto, era só uma forma de nomear aquele lugar e não dizia das ações e princípios que regiam o seu cotidiano.

Foi na disciplina *Catar Folhas*⁶⁹, com Mаметu Muiandê e Makota Kidoiale, que nos ensinaram sobre as religiões de matriz africana, racismo, racismo religioso, educação, os poderes das plantas, o respeito aos mais velhos e outras coisas que não conseguiria dimensionar ou transformar em palavras, mas que já foram transformadas em cenas, aulas e ações.

Acredito que contato com essa perspectiva, na Universidade, se dá pela presença dessas mestras e mestres neste contexto. Nesse sentido, concordo com Makota Kidoiale, quando ela afirma:

A gente fala que esse momento de tá aqui na Universidade, pra gente é muito importante porque são vocês que formam, e que você que se tornam governo, estado, coordenador, diretor, secretário, professores, é vocês que cuidam desse planeta de uma forma burocrática e nós cuidamos de uma forma mais natural, então

⁶⁸ Paulo Luz, é médium de umbanda, citado por Edgar nas aulas e na sua tese *A Máquina do Mundo Variações sobre o Politeísmo em Coletivos Afro-Brasileiros*.

⁶⁹ Em um projeto da disciplina supracitada algumas aulas foram disponibilizadas no *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CUMksyRNnZI>. Acesso em: 22 dez. 2019

se agente não tem conhecimento do outro a gente não consegue caminhar como país.⁷⁰

Considero que essa disciplina, ainda que optativa, traz uma possibilidade de uma educação pluriversal. Já que, muitas vezes, na Universidade, ficamos focados em “nortear” nosso conhecimento. Abrindo a possibilidades de universos, foi ali que também aprendi sobre outras experiências de comunidade em Belo Horizonte, bem diferentes daquelas que eu havia vivenciado. Compreendi que aquela é uma comunidade regida por princípios brancos, principalmente a igreja.

Durante a disciplina, a palavra comunidade aparecia ao se direcionar sobre as experienciais sobre o Manzo:

É o quilombo aqui da região leste de Belo Horizonte, é um quilombo urbano e eu digo que Manzo é um quilombo um pouco diferente por fato dele ter sido antes de ter sido um quilombo, uma senzala de um preto velho que chama Pai Benedito. e a partir de todo resgate da cultura e da tradição desse quilombo, dessa senzala, eu falo até que é um pouco de, que nós aprendemos ali uma liberdade de sermos quem nós somos porque queremos ser. Conquistamos essa liberdade.⁷¹

Ali percebo que as diferenças da noção de comunidade no espaço da igreja e no Manzo. Considero que as noções de comunidade presente na fala de Mametu Muiandê e Makota Kidoiale se aproximam mais das ações e significado trazidos por Somé, daquelas que minha mãe tanto fala e, também, das noções que eu gostaria de me aproximar enquanto sujeito e professora de teatro. E é por meio das histórias do Manzo que entendo um pouco mais sobre o que gostaria de compartilhar com meus alunos.

Como o que Makota Kidoiale⁷² narra quanto a sua trajetória na educação:

Nós viemos de um comunidade que realmente o ensino foi muito, muito mesmo limitado, nós não tivemos acesso ao ensino, porque até então na nossa época de infância, acessar a educação tinha que ter uma outra estrutura de vida e como nós viemos de uma mulher e de um comunidade onde toda a frente né, referencia pra gente de liderança, luta e sustento, veio dessas mulheres, então a gente não teve um outro uma outra contribuição para que a gente pudesse dedicar ao ensino porque a gente precisava se manter. Na verdade, eu até falo muito que lá no Manzo a gente não foi alfabetizado, a gente foi afroetizado, é um pouco diferente. Porque a nossa educação e nosso conhecimento a gente adquiriu através de nos mesmos e através da nossa próprias histórias, guardada na oralidade da minha mãe, da minha avó, e das entidades que ali chegaram e contribuíam muito com a gente. Eu falo muito também em escurecimento, e escurecia muito todo esse universo para que a gente pudesse se entender e se encontrar dentro dele.

⁷⁰ A aula ministrada por Mametu Muiandê e Makota Kidoiale na disciplina: *Catar folhas: saberes e fazeres do povo de axé* está Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CUMksyRNnZI&t=2365s>. Acesso em: 21 out. 2019.

⁷¹ Op.Cit.

⁷² Op.Cit.

A fala de Makota Kidoiale negrita como o exercício filosófico de denegrir a educação anda juntamente com a noção de comunidade e como há um papel fundamental em contribuir para a construção de identidades negras positivas, em uma sociedade branca:

Nós fomos criados por esse preto velho dentro do Manzo, esse preto velho que nos ensinou o respeito e que ensinou, hoje tudo tem nome, nos ensinou sobre homofobia, sobre intolerância, sobre racismo, de uma forma que ele nos ensinou a não combater, mas a gente se resistir, porque a gente tava, nos estávamos dentro de um país, que nós fomos tragos pra cá, mas que todo processo de permanência, de estar nesse país, de permanecer esse país, era que era tentar apagar toda a nossa história. Então que a gente tinha que ter esses territórios que são reconhecidos como quilombos, que era um espaço que poderia tá ali praticando todos seus saberes, resgatando toda essa ancestralidade.⁷³

Então, para mim, olhar para a sala de aula como comunidade, implicaria buscar os princípios apontados por Makota Kidoiale, acima. Um espaço que ofereça uma possibilidade de criação, aprendizado e experimentação em um contexto saudável, um território onde é propiciado um criar livre de preconceitos e onde os sujeitos possam aprender a partir das suas histórias.

Assim, minha intenção está em buscar como essa percepção de comunidade, pode ser encontrada e construída na educação e, mais especificamente, nas aulas de teatro do programa supracitado. Por se tratar de um espaço em que a maior parte dos seus sujeitos é marginalizada no cotidiano, pelo seu pertencimento social (considerando raça, classe, gênero e sexualidade), a ideia de comunidade traria um espaço seguro e saudável, no qual esse sujeito poderia criar, a partir da sua vivência.

Nesse sentido, Somé (2003, p. 46) afirma que “para que uma comunidade funcione é preciso observar cuidadosamente alguns dos seus fundamentos: espírito, crianças, anciãos, responsabilidade, generosidade, confiança, ancestrais e ritual. Esses elementos formam a base de uma comunidade”.

A partir destes dizeres sobre o funcionamento de uma comunidade, constato que o rompimento que acontece com o espaço de parceria se consolida porque a noção de comum não estava presente. Dentro de um mesmo espaço, havia a relação criada na sala de aula e a relação da instituição. Apesar de estarmos em contextos diferentes, considero que é possível afirmar que a ruptura acontece porque não houve equilíbrio entre os fundamentos apontados por Somé (2003). Atualmente, na busca de novas parcerias, estamos atentos para estar em diálogo, tentando manter a construção da comunidade, desde a parceria e não somente na sala de aula.

⁷³ Op.Cit.

Aqui no Ocidente, a noção de comunidade está presente no trabalho de bell hooks (2013), conceito que aparece com bastante fluidez no trabalho da autora, o qual considero fundamental para compreender a educação como prática da liberdade. Essa autora conceitua que esta qualidade de educação se relaciona com pensamentos progressistas, que lutam contra a relação de pedagogias que tem como objetivo a manutenção de sistemas de dominação.

Isso quer dizer que

a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é do se simplesmente partilhar informação, mas sim o de praticar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e projeta as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p. 25)

Na primeira trilha, quando narro a experiência da disciplina transversal, reconheço, que foi o primeiro momento no qual tive contato, na prática, com uma educação libertadora em um ambiente de ensino formal, indo ao encontro do que propõe hooks (id., p. 46), construir “um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderam, aceitaram e afirmaram que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder”. E, ali, naquele momento, senti, também, na ação, o que seria uma “comunidade de aprendizagem”.

Esta mesma autora apresenta a sala de aula como comunidade de aprendizagem. Assim, ela compreende que o propósito daquele grupo, que tem caráter temporário, é de criar em coletivo “um contexto comunitário para o aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 212). Desse modo, compreender a sala de aula como comunidade é conceber que todos os presentes são responsáveis pela manutenção daquele ambiente.

Nesse sentido, a autora afirma que,

na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida e não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. (HOOKS, 2013, p.17)

Essa responsabilidade compartilhada exige que os desejos, narrativas e questionamentos dos alunos sejam considerados e os professores estejam abertos à crítica e dispostos à transformação. Assim, como a autora percebia que muitos dos seus alunos não ficavam confortáveis em se posicionar, muitos dos meus alunos ficavam tímidos ao expor suas ideias, por acharem que elas não seriam validadas, dessa forma, era preciso um esforço em escutar e tentar executar todas as ideias e, também, ampliar a escuta para que todos se escutassem. Acredito, assim como Tolentino (2018, p.18), a sala de aula como comunidade “todos são convidados a assumir a condição de protagonista na elaboração de novas epistemologias que contribuam para a construção de uma educação crítica e cidadã.”

Exemplo dessa demanda ocorreu durante uma aula, quando M me alertou dizendo que eu só dava atenção para as ideias de A, que é um menino. Pedi desculpas e disse que, às vezes, fazia isso sem perceber e perguntei qual foi a ideia que ela teve. A partir dessa situação e da fala de M, percebi que havia muitas meninas na sala e eu, realmente, focava nas falas de A, fazendo com que pudesse ter uma relação de sexismo, na qual as meninas não se sentissem valorizadas.

Dessa maneira, ao apontar isso, M contribuiu para que eu começasse a pensar uma sala de aula na qual todas as ideias fossem escutadas. Sendo assim, concordo com o pressuposto de hooks (2013, p.18) de que “a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizagem”.

Eu considerava que era importante, para a experiência dos alunos naquele projeto, que eles estivessem em um ambiente seguro, feliz e entusiasmado, para se expressarem e criarem. Então, comecei a pensar qual seria o princípio que regeria essa comunidade, já que eu não estava abordando, conceitualmente, a inclusão e achava que a comunidade, apesar de ser nosso objetivo, não bastava como princípio filosófico. Com essa questão posta, apostei em aprofundar sobre Ubuntu. E, assim, proponho que ambicionar a sala de aula como comunidade é convocar o Ubuntu, como princípio filosófico e pedagógico. Compreendendo que:

Inovações teórico-metodológicas necessárias para se construir e constituir mudanças de lógicas e de valores dentro do Sistema Educacional Brasileiro deverão ter como base princípios “fundantes” e concepções filosóficas mais éticas. Estas, inerentes ao projeto educativo, apontarão para novas possibilidades e dimensões sobre o ensinar e o aprender, por meio das quais o estudante seja respeitado em suas singularidades. (ROCHA, 2011, p. 30)

No meu cotidiano só escutei Ubuntu quando, alguns anos atrás, o “sou porque nós somos”⁷⁴ se tornou uma frase importante em se tratando de movimento negro. Na vida, nunca me chamaram necessariamente ao Ubuntu, mas, ao ler sobre o tema, vejo como isso está profundamente enraizado nas falas de minha mãe, Abigail, ao me chamar para a comunidade.

Na minha visão, bastante infectada pela ocidentalização branca, que provoca um individualismo profundo, vejo minha mãe radicalizando o estar junto. Para ela é importante estar com a família (não somente com o núcleo familiar de marido e filhos), de modo que sempre está preocupada com o bem do coletivo e com o outro. Minha mãe acredita que não há bem-estar individual, sem o bem-estar coletivo.

E, assim, reconhecendo isso, proponho uma comunidade na sala de aula, por entender que não há bem-estar de um indivíduo em um ambiente hostil, assim como, por compreender que o bem-estar de uma pessoa não pode acontecer ao lado da opressão de outra. Nessa perspectiva, concordo com Nogueira (2011, p. 148), quando ele afirma que

a máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas.

Assim, estar numa comunidade de aprendizagem, a partir desse princípio filosófico, indicaria o desejo de todos estarem na sala de aula sem atitudes discriminatórias.

A fala acima, de Nogueira, já se refere à filosofia Ubuntu, que diz respeito de uma cosmovisão africana, ou seja, diz de um modo subjetivo de ver o mundo, que está presente no continente. Muitas vezes, Ubuntu é traduzido como humanismo, mas Nogueira (2011, p. 62) ressalta que esta definição “não nos oferece toda a dimensão da palavra”. Sendo assim, podemos ver uma série de traduções do conceito que caminham para interpretar a amplitude desta filosofia. As definições caminham para compreender que “Ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica” (Ibid., p. 147).

Considero que as definições de Nogueira (2012), Nascimento (2014) e Tutu (1994) caminham juntas, mas há diferenças presentes em cada um desses pensadores, que são

⁷⁴ Quando escutava essa frase ela estava relacionada ao um contexto de união, de reconhecimento do outro e solidariedade.

importantes de serem conhecidas. Assim, considero importante trazer outras falas que discorrem sobre a filosofia.

Nascimento (2014, p. 1) assim a define:

Ubuntu, palavra existente nos idiomas sul africanos zulu e xhosa que significa “humanidade para todos”, é a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”, de uma ética coletiva cujo sentido é a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas em formas comunitárias. A preocupação com o outro, a solidariedade, a partilha e a vida em comunidade são princípios fundamentais da ética Ubuntu.

Tutu (1994, p. 2), dialogando com os princípios apresentados por Nascimento, define Ubuntu como

a essência de ser uma pessoa. Significa que nós sobre pessoas através de outras pessoas. Nós conseguimos ser completamente humanos sozinhos. Nós somos feitos para interdependência, nós fomos feitos para a família. Quando você tem ubuntu, você envolve os outros. Você é generoso, compassivo. Se o mundo tivesse mais ubuntu, nós não teríamos guerra. Nós não teríamos essa grande lacuna entre ricos e pobres. Você é poderoso então você consegue ajudar os fracos, como uma mãe ou pai ajuda suas crianças.

Considero que, nesse estudo, essa filosofia nos é cara ao compreender e propor um ensino de teatro pluviversal, pois ela considera, em sua base, a existência do outro e suas singularidades, sem uma competição entre si. Reconheço, então, como Nascimento (2011, p. 2), que “a pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe por que outras pessoas existem. Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade, e que as singularidades, como tais, têm igual valor”.

Considerando, também, que “a Ética Ubuntu oferece uma perspectiva interessante e, do nosso ponto de vista, adequada para uma definição desse *constituir-se coletivamente*” (Ibid., p. 3), é possível afirmar que Ubuntu, como princípio pedagógico da proposta de uma abordagem pluriversal, que vem sendo desenhada nesse estudo, traz a necessidade da construção de uma comunidade na sala de teatro, onde não se reproduzam relações e ações de opressão, inferioridade, exclusão e/ou discriminação.

Construir uma comunidade que tem como princípio o Ubuntu é potente para o que proponho, pois todos os sujeitos inseridos nela estão na ação de forma concreta. Observo que, quando, em minhas práticas no projeto, estava com o foco na inclusão, estava mais preocupada nas ações como professora. Assim era a minha responsabilidade fazer com que a sala fosse de fato para todos. Então, eu estava preocupada na elaboração de combinados, nas conversas, como seriam os planejamentos de aula. Ações que considero importantes, mas que

partiam de mim e ocorriam de forma unilateral, de modo que não pensavam os alunos como agentes, que, também, são responsáveis para a criação dessa comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2013).

Durante o processo, tentamos elaborar alguns combinados e, muitas vezes, ao conversar, sempre íamos para ações punitivas. Se alguém ofendesse ou brigasse com outra pessoa, a primeira proposta era que esses sujeitos fossem expulsos ou suspensos, modelos de ação que reproduzia a relação com a escola. Sempre explicava que isso não seria possível, pois esse não era o modo como o projeto funcionava, nós não poderíamos expulsar ou suspender. Então, deveria encontrar outro modo de lidar com essas situações. Naquele momento, nossa proposta final foi que, assim que algo acontecesse, nós pararíamos tudo e iríamos conversar sobre o assunto.

Depois de um ano no projeto, firmei três regras, que percebi que apareciam no cotidiano da sala de aula, sendo elas: 1) não toca no corpo do outro sem autorização; 2) cuida da sua vida; e 3) assume seus “b.o.”⁷⁵. Não toca no corpo do outro sem autorização e cuida da sua vida foram regras elaboradas depois de perceber que, muitas vezes, as brigas começavam porque alguém invadia o espaço do outro, seja com uma violência corporal ou verbal. Quando as brigas começavam sempre escutávamos: “e eu deixei?”, então, era preciso ter autorização. E o “cuida da sua vida” era uma frase bem recorrente quando alguém fazia algum comentário sobre o outro. Quando essas duas regras não eram respeitadas nos restava “assumir nosso „b.o.“”, que seria assumir a responsabilidade pelo que aconteceu e conversar sobre isso.

Considero que todas essas regras desembocam e fazem eco à última definição de Ubuntu lançada por Nogueira (2012, p. 149), na qual ele afirma que, nessa filosofia, é considerado que “só posso ser feliz se as pessoas ao meu redor também estão felizes”, dessa forma, não podemos construir um espaço de acolhimento e fazer teatro em um lugar que há a perpetuação de violências físicas, racistas, sexistas, lgbtfóbicas.

Nogueira (Op. cit.), lembra que trazer o Ubuntu como modo de existência

não significa um saudosismo em torno de uma África mítica, romanticamente construída, tampouco uma contundente recusa completa dos valores ocidentais que atravessam e constituem a maior parte das sociedades contemporâneas. A proposta de tematizar uma ética afroperspectivista através do ubuntu como modo de existir tem o intuito de produzir um futuro dentro do presente. Em outros termos, podemos viver de um modo mais solidário, aprendendo mais com os que se foram, dando aos que virão a devida importância e, sobretudo, vivendo a vida de um modo

⁷⁵ B.O é uma gíria oriunda da sigla “boletim de ocorrência”, está relacionado quando algo não deu certo. Quando alguém diz “assume o seu b.o” está chamando a pessoa para as conseqüências dos seus atos e assuma sua responsabilidade naquela situação.

compartilhado, recuperando as férteis possibilidades que diversos povos africanos deixaram como legado e continuam reinventando continuamente através dos mais diversos modos de existir, resistir e re-existir. Com efeito, ubuntu como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros.

Essa lembrança é fundamental em meu trabalho, considerar o Ubuntu como princípio pedagógico é, também, trazer para sala de aula elementos filosóficos que não são branco-ocidentais, e, assim, trazer, desde a base, um princípio que seja negro e antirracista.

TRILHA 05. O CORAÇÃO DESENHA O CAMINHO

O Mestrado Profissional em Educação e Docência, na qual essa pesquisa está inserida, tem como um dos objetivos vincular a pesquisa acadêmica à prática, buscando uma intervenção direta nos problemas e/ou nos contextos apontados pelo pesquisador. Por isso, há a necessidade de elaboração de um produto, que caminha unido à pesquisa, pois ele faz parte da mesma, sendo, ao mesmo tempo, seu disparador e o seu desdobramento. Sendo assim, o pensamento sobre esse invento também se desenvolveu no decorrer desses dois anos.

Para o ingresso no mestrado, elaboramos um projeto de pesquisa e neste momento inicial, quando eu e a investigação éramos outras, a proposta de produto era um “Livro de não-receitas para professores de teatro”.

Para acompanhar o percurso de criação e desenvolvimento, exponho aqui as ideias trazidas no projeto.

Gostaria de propor um livro de não-receitas para professores de teatro, a fim de dialogar e brincar com outros professores, que assim como eu terão pouco tempo e espaço para pensar em suas próprias abordagens pedagógicas. Essa ideia surge com um trabalho de conclusão de curso apresentado na Escola de Belas Artes, em 2015, *Pequeno livro de malcriações para crianças bem-criadas*. O autor, Fernando Ferreira, propõe uma subversão no que ensinar para crianças, este livro não só me chamou atenção pelo tema, mas em como o trabalho estava preenchido das experiências do autor, da forma em como livro brincava com o leitor: havia bastantes cores e desenhos estranhos, as páginas saltavam assim que abertas. Para mim, aquele livro era por si só uma era experiência de malcriação.

Como professora, tenho como objetivo de pensar aulas de teatro como encontros criativos e comunicando com esta proposta gostaria que produto desta pesquisa também oferecesse uma experiência para quem terá contato com este material. De tal modo que o livro fosse um espaço de construir ou começar a pensar em sua poética própria, que o professor fosse convidado a criar, desmanchar, descobrir e também nada.

Concebo a ideia desse livro de não-receitas como uma tentativa de não estruturar um molde fixo de aulas de teatro e que brincasse um pouco com a seriedade de ser professor. Compreendo-o como um duplo: o relato criativo de minhas aulas inspiradas pela noção de poética híbrida, mas também um espaço para que o leitor se inscreva.

Estava muito inspirada nos fichários da Viola Spolin⁷⁶ e com um acontecimento da minha vida acadêmica, no qual, durante uma disciplina, no início da graduação em Teatro, em que estudávamos as metodologias da pedagogia teatral, um professor pediu que ministrássemos uma aula em uma escola e utilizássemos aquelas metodologias estudadas em

⁷⁶ Viola Spolin é uma pesquisadora e professora de teatro responsável por sistematizar os Jogos Teatrais. O Fichário tem a objetivo de ensinar as estruturas desse método para professores, atores e diretores.

sala. Sem muita experiência, perguntava-me como compartilharia algo sem conhecer, se não seria mais interessante criar a partir daquela experiência, juntamente com jogos já conhecidos por mim, para, então, compartilhar com aqueles alunos.

Muitas vezes, esse fichário de jogos teatrais aparece na vida de educadores como um recurso rápido, algo para “aplicar” na sala de aula. Desta forma, eu gostaria que o *Livro de não-receitas* tivesse foco em compartilhar planejamentos e relatos das práticas com professores/as e não oferecer fórmulas.

Esses eram os objetivos e pensamentos que antecederiam a entrada no mestrado. Ao ingressar, fui alertada pelo meu orientador que este formato também poderia se reverberar como uma receita, pois, ainda assim, estaria em uma estrutura previamente estabelecida.

A partir daí, comecei a pensar em possibilidades para este produto e, cada vez mais, meu orientador apontava para necessidade de que o produto fosse a pesquisa e não um anexo a ela. Junto a essa provocação, constantemente, elaborávamos mapas, cartografávamos para compartilhar, pensar e atualizar o projeto, a pesquisa e os conceitos que estávamos estudando. Esses mapas me acompanham desde as aulas da graduação, propostos pela professora Marina Machado e, desde então, continuaram na minha prática.

A cartografia é um conceito da geografia e, de acordo Costa (2014), é trazido para filosofia por Gilles Deleuze e Félix Guattari, com a intenção de construir outras possibilidades de discursos científicos. Costa (2014) afirma a cartografia como uma prática processual e investigativa de pesquisa. O autor também entende que também ela é

mais do que uma metodologia científica, a cartografia aqui é entendida enquanto uma prática ou pragmática de pesquisa. A ideia de pragmática está ligada a um exercício ativo de operação sobre o mundo, não somente de verificação, levantamento ou interpretação de dados. O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. O corpo, aliás, é uma importante imagem no exercício de uma cartografia, corpo que nos remete ao corpo do pesquisador e ao corpo dos encontros estabelecidos. (Ibid., p. 67)

Dessa forma, explorar o exercício de *mapear-se* é aceitar o convite de investigar e brincar com nós mesmos, com o outro e com a pesquisa. Machado (2016) afirma que é um modo de “desenhar a identidade do educador, em fluxo contínuo, por meio da invenção de rotas de navegação próprias, com a bússola dos tempos e espaços compartilhados”.

Essa pesquisadora também afirma que o mapa é uma nova forma para conversar com os adultos e de compartilhar conhecimentos. Um invento que implica um modo de agir diante da pesquisa e do mundo. Para ela,

imaginar, grafar, desenhar, garatujar, esboçar mapas é uma maneira interessante e instigante de fazer planos, resumos, sínteses, projetos de futuro, de modo que o que se esboça não precisa ser nem definitivo, fixado, nem tampouco “bem feito”. Na chave da filosofia fenomenológica, mapas podem mostrar como estamos-com-o-outro-no-mundo; na conexão da arte contemporânea, revelarão um *work in process* / trabalho em processo: do docente com seus alunos, bem como modo comunicacional dos discentes com o professor, quando os mapas são propostos aos alunos. (MACHADO, 2016, p. 17)

Por meio de Costa (2014) e Machado (2016) observamos que o ato de cartografar se movimenta pelo processo e não em direção há uma conclusão. Sendo assim, os mapas traçam, criam e desenham territórios múltiplos: afetivos, acadêmicos, sociais, políticos, artísticos, subjetivos, de comunicação (COSTA, 2014).

É sabido que, em alguns momentos da história, os mapas serviram a conhecimentos hegemônicos para impor um *norte* (desenvolvido, modelo a ser seguido) e um *sul* (subdesenvolvido) e, também, para dividirem comunidades de forma racista, arbitrária e desumana. Por isso é importante ressaltar que a cartografia, enquanto prática investigativa na pesquisa, também precisa repensar suas memórias coloniais. Dessa forma, o desejo é que o mapear aconteça em diálogo, aberto e consciente da continuidade do processo.

Esse desejo me faz voltar a dois elementos que já apareceram anteriormente nessa dissertação: os sentidos de mundo e os afetos. Oyewumi (2017) afirma que a *visão* é uma dimensão utilizada pelo ocidente e, até por isso, que ela propõe o sentido de mundo em contraponto a *visão* de mundo. Sendo assim, a autora nos convida a pensar que há outros modos de vivenciar e deveríamos nos abrir a essas concepções. Por isso, voltei aos momentos em que falo sobre os afetos, considerando que foi a dimensão do sentir que pulsou nos momentos que me trouxeram até aqui, desde a prática em sala de aula até a escrita da dissertação, uma vez que o afeto e as memórias estão tão presentes no meu corpo-pesquisa.

Os questionamentos venho apresentando se desenharam em mim após assistir à fala de Katiúscia Ribeiro⁷⁷ no Ted Talk de 2019, com o título de *(RE)ancestralizar as vozes através das filosofias africanas*. Essa filósofa inicia sua fala com um pedido de licença à ancestralidade e, logo depois, ela pergunta: Onde vive a tua ancestralidade? E é essa questão guia sua palestra.

Ela nos contou que

há um ensinamento na filosofia Kemetica: inclina teus ouvidos, ouve minhas palavras, aplica teu coração em compreendê-las. Esse ensinamento é de um filósofo, Amenemope, um filósofo Kemetico da décima oitava dinastia. [...] E para compreender esse ensinamento é preciso se ouvir, ouvir os elementos que te constituem, ouvir esses sentidos que te formam e jamais te enganam. Ouvir a si mesmo e compreender que está desde o seu processo de gestação.

Ribeiro (2019) continua nos contando que há elementos que constituem um indivíduo, sendo eles: uma gota de sangue, que está na formação do coração; o indivíduo, agora em formação, recebe um nome para sua identificação; em seguida, recebemos um sopro que consiste no nosso duplo, nossa sombra; e, após, recebemos um alinhamento vital que constrói a nossa alma.

Continuando esse ensinamento, a pesquisadora afirma que

é nessa gota de sangue, a partir da concepção, que no coração moram as nossas emoções e é por elas que nós acessamos para pensar sobre cada um de nós. O coração é a morada da nossa consciência, nós somos todos esses elementos que dialogam que nos fazem, que nos constroem.

Esta fala é importante para compreender a primeira questão levantada por Ribeiro: Onde está a ancestralidade? A pesquisadora afirma que ela está nesta gota de sangue, uma vez que este é sempre carregado por quem está gestando. Aprofundando na relação da ancestralidade, ela ressalta que

na unidade cultural da África, ancestralidade e espiritualidade são elementos que se constituem. Mas, independente de como nos organizamos a nossa vida, nós temos um ancestral. Alguém que nos antecedeu, alguém que nos trouxe até aqui, alguém que faz parte do nosso percurso de vida, alguém que nos faz potência, alguém a quem precisamos sempre voltar para andar a frente. E como nós percebemos essa presença? No nosso coração. Entenderam porque eu pedi licença para falar de ancestralidade? Porque eu estou andando para frente, olhando para trás, no pulsar da existência ancestral, no pulsar da minha mente, alimentanda pelo coração. **Cardiografando os meus saberes.** Assim, matéria e espírito não se dicotimizam para existir. Nós coexistimos pela confluência da ancestralidade, que permanece

⁷⁷ Katiúscia Ribeiro é filósofa e doutora em Filosofia Africana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é coordenadora geral do laboratório Geru Mãe de Africologia e Estudos Amendios, da mesma Universidade. Participou do Ted Talk, que é uma série de seminário e conferencias. A fala da filósofa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7rsIUDAMJI4>. Acesso em: 16 dez. 2019.

viva e pulsa dentro de nós. O coração esse elemento vital que pulsa, pulsa, pulsa e joga o sangue (o Ejé) que é o que nos constituem e faz com que fiquemos em pé. Sentimentos nos fazem potência. (Grifo meus)

Nogueira (2019) também invoca o conceito de cardiografia, em seu texto *Amenemope, o coração e a filosofia, ou, a cardiografia (do pensamento)*, para dialogar com a filosofia de Amenemope⁷⁸ e investiga o papel do coração no pensamento mesmo. De acordo com o filósofo, “Amenemope mantém interlocução com a concepção de coração como sede do pensamento, das ações e do caráter” (Ibid., p. 5).

Amenemope objetiva ensinar técnicas que possam fazer com que seus discípulos estejam atentos ao seu coração, serenos e capazes de dizer a verdade sobre si (NOGUERA, 2019). Dessa forma, esse conjunto de técnicas para se voltar para o coração será denominada por Nogueira (id.) de “cardiografia” (filosófica).

Segundo ele, elas

reúnem cinco *provisões* – termo retirado das funções administrativas dos altos funcionários como Amenemope que aqui indica conjunto de técnicas, atitudes e precauções metodológicas – para cultivo da vida serena: I) Audição atenta do próprio coração; II) Leitura dos ensinamentos (filosóficos) dos que vive(r)am atentos ao próprio coração; III) Pesquisa do coração através das palavras (os vestígios do que está no ventre [lugar onde a cólera e o orgulho são gerados] e passa pelo coração fica nas palavras; IV) Exame cuidadoso daquilo que as palavras do “homem inflamado”; V) Firmeza e caráter resoluto no/do coração. (Ibid., p. 6)

Na disciplina Antropologia e Educação, ministrada no segundo semestre de 2015, pelo professor Edgar Rodrigues, já citado aqui anteriormente, escutei que é importante que palavras entrem pelos ouvidos, descansem no coração e, somente depois, sejam compartilhadas pela boca. Edgar mencionou que havia aprendido esse ensinamento com outra pessoa. Não me lembro com quem, mas não me esqueço desses dizeres.

Essas palavras ressoaram no meu corpo durante esse todo o tempo e elas também estiveram presentes em minha memória, ao escrever o projeto do mestrado, por sentir que, muitas vezes, como professora ou como aluna de graduação, as palavras não tinham tempo de descansar no coração, precisavam ser ditas no tempo do outro.

Nogueira (2019, p. 8) afirma que

cardiografar quer dizer fazer que as palavras que passem pelo coração sejam equilibradas, harmônicas, isto é, tenham o mesmo “peso” da verdade. Para cumprir

⁷⁸ Segundo Nogueira (2019, p. 2), Amenemope é um pensador egípcio que “viveu na última fase da 20ª Dinastia do Reino Novo que, no total, durou aproximadamente de 1186-1069 antes da Era Comum (a. E. C.), filho de um escriba, atuava como supervisor dos campos de cereais, sua voz ecoou durante até dimensões”.

esse objetivo, as cinco provisões (audição, leitura, pesquisa, exame e firmeza) acima mencionadas são indispensáveis e devem ser praticadas.

Considero que toda a fala de Ribeiro, assim como Noguera, ressalta um sentido de mundo que se movimenta pelo sentir. Nesse sentido, a filósofa ainda ressalta que, quando damos ouvido ao coração, também damos ouvida a ancestralidade. Desta forma, negritei a sua ação de *cardiografar saberes*, pois compreendo que ela me faz compreender o sentido de mundo para ação de cartografar, que consideraria as cinco provisões de Amenemope.

Costa (2014, p. 75) afirma que “cartografar é estar e não olhar de fora”. Vislumbro que Ribeiro propõe que fiquemos envolvidas na ação com o corpo e comunidade, em toda sua imensidão e potência.

Acredito que por estar em contato com esses pensadores, os seus princípios apareceram na minha prática, mesmo que não houvesse, primeiramente, um conhecimento direto sobre todos eles. Mas, é fundamental, para mim, escutar Katiúscia Ribeiro, nesse momento, para, assim, avivar, na elaboração do segundo mapa, o sentido de *cardiografar saberes*.

O início do processo de cartografar começa no meu primeiro mapa, para elaborar o projeto de mestrado e continuou nos encontros de orientação e na disciplina *Poéticas próprias, performances narrativas e atos (auto)biográficos* ofertada no segundo semestre de 2018, pela professora Marina Marcondes Machado. Em um determinado momento, compreendi que esta era não só uma metodologia da pesquisa, mas o produto da mesma.

Então, no exame qualificação, realizado em junho de 2019, apresentei um mapa-carta, um material direcionado aos professores e coordenadores do projeto. A ideia era que o mapa fosse composto por oito territórios e, em cada um deles, haveria dois caminhos que revelariam, cada um, uma sequência didática para criação e uma carta. Cada roteiro dialogava com um capítulo da dissertação e a carta corresponderia a essa mesma parte do estudo. Isso, a fim de dialogar sobre os princípios que envolvem os roteiros e, por conseguinte, a poética criada por mim para aquele contexto e, ainda, para que haja o compartilhamento dessas ideias e princípios e, com isso, o incentivo para que cada professor/a busque a sua poética própria. Este mapa, foi apresentado da seguinte maneira:

apontou para a necessidade de aprofundar na elaboração (e, também, na noção) do mapa, sem precisar justificá-lo com outros elementos.

Retornando a esse mapa, os elementos que estão ali presentes e, também, retomando o processo de construção dessa dissertação, penso como ela foi gerada, como as memórias, os questionamentos e os pensadores que aparecem aqui estão, diretamente, ligadas à vida, que me afetam e acredito que também afetam aquelas/aqueles que estão perto de mim.

Em um dos princípios para uma educação em afroperspectiva, levantados por Noguera (2019), ele afirma que o pensamento é afetivo. É nessa observação feita pela professora Libéria, que percebi que esta proposta não estava plenamente em diálogo com o coração. Então, na versão que agora apresento, escolhi me aprofundar na proposta do mapa e, também, em escutar o coração.

Sobre os mapas, Machado (2016, p.17) afirma que

registrado em papel, o mapa resistirá ao tempo, e será retrato encarnado de possíveis modos de pensar, sonhar, criar, refletir. Por meio das imagens de cada um, o mapa dá a ver: quem é você, onde você está, para onde você vai. Assim, o “mapear-se” pode traduzir o que há de mais íntimo na experiência de imaginar e fantasiar: sem sair do lugar, nos transportamos para situações, climas e atmosferas, dos tempos passado, presente e futuro, concomitantemente.

Assim, existem duas reverberações desse produto, uma delas é o mapa que está inserido nessa dissertação: um mapa inscrito no papel craft, colorido e desenhado por mim. Nesse tipo de papel porque esse era o material presente em minhas aulas e considero importante que o produto se materialize por ele.

Mas, há uma segunda proposta: um mapa-tapete, que também é uma intervenção urbana. Com ela, busco, ainda,

um diálogo com o espaço urbano já que é uma intervenção no mesmo, mas normalmente provisória e/ou efêmera. Este espaço habitado temporariamente se constrói a partir de um mundo não físico que pode ser, em muitos casos, um espaço de sonhos, de construção da idealização do espaço urbano, do espaço habitado, vivenciado. (CARTAXO, 2007, p. 4)

A intervenção urbana surge quando os artistas propõem um deslocamento do olhar da “obra de arte” e do espaço do museu e começam a investir em propostas que ocupem o espaço público e em que o público deixe de ser uma presença contemplativa e passe a interagir ativamente com a obra. Logo, são processos que interferem artisticamente no espaço urbano (SILVA, 2014).

A ação de ocupar e interagir no espaço público perfaz a proposta de democratização do acesso (BARJA, 2008). Por conseguinte, a relação com da arte como produto também é

modificada, na medida em que ela começa a ser vista como matéria que será consumida pelo organismo vivo do cotidiano da cidade (CARTAXO, 2007).

Desse modo, o mapa que está aqui, presente e guardado nessa dissertação, resistirá, dependendo do cuidado e do interesse daquele/a que a recebe. Mas o que vai para rua, registrado no tecido, ficará no chão, passará pelos pés, patas, clima e, talvez, não resista ao tempo.

Vale sublinhar que é importante que ele seja no chão, que possamos conversar e brincar dentro dele e que seja de um material perecível. Como nós, o mapa é efêmero, pede a construção contínua e usa da memória e da palavra para continuar a sua reverberação. É na efemeridade que está a sua potência.

Cartaxo (2007, p. 7) ressalta que a arte, nos espaços públicos, é um “meio de reflexão e de ação, assim como, um lugar”. Logo, este espaço onde a obra de arte, artista e público se encontram, configura-se fundamentado nas relações que ali se estabelecem, a partir da presença de todos os sujeitos, considerando singularidades múltiplas. O que resulta uma relação com a vida comunitária. (FREITAS, 2009).

Deste modo, o espaço urbano como lugar onde a intervenção se instala, como esta proposta do mapa-tapete, considera o compartilhamento com aqueles que contribuíram, diretamente e indiretamente, com a minha pesquisa (alunos/as e com o bairro no qual eu estava). Dito isto, é necessário destacar que,

quando a arte ocupa a rua, pode efetivar uma real democratização da experiência estética. Entretanto, é importante também não confundir essa possibilidade de intervenção da arte como se fosse um meio de salvação social, pois muitas vezes o que acontece é apenas uma possibilidade de fundar um novo olhar estético ou tornar a cidade mais agradável visualmente. (FREITAS, 2009, p. 7)

A intervenção não é só importante pelo espaço físico e político que ocupa, mas, também, pelas relações comunitárias e de cumplicidade que ela pode criar. Sendo assim, para essa ação que proponho, é fundamental ter, como base, a troca e a abertura, sabendo que elas podem trazer diferentes sentidos sobre a proposta, aqui, apresentada.

Diferente de um edifício teatral tradicional, onde se divide plateia e ação cênica, a intervenção acontecerá na relação com o outro. O sujeito escolherá como se relacionará e quanto tempo ficará naquele espaço – incluindo as possibilidades de negação e/ou indiferença, também como relação – atuando subjetivamente por entre a autonomia daqueles que participam e daquilo que acontece.

Antes de conhecer a intervenção urbana, enquanto conceito, eu experimentava as caminhadas. Senhoras que ficavam na porta de suas casas para comentar o que acontecia na rua, as brincadeiras, o ficar sentada no passeio, as pegadinhas, brigas, procissões e as festas de rua. Ali, já se alimentava, em mim, a vontade de ocupar a rua. Situação e desejo que se repetiriam ao entrar na sala de aula, uma vez que, por estar com o grupo que brincava e estava muito na rua, os pedidos para ir para a pracinha eram recorrentes.

Acredito que uma das coisas que corroboraram para pensar nas aulas na rua foi a minha trajetória no Núcleo de pesquisa cênica *Teatro&Cidade*, que tem como foco de pesquisa o mascaramento na cultura popular e a cidade como espaço criativo e que, nesse momento, também a considera sua potência pedagógica.

Interessa-me trazer essa intervenção como uma possibilidade de pensar educação em arte a partir de outras possibilidades de pedagogias teatrais. Considerando-a, assim, como uma ação pedagógica, que traz a de troca de conhecimentos, que aconteçam no espaço urbano, por meio da e na Arte. Compreendendo, que uma educação pluriversal também abrigaria outras maneiras de oferecer aulas, rompendo, por exemplo, com a necessidade de estar na sala de aula, vinculada a uma instituição e que superem a relação que define quem é educador e quem é educando (PENNA, 2009).

Acredito que essa perspectiva também contribuiria com uma pedagogia teatral engajada que, de acordo com hooks (2013), consideraria que as estratégias pedagógicas precisam ser transformadas, pois cada sujeito é diferente e traz uma nova experiência de ensino.

Assim, minha atuação como atriz e as minhas experiências como aluna desembocam na minha experiência como professora no programa, ao qual venho fazendo referência. Esse percurso e seus atravessamentos aparecem no mapa-tapete, que, por sua vez, começou a surgir da necessidade de compartilhar o processo de pesquisa, provocação muito presente nos meus encontros de orientação. Ao falar em compartilhar eu só conseguia escutar o desejo de ir para rua, mas ainda não tinha coragem suficiente de ouvir o coração.

Então, a proposta da qualificação ainda tinha um pouco de medo. Eu gostaria de estar na rua, conversando com as pessoas sobre a minha pesquisa, mas, também, escutando o que elas têm a dizer sobre a educação e como elas vêm o seu processo educativo. Para isso, lembrei de um jogo chamado “puxa-conversa”, no qual há cartas sobre assuntos variados e as pessoas conversam sobre eles, no tempo em que as cartas são tiradas, aleatoriamente.

Inicialmente, pensei que esse jogo poderia mediar a relação, mas comecei a me questionar se essa seria a maneira mais interessante de propor uma intervenção, pois percebi

que, nesse momento, o jogo estava presente com o interesse de guiar a experiência, limitando-se a perguntas pré-concebidas. Acredito que uma experiência mais aberta deixaria que o interesse e a aproximação estivessem como base para relação.

Considerando a necessidade de construir uma situação, uma relação dialógica e dialética naquele espaço (CARTAXO, 2007). Veio-me a ideia de transformar o mapa em tapete, pensando que uma mulher, em um tapete, no meio de uma praça ou uma calçada, provocaria uma ação disruptiva, definida por Silva (2010, p. 3) como “ações capazes de provocar algum tipo de perturbação, desequilíbrio ou ruído nos fluxos e usos cotidianos do espaço público”.

A ideia de fazer um mapa-tapete vem do coração, inspirada em duas memórias: minha mãe, Abigail, tem uma vasta coleção de tapetes e panos bordados, de maneira que a casa dos meus pais sempre tem um tapete em algum lugar e minha mãe sempre está bordando algum paninho. Quando eu era mais nova, ela tentou me ensinar a bordar, mas sempre tive muita preguiça e muita dificuldade, porém, agora, investigo a minha poética própria no fazer tapetes.

Considero que esta ideia também aparece por um processo terapêutico, pautado na ancestralidade, onde Ivanete (minha psicóloga) me contava que, desde o nosso nascimento, nossos pais bordam uma colcha para nós. Em um determinado momento, essa colcha é entregue e, a partir de então, nós bordamos. Uma colcha bordada por nós, com os elementos ofertados por aquelas e aqueles que atravessam a nossa vida.

Desde a primeira proposta, nos encontros de orientação, apareceu a preocupação de como compartilhar a pesquisa. Então, comecei a pensar com quem gostaria de compartilhar e logo me veio o desejo de ir para rua e reencontrar os meus alunos/as, dois elementos que estão profundamente conectados com a minha trajetória no teatro na/de rua e com este trabalho.

Os processos foram compartilhados na defesa e, posteriormente, foram inseridos aqui. A produção do mapa-tapete aconteceu em janeiro de 2020 e, também, a sua intervenção urbana.

5.1 Mapear percursos, brincar entre territórios e compartilhar processos

Quando eu era criança, além de me ensinar a contar histórias, minha mãe tentou me ensinar a costurar. Eu tinha uma preguiça terrível, pois exigia muita calma, atenção e prática. Eu não tinha paciência. Como a contação de história, essas práticas de costura também

aconteciam à noite na cama de minha mãe e, quando eu negava as linhas, panos e agulhas, ela dizia que um dia eu poderia precisar. Com toda certeza, eu lhe respondia que não precisaria ou se precisasse pediria alguém. Como em muitas das coisas, minha mãe estava certa. Então, senti a necessidade de fazer o mapa-tapete pela costura. E aqui estou, em uma quarta-feira tecendo esse relato e costurando.

Quando pensei em transformar o mapa da pesquisa em uma intervenção urbana, logo me veio imagem de um tapete e que o mesmo precisaria ser de retalho, como aqueles que vejo a minha mãe comprando, vendendo e amarrando seus nós, desde criança. Era preciso um tapete grande, de mais ou menos quatro metros, para que pudéssemos ficar sentados nele. Então, peguei dois tapetes grandes para que fossem emendados.

Inicialmente, pedi minha mãe fazer esta emenda, mas, durante esse processo, a sua máquina de costura não funcionava, de maneira que, por algumas horas, minha mãe e eu tentamos fazer com que a costura acontecesse. Ela com mais afinco. Eu me dividia entre ajudar com a máquina e estar no seu quarto fazendo as tranças de retalho, que, mais tarde, se transformariam nas palavras que estariam no tapete.

Depois de algum tempo, entendi que precisaria fazer aquela emenda dos tapetes à mão. Minha mãe continuava observando esta situação, pensei que, talvez, tenha aprendido a teimosia com ela. Depois de um bom pedaço costurado a duras penas na máquina, entendemos que o resto realmente precisaria ser feito à mão e ali me fui. Esse tapete foi construído na casa dos meus pais. E isso fez com que direta ou indiretamente, todos da minha família estivessem, também nesse aspecto, presentes no meu trabalho.

O momento da construção do tapete físico também me fez pensar como se daria a construção da intervenção, pensando no tempo de duração e na minha ação. O que eu faria? E quando tempo duraria? Eu sabia que ficaria sentada esperando que alguém entrasse em contato. Para mim, não fazia sentido ficar somente na espera. Então, enquanto bordava o tapete na casa dos meus pais, decidi que também o bordaria no momento da intervenção. Bordar não só definiria minha ação, mas também o tempo do acontecimento.

Desse modo, eu chegaria ao espaço, o tapete seria levado em uma mala com rodinhas, observaria o melhor lugar para estar e abriria o tapete, essas ações marcam o início da intervenção. Ali, mais uma palavra, escolhida anteriormente, será bordada. Durante a intervenção esse bordado pausaria a partir da interação dos seres humanos e não humanos e continuaria quando essa interação se finalizasse ou quando encontrasse passagem para continuar durante ela.

As palavras escolhidas para as duas intervenções, que aconteceram antes da defesa deste trabalho, foram medo e insegurança. Por serem palavras-sentimentos que acompanharam a minha trajetória escolar antes, depois do ensino formal e que, também, acompanharam a escrita desta dissertação.

A seguir, relato as duas experiências com o tapete. Talvez seja importante ressaltar aqui, que percebo a construção desse tapete de forma não linear, como se ela acontecesse em espiral, sendo afetada e modificada a partir das memórias, ideias, conversas e experimentações.

Desenvolvi esta intervenção em duas experiências: uma no bairro Lajedo, onde é o meu local de trabalho atual; e a segunda aconteceu no bairro em que os relatos desse trabalho aconteceram. As experimentações aconteceram nessa ordem e serão relatadas assim.

Decidi que era importante intervir no bairro Lajedo, pois era o meu local de trabalho, onde meus novos alunos também já haviam escutado sobre o meu estudo na universidade e trabalhávamos em sala de aula a partir da intervenção urbana. Durante uma visita técnica no horário de almoço, desci os morros no sol quente e decidi que a intervenção aconteceria ao lado do campo de terra. Esta região do bairro é pouco movimentada, mas nesse espaço específico há maior movimentação de pessoas.

A finalização do tapete coincidiu com o período de chuvas na cidade, o que poderia afetar a ideia de ir para a rua. Um dia anterior à quinta-feira programada para que a intervenção acontecesse, a chuva já se anunciava. A ideia inicial era fazer a intervenção na rua, na parte da manhã, e essa seria uma proposta para aula daquele horário, já que, na época, não havia alunos. Na quinta-feira ainda chovia, então, os planos foram modificados.

E, com o tapete na sala, resolvi não esperar o tempo, condições e espaço ideais para abrir o mapa. Então, o tapete foi aberto, para que fosse compartilhado com as alunas e alunos do turno da tarde. O mapa foi aberto na manhã, conferi se estava tudo no lugar, costurei e coleí algumas letras que já estavam dando sinais de desprendimentos e ele ficou aberto até a chegada das alunas.

O tapete estava no meio da sala esperando o momento da aula começar. E, preciso admitir, junto com ele, estava a minha expectativa que as conversas se dariam a partir daquilo que estava escrito no tapete e ficariam entorno daquelas temáticas.

FOTO 2 – Mapa-tapete



Rikelle Ribeiro, 2019.

Três alunas chegaram. L, tem 17 anos, é negra e tem longas tranças, gosta de experimentar a comédia durante as aulas e isto aparece nos seus textos, ama dançar e ouvir Djonga. F, também tem 17 anos, é branca, tem o cabelo curto, foi a primeira aluna desta nova turma, escreve poesias e às vezes participa de slam. B, tem 15 anos, é branca, tem os cabelos longos e encaracolados, é a mais nova das três alunas, é observadora, gosta de maquiagem e também compartilha a escrita com F e L. Diferente da turma relatada anteriormente, neste trabalho, em que os alunos e alunas eram de demanda espontânea, essas alunas foram encaminhadas por uma médica do Centro de Saúde.

Abri a porta, nos cumprimentamos e fomos para a sala comentando sobre assuntos do cotidiano. Eu não havia anunciado a presença do tapete. Ao entrar na sala, elas foram em direção do tapete sem entender muito bem o que fazer, olharam um pouco o todo. L foi a primeira entrar na sala e se aproximou do tapete, mas não entrou nele. Todas nós estávamos observando o tapete pela margem. Depois alguns minutos, disse que se tiverem vontade poderiam entrar. B tirou os sapatos, olhou um pouco e se sentou, e nós acompanhamos essa ação. Ressalto que nessa experimentação não segui o roteiro de ação, pois eu estava em um contexto diferente da rua.

Quando estávamos sentadas, elas me perguntaram o que era esse tapete, expliquei que era o produto do meu mestrado e contei um pouco sobre os meus estudos. Logo depois, convidei para que lêssemos o que estava escrito, juntas. Começamos pelo “Caminho até

aqui”, que é a primeira trilha da dissertação, mas que, no tapete, não há ordem. Naquele momento, aquele era o único espaço em que não havia ninguém sentado e ficamos ali.

A partir daí conversamos sobre assuntos diversos. Começamos pelas temáticas que estavam presentes. As alunas brancas relataram como observam o racismo na escola e L contou como sofre as violências racistas. Essas ações racistas estavam presentes de diversas formas, no cotidiano com falas dos colegas de sala, nas ações de professores, que vão da narrativa que escolhem favorecer na sala de aula até o remanejamento de salas, que indica em que sala os alunos estão e, também, em que espaço da sala cada um deve ocupar, durante o ano letivo.

Continuando, elas contaram de um episódio contraditório, no qual um aluno branco apresenta diversas falas racistas e isto não é trabalhado na sala de aula, junto a isso o mesmo aluno obtém nota máxima em uma redação sobre tema. Nesse momento, B lembra a necessidade de aprendermos na prática e não somente um conjunto de conteúdos para uma situação de avaliação.

Em um momento da nossa conversa, L perguntou qual era o objetivo da nossa aula. Antes de responder, devolvi a pergunta, questionando se elas veem algum motivo para estar ali durante o período da tarde, duas vezes na semana. Elas disseram sobre ali ser um lugar em que podem se expressar, colocar os seus projetos em prática e, também, da ligação com o tratamento no centro de saúde. Então, concordando com elas, completei dizendo que entendia que essas aulas tinham o objetivo de criar um espaço onde pudéssemos nos expressar e criar por meio da arte. Além disso, ressaltai que o projeto no qual estávamos considera que os processos educativos em arte são importantes para o processo terapêutico e, por isso, estávamos conectadas aos profissionais de saúde.

A partir desse momento, em um determinado ponto, B e L falaram das suas tentativas de autoextermínio, de como foram tratadas no atendimento. As alunas relatavam um despreparo e falta de cuidado dos profissionais da saúde. B se atentou mais aos detalhes e ficou emocionada ao falar da sua experiência. Fiquei paralisada durante alguns segundos, pois, em nenhum pensamento sobre a intervenção com/no tapete, acharia que esse tipo de compartilhamento aconteceria. Mantive uma postura de acolher o que elas estavam dizendo.

Acredito que pela força do tema e o fato dele ser tratado como um tabu, houve uma situação de desconforto entre nós. Perguntei se ela estava bem em falar do assunto e B continuou. Essa frase foi repetida muitas vezes, L sempre a lembrava disso. Naquele momento, acho que falar e terminar esse relato eram uma necessidade. L foi abraçá-la e segurou a sua mão durante o relato. Nesse tempo fiquei pensando: será que abraço? Será que

não abraço? Dúvidas de uma professora que tem dificuldade com abraços, e fiquei feliz que L estava na sala. Entendi que o acolhimento que eu poderia dar, naquele momento, era da escuta. E isso se reforça, nos meus pensamentos, a importância dos afetos de cuidado na educação.

Este elemento do cuidado e do afeto apareceu nessa conversa, na fala das alunas direcionada ao atendimento hospitalar, que aparece como espaço de cuidado e não foi o que elas receberam. B e L diziam que não foram não escutadas e que foram culpabilizadas pelo ato, a partir de uma lógica cristã. A nossa conversa continuou a fim de ressaltar que aqueles pensamentos fazem parte de uma visão de mundo e que é cruel e violento que isso apareça num momento como esse.⁷⁹

Naquele momento, compreendi que a intervenção não é sobre o mapa ou um compartilhamento da pesquisa, mas como ele pode ser um dispositivo disparador/proporcionador de encontros e polidiálogos. Noguera e Ramose (2012, p. 12) evocam o polidiálogo como um exercício de “ouvir de maneira múltipla, sem necessidade de estabelecer consenso, sem necessidade de vencer disputas.”

A partir de Noguera (2018) é possível afirmar que compreender a sala de aula como comunidade, tendo o ubuntu como princípio filosófico, só é possível a partir de polidiálogos. Já que “ubuntu como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros” (Ibid., p. 630).

Desta forma, compreender aquele encontro no tapete como parte dos princípios e narrativas levantadas neste trabalho, só seria possível a partir de uma escuta múltipla e aberta, que possibilita viajar por outros universos, tendo outras conversas, temas e questões que não são aquelas que estão costuradas inicialmente. Compreendendo, assim, que cada pessoa que entra ou se aproxima naquele tapete tece novas possibilidades de diálogos e reflexão.

As questões que estão aqui, nessa dissertação e no tapete, são perguntas e necessidades colhidas da minha trajetória com aluna e professora, inspirada, embasada e compartilhada com os autores citados e com o campo de pesquisa daquele momento. Logo, não é possível fixar aquelas necessidades e questões, porque elas não são as únicas e cristalizá-las seria cair na armadilha da universalidade.

⁷⁹Todas as alunas fazem acompanhamento psicológico no centro de saúde e esse episódio foi levado para a reunião de equipe.

Essa experiência no Lajedo, modificou o modo de estar e de pensar a próxima intervenção. E, mesmo já pensando na importância de tecer polidiálogos, me lembrei de aprender outras coisas no meio do caminho.

Apesar de fazer teatro na rua desde o início da minha trajetória e saber da importância da visita técnica, havia me esquecido desse elemento para a intervenção, o que me fez lembrar foi medo e ansiedade que estava diante da ideia de voltar aquele espaço. A partir desses sentimentos, vi a necessidade de pensar mais sobre a intervenção e lembrar como era o espaço, então lembrei que havia pelo menos 10 meses que havia saído daquele espaço e não havia retornado. Essa lembrança me fez atentar que, além dos medos de encontrar uma postura agressiva da pessoa que geria o espaço, eu também não saberia como o mesmo estava, considerando o seu aspecto físico, mas, também, como circulação de pessoas, eventos ou presença da polícia.

Então, o primeiro dia foi para a visita técnica. Naquele dia, eu não estava sozinha, Michele Bernadino que é minha amiga e professora no mesmo programa, foi meu apoio nessa intervenção. No caminho, a gente conversava sobre a docência e eu contava alguns casos daquele espaço. Pelo contexto de violência moral do espaço em que trabalhava, escolhi que evitaria me aproximar daquele lugar. Ficaria somente na praça, que estava ao seu lado e talvez fosse até a praça 2, que ficava há poucos minutos dali, no bairro vizinho.

Chegamos. A pracinha parecia como nas minhas lembranças, havia algumas crianças brincando, um pequeno grupo de adultos conversando e pessoas jogando futebol na quadra. Mesmo assim, achei que estava um pouco vazia para o horário e foi uma surpresa não encontrar nenhum rosto conhecido. A rotina daqueles/daquelas que participavam da minha aula devia ter mudado.

Decidi, primeiro, ir à praça do bairro vizinho e, para isso, era preciso passar na frente do espaço onde trabalhei. Di, uma das pessoas que trabalhavam na portaria, estava na varanda, cumprimentei ele rapidamente e continuei andando, ele me chamou para entrar e aceitei o convite, com medo. Naquele momento, fiquei sabendo que não só havia mudado o quadro de funcionários do espaço, como a gestão, agora, a meu ver, não havia lodo. Di me contou que aqueles que eram alunos/alunas já não frequentam mais o espaço e que ele percebe que eles não estão tanto na pracinha. Conversamos mais um pouco, ele me atualizou sobre mais alguns acontecimentos e, então, me despedi para ir para a praça 2.

A praça do bairro vizinho estava lá, imponente, como antes. Achei muito parecida com o que era, mesmo sabendo que não é a mesma. Assim como meus alunos/alunas e eu não

somos. Voltei para a outra praça, percebi que havia menos pessoas do que antes, talvez seja a temporada de férias. Mas, escutei que a noite o movimento estava normal.

Mesmo sendo uma visita técnica, escolhi levar uma palavra para ser bordada na praça, naquele dia: medo. Eu e Michele estávamos sentadas na praça, conversando e, de longe, vi I. Ele espremeu os olhos, colocou a mão na cintura e fez uma careta e, depois que me reconheceu, veio ao meu encontro. Conversamos um pouco, ele me atualizou um pouco sobre a sua vida, algumas notícias dos seus amigos e do espaço, também contei sobre meus projetos e ele me perguntou da faculdade. Por fim, disse-lhe que voltaria na sexta para fazer uma intervenção.

Voltei na sexta. Ansiosa. Ao descer do ônibus vi, de novo, a praça com pouca gente, havia alguns adultos sentados e três crianças brincando. Escolhi um espaço para ficar, abri o tapete, coloquei o meu chinelo na ponta e entrei. Comecei a bordar. A palavra daquele dia foi insegurança. E, aos poucos, as três crianças se aproximaram correndo e curiosas, tiraram o chinelo, entraram no tapete e sentaram. Inicialmente, conversamos um pouco sobre o tapete, as suas cores, o que estava escrito e “como fiz aquilo”.

Elas pediram a linha pra fazer um brinquedo, comecei a ajudar na confecção e entrei na brincadeira, elas me contaram que aquele brinquedo chamava berimbau. Em uma ponta tinha um pedaço de árvore, nela estava amarrada uma linha e na outra extremidade havia uma pedra. A brincadeira me lembrou de quando meu pai soltava papagaio comigo na laje, se dois papagaios se enroscassem era necessário puxar pra ver quem sairia vencedor. O papagaio acontecia no céu e o berimbau, na terra. Brincamos um pouco, e elas se distanciaram.

Durante a brincadeira, Iz também se aproximou, sentou na árvore, que estava ao lado do tapete. Conversamos um pouco e ela também foi convidada a ajudar e participar da brincadeira. Ela tinha uma postura de observadora. Nos momentos em que as crianças se afastavam, ela conversava um pouco mais e, em um desses, conversamos sobre a escola, ela falou como sentia a necessidade de fazer alguma atividade no período da tarde. Ficamos em silêncio. Voltei a bordar a insegurança e logo ela acabou e, então, entendi que já era tempo de ir.

Pedi a Iz que me ajudasse a guardar o tapete. Quando começamos a dobrar, as crianças voltaram e mergulharam nele. E o que era finalizar a intervenção, virou uma rede e, logo depois, um tapete que engole crianças. Brincamos. O tapete que atacava pessoas, depois de envolver a vítima, ela era levada para a mala e viajava por aí com o tapete, com o risco de nunca mais voltar pra casa. Durante essa brincadeira, as crianças saíram correndo, alguém as chamou para ir embora e, nesse momento, nos despedimos de Iz.

Mais uma vez, percebi como o exercício do polidiálogo abre possibilidades e caminhos para novos universos. Na construção dessa intervenção, eu não havia imaginado as conversas relatadas do Lajedo, mas, também, não havia imaginado que aprenderia uma brincadeira nova ou que o tapete seria a própria brincadeira. Os universos dessas possibilidades foram criados pelas as pessoas que ali estavam. Se o que esta intervenção é estivesse fixada, eu perderia a sua potência, que é o encontro com o outro.

Essas curtas experiências me fazem compreender o tapete como espaço de encontro, descoberta, construção e do brincar. E acendem em mim a vontade de pensar em um projeto de educação autônomo e no espaço público, que espero tecer no futuro.

TRILHA DO AMANHÃ: SE O CORAÇÃO BATE, HÁ CAMINHO

A possibilidade é o movimento do mundo.
(GOMES, 2011, p. 39)

Essa trilha desemboca em uma sala ampla, com chão frio e com grandes janelas, a porta está aberta. Aqui, é onde recebo meus novos alunos. Quando chegarem vão ver dois tecidos grandes estendidos no chão, com eles estão canetas, tintas e lápis de cores variadas. Em um deles, está desenhada uma espiral e, em suas linhas, lemos:

Brincar (com humanos e não humanos)
 Visitar a sua cultura como se fosse estrangeira
 Sonhar antes de dormir
 Debater e Conversar sem esperar resultados finais
 Inventar práticas antirracistas
 Tomar banho cantando cações alegres e tornar os banhos de mangueira mais frequentes.
 O pensamento é afetivo
 Escrever e desenhar sempre que posso e onde posso.
 Comer frutas
 Fazer doces
 Adultos brincam
 Cuidar de jardins e hortas
 Assistir e criar ficções audiovisuais, inspirada em conhecimentos negros, indígenas e afro-pindorâmicas.
 Viajar por outras culturas
 Reconhecer a branquitude como um perigo para todos viventes do planeta.⁸⁰

Convidarei os/as alunos/alunas para conhecer esse tecido e teremos um momento para que possamos ler e conversar sobre ele. E, então, conto que esses são meus interesses em aulas de teatro e que eu não me interesso por isso sozinha. Compartilho que essas frases são inspiradas em um professor e filósofo chamado Renato Nogueira e, assim que “bati o olho” nas palavras dele, entendi que eram elas descreviam o que eu gostaria, como aluna e professora. Será que aqueles alunos vão falar alguma coisa? Será que ficaram interessados? Sobre o que conversaremos?

Do outro lado da sala, há outro tecido esperando para ser desenhado. Então, conto que esse espaço é para que desenhássemos juntos o que gostaríamos de fazer dentro e fora dessa aula de teatro. Nós vamos escrever nossos desejos e sonhos. O espaço está aberto para brincar nesse tecido. Mas, isso não acontecerá aqui, pois vamos levar nosso material para rua, para que, assim, outros desenhos-palavras possam compor conosco.

⁸⁰ Essas teses estão no artigo *Infâncias diante do Racismo: teses para um bom combate*, de Nogueira (2019), e também, foi diretamente citado aqui, na trilha 04. Nesse momento essas teses são citadas com algumas modificações minhas.

Essa aula ainda não aconteceu. Mas, acontecerá.

Ela é um planejamento, está no futuro. Está inspirada no texto *Infâncias diante do Racismo: teses para um bom combate*, de Nogueira (2019), e em uma das aulas que aconteceram no tempo do passado, no projeto que compõe o universo desse estudo. Naquele momento, estávamos trabalhando com intervenção urbana. Ao pensar em como trabalhar como verbo “intervir”, levei uma caixa de giz colorido para a sala e convidei os alunos para desenhar a praça. Nós nos grafamos ali, embaixo de sol escaldante.

Lembrando-me da experiência na praça e de uma das teses levantadas por Nogueira (2019), o desenhar nas paredes de casa estaria ligado ao pensamento afetivo. Diante disso, pensei em na possibilidade a aula narrada há pouco, para o futuro; *Nós vamos rabiscar, riscar, escrever e desenhar o que é nosso, o que fala sobre a gente, os nossos desejos e a nossa vontade.*

Dessa forma, esta última trilha é iniciada com um planejamento de futuro e percebo que tenho rabiscados futuros, desde o início deste trabalho, desta pesquisa. Esta dissertação é atravessada por elementos, histórias, narrativas e acontecimentos do passado, pois trabalho com o tempo de antes da entrada no mestrado. Desta forma, acredito que, aqui, há uma costura de passado, presente e futuro. O passado é materializado de duas formas: a partir das memórias, documentos e narrativas de aulas de um projeto que eu trabalhei/atuei durante três anos, no qual já havia um desejo e ações na busca de uma pedagogia teatral inclusiva e antirracista. Mas vejo agora que me faltavam, naquela época, elementos para desenhar a caminhada e as práticas nela implicadas. Elementos esse que se dão por outra conexão com o passado, que é ter contato com o que já foi dito e escrito.

E, então, foi necessário trabalhar com o momento presente, quando voltei às narrativas, memórias e situações anteriores, a partir dos elementos e das experiências vivenciadas durante o processo. Esse entretecimento fez com que percebesse a pesquisa de outra perspectiva, que me possibilitou compreender a sala de aula como comunidade. E, nesse momento, atino e firmo a importância de denegrir a Educação, compreendendo, assim, uma pedagogia teatral que buscasse pluriversalidade.

Considero que chegar a essa perspectiva só foi possível com a junção de passado e presente, o que traz uma possibilidade de futuro e, assim, outra maneira de pensar a pedagogia teatral. Desse modo, acredito que essa escrita visa o futuro. Entendo, assim, que pensar a pluriversalidade e uma educação em comunidade é repensar e, também, projetar um futuro das nossas práticas pedagógicas.

Assim, essa dissertação, para mim, também é um sonho e diz de uma habilidade de continuar sonhando. Um sonho projetado na minha mente, corpo e papel. Ela diz de uma necessidade da construção e valorização de outros sentidos de mundo, uma necessidade que não é individual. Como citado na epígrafe, nas palavras de Gomes (2015), trago a possibilidade como movimento e, logo, podemos constatar que ela é constante. Dessa forma, acredito que o sonhar e o caminhar são itinerantes.

A relevância de sonhar e buscar práticas e possibilidades para um ensino pluriversal em teatro, que acontece em uma comunidade de aprendizagem, tendo o Ubuntu como princípio filosófico, está na necessidade de contribuir e investigar uma pedagogia também comprometida com bem viver e com a habilidade de sonhar.

Uma memória de sonho me persegue durante essa escrita. No pega-pega animal⁸¹, havia um momento de dormir. As luzes eram apagadas e todos os animais se entregavam ao sono. Durante a criação alguns alunos roncavam, depois diziam que os animais tinham sonhos e pesadelos, contavam que isso poderia ser observado nos seus cachorrinhos que, às vezes, mexiam-se à noite e eles se perguntavam com o que sonhavam.

De volta à sala, nós pessoas-animais e, às vezes, monstros, dormíamos e, depois, de alguns momentos de descanso, acontecia a primeira visita do animal-monstro. Ele entrava naquele vilarejo-sala tentando avistar se ali já conseguiria algum ajudante-vítima, o monstro fazia sons altos, bufava e se alguém mexesse ou demonstrasse medo, iria ser levado junto com ele.

Alguns dos animais percebiam o que tinha acontecido, levantavam e chamavam todos. E, então, o animal-monstro voltava, dessa vez, pronto para o ataque. Agora, os animais começavam a pensar como iriam se proteger e fugir – lembrando que havia proteções individuais (posições de defesa de cada animal e voltar a dormir), que poderia serem usadas três vezes; e havia uma proteção coletiva (abrir a janela da sala, pois a luz espantava o animal-monstro e então o grupo poderia traçar uma estratégia de fuga).

Na mesma época da criação do pega-pega animal eu estava lendo a *Queda do Céu: palavras de uma xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, um livro que narra a trajetória de Kopenawa e os seus conhecimentos. Ele diz da importância dessa obra para nós, que vivemos em outras terras, não o conhecemos ou não conhecemos seu povo e suas histórias, pois só assim teremos contato com as suas palavras.

⁸¹ Intervenção criada e realizada pelos/as alunos/as, já citada anteriormente.

De acordo com Albert e Kopenawa (2015), os yanomami estão entre o Alto Orinoco e a margem esquerda do rio Negro. São uma sociedade de caçadores-coletores e agricultores de coivara. Ele nos conta que Davi Kopenawa, “nasceu por volta de 1956, em *Markana*, grande casa comunal de cerca de duzentas pessoas, situadas na floresta tropical de *piemonte* do alto rio *Toototobi*, no extremo norte do estado do Amazonas, próxima à fronteira com a Venezuela”. (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 45)

Kopenawa perdeu seus pais em epidemias de doenças infecciosas propagadas por agentes da SPI. De acordo com Albert (Ibid., p. 46), “no final da década de 1980, mais de mil Yanomami morreram no Brasil, vítimas das doenças e da violência que acompanharam a invasão de seu território por cerca de 40 mil garimpeiros”.

Davi Kopenawa Yanomami teve o seu primeiro nome dado por brancos, inspirado no nome daqueles que o criou. Yanomami é o último nome, acrescentado por ele, que também é o nome do seu povo. Seu segundo nome é um verdadeiro nome Yanomami, ele conta que

é um nome que eu ganhei por conta própria. Na época, os garimpos tinham começado a invadir nossa floresta. Tinham acabado de matar quatro grandes homens yanomami, lá onde começaram as terras altas, a montã do rio *Hery u*. A FUNAI me enviou para lá para encontrar seus corpos na mata, no meio de todos aqueles garimpeiros, que bem teria gostado de me matar também. Não havia ninguém para me ajudar. Tive medo, mas minha raiva foi mais forte. Foi a partir de então que passei a ter esse nome. Só os espíritos *xapiri* estavam do meu lado naquele momento. Foram eles que quiserem me nomear. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 71)

Os espíritos *xapiri*, mencionados na autoetnografia de Kopenawa, o acompanham, desde criança, em seus sonhos. Pelas palavras do xamã, compreendemos que, naquele momento, os espíritos visitavam e queriam dançar para ele. O autor conta que era muito comum que reagisse ao sonho se agitando na rede, gritando ou chorando (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

E, então, inspirada pelas palavras do autor, desenhei uma aula a partir de um dos sonhos de Kopenawa (2015), para que pudéssemos conversar sobre os nossos sonhos, sonhar na sala de aula e, também, conhecer outros sentidos de mundo.

Naquele dia, nos momentos antes de começar a aula, enquanto conversávamos, surgiu a pergunta: *o que vamos fazer hoje?* Respondi que iríamos trabalhar em dormir e sonhar. Entramos para a sala e jogamos o pega-pega animal uma vez. Quando a primeira partida terminou, pedi para ser o monstro. Então, quando os outros animais se preparam para dormir, as luzes foram apagadas e comecei a ler um dos sonhos de Kopenawa:

Costumava sonhar que animais me atacavam na floresta. O primeiro que me lembro de ter visto foi uma grande anta. Parecia muito ameaçadora e começou a me

perseguir. Eu tive medo de ser pisoteado, por isso subi depressa numa árvore, para escapar. Mas ela começou a crescer cada vez mais e, por fim, me alcançou nas alturas. Agachado num galho, imóvel, eu observava se aproximando, morto de medo. Então, no momento exato em que ia me pegar, gritei e acordei de repente. Mais tarde entendi que era a imagem do ancestral Anta, Xamari, que queria dançar pra mim.

Também costumava ser aterrorizado em sonho por uma enorme onça. Ela seguia minhas pegadas na floresta e se acercava cada vez mais. Eu corria o mais rápido possível, mas não conseguia despistá-la. Acabava tropeçando na vegetação emaranhada e caía diante dela, que então pulava sobre mim. Mas bem no instante em que ela ia me comer eu acordava, chorando. Às vezes, eu tentava fugir dela trepando numa árvore. Mas ela vinha atrás de mim, subindo pelo tronco com suas garras afiadas. Amedrontado, eu me escondia nos galhos mais altos. Não tinha mais para onde escapar. A única coisa que eu podia fazer para me salvar era me jogar do alto da árvore na qual eu tinha me refugiado. Desesperado, eu agitava os braços no vazio, como asas, e, de repente, conseguia voar! Planava em círculos, bem alto acima da floresta, como um urubu. No final, me via de pé, bem alto acima da floresta, como um urubu. No final, me via de pé, numa outra floresta, noutra margem, e a onça temida não podia mais me alcançar.

Às vezes eu era perseguido, em meus sonhos, por um bando de queixadas. Eles me perseguiram para me pisotear e me morder. Eu podia ouvir suas temidas presas batendo atrás de mim, na mata. Mas conseguia me livrar delas, subindo numa árvore e, ao chegar ao topo, voava mais uma vez no peito do céu. Em outros sonhos me via perto de um olho-d'água, preso na lama por uma enorme sucuri, que tentava me sufocar e engolir. Ou ainda pescava na beira de um rio quando dele saía de surpresa um enorme jacaré preto, que se arrastava em minha direção. Eu saía correndo, mas ele me perseguia, e eu não conseguia deixá-lo para trás, apesar da dificuldade que ele tinha em se movimentar pelo mato rasteiro. (ibidem, p. 91)

Antes de propor esse “jogo”, eu estava com medo de que as/os alunas/os se entediassem ou se recusassem a participar. Então, foi uma surpresa, para mim, quando eles/as entraram na proposição. No tempo em que as palavras de Kopenawa (2015) eram contadas, as/os alunas/alunos começaram a fazer sons e a reagir, mexiam-se, de acordo com o sonho. Quando acabei de contar, deixei que eles ficassem no sonho durante alguns segundos e, depois, acendi a luz.

Acordei-os como em um jogo chamado *Máfia* (conhecido por nós), em que há um deus que coordena uma cidade. A cada início de uma rodada, o deus diz: *A cidade acorda! Bom dia, cidade*. Então, perguntei como foi a noite, se eles estavam bem, pois ouvi alguns gritos e vi alguns movimentos estranhos. Também perguntei sobre o que tinham sonhado.

Elas e eles começaram a narrar o sonho que haviam escutado, construindo as suas próprias versões. Após conversar e aprofundar na narrativa de seus sonhos, apresentei o Davi Kopenawa, o seu livro e contei qual era o contexto em que ele estava inserido, dizendo que, lá, as crianças que sonham podem ser xamãs.

Logo, escutei uma pergunta que queria saber o que era um xamã. Preparada para essa possível indagação, disse que precisaríamos falar sobre a criação da terra. Narrativa que havia

preparado, a partir das palavras de Kopenawa, mas não exatamente com elas, como anteriormente.

Não lembro, exatamente, como foi a narrativa que contei naquele dia, mas o fiz inspirada no *Contos de Mitologia*⁸², um projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG, coordenado pelo prof. Marcos Alexandre, do qual não pude fazer parte, mas vi diversas apresentações. Pelas minhas observações e conversas com amigos que participam desse projeto, percebi que os contadores estudavam as histórias e mitos e as recontavam. Assim, elaborei uma pequena dramaturgia a partir e com as palavras de Kopenawa:

Davi Kopenawa conta que a terra, a floresta, o vento e os rios foram criados por Omama. No início de tudo, só existiam ele e seu irmão Yoasi. E só foram conhecer a primeira mulher depois que muita água tinha rolado no trabalho de criação de Omama, isso é história para outro dia. Ele, Omama, havia pescado a primeira mulher, que era a filha de Teperesiki. Omama queria que fossemos imortais, e então

*buscou na floresta uma árvore de madeira dura para colocá-la de pé e imitar a forma de sua esposa. Escolheu para tanto uma árvore fantasma *pore hi*, cuja pele se renova continuamente. Queria introduzir a imagem dessa árvore em nosso sopro de vida, para que este permanecesse longo e resistente. Assim, quando envelhecêssemos, poderíamos mudar de pele e esta ficaria sempre linda e jovem. Teria sido possível rejuvenescer continuamente e não morrer nunca. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 83)*

E, mais tarde, os habitantes da floresta saíram da vagina desta mulher. Algum tempo depois, Yoasi, que era mau e seu pensamento era cheio de esquecimento, contra a vontade de seu irmão, fez surgir na floresta seres maléficos, que carregavam doenças e epidemias. E aproveitando a ausência do irmão, colocou a casca de uma árvore na rede e ela começou a pender no chão. E foi nesse momento que Yoasi nos ensinou a morrer para sempre.

Mas, Omama criou os xapiri, para que fosse possível se vingar das doenças e se proteger da morte, dessa forma “os espíritos vão afugentar os seres maléficos. Arrancarão deles as imagens dos doentes e as trarão de volta para seus corpos” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 84). Depois de alguns anos, quando o filho de Omama já era um rapaz, seu pai lhe ensinou a fazer dançar os xapiri para poder tratar dos seus e, então, o ensinou passo a passo:

Com esta árvore, você irá preparar o pó de yakoana! Misture com as folhas cheirosas maxara hana e as cascas das arvores ama hi a amat a hi e depois beba! A força da yakoana revela a voz dos xapiri. Ao bebê-la, você ouvirá deles e será sua vez de virar espírito! Depois sopro yakoana nas narinas do filho com um tubo de palmeira horoma. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 84)

Foi desse modo que Omama revelou a seu filho – o primeiro xamã – o uso da yakoana e lhe ensinou a ver os espíritos. E é assim que Davi Kopenawa e outros xamãs yanomami fazem até hoje. E não fazem isso à toa. Fazem porque são habitantes da floresta, filhos e genros de Omama.⁸³

⁸² O projeto Contos de Mitologia é formado por um grupo de contadores que levam histórias negras, indígenas e gregas para alunos do ensino fundamental e médio nas escolas públicas de Belo Horizonte. É um projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Letras da UFMG e integra o Programa Letras e Textos em Ação.

⁸³ Ressalto aqui que essa narrativa foi criada juntamente com as palavras dos autores no livro *Queda do Céu: palavras de uma xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, valendo-se delas direta e indiretamente. Em itálico destacamos os trechos que foram modificados pela autora.

Quando acabei de contar a história do primeiro xamã, os alunos me contaram que eles também sonhavam com pessoas que já morreram, com o que iria acontecer, recebiam mensagens e, também, tinham pesadelos. Fantasmas, demônios e vultos apareceram na nossa conversa.

E, então, Po me perguntou se isso queria dizer que eles poderiam ser xamãs. Naquele momento, disse que não saberia responder com precisão, mas achava que uma pessoa não indígena não poderia ser xamã. E, além de entender que o contexto é importante, pelo o que li no livro, entendi que era necessário atender o chamado, ter os cuidados e ser comprometer.

Continuei a minha resposta: mesmo que não pudéssemos ser xamãs, o fato de sonhar, como nós sonhamos, poderia indicar que nós temos uma potência mágica⁸⁴. E como era importante que alimentássemos a habilidade sonhar, sem medo.

É a partir de todas as palavras escritas nesse trabalho e daquelas escritas por Noguera (2017), pergunto-me: Quais são os poderes e potências que ignoramos nas nossas crianças?

O mesmo autor nos chama atenção para isto quando aborda a infância, enquanto conceito filosófico-espiritual, abordagem discutida na terceira trilha. Assim, podemos nos questionar sobre como elaborar ações artísticas e pedagógicas, em experiências estéticas, que reverberam os poderes potências da infância, tanto dos/as nossos/as alunos/as, quanto da nossa.

Como Noguera (2017), acredito que uma educação guiada pela afroperspectiva está implicada em propor e pensar práticas que investiguem essas questões. No seu texto *O poder da Infância: espiritualidade e política em afroperspectiva*, ele nos narra uma fábula que conta o poder da infância:

Numa galáxia distante existiam mundos diferentes, diversas moradas. Todos os seres viviam sob a força da Infância. Fossem bichos humanos, flores, vegetais, bichos onças ou de outros tipos; todos os seres nasciam, cresciam e morriam assumindo o mistério da vida, experimentando conflitos e disputas, choros e sorrisos. Todos se divertiam diversamente sem conversão e sem pensar igual. Das disputas não surgia gente derrotada. Mas, somente pessoas que aprendiam a brincar de muitos modos. Não existia paraíso, tampouco inferno. O governo era feito de brincadeiras, todas as pessoas podiam cirandar em todas as posições da roda. Brincar era tanto ordem quanto mandamento, brincar era a regra e brincar era a maneira de exercer a desobediência, o brincar era a norma vivente da Infância. Viver era sinônimo de infância e brincadeira. Numa manhã chuvosa e fria na maior parte do planeta, um meteoro fez estragos e trouxe uma irradiação perigosa que fazia as pessoas perderem a força da Infância. Ora, a força da Infância permitia brincar, fazia com que gente humana pudesse conversar com outros bichos e plantas. A força da Infância impedia

⁸⁴ Mágica aqui será considerada não só pelo fantástico, mas pela possibilidade de criar, descobrir e inventar passados, presentes e futuros possíveis.

a existência de prisões e manicômios, os crimes inexistiam. A brincadeira era sagrada e inalienável.

Mas, o meteoro trouxe a radiação da adultez e, num prazo que ninguém sabe ao certo, o adultescimento tomou todo o planeta. Desde então, fizeram acordos sociais criando um Estado. As religiões se multiplicaram e no início duas mais equipadas de armas começaram a brigar por fiéis. Na política os partidos passaram a brigar. As disputas agora não podiam terminar empatadas, a derrota humilhante produzia um grupo que se sentia orgulhosamente vitorioso. Desde então, o remédio miraculoso para os desafios da vida tem sido a recuperação e manutenção da Infância, uma força humana esquecida e desacreditada pelo brutal adultescimento e colonização da vida. (NOGUERA, 2019, p. 127)

Percebemos a infância como transformadora da realidade, pela sua potência criadora. Com a sua capacidade de lidar com as situações a partir de outros sentidos. E, nesse momento, também há o convite para que nos atentemos para agência do adulto e as consequências de suas ações, quando não compreende ou deseja limitar esse modo de sentir o mundo (NOGUERA, 2019).

Na perspectiva do autor, isto significa

perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir – milagre. Adultescer é abrir mão da mais-valia da vida. Adultescer é a forma por excelência de corrupção da vida, algo contra o qual não temos um remédio salvador. Mas, apenas, o reestabelecimento da infância pode nos convocar a superar o adultescimento. O que isso significa? Devido ao adultescimento, fazer política tem sido uma atividade de colonização da vida. Para descolonizá-la é preciso uma política brincante. Uma política brincante está apoiada no mais-valia da vida e no milagre, isto é, ela advém da Infância. (Ibid., p.137)

É importante ressaltar que essa noção não coloca a infância como uma solução fácil e simples dos conflitos, mas como possibilidade de conviver com os mesmos e não se guiar pelo controle (NOGUERA; BARRETO, 2018). Considero que toda essa dissertação se empenha no exercício de sentir a infância e confrontar o adultescimento.

Durante esta escrita e, principalmente, nos momentos finais, quando começamos a pensar nos pontos finais para o bordado, as aulas dos sonhos e a ação de sonhar circulavam no meu corpo. Acho que elas ressaltam, assim como Noguera (2019), que uma Educação que tenha um princípio filosófico ligado à comunidade e, também, que tenha um compromisso com o bem viver são projetos construídos agora, que almejam futuros pluriversais.

Comungo com Lírio (2014, p. 227), quando, nas considerações provisórias do seu estudo de doutorado, ele afirma que: “não há resultado final, mas um processo infinito”. Compreendendo que esta dissertação, como os conhecimentos aqui implicados, foi construída no caminhar e continuarão o processo de construção no meu caminho e no de outras pessoas.

E, por isso, não se esgotaram os tecidos, desenhos e o desejo de descobrir linhas, cores e materiais diversos para tecer e bordar a caminhada.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**. Mexico Documents, 2015. Disponível em: <https://vdocuments.mx/asante-afrocentricidade.html>. Acesso em: 15 abr.2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARJA, W. Intervenção/terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 213-218, 11.

BENETTI, Alfonso. A Autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **OPUS**, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017. Disponível: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/424/421>
Acesso em: 24 set. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2017a2306>.

BRAGANÇA, Inês F. S. e MAURÍCIO, Lúcia V. **Histórias de vida e roteiros de formação**. In: PASSEGGI, M. C.; SOUSA, E. C. (Org.). (Auto) biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

BORGES, Juliana. **O Que é encarceramento em massa?** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Roseli Fischmann, 2005. 326f. Tese (Doutorado em Educação na área da Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARTAXO, Zalinda. **Ações performáticas na cidade: o corpo coletivo**. Performance Cênicas Corpo Coletiva. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes, v. 21, n. 2, p.1-12. Rio de Janeiro: UNI-RIO,2007.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, roteiros e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

COSTA, Luciano da. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, vol. 7, n.2, maio/ago. 2014. Universidade Federal de Santa Maria-RS, 2014 p. 66-77.Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734815111>
Acesso em:

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Portal Geledés, São Paulo, 12 jul.2011.Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: 01/11/18.

DOUGLAS, Kitrina; Carless, David. **A History of Autoethnographic Inquiry**. In: ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holman. Handbook of Autoethnography. British Columbia, Canadá: Left Coast Press, 2013.

ELNIÑO,Thiago. **A rotina do pombo**, 2017, vídeo (42:07). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aJD5q_J4Xtw. Acesso em: 21 maio 2019.

ELNIÑO,Thiago. **Filhos de um deus que dança**, 2016, vídeo (8:57) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qDg63S28XKc&list=RDqDg63S28XKc&start_radio=1. Acesso em: 21 maio 2019.

FREITAS, Denise de; GALVAO, Cecília. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores**. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro, v. 12, p. 219-233, nov. 2007.Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jun 2019.

FREITAS, Sicília Calado. **Arte, cidade e espaço público: perspectivas estéticas e sociais**. In: I ENECULT- I Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado em Salvador, Bahia, em 14 e 15 de abril de 2005, Salvador. 2005. Anais Eletrônico. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/biblioteca_enecult_2005.html

FERREIRA, M. A. **Arte Urbana no Brasil: expressões da diversidade contemporânea**. In: VIII Encontro Nacional da História da Mídia. Unicentro, Guarapuava- PR, 28 a 30 abril de 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/8o-encontro-2011-1/artigos> Acesso em: 28 de abril de 2019.

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O desafio da diversidade**. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G.(org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. In: GOMES, N. L.(org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03. Brasília: MEC/UNESCO, 2012, p. 19-34.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, pág. 727-744, setembro de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em: 10 out 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 15 out 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, June 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 jul 2019.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG.** Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha, 2017. 225 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson. **Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil?** In: SANTOS Juliana Silva; COLEN, Natália Silva; JESUS, Rodrigo Ednilson. (orgs.). Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação acompanhamento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **Poéticas Híbridas: Bando de Teatro Olodum + Butô de Tadashi Endo nos entre-lugares da criação cênicas.** Orientador: Érico José Souza de Oliveira, 2014. 269f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. Portal Geledés, 28 mar.2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao>. Acesso em: 18/04/2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, abril, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>.

MACHADO, Marina Marcondes. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 2, n. 1, 26 ago. 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. O Diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.2, p. 260-263, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101/60089>. Acesso em:

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MUIANDÊ, Mametu; KIDOIALE, Makota. Videoaula com Mestre Mãe Efigênia | Mametu Muiandê Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango - Belo Horizonte, MG, 2017. (2:29:26). Saberes Tradicionais UFMG. Disponível em: www.saberestradicionais.org/ <https://www.youtube.com/watch?v=CUMksyRNnZI>. Acesso em: 02 nov.2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu como fundamento. **Ujima – Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros**, nº 1, 2016, p.1-4. Disponível em: http://www.sentimentanimalidades.net/textos_ujima/UJIMA_N0_T1_AlexandreDoNascimento.pdf. Acesso em: 4 jun 2019.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues. **A Máquina do mundo: variações sobre o politeísmo em coletivos afro-brasileiros**. Orientador: Marcio Goldman, 2012. 408 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n.18, p. 62-73, outubro, 2012.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

NOGUERA, Renato. Amenemope, o coração e a filosofia, ou a cardiografia (do pensamento). *In*: BRANCAGLION JR., Antônio; SANTOS, Raizza (Org.). Estudos de Egiptologia. Rio de Janeiro: Seshat/Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, 2015.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018.

NOGUERA, Renato; PIRES, Luciana. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 20. 44, n. 2, 2019.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 28, n. 1, p. 127-142, abr. 2019. ISSN 2316-

3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 6 jun 2019.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. Orientador: Renato Nogueira. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Ontológica do Sujeito. Vídeoaula (1:14:02). ASFUNRIO Aula. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fQ_GViUHImE&t=126s, 2018. Acesso em: 10 dez. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Histórias tecidas na roda da dança. *In*: PASSEGGI, M. C.; SOUSA, E. C. (Orgs.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

RAMOSE, M. B. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Revista Ensaios Filosóficos**, v. 4, p. 6-23, outubro, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.13, n.24, p. 99-103, 2016.

SANTOS, Pedrina de Lourdes Santos. Vídeoaula com Mestra Pedrina de Lourdes Santos, Parte 1, 2017, (2:17:59). Saberes Tradicionais UFMG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mFFx_7IAEgM. Acesso em: 10 out. 2019.

SILVA, Antônio Carlos de Araújo. Intervenção Urbana: uma experiência pedagógico-artística. *In*: VI Congresso da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), 2010, São Paulo. Anais ABRACE, v. 11, n. 1

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. São Paulo: Odysseus, 2003.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VASCONCELOS, Francisco Antonio. Filosofia Ubuntu. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 3, n. 2, p. 100-112, 2017.

PRODUTOS

Mapa da pesquisa

