

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

KARLA SILVA RIBEIRO

**Feminismo Negro & Pedagogia do Teatro:
questões étnico-raciais e de gênero no contexto da arte-educação**

OURO PRETO

2019

Karla Silva Ribeiro

**Feminismo Negro & Pedagogia do Teatro:
questões étnico-raciais e de gênero no contexto da arte-educação**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Nina Caetano (Elvina Maria Caetano Pereira)

OURO PRETO
2019

R484f

Ribeiro, Karla Silva.

Feminismo negro & pedagogia do teatro: [manuscrito]: questões étnico-raciais e de gênero no contexto da arte-educação / Karla Silva Ribeiro. - 2020.

72f.: il.: color.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elvina Maria Caetano Pereira.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Arte e Cultura. Departamento de Artes Cênicas.

1. Feminismo na arte. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Igualdade . 4. Cultura . 5. Negros - Identidade racial . I. Pereira, Elvina Maria Caetano. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 396

Catálogo: ficha.sisbin@ufop.edu.br



DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS – DEART

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

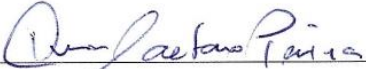
Aos dez dias do mês julho de 2019, no Centro de Artes e Convenções da UFOP, Auditório do Espaço das Artes, constituiu-se a Banca Examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da discente KARLA SILVA RIBEIRO matrícula nº 14.1.5242, intitulado “FEMINISMO NEGRO & PEDAGOGIA DO TEATRO: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DA ARTE-EDUCAÇÃO”, composta pela Profa. Nina Caetano (Elvina M. Caetano Pereira), Docente Orientadora do TCC e os Professores convidados: Prof. Clóvis Domingos dos Santos e a Profa. Luana Diana dos Santos, sendo presidida pela Docente Orientadora. O exame teve início às 18hs30min, com a apresentação da discente, encerrando-se às _____. A seguir, a banca reuniu-se para a avaliação final do TCC. As notas atribuídas pelos membros da banca examinadora estão listadas na tabela abaixo.

Docente Orientadora	Membra 1	Membro 2	Nota Final
10,0	10,0	10,0	10,0

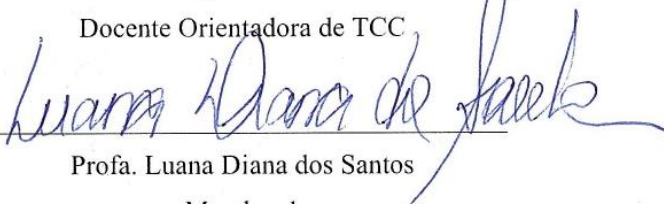
Desta forma, a discente, Karla Silva Ribeiro foi considerada aprovada na unidade curricular TCC.

Observações: _____

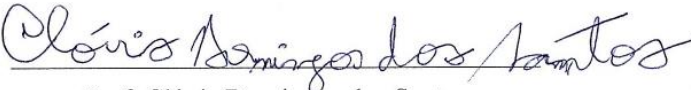
Banca Examinadora:



Profa. Nina Caetano (Elvina M. Caetano Pereira)
Docente Orientadora de TCC



Profa. Luana Diana dos Santos
Membra 1



Prof. Clóvis Domingos dos Santos
Membro 2

Agradecimentos

À Rose, Maria Rocha, Heloisa, Naimar, isso aqui é por vocês.

À Clemência, Lourdes, Carmelita, Lita, Paula, Cleide, Joana, Cleuza, Mariene, Marlene, vocês são rainhas desse matriarcado com sobrenome Ribeiro, Silva, Marcelino. À Nina por nosso encontro, amizade, apoio, confiança, irmandade. É pra sempre essa parceria.

À Mayra, recanto, refúgio, descoberta, potência, e pelo amor e cada momento que fomos melhoras juntas.

À Fabíulla Lu, pelo cuidado, afeto e segredos, por permitir que o caminho fosse tão iluminado.

À Freddona, minha irmã de alma, a MAMA de todas as mamas, por me acolher, abrigar e ser tão generosa com essa Odara.

Ao Théo, pela amizade genuína que construímos.

Ao Fred dançarino, pela arte que é e me ajuda a ser.

À Thaiz, Josi, Germana, Ana H., Kátia, Neide, Andréia, Adriana Maciel, Sheiquellan Sheronn, Letícia Afonso, Ci Carmo, Carol Reis, Isabela Dilly, Olívia, Carol Bassi, Imaculada, D. Tereza, Keila Lopes, Alícia Ayana, Luana Tolentino, Amaranta, Wânia, Ana Bárbara, Laura Quimbay, Ju Pamplona, por me inspirarem, vocês não sabem o quanto a presença de vocês é/foi importante e me enche de alegria.

Ao José Almir, pelo apoio e respeito incondicionais, mesmo em meio a tantas diferenças.

Ao Otávio José, Osvaldo Ribeiro, Jobert, Chokito, João Pedro, Zé das Dores, Pedro Vaz, Fê Cunha, Gutto, Daniel Sandro, Du Sarto, Valzinho, Augusto, Arthur, Giovany, Túlio, Clóvis, Di Abegão, Yuri.

Ao NINFEIAS,

Às Odara,

Às Showmes,

Ao carnaval de Ouro Preto,

Às ladeiras,

Aos sofás emprestados, aos risos com amigos,

Às conversas que acalentam,

Aos abraços sinceros,

Às minhas raízes, pretas, índias, nordestinas, interioranas,

À quem me permite seguir acreditando.

À Cora, Lena, Nunu e Savana

As casas que tive,

À universidade pública que me abriu caminhos, mostrou percursos permitiu descobertas.

Eu não ando só.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Jogadoras do Fúria Futsal Feminino antes de jogo no Torneio da Amizade.....	23
Figura 2 – Mapeamento afetivo de M., jogadora do Fúria Futebol Feminino	26
Figura 3 - Mapeamento afetivo jogadora F., Fúria Futebol Feminino.....	27
Figura 4 - “O atleta ou o sonho de kichute” – Sidney Amaral (2013)	35
Figura 5 - Letra de música criada pela turma do 8º ano 1	40
Figura 6- Mulher - Escola 1	45
Figura 7 - Homem - Escola 1	45
Figura 8 - Mulher - Características	46
Figura 9 - Homem - Características	46
Figura 10 - Mulher - Escola 2	48
Figura 11- Homem - Escola 2	49
Figura 12- Quadro com características	50
Figura 13 - Quadro com características - Mulheres, Homens e Terceiro Corpo	53
Figura 14 - Ação "Botando o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum - Segunda Preta 2019 - 7º temporada- Karla Ribeiro - Foto: Pablo Bernardo	65
Figura 15 - Ação "Botando o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum" - Karla Ribeiro - Apresentada na Semana Afrofeminista realizada pelo NINFEIAS em 2017 - Foto: Sabriny Melo	69

Sumário

Introdução	7
Práticas feministas como processos de formação: uma educação para a igualdade	10
Cultura Visual: problematizando questões étnico-raciais e de gênero na escola	31
Formar-se pesquisadora, fazer-se artista – Espaços de descarte, espaços de resgate	57
Considerações finais	74

Introdução

Este é um trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e reúne três artigos. O primeiro, “Práticas feministas como processos de formação: uma educação para a igualdade”, discute uma prática realizada pelo NINFEIAS – Núcleo de Investigações Feministas que integro, a partir das reverberações que um olhar feminista negro podem gerar à prática da docência; no segundo artigo, “Cultura Visual: problematizando questões étnico-raciais e de gênero na escola”, apresento experiências de estágio em que trato de questões de gênero e raça, e as analiso a partir do conceito de cultura visual e de um recorte que discorre sobre a adolescência. O último artigo, “Formar-se pesquisadora, fazer-se artista – Espaços de descarte, espaços de resgate”, discute os limiares entre arte e vida, encontro e formação, criação artística e consciência política em minha trajetória como artista-pesquisadora, e nele analiso alguns trabalhos de performances negras para evidenciar como os encontros com produções que dialogam com questões fundamentais à nossa subjetividade são essenciais ao fortalecimento e emancipação, tanto individuais quanto coletivas, para quem realiza arte e conhecimento contra-hegemônicos.

Boa leitura!

Práticas feministas como processos de formação: uma educação para a igualdade

Resumo:

Como a perspectiva de um olhar que é feminista e negro se desdobra diante do exercício da docência? O artigo pretende discutir práticas realizadas junto ao NINFEIAS – Núcleo de INvestigações FEminIstAS atuante na cidade de Ouro Preto/MG, para pensar como a experiência de estar em coletivos que discutem equanimidade pelo viés de raça, classe, gênero e sexualidade, pode ser, para licenciandas/es/os, fundamentais ao seu processo de formação como educadoras/es/os, auxiliando no desenvolvimento de pedagogias que podemos nomear, a partir das reflexões de bell hooks (2017) e Nilma Lino Gomes (2017), como “práticas de liberdade”, por possibilitarem a partir do convívio e engajamento sociais, a escrita, reflexão e criação de epistemologias e metodologias que sejam aliadas a princípios de justiça social.

Palavras-chave: práticas feministas; interseccionalidade; educação em campo expandido.

Os saberes que se acessam a partir da experiência em coletivos que atuam com questões de raça, gênero, sexualidade, classe e outros marcadores sociais de pessoas vitimizadas pelo legado da colonização, permitem que a aprendizagem também ocorra e esorra da memória dos corpos. Não me furto a falar sobre aspectos sociais que influenciam e modelam nossa educação. Como mulher negra, feminista, lésbica e periférica me interessa pensar como estes “lugares” identitários, que posteriormente tornam-se marcações para a luta política, podem ser potência para a vida e a arte. Esferas que estão em comunicação ininterrupta.

Escrevo este artigo e sou a primeira pessoa da família a entrar em uma universidade federal, via ações afirmativas (cotas). Na educação básica, brancos são 55,8% enquanto pretos ou pardos 40,3%, e no ensino superior nós, pessoas pretas ou pardas, somos apenas 18,3%, enquanto brancos são 36,1%¹.

Segundo o Atlas da Violência publicado em junho de 2019 pelo IPEA (Instituto de pesquisa econômica aplicada) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 4.936 mulheres foram assassinadas no ano de 2017, sendo que 66% das vítimas eram mulheres negras. Nos dados sobre homicídios, três quartos das vítimas também eram negras. Sobre 2018, o Atlas documentou que 71,5% da totalidade de pessoas brasileiras assassinadas eram pretas ou pardas².

¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades- raciais-e-porregiao-persistem>. Acesso em: 26 de junho de 2019

² Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48521901>. Acesso em: 26 de junho de 2019.

Dos crimes cometidos contra a população LGBTQ+ – 420 mortes registradas pelo GGB (Grupo gay da Bahia) – 41,5% das vítimas eram pretas ou pardas, 12,4% eram lésbicas, 39% pessoas trans, 45% gays, 2% bissexuais. Dos crimes, 29% aconteceram com jovens entre 18 a 25 anos, chegando a 77% quando a idade considerada é até os 40 anos. As vítimas negras eram 28% lésbicas, 47% transexuais e travestis e 48% gays³.

Saber que meu corpo e de meus pares está na mira das violências racistas e lgbtfóbicas que violentam física, moral, material e simbolicamente nossas existências, me move na luta por humanização, dignidade, direitos e contra o projeto genocida brasileiro contra pretos, indígenas e população LGBTQ+, em um contexto que historicamente tem sido bastante eficaz em nos exterminar. Como atuante no campo da educação, faço unísono com Luana Tolentino (2018, p. 114), pois “acredito que a insurgência e a revolta só são possíveis quando há consciência dos mecanismos de opressão dos quais se é vítima”.

O NINFEIAS – Núcleo de **IN**vestigações **FE**min**IST**AS é um coletivo fundado em 2013 pelas pesquisadoras Nina Caetano e Thaiz Cantasini, e surge da necessidade de se criar, no ambiente acadêmico, um espaço feminista focado em pesquisa, extensão, mas também de diálogo e acolhimento, a fim de desenvolver atividades que não somente perpassam os campos de estudos feministas e de gênero no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mas também promovam ações – oficinas, palestras, rodas de conversa, exibição de filmes, entre outras – junto à comunidade ouro-pretana.

Sou parte do NINFEIAS desde 2014, mesmo ano em que ingressei na graduação, e me aproximei do núcleo por ter um interesse muito grande em estudar feminismo e me posicionar teoricamente em relação aos incômodos que me atravessaram desde que me percebi mulher negra no mundo, além de encontrar companheiras que, com o tempo, se tornaram inspirações e referências de trabalho e pesquisa, por exercerem práticas educativas e criações artísticas a partir de um olhar engajado, urgente, necessário. Atuando no Núcleo, meu campo de estudos durante toda a graduação foi influenciado pelas pesquisas desenvolvidas nele, pois tive acesso tanto a bibliografias quanto a práticas que desenvolviam conteúdos não contemplados por professoras/es e muito menos pelas matrizes curriculares do curso, o que inclusive me instigou a questioná-las.

³ Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimescontra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2019.

O coletivo, sob coordenação de Nina Caetano, atua como grupo de estudos e de convívio para as pessoas que o integram (é um espaço composto exclusivamente por mulheres cisgênero e pessoas trans), com a exibição de filmes, estudo de textos sobre feminismo, gênero, performance, ativismo, educação e outros. Ainda como atividade interna, realiza oficinas/laboratórios para a criação de experimentos cênicoperfomáticos, performances e vídeo-instalações que investigam esferas do pessoal como motor para a ação política, influência do slogan “O pessoal é político” de Carol Hanisch⁴.

Atualmente o coletivo desenvolve o projeto “JUNTAS SOMOS FORTES: redes de prevenção e acolhimento em combate à violência contra mulheres em ambiente universitário”, pelo PIDIC – Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência, da PRACE-UFOP (Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis). O projeto visa o combate à violência de gênero na UFOP, estabelecendo diálogo com as estudantes universitárias, e atua em três frentes de trabalho: OUROPRETAS, núcleo que promove oficinas e rodas de conversas com mulheres negras em combate ao racismo institucional, CALOURAS REBELDES, que propõe discutir a cultura do estupro e outras violências que permeiam especificamente o ambiente universitário; e CONVERSAS DO BREJO, em que promovemos vivências e rodas de conversa para mulheres lésbicas e bissexuais, no intuito de visibilizar, acolher e compartilhar experiências, além de organizarmos a I Mostra de Arte Lésbica de Ouro Preto (2019).

Também desenvolvemos, via PROEX (Pró-Reitoria de Extensão), o projeto “NINFEIAS na Escola: gênero e educação pela igualdade”, em que estudantes das artes cênicas realizam oficinas nas escolas da rede pública de Ouro Preto – dirigidas tanto a estudantes do ensino fundamental e médio quanto às equipes pedagógicas – em combate à violência de gênero, já que entendemos, por experiências anteriores, que a escola é um espaço potente para repensarmos os papéis sexistas e questionarmos o que é reproduzido, inclusive ali, desde os primeiros anos de escolarização.

A linha que costura as experiências de trabalho no NINFEIAS ao meu processo de formação em Licenciatura em Artes Cênicas e permite esta escrita é a interseccionalidade. Tal conceito, cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, já estava

⁴ Em 1969, nos EUA, a ativista e autora feminista Carol Hanisch cunhou o *slogan* “o pessoal é político”, que se tornou sinônimo da segunda onda. Pode-se notar nessa época o surgimento da semente da percepção do machismo como estrutural. CONSOLIN, Veronica, 2017. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2017/09/14/segunda-onda-feminista-desigualdades-culturaisdiscriminacao-e-politicas-das-mulheres/>>. Acesso em: 27/06/2019 às 15:28.

presente no seio do pensamento feminista negro de Lélia Gonzalez, em meados de 1980 no Brasil, e também no das irmãs lésbicas e negras do Coletivo Combahee River (1974), nos Estados Unidos, entre outras que não nomearam, mas sempre consideraram a associação de opressões orientadas por uma perspectiva racial, a forma mais coerente, ética e humana para lutar. Carla Akotirene (2019) conversa com suas irmãs negrasatlânticas para trazer uma definição crítica do conceito.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Diante desta definição, as “avenidas identitárias” entram em jogo e devem ser percebidas como essenciais aos diferentes processos educativos em que estamos inseridas/os, para além da educação escolar, já que o pensamento sobre a diferença é tão construído quanto os conteúdos específicos das áreas que foram eleitas para serem lecionadas nas escolas. Nesse sentido, minhas escolhas por buscar referências que rompam com a lógica de pensamento hegemônico em meus estudos e escritas se relacionam com o que Nilma Lino Gomes salienta no livro “O movimento negro educador”:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p. 16).

Passei a romper com a lógica colonial de pensamento quando estive ativamente envolvida com teorias e práticas emergidas dos movimentos sociais, mais especificamente o encontro com o movimento feminista negro e LGBT+, e percebo que eles conseguem gerar a “virada” do conhecimento empírico ao protagonismo teórico como estratégia de luta, caminho para a resistência e combate ao silenciamento e apagamento do saberes “não-hegemônicos”, sendo os sujeitos hegemônicos aqueles que mantêm as benesses da colonização e dominação de povos para o monopólio dos poderes e da manipulação dos saberes.

Diferenças podem se mostrar como potência para a criação de relações de ensino-aprendizagem plurais, inclusivas e agregadoras para todas as partes que as compõem, em atos de *solidariedade política*. Por isso, trago para conversar comigo pensadoras negras como Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, bell hooks, Kimberlé Crenshaw e Carla Akotirene.

A interseccionalidade, que, como vimos, é um termo cunhado por Kimberlé Crenshaw, está no campo do Direito e tem como fundamento a percepção de como as opressões, quando cruzadas, atingem determinados sujeitos. Como implicação prática do conceito, podemos remeter ao caso da General Motors (AKOTIRENE, 2019): em 1976, mulheres negras processaram a empresa por discriminação de raça e gênero, pois as mulheres brancas eram admitidas para o secretariado e os homens negros para a linha de montagem, ficando as mulheres negras no ponto cego entre uma categoria e outra, de modo que, quando questionavam a empresa, esta alegava que contratava mulheres (brancas) e negros (homens). Sob a perspectiva da interseccionalidade, podemos perceber “como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos”. Assim, “o cruzamento do racismo e sexismo geram vulnerabilidade e ausência de seguridade social para mulheres negras” (AKOTIRENE, 2019, p. 63).

Ressalto que minha escolha pela interseccionalidade como fio condutor não ignora as críticas, no campo mais aprofundado da teoria, sobre o histórico e constructo do conceito, porém creio que, a partir de Crenshaw, ele chega, neste caso, como aporte para a elaboração de *práxis educativas*, no entendimento freireano do termo, em que a “conscientização” e o pensamento crítico são gerados em um movimento concomitante ao exercício de viver.

Estamos mergulhados em narrativas construídas pelo pensamento do *patriarcado capitalista de supremacia branca*⁵, sustentado por invasões coloniais que dizimaram povos e mercantilizaram seus corpos, de tal maneira que esse processo molda, até hoje, nossa visão em relação a quem é digno de humanidade, quais saberes são considerados legítimos, quais valores nossa sociedade enfatiza etc. Uma das consequências foi a “branquitude” cisheteronormativa se estabelecer como modelo de existência, afetando a saúde física, psíquica e social de quem não pertence à categoria dominante, visto que

⁵ HOOKS, 2017, p. 67.

devemos analisar “o branco como sistema político, em que raça, classe e gênero proporcionam uma experiência imbricada de privilégios”⁶. Se nos aprofundarmos um pouco nessas reflexões, perceberemos que o sequestro e roubo coloniais seguem gerando consequências para quem não é herdeiro da casa grande.

Penso que escrever junto a pensadoras negras que criticamente elaboram e renovam epistemologias, partindo de seu olhar e realocando sua posição no mundo, já seja um início, ínfimo, porém essencial ao ato da descolonização. Boaventura de Souza Santos articulou uma teoria que trata da necessidade de resgate de saberes ocultados, para tornarem-se epistemologias, e nomeou-a de “Epistemologias do sul”.

o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas (SANTOS apud GOMES, 2017, p. 54).

A interseccionalidade atua aqui como um potencializador crítico-conceitual de análise de experiências. É utilizada como motor de aprendizagem política, já que a teoria aprimora o exercício cotidiano da prática, e sem ela, o sentido da teoria se estagna (HOOKS, 2017, pp. 83-104).

O aprendizado da/na licenciatura deve estar para além da formação nos conteúdos básicos ao qual este ou aquele curso dizem respeito. Considero essencial engajar-se no que à superfície parece um “clichê”: o desejo de que a educação seja de fato propulsora de mudanças estruturais que encaminhem à equidade e justiça sociais. Não é tarefa simples, portanto, conceitos como interseccionalidade são tão caros, pois pensar interseccionalmente permite arar o caminho para se efetivar práticas, ações concretas que se fundamentam nesta chave.

Durante esta escrita, me coloco sem neutralidade, por fazer parte do grupo considerado dos “outros”, diante do padrão definido pela óptica patriarcal, racista, sexista e cisheteronormativa⁷, que define existências em relação a uma pretensa universalidade e demarcando, como sua *oposição negativa e menor*, todas as *outras* formas de estar/ser no mundo. Com a perspectiva de educação em que acredito, pretendo colocar em questão e tensão os critérios de “humanização” que selecionam certas

⁶ AKOTIRENE, 2019, p. 46.

⁷ AKOTIRENE, 2019, p. 28

categorias de vida como dignas de serem respeitadas, terem acesso a direitos, em suma, *dignas de serem vividas*, como Judith Butler aufere em *Quadros de guerra* (2017).

Era de meu interesse, como educadora, tratar de questões raciais e de gênero e tentar, por meio da arte, dialogar com elas. Com os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo, isso se tornou mais possível. Digo isto pelo fato de, assim como Nilma Lino Gomes (2017), ver a educação em um campo expandido da prática escolar e institucional na construção de saberes e como ela pode se mover em diversos campos sociais e para além do espaço escolar.

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, p. 25).

Os processos institucionais de educação irradiam as iniciativas não institucionalizadas reciprocamente na busca por mudanças sociais, como podemos perceber, por exemplo, na criação de coletivos dentro das Universidades⁸ que se focam nas “minorias em direitos políticos”, como as pessoas negras, LGBTQ+ e *outras*, demonstrando que essa movimentação também é formativa na dimensão da aprendizagem e da produção de conhecimento durante as graduações. A resolução CUNI nº 1967, da Universidade Federal de Ouro Preto, apresenta os objetivos do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil)⁹:

"minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior";
Considerando que o PNAES deve ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e a extensão;
Considerando os objetivos do eixo temático "Assistência Estudantil" do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto - PDI 2016-2025;

⁸ Além do NINFEIAS, é possível citar o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), GESIP (Grupo de estudos sobre Intelectuais Pretas) e o GELCI (Grupo de Estudos sobre Linguagens, Culturas e Identidades) como exemplos de coletivos, dentro da UFOP, que agregam à dimensão do ensino, ações extensionistas e desenvolvimento de pesquisa a partir de questões de ordem identitária. ⁹ Decreto N° 7.234. de 19/07/2010.

Considerando o eixo estruturante "Inclusão e Cidadania" da Assistência Estudantil que visa "a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero, da diversidade sexual, das ações afirmativas e da formação de cidadania";

Para atender aos objetivos supracitados, a UFOP implantou o PIDIC – Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência, de modo que, assim, encontramos também apoio da legislação para atuarmos de forma que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão se volte às ações afirmativas, pois a manutenção delas também se dá via políticas e encaminhamentos que assegurem a permanência das/dos estudantes na universidade. Dos objetivos do PIDIC, conforme a resolução (capítulo 3):

Art. 3º O PIDIC tem os seguintes objetivos:

- a) Estimular e apoiar a realização de atividades, que visem promover a igualdade de direitos entre estudantes, na modalidade de graduação presencial o enfrentamento de discriminações como o racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, capacitismo, entre outras, que afetam a sua permanência e seu desenvolvimento em todas as unidades da UFOP.
- b) Contribuir para a promoção da inclusão social através de atividades que visem a igualdade étnico-racial e de gênero, a diversidade sexual, as ações afirmativas e a formação de cidadania.
- c) Combater os efeitos das desigualdades sociais originadas por quaisquer tipos de discriminação.
- d) Incentivar o desenvolvimento de atividades que propiciem uma melh/or convivência entre estudantes usuários das Residências Estudantis da Universidade⁹.

Na portaria n°524, de 05 de julho de 2017, da estratégia 7 meta 12 do PNE (Plano nacional de Educação), temos a indicação de que as Universidades devem “assegurar, no mínimo 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”¹⁰.

Tais legislações são necessárias quando acompanhamos índices que demonstram como ainda são altos os números de evasão escolar. No último Mapa da Educação Superior¹¹ a evasão foi de 18,5% em cursos superiores e presenciais da rede pública. Ainda na rede pública, mas na educação básica, segundo dados do INEP¹², em 2018 no Brasil a taxa de abandono da escola foi de 2,4% nos anos finais do ensino fundamental;

⁹ Disponível em: <https://prace.ufop.br/sites/default/files/resolucao_cuni_1967.pdf>. Acesso em: 27/06/2019 às 20:33.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.proex.ufop.br/sites/default/files/newimage.pdf>>. Acesso em: 27/06/2019 às 20:37.

¹¹ Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2017/>>. Acesso em: 27/06/2019 às 21:06.

¹² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 27/06/2019 às 13:20.

e 6,1% no ensino médio. Isso demonstra a pertinência de ações focadas no acesso e permanência estudantil, pois ampliam a atuação efetiva das escolas/universidades no campo social.

Em 2017, o NINFEIAS aprovou o projeto “NINFEIAS – Práticas pedagógicas e performativas feministas” (edital Mais Cultura), que tinha como frentes as pesquisas cênicas do coletivo e a atuação junto à comunidade ouro-pretana por meio de oficinas realizadas no distrito de Antônio Pereira, como um projeto educativo em ambiente não formal de educação.

O distrito foi escolhido como campo de atuação devido ao grande número de casos de violência contra a mulher, em especial abusos sexuais e estupros¹³. Os acampamentos de trabalhadores de mineradoras presentes na região pioram este quadro, pois muitos homens permanecem por um tempo em Antônio Pereira, se relacionam com moradoras, inclusive crianças e adolescentes, e depois partem do local, deixando para trás doenças, além de um alto índice de gravidez na adolescência. Estas informações chegaram até nós por meio de pessoas que trabalham com assistência social no distrito, como no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), e também por meio de professoras da Escola Estadual Antônio Pereira.

O Coletivo chegou ao distrito em 2015, já com o desejo de atuar em uma comunidade em que a violência de gênero é grande e propiciada por dinâmicas locais. Em parceria com a Escola Estadual, iniciamos um trabalho com adolescentes do sexo feminino, em oficinas sobre gênero e sexualidade que tinham como objetivo abordar a cultura do estupro e a violência de gênero em suas diversas formas: era o projeto “Tarde Lilás”.

A experiência não foi muito duradoura por falta de recursos para nosso transporte até o distrito – havíamos conseguido uma parceria com a Prefeitura Municipal de Ouro Preto que, subitamente, cancelou o transporte – e um ano se passou antes que pudssemos conseguir aprovar um projeto de extensão, vinculado à universidade e com bolsas que viabilizassem nossas ações. Apesar do hiato no ano de 2016, estávamos muito inquietas com a possibilidade de ter de volta o projeto.

No retorno, já em 2017, encontramos uma realidade diferente da que deixamos.

¹³ Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/assassino-de-mulheres-em-distrito-de-ouro-pretoteve-ajuda-do-irm%C3%A3o-1.1423002>>. Acesso em: 21/02/2018 às 21:29.

Os dias de atividades eram os sábados durante toda a tarde: refizemos a parceria com a Escola, fomos até lá, combinamos o retorno e apenas quatro adolescentes apareceram, mesmo outras tendo confirmado presença. Seguimos com elas e, à medida que os sábados passavam, apareciam apenas duas e, em muitos, nem elas compareciam, por questões pessoais.

Ficamos um dia em frente à escola escrevendo cartazes, fomos até um bazar local, fizemos cópias, colamos nos muros e pelos comércios, conversamos com as pessoas que encontrávamos nas ruas, perguntávamos: “Onde estão as adolescentes daqui? ”, e as respostas variavam: “elas não querem saber de nada! ”, “se você quer encontrar menina aqui vai lá na quadra, elas ficam lá! ”, “as adolescentes aqui tão tudo atrás de filho, pode passar aí pela rua que você vê, elas tudo tem menino!”.

Nos poucos (e valiosos) encontros que realmente tivemos com duas delas, realizamos nossas atividades e conversamos sobre sua realidade e a do lugar, além de convoca-las, na qualidade de parceiras, à divulgarem a oficina. Ambas se engajaram, mas mesmo assim a participação foi minguando, elas podiam ir cada vez menos até que não foram mais. Chegamos à conclusão que deveríamos mudar de estratégia.

A ação educativa tinha caráter extensionista, fora proposta por um projeto vinculado à Universidade e com interesses marcados pela luta social feminista e antirracista, sendo parte de um processo que teve diversos fatores em jogo e nem sempre aconteceu de acordo com as expectativas que criamos. A intelectual negra bell hooks já sinalizara, em *Ensinando a transgredir* – quando discorre sobre a responsabilidade conferida à professora/professor pela dinâmica da sala e da aula – que “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (2017, p. 18). A escritora traz à reflexão a sala de aula como uma “comunidade aberta de aprendizado”, e a responsabilidade de todas e todos para que o processo se constitua de maneira saudável e empolgante.

Aproveito que trouxe à tona este pensamento para criar analogias que podem olhar a “comunidade aberta de aprendizado” para além da sala de aula e, com ela, as pré-concepções do que é ser uma professora. Como participante do NINFEIAS e estudante de Licenciatura cheguei à Antônio Pereira pensando em “atividades educativas” que tratassem de questões de raça e gênero, porém os acontecimentos me apontaram uma contra-direção do que previamente havia sido planejado como “necessidade” daquele contexto.

A mudança ocorreu de maneira interessante porque tive a vivência de conhecer a comunidade, estar ali e conversar com as pessoas para entender as dinâmicas locais. O

fato de ser artista, educadora, com as melhores intenções e um projeto que desenhamos e nos dedicamos não é suficiente para chegarmos a um local e desejarmos que as pessoas se interessem e se desdobrem para participar. Com essa experiência, fui confrontada sobre o que é ser uma professora, e como tal “título” muitas vezes nos afasta do contato com a educação para além da “transmissão de conteúdos”.

Encerrado o trabalho com as adolescentes, começamos a organizar tudo que havíamos ouvido sobre a comunidade de suas próprias moradoras e moradores. Então, nos dirigimos ao CRAS, em busca de dados mais concretos e parcerias. Lá, conversamos com uma moradora do Distrito e funcionária do CRAS, que nos informou onde as pessoas se reúnem: A QUADRA. É uma quadra poliesportiva, coberta, que em seu entorno possui uma praça com brinquedos para crianças, equipamentos de alongamento para adultos/idosos e uma pista de corrida pequena. Foi construída por uma mineradora que explora os recursos do lugar e a população que ali reside.

É também a principal área de lazer local e a que mobiliza com mais força a comunidade, sendo o lugar onde ocorrem os torneios de futebol. Perguntamos sobre grupos de adolescentes, mulheres, e logo a funcionária do CRAS nos respondeu: “Ali na quadra tem um monte de mulher jogando futebol!”. Isso saltou aos nossos olhos como uma possibilidade de trabalhar gênero e sexualidade em oficinas direcionadas a elas. O foco inicial eram as adolescentes, mas isso precisou mudar, assim como todo o planejamento. Ficamos uma manhã por lá apenas para conhecermos a quadra, vermos o movimento e fazermos contato.

Falamos com um líder comunitário e ele nos apresentou algumas jogadoras que conhecemos em uma reunião ali mesmo na praça em frente à quadra. Assim, se iniciava o projeto com o “Fúria Futebol Feminino”, um time de futebol iniciante, formado por mulheres de 16 a 55 anos que gostam de jogar futebol (e de competir). Todas as jogadoras do Fúria vivem em Antônio Pereira, muitas delas são mães e mantêm jornadas duplas e até mesmo triplas de trabalho, as mais jovens terminaram recentemente ou ainda cursavam o ensino médio. Além do Fúria, existem outros times de futebol feminino atuantes no distrito (são cerca de 50 mulheres jogando bola em um distrito de 5 mil habitantes), que inclusive realizam torneios na modalidade, mas o contato que nos deram para o trabalho com o Fúria especificamente se deveu à afinidade do líder comunitário com estas jogadoras.

E por quê Fúria? Podemos caminhar pelo trajeto mais curto e enxergarmos a relação de Fúria com algo como a competitividade inerente à cultura do futebol, mas

trago um fato tão ou mais importante do que se seguiu às nossas aprendizagens em convívio, que é o relato do porquê o time foi formado. Uma das motivações para a fundação do Fúria Futebol Feminino foi a exclusão de algumas mulheres de outros times mais consolidados no Distrito, por conta de estarem fora de um “padrão” competitivo, necessário para treinarem, segundo as metas idealizadas por seus treinadores (todos homens cisgêneros). Estes desconsideraram a importância da prática do esporte para estas mulheres para além da competição.

Muitas nos relataram que, para elas, era essencial estarem ali devido aos bons momentos que passavam com as companheiras, pois encontravam no time um “espaço” para além de suas rotinas de trabalho e uma “fuga” do cotidiano. Além disso, no Fúria todas aquelas que não eram “ideais” podiam fazer parte, pois o futebol era para elas um espaço para agregar, incluir e propiciar a experiência de SER parte de um time, se exercitar e “bater um ranca”, quase sempre marcado entre elas via grupo no *Whatsapp*.

Em suma, elas iniciaram o time porque foram excluídas e isso se conforma como uma estratégia de resistência e enfrentamento às negativas recebidas por elas por estarem fora dos grupos considerados “aptos” para jogarem futebol. Elas ocuparam a quadra e abriram mais uma fenda no que já poderíamos considerar um movimento muito importante, pensando na influência do patriarcado e as dificuldades que passam as mulheres que desejam praticar futebol, mesmo na atualidade, como é o caso, por exemplo, da jogadora brasileira Marta¹⁴.

Considero o ato de resistência do Fúria um modo de “construção de saberes” e traço, com Nilma Lino Gomes, um paralelo sobre o papel que os movimentos sociais exercem na educação, a partir de sua análise do Movimento Negro brasileiro.

Partimos do pressuposto de que o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva (GOMES, 2017, p. 42).

¹⁴ Marta Vieira da Silva, eleita por seis vezes a melhor jogadora do mundo, realizou um manifesto na Copa do mundo de futebol feminino – FIFA, do ano de 2019, ao jogar com chuteiras sem patrocinadores, apenas com o logo da campanha *Go equal* um movimento por igualdade de gênero, por não aceitar patrocínios que pagassem a ela menos do que para jogadores homens. Disponível em: <http://midianinja.org/news/marta-pode-ser-punida-pela-chuteira-e-uso-de-batom-durante-a-copa/>. Acesso em: 27/06/2019.

Logo, se penso a ação do Fúria em termos de uma ação executada por um “movimento de mulheres” e, na maioria delas, mulheres negras e pobres, portanto, uma forma de mobilização social contra-hegemônica, percebo também que meu olhar como atuante em um coletivo feminista acadêmico é desestabilizado por outras formas de mover estereótipos de gênero, raça e classe que não só pela recepção passiva de dados que demonstram as opressões propiciadas pelo patriarcado branco *cishétero* capitalista. Tais constatações promovem um aguçamento do olhar para o que a interseccionalidade nos chama atenção.

Não existe hierarquia de opressão, já aprendemos. Identidades sobressaltam aos olhos ocidentais, mas a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxerga-las como identidades. Uma vez no fluxo das estruturas, o dinamismo identitário produz novas formas de viver, pensar e sentir, podendo ficar subsumidas a certas identidades insurgentes, ressignificadas pelas opressões (AKOTIRENE, p. 46).

Era muito pronunciado o potencial de troca com elas, que se mostraram disponíveis a trabalhar conosco. Explicamos o planejamento e porque era importante para nós trabalharmos com mulheres, salientando como a iniciativa delas (e de todos os times femininos de Antônio Pereira e região) tinha um valor que ia além do esporte, era também social e político.

Estou em formação enquanto educadora de artes e o grupo que fui trabalhar era um time de futebol, esporte que pouco conhecia e nunca tinha estudado. Como a arte e a educação entrariam neste contexto? Minha parceira no projeto conhecia um pouco mais de futebol, mesmo assim o que criamos tinha outro objetivo, trabalhar questões de gênero por meio da arte. O que fazer? A realidade que encontrávamos lá todos os dias alterou muito a nossa e considero este fator um grande passo ao pensar em “pedagogias”.

Por raras vezes imaginei que a proponente da oficina, a “educadora” seria a aprendiz. E fui. Íamos aos treinos delas, que era também nosso espaço de prática, e elas desejavam JOGAR BOLA. Dividíamos o dia de encontro em duas partes, a do futebol e nossas propostas, que eram jogos voltados a aquecimentos que questionavam como era ser mulher naquele contexto, mas conseguimos efetivamente realizar apenas um que era o “chute no preconceito”, consistia em chutar a bola para o gol e gritar com toda força o que não gostavam de ouvir por serem mulheres que jogam futebol, no mais elas queriam “bater um ranca”, objetivo que as faziam sair de casa naquelas manhãs.

Elas insistiam muito para que fizéssemos parte do time, eu dizia sobre minha parca habilidade no esporte e, mesmo assim, elas queriam que jogássemos, pois seríamos um reforço para o time e mais que isso, jogadoras como elas. Ao falar do Fúria e dos treinos, retorno ao pensamento de bell hooks sobre a comunidade da sala de aula, no que diz respeito ao fato de que nossa “capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (2017, p. 18).

Um time de futebol só avança com o esforço coletivo, em que todas e todos têm a mesma importância e relevância. Estudando para a docência, percebi que naquele espaço fui despida do “status” sobre o qual hooks fala, que é conferido à professora/or. No futebol não foi assim, elas acreditaram em mim, tanto quanto nós nelas, e a capa que revestia “as estudantes da UFOP que vieram dar algo pra gente” foi substituída por um uniforme e a chance de aprender a dar uns passes e também a humildade de estar em um espaço que se torna “comunidade aberta de aprendizado”, porque ali a presença de todas era reconhecida. Eu e Mayra, minha parceira do NINFEIAS, começamos a participar de quase todos os treinos, eu menos que ela (tive dificuldades e às vezes timidez).

Decidido! O futebol e o feminismo seriam meios de olharmos as relações e estranhá-las, de modo a vislumbrarmos possibilidades de mudanças a partir de análises do quanto o sexismo, o machismo e o racismo atrapalham o avanço das mulheres, de modo que olhar para as nossas próprias situações de maneira crítica já é um movimento que impulsiona para a mobilização e a transformação.



Figura 1- Jogadoras do Fúria Futsal Feminino antes de jogo no Torneio da Amizade

E a arte? Neste caso, a percebo como um elemento que permeia a experiência todo o tempo, quando tratamos por exemplo de desnaturalizar olhares, ou seja, de olhar novamente, de outras maneiras. Ao registrarmos as práticas/treinos, fazemos rodas para falarmos de como foram, ao descrevermos conquistas e derrotas, o encontro se dava novamente sob a forma de rememoração, arte aqui como “instrumento para a produção do visível”. Percebi elas sempre muito atentas às conversas que tínhamos, com uma abertura cada vez maior à nossa presença que, no início, era vista ainda com bastante desconfiança. Jogar também passou a fazer parte da metodologia, pois apenas assim exerceríamos um “espaço de solidariedade política” entre nós.

O projeto do NINFEIAS aprovado para o ano de 2017 propunha oficinas em Antônio Pereira com uma ênfase muito específica. A produção de pílulas audiovisuais realizadas pelas participantes, com conteúdo de produção artística autoral a partir das vivências delas. O NINFEIAS ministraria oficinas de diversas linguagens, teatro, dança, literatura, com ênfase em discutir feminismo, gênero e sexualidade. As oficinas de audiovisual aconteceriam via parcerias convidadas pelo Núcleo.

Este planejamento estava no projeto de 2015, e o audiovisual apareceu como ferramenta de trabalho porque recebemos uma proposta de parceria com a Rede Minas para a produção de “pílulas” audiovisuais. Mas, devido às alterações no quadro de funcionários da parceira, isso nem chegou a começar. Assim, o projeto foi, posteriormente, encaminhado para aprovação dentro do edital Mais Cultura, em 2017. E como nos objetivos apresentados no texto do projeto havia a produção audiovisual, mantivemos, mesmo com pouco conhecimento da ferramenta, o que seria uma dificuldade, além da instabilidade do trabalho por fatores já citados, que interferiram diretamente na coerência da metodologia e assim, em seu resultado.

Pedimos a elas um encontro no CRAS e nesse dia levamos vídeos sobre mulheres no esporte, tratando sobre o preconceito que sofrem, as diferenças entre as modalidades femininas e masculinas e incentivo no esporte. A partir dos vídeos, conseguimos abertura para falar sobre fatos que ocorreram com elas e que eram atitudes incentivadas por pensamentos machistas de homens da comunidade. Era perceptível que as construções de gênero a partir da lógica binária feminino/masculino interferem nas práticas que são consideradas “inerentes” a um ou outro desde a infância.

Se, por um lado, meninas podem ter sua identidade de gênero questionada se praticam futebol, com meninos o mesmo ocorre, se eles não o fazem, se não são fanáticos pelo seu time, se não têm um time. Meninos são como que

obrigados a gostar de jogar futebol. Pais, mães, amigos, amigas e até educadores/as exercem uma "pressão social" para que pratiquem essa modalidade. Aqueles que não o fizeram podem ser vistos como femininos (VIANNA, p. 278, 2009).

A partir desta lógica de construção dos gêneros que não é estranha a mim e nem a você, considero um ato corajoso e de forte impacto social, mulheres que não estão dentro de um padrão de esportistas profissionais exercerem auto-organização dentro de uma comunidade muito pequena para praticarem um esporte que tem a predominância do sexo masculino. Assim, elas rompem com a lógica do que é considerado natural – “homens jogam futebol” – e criam um movimento em torno da prática delas, que envolve desde as famílias de cada uma até a formação das crianças. Uma jogadora, mãe, dizia para a filha de 4 anos enquanto saíamos da quadra após um dia de encontro: “Filha, você vai fazer balé ou jogar bola?”. E a menina, sem hesitar: “Jogar bola!”.

Seguimos com os exercícios na quadra, buscando formas de aproximar a prática do futebol de nossas dinâmicas de trabalho, como em um deles, em que chutávamos bolas para o gol, como pênaltis, e a cada chute dizíamos palavras e expressões que nos incomodavam sobre as mulheres no futebol. Desse modo, trouxemos na prática a consciência de que o fato de mulheres se organizarem no futebol, ou seja, em um lugar em que a violência de gênero é tão forte, pode ser uma prática tão subversiva e transformadora quanto a arte.

Propusemos que treinos, jogos, exercícios, atividades, além do torneio que participaram, que tudo fosse registrado, e o equipamento que utilizamos para isso foram nossos próprios celulares. Com esse material em mãos, nos reunimos para contarmos um pouco da história das mulheres que compunham o time. Assim foi: influenciadas por uma formação oferecida por Arthur Medrado, doutorando em educação pela UFF, sobre o projeto “Olhares (im)possíveis”, realizado em parceria com o Sentidos Urbanos, do IPHAN, emprestamos alguns procedimentos que ele desenvolveu para trabalhar vídeo e educação.

Utilizamos o mapeamento afetivo, em que desenhamos mapas com os caminhos que fazíamos de casa até a quadra, e todas as relações que aconteciam no percurso, com quem conversamos, os sentimentos que tínhamos desde que saíamos de casa e deste dia surgiram cartas de todas as mulheres falando da importância do Fúria para além da prática do futebol, mas como estratégia de saída das rotinas, do stress. Algumas relataram sobre a importância da amizade e do vínculo que só os treinos

proporcionavam. Estas cartas e o material audiovisual seriam reunidos na produção do material autoral realizado por elas sobre o Fúria.

No entanto, o projeto e o dinheiro terminaram mais uma vez. E tivemos que abandonar a ideia de produzir as narrativas audiovisuais da experiência do time.

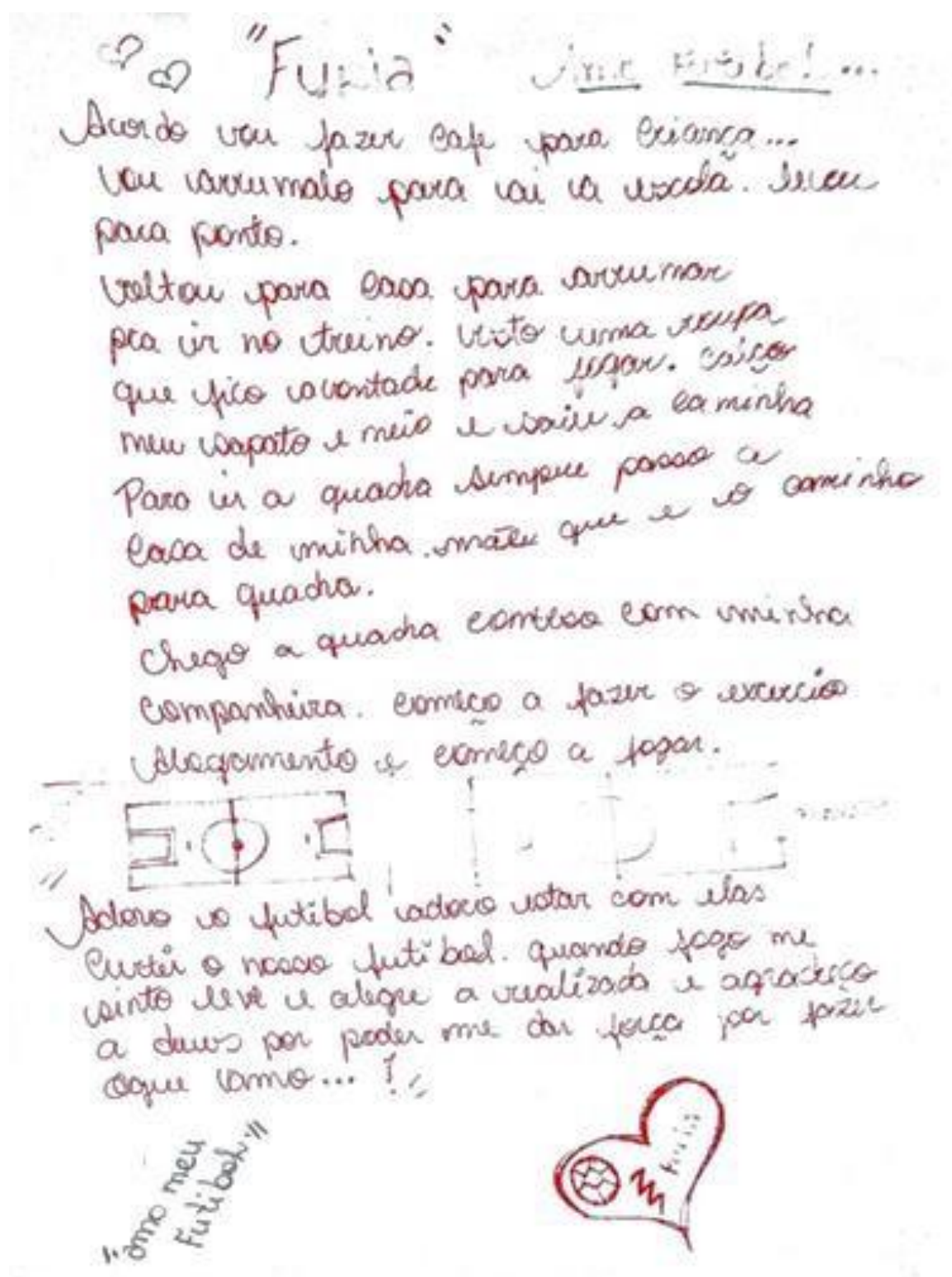


Figura 2 – Mapeamento afetivo de M., jogadora do Fúria Futebol Feminino

seguirem jogando. Mesmo com as dificuldades, o despreparo, a falta de alguém que pudesse treiná-las. Os motivos de continuarem estavam além do jogo e da competição. A necessidade ali era de mais incentivo para uma prática que já vinha acontecendo, estímulo para um conhecimento que já estava sendo elaborado e que, por falta de recursos, caminhava muito menos do que poderia.

Durante o tempo em que estivemos juntas o Fúria alçou muitas conquistas, desde a compra dos uniformes, com apoio de doações em dinheiro de pessoas da comunidade, à organização do “Torneio da Amizade”, que foi um grande evento de futebol com a participação de times nas modalidades feminino e masculino de diversas localidades do entorno. Importante dizer que “as Fúrias” também tinham barracas com venda de comidas e bebidas, e geraram com isso dinheiro para o time. Mesmo com grande dificuldade para encontrar quem as treinasse, elas se prepararam muito para a competição, e Mayra, minha parceira de trabalho, participou deste momento em quadra. Fiquei por conta dos registros.

Pouco tempo depois do Torneio da Amizade, o projeto terminou, e soubemos por elas que, após isso, algumas mulheres desanimaram, e que vez ou outra elas se encontram ainda para “bater ranca”, mas sem aquele impulso inicial que as mobilizou a estarem juntas.

Quando enviamos as fotos e vídeos delas nos treinos e jogos, via *Whatsapp*, conversamos com todas no grupo e a sensação de frustração por não terem seguido com o time era geral. Entretanto, questões na vida pessoal de algumas que eram os pilares do time, influenciaram muito outras, que só iam aos treinos se elas fossem, fato que também desestabilizou bastante o coletivo. O incentivo já é muito pequeno para as mulheres praticarem o futebol, e quando as condições sociais e materiais não se mobilizam para que elas sigam, fins como este são os mais comuns. Desde abril de 2019 que não temos mais notícias do Fúria: o grupo de mensagens segue em silêncio.

A partir da experiência relatada, percebi que, por mais que saibamos conceitualmente como a chave da interseccionalidade atua, ao imergirmos em um novo contexto e conhecermos realidades distintas daquelas que cotidianamente vivemos, no caso, distantes do campus universitário, é possível entender como as identidades se movem e o modo como refletimos as experiências vividas transitam, em um reposicionamento de nós mesmas junto a quem nos acompanha no trajeto.

O modo com que as práticas “não funcionaram” gerou a percepção de que sou negra e universitária, e o modo como isto me subjetiva se modifica por conta de tal vivência, as proposições que fazemos como artistas-educadoras se preenchem disso. Assim como ser feminista e perceber racionalmente os padrões sexistas na prática do futebol não foram suficientes para que, no início das vivências, eu me sentisse disponível a experimentar um jogo que, desde que sou criança, acreditei não ser lugar para alguém como eu, uma mulher.

Raça, gênero e classe marcaram os encontros e desencontros de um pensamento interseccional que se realizou: ter a mesma idade que uma das parceiras do Time Fúria tem, mas com a diferença de que ela tem três filhos e eu nenhum, e sentir a parceria que firmamos naquele momento sem que necessariamente fôssemos iguais, mas que estávamos juntas na batalha por direitos me mostra que eu, enquanto proponente de “ações educativas”, fui formada para estar atenta às causas pelas quais também devo lutar, mesmo estando tão longe, mas tão perto.

Apenas na experiência motivada pelo engajamento feminista e negro junto à educação é que pude perceber a indissociabilidade entre aprender a propor uma prática que se pretende cidadã e a conscientização dos limites e possibilidades do exercício da docência ligado à uma preocupação com ideais democráticos e não-hierárquicos.

“Quando uso a expressão “paixão da experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. Essa complexidade da experiência dificilmente poderá ser declarada e definida à distância. É uma posição privilegiada, embora não seja a única nem, muitas vezes, a mais importante a partir da qual o conhecimento é possível.” (hooks, 2017, p. 124)

Assumir as limitações das próprias vivências para se engajar em uma educação permeável a mudanças me parece um caminho importante para que aconteça uma aprendizagem que de fato contribua à emancipação de todas as pessoas envolvidas.

Referências bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro – Editora Pólen, 2019.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, 2º ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

VIANNA, Claudia et al. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos pagu. N. 33, p. 265-283, 2009.

Cultura Visual: problematizando questões étnico-raciais e de gênero na escola

Resumo

A arte é um campo em disputa. A educação também o é. Como artista-educadora, mulher (cisgênero) negra, lésbica e feminista, me autodefino para pensar como isso modifica minha forma de ver. Este artigo caminha sobre uma questão: Já que sou o “outro” na lógica colonial, como esta “outridade” me permite criar estratégias pedagógicas rebeldes, que tragam consigo a potência de construir outros olhares ao campo da educação institucionalizada? Busco também discorrer sobre como as relações ensino-aprendizagem expandem a forma de enxergarmos a nós mesmas/os e, portanto, a maneira como nos posicionamos politicamente diante do exercício de ensinar. Para isso, trago como eixo de análise o pensamento da cultura visual, a fim de refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas em meu período de estágio do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP, realizado em duas escolas da rede pública dos municípios de Mariana e Ouro Preto, em Minas Gerais.

Palavras-chave: cultura visual; educação e gênero, adolescência e negritude.

“A palavra discriminação pode ter diversas outras, “dis-diz”
 “crimin-crime” e “ação”, pode até se tornar um micropoema:
 A discriminação diz que há um crime em ação”
 A autora¹⁵

A arte é um campo em disputa. A educação também o é. E uma das batalhas é contra a disseminação da discriminação e de outras práticas que subalternizam e impedem que o direito à educação seja plenamente exercido por pessoas que têm sua dignidade questionada seja por sua cor, gênero, sexualidade e/ou condição social, categorias hierarquizantes que são resquícios da colonização não só de territórios, mas de mentes e corpos.

Feministas negras têm questionado não apenas o que tem sido dito sobre mulheres negras, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que detêm o poder de definir. Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos (COLLINS, 2016, pp. 103-104).

¹⁵ Texto criado em produção da disciplina “Seminários de pedagogia do teatro”, do curso de Artes Cênicas – Licenciatura UFOP, lecionada por Neide das Graças no 2º período de 2018.

Como mulher negra feminista, cisgênero, lésbica e artista-educadora, me autodefino durante o processo desta escrita, a partir das considerações feitas por Audre Lorde em “Autodefinição e minha poesia”¹⁶, para pensar como essas diversas dimensões que me constituem modificam minha forma de ver, “pois eu sou, como todos nós somos, feitas de tantas partes diferentes” (LORDE, 2009, s/p). Pensar a partir de outras mulheres negras – e à Audre Lorde, se juntam Sueli Carneiro (2005), bell hooks (2017), e Luana Tolentino (2018) – altera não somente a perspectiva teórica que fundamenta esta escrita, mas também desenhará a forma com que ela se materializará nas linhas que se seguem.

Este artigo caminha sobre uma questão: Já que sou o “outro” na lógica colonial, como esta “outridade” me possibilitaria criar estratégias pedagógicas rebeldes (decoloniais), que tragam consigo a potência de construir outros olhares ao campo da educação institucionalizada? Como pensar e realizar práticas pedagógicas que possibilitem um posicionamento diante das opressões sofridas por quem está colocada às margens da sociedade?

Paulo Freire, patrono da educação no Brasil¹⁷, já escrevia sobre a necessidade da reflexão crítica e posicionamento criativo em relação à prática que ele propôs para a alfabetização de adultos. Freire (1982, p. 17) sugeria que tivéssemos em mente “que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”, e tal colocação, ainda hoje, me inspira a manter humildade e atenção a esses aspectos quando escrevo sobre as tentativas de criar práticas que façam algum sentido às educandas/educandos das escolas públicas brasileiras, em sua maioria negra e pobre.

Entendo que a educação que propicia diálogos sobre as diferenças e realiza sua práxis a partir de lógicas distintas das dos “vencedores” – no caso, as hegemonias que compõem a Europa e seus braços bem-sucedidos que invadem, roubam e colonizam diferentes povos – pode fortalecer, em suas guerrilhas cotidianas, aqueles que nunca “venceram”, segundo a pirâmide social que a lógica colonial do poder construiu.

¹⁶ Texto seminal de Audre Lorde (2009), que fundamenta as noções discutidas por Patricia Hill Collins em “Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro” (2016).

¹⁷ No site do senado (<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=90310>) está registrada a proposta de se revogar o decreto que institui Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, título recebido por meio da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, de autoria da deputada federal Luíza Erundina. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/jm_siteipf/noticias/617-paulo-freire-patrono-da-educacaobrasileira>. Acesso em: 30/06/2019 às 12:56.

Quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de focar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes do que a outras (HOOKS, 2017, p. 246).

Minhas práticas como artista-educadora buscam manter em vista tais questões, que impactam negativamente não só o cotidiano escolar, mas a trajetória de vida de pessoas que sofrem com o racismo, sexismo e outras intersecções de opressões que tornam violências – da polícia militar à grade curricular – legitimadas e até mesmo perpetuadas por instituições que não as questionam, mas, pelo contrário, muitas vezes as reforçam. Assim, penso que devemos colocar em xeque atos que prejudicam, recriminam, cerceiam, tiram a liberdade, humilham e despotencializam educandas e educandos por conta de uma realidade social da qual a escola não sai ileso. Colocar em xeque, desnaturalizar, discutir, de modo a revelar as engrenagens e permitir a construção de outras narrativas, que redimensionem o discurso hegemônico e pretensamente universal que invisibiliza, cotidianamente, a diversidade que nos constitui.

Vivemos em uma sociedade que é permeada por normas e “regras” tácitas de comportamento, e na escola não é diferente. As pessoas não ficam isentas de múltiplas normativas que determinam modos de vida e maneiras de ser e estar no mundo: Uma boa professora, como ensina? Como se define um menino ou uma menina? Qual o comportamento ideal de um estudante que recebe as notas mais altas? As regulações imbuídas nesses questionamentos nos levam a construir ideias e ideais sobre quais tipos de pessoas atenderão aos padrões de ser e estar nos espaços de educação.

Apesar de muitas e muitos de nós acreditarem ser um apontamento óbvio dizer que a diversidade deve ser valorizada e percebida como um trunfo nesses espaços, muitas vezes, as discussões teóricas se distanciam das práticas escolares. Corpos e vivências que destoam do padrão universalizante e tido como natural são considerados “OUTRAS/OUTROS e, desse modo, não são vistos como “normais”. Que outro é você?

É essencial desromantizar, em nossa cultura, a ideia de “valorização da diversidade” para nos aproximarmos, de fato, de práticas que tratem da noção de equanimidade de direitos na diferença. A cultura é um processo dinâmico e em movimento, e tudo o que perpassa as relações sociais pode ser atravessado por

construções culturais. Do gênero ao corpo, das concepções de certo e errado, sobre fazer e saber, sobre espaço, aprendizagem, etnicidade, racialização. Há sempre uma escolha da perspectiva sob a qual vamos olhar o mundo.

Foi a partir das palavras de MADUREIRA (2007 p. 12), que fala sobre diversidade na escola em termos de buscar a “construção de uma cultura democrática”, que trouxemos nossa conversa até aqui. Cultura + democracia + escola + diversidade. Estas quatro palavras combinam? Como seria a ação conjunta delas?

Na primeira fase dos estágios, realizada em uma Escola Municipal de Mariana/MG, eu e Pedro, também licenciando em Artes Cênicas e meu companheiro de estágio, construímos os planos de aula junto à professora das turmas que iríamos acompanhar. O processo de pensar as práticas se realizou em etapas: a da conversa com meu colega e as propostas dele para aquelas turmas com as quais já trabalhara em outro período, também como estagiário; a de minha chegada na escola e com ela o reconhecimento do espaço e das pessoas; e o momento de definir temáticas.

Mesmo trazendo desejos que gostaria que fossem as temáticas do estágio, foi importante observar, prostrar com as/os estudantes, ver suas brincadeiras, ouvir os estereótipos e preconceitos que, às vezes, eram bradados em alto e bom som por elas/eles que os reproduzem (mesmo quando, com isso, se desqualificam), atentar aos privilégios, perceber diferentes formas de socialização.

Um grande presente recebido por nós, além da disposição da professora em trocar, foram os temas trazidos por ela, pois vieram de encontro ao que eu ansiava, nas conversas com meu colega. Eram questões diretamente relacionadas a direitos humanos, na busca de um olhar que questione o porquê de algumas situações percebidas no cotidiano serem parte estrutural de um sistema racista, patriarcal, heterocentrado, cisgênero e classista como é o que vivemos em nossa realidade brasileira.

As mídias que propiciam acesso massivo (e de massa) às populações não garantem que o volume de informação seja fecundo ao conhecimento. Encontros e mediações são, então, necessários, e com as juventudes isso é ainda mais expressivo. Creio na conscientização enquanto potência das práticas de mudança. Quando sabemos ou minimamente investigamos as motivações de comportamentos e reiteraões, nos colocamos no mundo de modo mais ativo. E esta forma de lidar com processos educativos me move.

Na universidade (devido a sucessivas greves em busca de melhores condições), o período letivo 2017.2 começou no início do mês de outubro: na rede pública da

educação básica, o ano escolar estava quase no fim e tive pouco tempo para executar o planejamento, pois quando chegamos, a professora já estava com uma atividade em curso nos 8ºs anos, que era a exibição do filme “Favela Rising”¹⁸ e fiquei, durante duas semanas de aula, assistindo-o em todas as turmas. Após a exibição do filme, demos início às atividades planejadas para as aulas, baseados inicialmente na análise da obra de Sidney Amaral, a pintura “O atleta ou o sonho de Kichute” (2013).



Figura 4 - “O atleta ou o sonho de kichute” – Sidney Amaral (2013)

A partir do filme e do contato com a pintura, propus um primeiro exercício de observação e análise para as/os estudantes. Consistia na entrega de papéis para que escrevessem em escrita automática o que lhes vinha à cabeça quando viam aquelas imagens (do filme e da pintura). Se havia alguma relação entre elas, quais seus sentimentos, enfim, palavras soltas. Dei um tempo e pedi que me entregassem os papéis sem assinarem o próprio nome, depois uniríamos todos e o coletivo conversaria sobre

¹⁸ Documentário de 2005, dirigido por Matt Mochary e Jeff Zimbalist, sobre a história de Anderson Sá, fundador do Movimento Cultural Afroreggae, da Favela Vigário Geral, no Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-99801/>>. Acesso em: 20/02/2018 às 01:20.

os porquês das palavras. A escolha pelo anonimato foi proposital, pois desejei que houvesse sinceridade e ninguém se sentisse julgada/o por sua escrita. Em todas as turmas ocorreu o processo que conduziria ao próximo passo do planejamento, a criação de uma música coletiva sobre as temáticas discutidas. Nos escritos, surgiram expressões como:

“Escravo apanhando de seu dono, Sonho, Preconceito, Pessoas que julgam pela condição social e pela cor de pele, Opressão, Vitória, Sociedade, Racismo, Igualdade, Crueldade, Pobreza, A realidade da vida do negro, Violência, Cobaia, Poder, Amor [...]”¹⁹

Discutimos em sala sobre os porquês de pensarmos nestas palavras quando vemos narrativas sobre nós, pessoas negras. Grande parte das/dos estudantes nas salas eram negras e negros, e um dos objetivos da atividade era o de refletirmos sobre as causas de certas representações e ficções que fazem das pessoas, baseadas apenas em seus fenótipos.

Acredito no trabalho a partir do reconhecimento identitário, pois ele consegue aproximar as práticas pedagógicas das realidades vivenciadas pelos sujeitos. Se ainda não conseguimos olhar para cada um dos mais de 50, 100, 200 estudantes, optar por questões vivas e próximas da comunidade da sala de aula já pode ser um primeiro passo que pode gerar o encontro deste coletivo com outros, a partir da arte e cultura por exemplo.

Ao conhecer o pensamento sobre a cultura visual, em uma compilação de artigos que Ana Mae Barbosa traz no livro “Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais” (2008), refleti sobre as práticas que realizei, e percebi que as selecionei com um mesmo objetivo: a tentativa da desnaturalização do olhar para representações sociais que são feitas de certos grupos sociais. Sueli Carneiro, em “A construção do não-ser como fundamento do ser”, nos alerta de que a “sustentabilidade do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui” (2005, p. 29).

Considero primordial a luta contra a naturalização de perspectivas racistas e sexistas no cotidiano escolar, para que “nós-outras/os/es” possamos desestabilizar as concepções hegemônicas que nos subalternizam, portanto, objetivo em práticas de ensino-aprendizagem que proponham investigar e dar potência aos olhares socialmente

¹⁹ Registro dos escritos das/dos estudantes. Arquivo pessoal.

subalternizados, de modo a poder criar pedagogias rebeldes e contra-hegemônicas e causar mínimas fissuras na “história oficial”.

A cultura visual como campo de estudo contribui para esta escrita com uma discussão importante sobre imagem no campo social, já que é um elemento que forma as pessoas para além da educação escolar. Logo, a escola deve pensar em como criar instrumentalidade para a lida com os diversos elementos desta cultura. Assim como Fernando Hernández salienta em “Cultura visual, Mudança educativa e Projeto de trabalho” (2000);

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que sua experiência dos objetos e dos fenômenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos como artísticos.

A cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc. Esses significados, [...] contribuem para a construção da consciência individual e social pela incorporação dos índices visuais com valor simbólico produzidos por grupos diferentes (o dos artistas seria um deles) nos processos de intercâmbio social. (HERNÁNDEZ, p. 52)

Busco nestes trechos o inter cruzamento do que me importa aqui analisar, sendo menos um aprofundamento do que é a cultura visual e mais a percepção da pertinência de um conceito que abre possibilidades de confluência de temáticas que perpassaram as práticas realizadas nas escolas e as reflexões que surgiram delas. Esta tessitura é um espaço que media questões **políticas, estéticas e éticas**.

A escolha pelo trabalho de Sidney Amaral não foi feita de maneira aleatória. Pensei desde a representatividade de levar a referência de um artista negro, até as questões explicitamente críticas que sua obra traz e apresenta. Aproximá-la das/dos estudantes é um trabalho de pesquisa, levantamento e reconhecimento de poéticas que não se enquadram nos cânones e no pensamento artístico eurocentrado. Olhar uma obra e analisá-la pode parecer uma atividade simples ou que exige pouco esforço, porém, segundo Ana Mae Barbosa este exercício carrega diversas outras faces que podem ser exploradas.

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo

conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, p. 178, 1989).

A obra de Sidney Amaral traz símbolos de marcas de tênis e roupas como cicatrizes nas costas do homem, fazendo referência aos açoites que as pessoas escravizadas sofriam por seus feitores/colonizadores/brancos no período escravocrata. Ela conecta experiências minhas com as das/dos estudantes por trazer de forma tão perspicaz um dos efeitos que a colonização impõe a nossos corpos.

Quando eu era estudante, era muito importante “portar” o tênis da moda para ser aprovada/o e pertencer a determinados grupos na escola. Mudaram os modelos daquele tempo pra cá, mas isso ainda acontece da mesma forma, e se vincula ao capitalismo e exploração que, mesmo quando “portamos” as marcas – que se impõem como desejos para além da utilidade do objeto – ainda nos “açoita” com a mesma cultura de massa que as produz.

Percebi muito depois que, sem intencionalidade, busquei encontrar junto às/os estudantes um tipo de conscientização baseada no “espelhamento”. Explico: O espelho (no caso os desenhos, as obras, as imagens incessantemente produzidas pela cultura visual), podem nos dizer como somos representadas/os e se essas representações correspondem ao que somos /acreditamos ser na cultura em que estamos inseridas/os. Porém, olhar para esses “espelhos” também pode ser uma oportunidade de desestabilizarmos tais imagens e nos recriarmos em outras, a partir do momento que também produzimos e protagonizamos novas formas de vermos a nós mesmas/os e, inclusive, entendermos o que distorce nossa imagem para o que acreditamos ser sem nos perguntarmos. Retomando Sueli Carneiro, é o “ideário racista” que devemos combater e combatemos, ao lançarmos perguntas sobre as representações que fazem de nós, antes mesmo de nos autodefinirmos.

Um corpo pode ser considerado apenas um corpo? É possível despi-lo de um corpo universal? O que é um corpo negro? O que é um corpo negro masculino? O que é um corpo negro feminino? Quais implicações sociais, culturais, históricas e políticas situam no mundo cada corpo? (VIANA, 2018, p. 77).

As perguntas feitas acima por Janaína Viana já começam a desmontar a pretensa neutralidade que há na educação, pois o que se diz “neutro”, aquilo que é considerado “universal”, é, de fato, também marcado: normalmente, é branco, masculino, cisgênero e heterossexual. Enquanto mediadora de processos educativos, trazer à sala de aula que

não há um “único universo”, possibilitando a construção de outras narrativas, contra-hegemônicas, é um ato urgente.

A atividade das aulas seguintes foi sobre o Maracatu de baque virado, conduzida por Pedro. Fizemos roda para ensinar os passos de dança, e a história desta manifestação cultural afro-brasileira foi contada. A riqueza desta proposição para as aulas de artes se apresenta tanto nas linguagens artísticas todas que se agregam (música, dança, canto, artes visuais), quanto na história de resistência do povo negro, sua religiosidade e criatividade.

A relação entre o exercício da imagem e o Maracatu se daria através da composição musical. Com as palavras recolhidas sobre o filme e o exercício da imagem, construímos as letras de música de cada turma, que se tornaria uma lôa de Maracatu. Porém, por desconhecimento meu sobre a métrica, meu colega de estágio preferiu que seguissemos a composição através da escolha de ritmo feita por cada turma e, com esta estratégia, muitos acontecimentos positivos se deram. Uma turma escolheu fazer um rap, e alguns estudantes contaram sobre suas experiências com as Batalhas de Rap já conhecidas no município de Mariana. Em outra, surgiu um Samba Enredo, e outro aluno que compunha músicas e poesias compartilhou sua história.

Cada uma das 4 turmas compôs sua canção, com estímulos nossos de jogos que trabalham ritmo, como o “jogo do maestro”, em que todos produzem sons com o corpo e o maestro coordena volume, intensidade, duração (este maestro troca até que todas e todos o sejam), jogos de atenção e de improvisação musical, primeiro com o corpo depois com objetos da sala de aula (carteiras, cadeiras, mochilas, estojos). E todas as músicas foram cantadas e tocadas, como foi o caso da música criada pelo 8º ano 4:

Trabalhador honesto/ Para a comunidade vagabundo/ Manchas do preconceito /Neguinho maconheiro/ Operação 157 /Cicatriz do crime/ Escravo do trabalho /Cicatriz do racismo /Escravo do poder /Gente que tem poder /O racismo existe /Não é o passado não/Cobaias do sistema /Força e persistência /Não pode faltar /Mas sempre que incomodar /Neguinho, vagabundo você ouvirá²⁰.

As letras de música foram frutos de um pequeno processo criativo e me surpreenderam pela precisão com que trouxeram questões muito importantes de serem discutidas em um país que, a cada 23 minutos, mata um jovem negro²¹.

²⁰ Transcrição da composição musical coletiva. Arquivo pessoal.

²¹ Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unfpa-apoia-campanha-educacional-de-combate-a-violenciacontra-juventude-negra/>>. Acesso em: 30/06/2019 às 20:30.

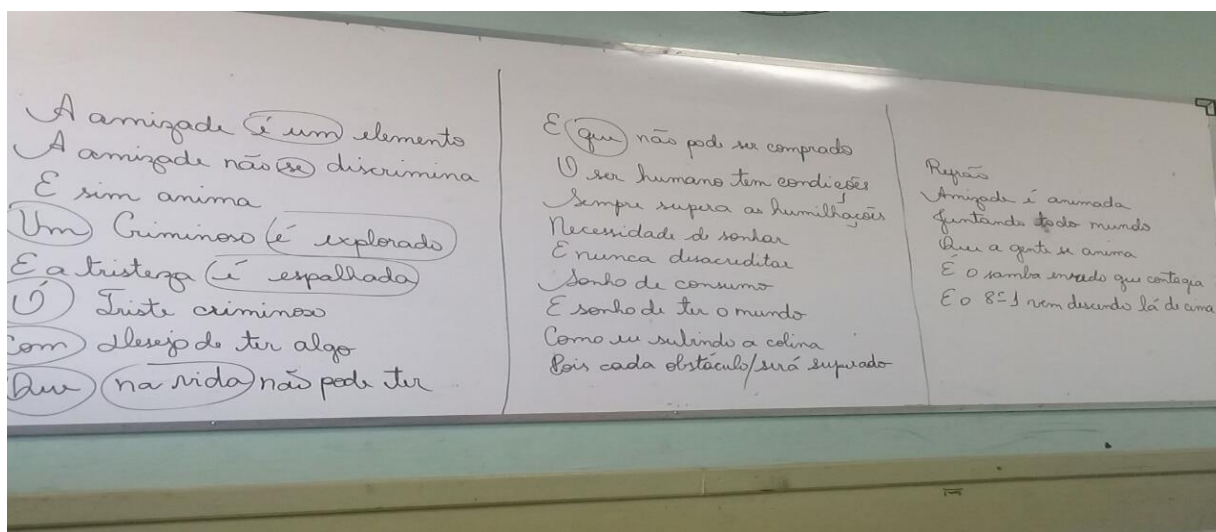


Figura 5 - Letra de música criada pela turma do 8º ano 1

Vejo uma professora/professor como uma mediadora/or dentro do processo educacional que, como tal, deve fazer escolhas em relação ao que orienta sua prática.

Como mulher negra, faço minhas as palavras de Luana Tolentino (2018, p. 106).

O processo de elaboração dos meus projetos e planos de aulas é orientado por alguns princípios. Sou guiada pela certeza de que preciso oferecer aos meus alunos a possibilidade de compreender os mecanismos de opressão dos quais somos vítimas. Acredito que uma educação libertadora é fundamental para a desnaturalização e para o enfrentamento das desigualdades historicamente construídas pelas classes dominantes.

Assim, na primeira etapa, falamos sobre raça e, ainda durante o estágio, em sua segunda fase, procurei outras escolas, desta vez no município de Ouro Preto e com a parceira e amiga Adriana. Diante da primeira experiência, segui com a proposta de gerar questionamentos à naturalização de representações, então conversamos e, juntas, consideramos qual seria a temática trabalhada até o fim do estágio. Dessa vez, o foco foi gênero: raça e classe surgiram no desdobramento mesmo das atividades.

Chegamos às escolas com a proposta de discutirmos questões de gênero e, como referência para o trabalho, utilizamos a apostila “COOLKIT – Jogos para não-violência e igualdade de gênero” (ROJÃO, ARAÚJO, SANTOS, MOURA e CARREIRA, 2011), publicação desenvolvida dentro do projeto “Violência Zero”, a partir de uma experiência-piloto realizada na região de Covilhã, em Portugal, pela cooperativa de consultoria e intervenção social Coolabora, na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, entre 2010 e 2011. A apostila utiliza metodologias do Teatro do Oprimido de Augusto Boal para levantar questionamentos sobre violências com grupos de jovens e tem sido

utilizada pelo NINFEIAS - Núcleo de INvestigações FEminIstAS que integro²² – nas oficinas que ministra junto às escolas da rede pública de Ouro Preto.

Iniciamos as atividades com a proposição do “Jogo do extraterrestre”, a partir das seguintes indicações: “Um grupo de extraterrestres chega à Terra, querem descobrir o que é um homem e uma mulher, do lugar que vêm não existem estas classificações e precisam que os grupos de vocês expliquem o que são. Como recurso vocês tem o desenho e a escrita das características”²³. O enunciado, simples e até lúdico, foi o mote para o início do trabalho que perdurou durante toda esta etapa do estágio. Pedimos para que as/os estudantes se dividissem em grupos nas salas e cada grupo teria, na primeira parte do processo, a incumbência de trazer estas duas definições.

O momento da feitura dos desenhos perdurou durante muitas aulas e estava planejado para no máximo duas, orientando o trabalho em outra direção. Os grupos, ao serem desafiados no exercício, foram lançados a um lugar de “pensar o corpo”. Na contemporaneidade, vivemos em um universo em que as certezas têm sido abaladas, em que os corpos são múltiplos e a diversidade grita.

Algumas/uns estudantes se mostraram instigadas/os, e essa curiosidade surgiu de maneiras muito distintas. Impossível que as pessoas em totalidade absorvam, observem e escutem as mesmas coisas, porém, mesmo fruindo cada uma/um em seu próprio tempo, em alguns momentos era perceptível que a temática interessava a elas e eles, algo que considero essencial para trabalhos em educação, “penso que não faz sentido levar para sala de aula conteúdos completamente distantes da realidade e dos anseios dos estudantes com quem convivo diariamente” (TOLENTINO, 2018, p. 106).

Neste ponto saliento que encontrei na imagem um dispositivo. A imagem nas duas atividades, uma na observação da obra “O Atleta” e a outra na produção delas pelas/os estudantes. Na cultura visual, as abordagens que se fazem sobre a

²² Coordenado pela pesquisadora e performer Nina Caetano (Elvina M. Caetano Pereira, professora do Departamento de Artes Cênicas da UFOP), o NINFEIAS – Núcleo de INvestigações FEminIstAS tem, desde sua fundação (2013), realizado pesquisas teórico-práticas que viabilizam a criação de ações – oficinas, performances, cineclubes feministas, rodas de conversa – que pretendem desnaturalizar o olhar para os padrões heteronormativos e papéis de gênero que consolidam e normatizam violências sofridas por mulheres, adolescentes e meninas na sociedade brasileira atual. O coletivo – atualmente composto por 11 estudantes do curso de Artes Cênicas – realiza ações extensionistas junto às meninas e mulheres de Ouro Preto e distritos, bem como junto à comunidade escolar da rede pública de educação básica do município.

²³ COOLKIT – Jogos para a não-violência e igualdade de gênero, pp. 51-52

pósmodernidade²⁴ e arte podem começar a explicar os porquês das imagens adquirirem este potencial para o ensino;

A pós-modernidade, entre outras reflexões, abriu portas à importância de olhar “a arte” como uma representação de significados. Isso significa que, diante das obras, não há olhares nem verdades absolutas, ou aproximações formalistas (que se considere como uma categoria socialmente construída), mas sim que dependem do tempo, do lugar e do contexto. Isso faz como que a linguagem da arte fique sujeita ao escrutínio dos códigos simbólicos e das convenções culturais. Isso condiciona e possibilita as diferentes formas de interpretação.

Essa abordagem implica assumir que as representações (e não as imagens) contém ideias que refletem estruturas sociais, mostram o artista como mediador da construção de significados das diferentes sociedades e culturas. A expressão individual se situa numa dimensão social, o que desfaz a imagem do artista isolado, único, genial (HERNÁNDEZ, 2000, p. 123).

As atividades geram proximidade com a concretude de corpos que existem e possibilitam, via imagens, questionar outras maneiras de se apresentar/representar no mundo.

[...] explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para se compreender as próprias representações.

Isso significa que, diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. Daí a importância, a posição de ponte que a cultura visual exerce: como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender a aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos vídeos, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo na escola (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136).

Na concepção de aprendizagem das propostas de educação para a cultura visual, dá-se importância às relações dialógicas no ensino, “a conversação torna-se, neste sentido, fundamental para interiorizar a compreensão e vem a ser um processo mediacional entre o processo interno de pensamento e a realidade externa” (Hernández, 2000, p. 141) e considera o que as/os estudantes trazem consigo em seus repertórios.

²⁴ O guarda-chuva geral que abriga essas formas de pensamento é o fenômeno a que se convencionou chamar, desde os anos 80, de pós-modernidade. A pós modernidade constitui-se numa situação social na qual a vida econômica, política, de organização e inclusive pessoal se organiza em torno de princípios muito diferentes dos da modernidade. A pós-modernidade, por sua vez, poderia ser considerada como uma condição social. [...] Compreende determinadas pautas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais. (HERNÁNDEZ, 2000 p. 122).

Isso aconteceu quando passamos a questionar as representações e significados de ser homem e/ou mulher, a partir daí surgiram dissensos e possibilidades de outras formas de ser que, naturalmente, apareceram pelas tantas diferenças que existem entre nós, a aprendizagem também se deu durante nossas conversas sobre os desenhos.

A cultura da hegemonia do homem e do branco nas construções da história ocidental tentam ocultar a fluidez inerente às identidades, e a cobrança que existe sobre ser isso ou aquilo, pretende atender a desejos do capital e da vigilância sobre os corpos, relegando aquela/aquela/aquelx que não atende aos parâmetros instaurados pela branquitude capacitista a condição de marginal-anormal. Camila Bastos Bacellar sintetiza, a partir de seu olhar sobre a performance de gênero, possibilidades do corpo e identidades que podem atravessá-lo.

Considero que o corpo, o sexo, o pertencimento de gênero e a sexualidade não são dimensões acabadas nem dadas de antemão. São, a meu ver, dimensões plásticas, em construção e em permanente negociação. Ao designar tais dimensões como plásticas não quero dizer que estas não deixem marcas nos corpos, e sim que podem ser vivenciadas e manipuladas de formas distintas por cada sujeito (BACELLAR, 2016, p. 66).

Houve muitos questionamentos, conversas interessantes, perguntas, inquietações e muita, muita resistência de algumas pessoas, por motivos como a preguiça de realizar a atividade, desmotivações, mais interesse nos aparelhos celulares, sono e outros tantos comportamentos inerentes ao nosso tempo tecnológico e à própria adolescência. Pouco desejo aparente em aprender, discutir e apresentar opiniões por parte das/dos discentes, em alguns momentos era um fator muito desmotivador para nós, como se nada do que falássemos ali tivesse importância.

Existem estudos que nos tranquilizam (e que a leitura é essencial a educadoras/educadores), porque mostram que a adolescência traz em si características específicas que necessitamos compreender, de modo que não utilizemos somente as medidas “do mundo adulto” para avaliarmos comportamentos e *modus operandi* das pessoas que estão vivendo este momento da vida. Para tanto, recorro à Arminda Aberastury (1981), que delineia brilhantemente em sua obra, como se constitui a adolescência e suas transformações.

Entrar no mundo dos adultos — desejado e temido — significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança. É o momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento. As mudanças psicológicas

que se produzem neste período, e que são a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância.

Quando o adolescente se inclui no mundo com este corpo já maduro, a imagem que tem do seu corpo mudou também sua identidade, e precisa então [sic] adquirir uma ideologia que lhe permita sua adaptação ao mundo e/ou sua ação sobre ele para mudá-lo (ABERASTURY, 1981, p. 13).

A partir de uma reflexão sobre os escritos de Arminda, percebo que a atividade com a construção dos corpos passou por campos muito mais profundos do que apenas “um desenho”, já que também nos auxiliou a entender o contexto sociocultural, histórico e, até mesmo, os planos consciente e inconsciente de como está a compreensão das próprias identidades adolescentes no momento de “pensar o corpo”.

Na obra supracitada, um capítulo escrito por KNOBEL (1981) – autor de quem discordo em outras partes do texto – compila algumas características do que ele denomina como “Síndrome normal da adolescência” e percebi algumas delas, de maneira muito ampliada, durante o tempo de realização do estágio:

Sintetizando as características da adolescência, podemos descrever a seguinte sintomatologia que integraria esta síndrome: 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo. (KNOBEL, 1981, p. 29).

A adolescência não é um período fácil, mas todas estas características juntas, em turmas com mais de 20 adolescentes, em uma sociedade e escola que por vezes minimizam as condições próprias da fase e desejam controle, silêncio, ordem e disciplina de corpos e mentes, entrarão em uma crise inevitável.

A atividade com os desenhos foi muito reveladora desde seu início, quando percebemos as divisões dos grupos (tendência grupal) e, antes mesmo, pela maneira como meninos e meninas se posicionam em sala de aula. Meninos ficam em grupos geralmente só de meninos e meninas, em grupos de meninas (evolução sexual manifesta – interessam-se entre si – meninas por meninas, meninos por meninos, meninas e

características escritas por elas/eles sobre cada corpo, a partir de uma lógica binária normativa.

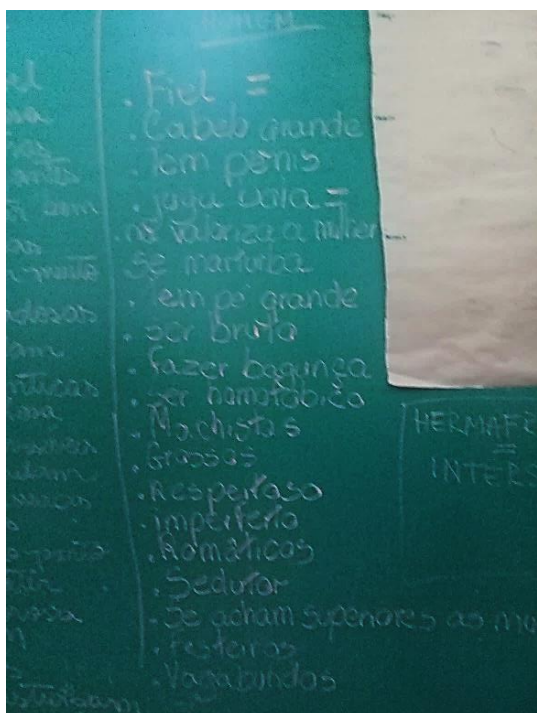


Figura 9 - Homem - Características

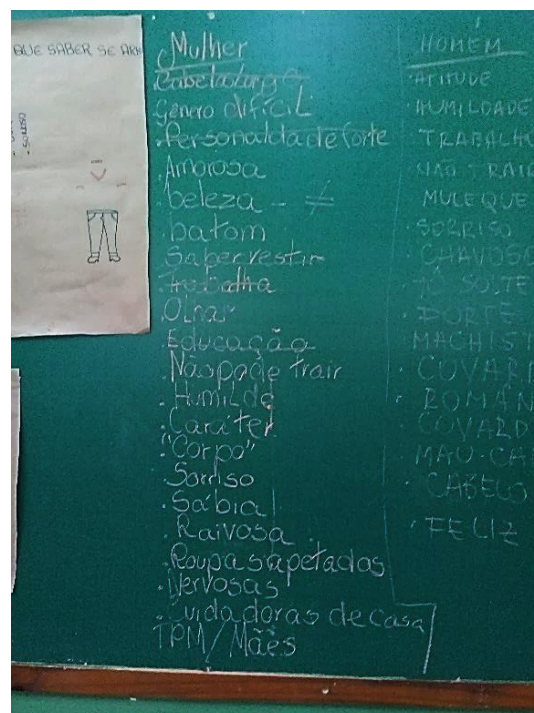


Figura 8 - Mulher - Características

Na maioria das turmas, as meninas falam menos que os meninos. Eles detêm o monopólio das falas, fazem intervenções ao mesmo tempo que a professora (que também é uma mulher), enquanto elas têm menos voz quando se trata do coletivo e conversam mais entre si. Porém, é necessário que se crie um espaço para que elas possam falar para todos, pois, caso um “espaço de fala” não seja garantido, os meninos acabam partindo do pressuposto de que “não desejam escutá-las”. Não posso afirmar que não desejam, mas na prática o que se percebe é um grande desinteresse e/ou dificuldade de abrir uma escuta atenta à próxima/próximo.

Nesses apontamentos, insiro o campo da cultura como influenciador da constituição da identidade na adolescência. Meninos protagonizam mais porque, observemos: na mídia, os brinquedos direcionados à eles são de ação (super-heróis, jornadas com carros, descobertas) e as meninas têm como influência o âmbito da domesticidade (cuidar das bonecas, limpar a casa, cuidar da aparência), isso que vai se instituindo desde a primeiríssima infância. Fatos que a pesquisadora Fernanda Roveri traz em sua dissertação “Barbie tudo que você quer ser...: ou considerações sobre a educação de meninas” (2005).

Na adolescência essa construção tende a se manter, já que a noção binária de gêneros é a norma (as/os que não atendem a este princípio cisgênero, binário, normativo, adquirem o rótulo da “anormalidade”), e na fase da “busca de identidade” da adolescência, existem padronizações que modelam a subjetivação das pessoas, já que a educação e o desenvolvimento humano acontecem também através de relações. E infelizmente estamos inseridas/os em uma cultura machista, branca e patriarcal com a qual temos que nos relacionar e tentar transformar todos os dias, por meio da educação, que deve ocorrer em todos os espaços – da internet à via pública, no campo, na cidade, nas mega ou micropopulações.

Há uma carência de discussão sobre as dimensões do sexo, sexualidade e gênero nas escolas, pois muitas vezes são consideradas de maneira unívoca, e não são a mesma coisa, por mais que se relacionem. Falando especificamente de gênero e identidade, insiro aqui um trecho – longo, porém necessário – de Guacira Lopes Louro sobre “as pedagogias da sexualidade”.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de "marcas". Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido "gravados" em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 2000, p. 17).

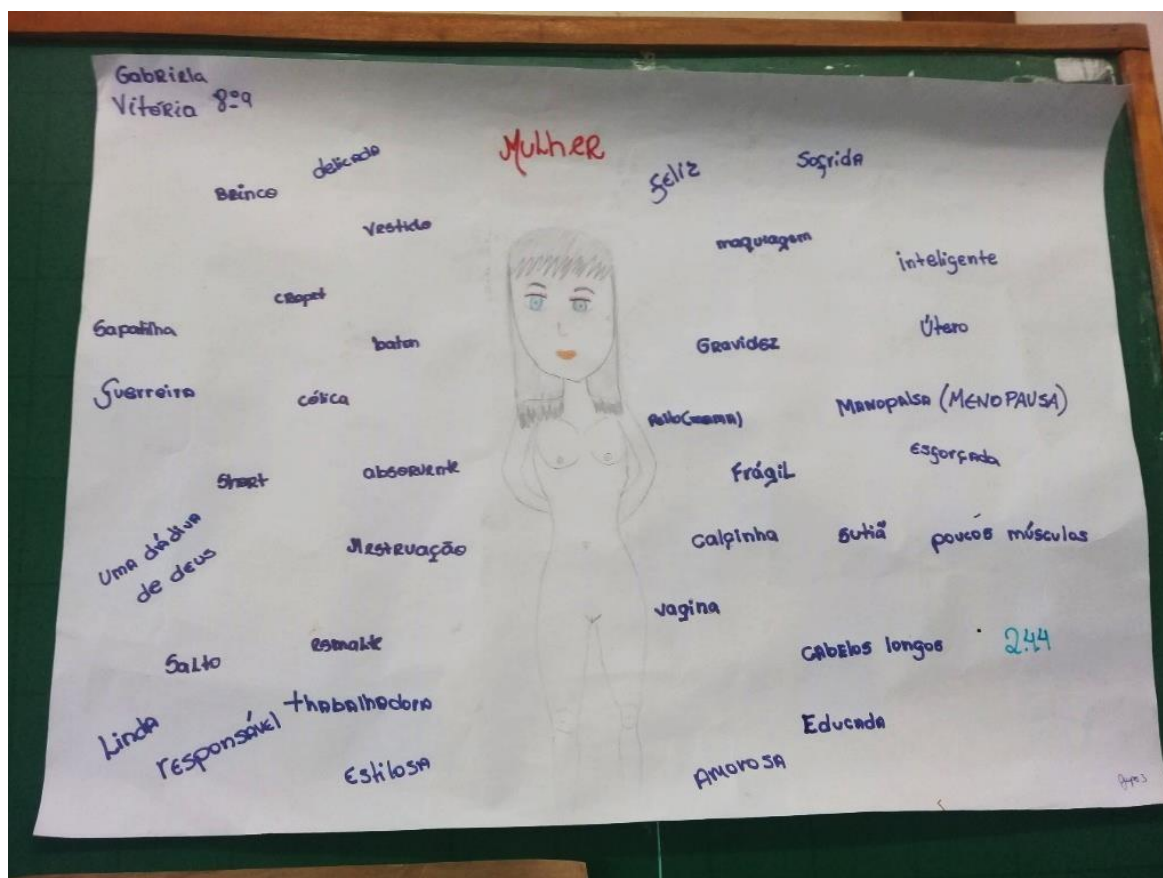


Figura 10 - Mulher - Escola 2

Nosso maior interesse na proposição desta atividade foi o de propiciar a discussão sobre gênero e sexualidades e isso se potencializou mais a partir da proposta do “Terceiro corpo”, a terceira parte da atividade, que trazia o desafio de criar um corpo que não era o homem ou a mulher, mas outro, um corpo em que eram permitidas todas as características, imagens e estéticas que antes foram designadas exclusivamente para um ou para o outro.

Após a primeira discussão sobre o que era “coisa de homem” e “coisa de mulher”, se abriram possibilidades maiores de fala e de escuta nos pequenos grupos (com a sala inteira não conseguimos), que surgiram também e por si só através dos desenhos. Apareceram mulheres com cabelos curtos, homens com pulseiras e brincos, imagens em que o corpo apareceu nu, e na maioria das representações dos homens, surgiam elementos como cigarros, barbas e tatuagens. Em apenas um desenho apareceu um homem negro, feito por um grupo de meninas, e ele se apresentou com os pés acorrentados.

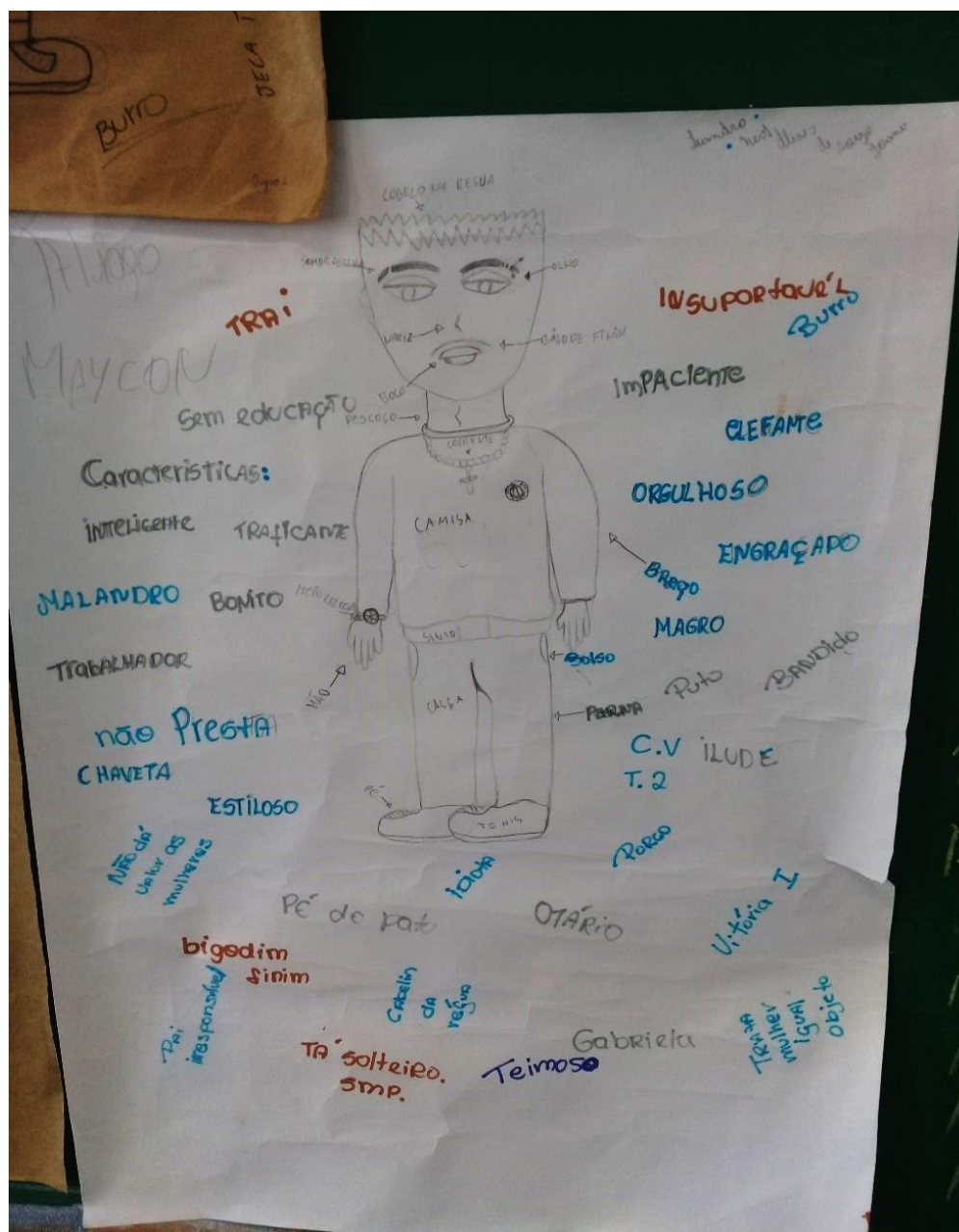


Figura 11- Homem - Escola 2

Foi possível também perceber os ideais de representação, os desejos de ser ou se assemelhar a um estereótipo construído sobre a masculinidade e a feminilidade normativas, de peles claras, pouca ou nenhuma marca que definia sua cor, etnia que não a universal, branca, de cabelos lisos os homens sempre com roupas de marca. Mesmo com grupos mistos em sua maioria, os meninos se encarregavam de desenhar os homens, e as meninas, as mulheres. Quando solicitamos a escrita das características, o grupo dialogou entre si e, neste momento, ocorreu uma troca, em que elas falavam sobre eles e vice-versa, mas de maneira que o diálogo acontecia e mais interessante, a negociação sobre o que iria para o papel ou não. Tentamos realizar um debate a partir das escritas

das características, mas desistimos pela dificuldade da escuta entre as/os estudantes, que gritavam muito quando iam à frente defender seus pontos de vista sobre “ser mulher” e “ser homem”. E o pouco tempo de duração do estágio não nos permitiu tentarmos encontrar alternativas, pois logo entrariam de férias.

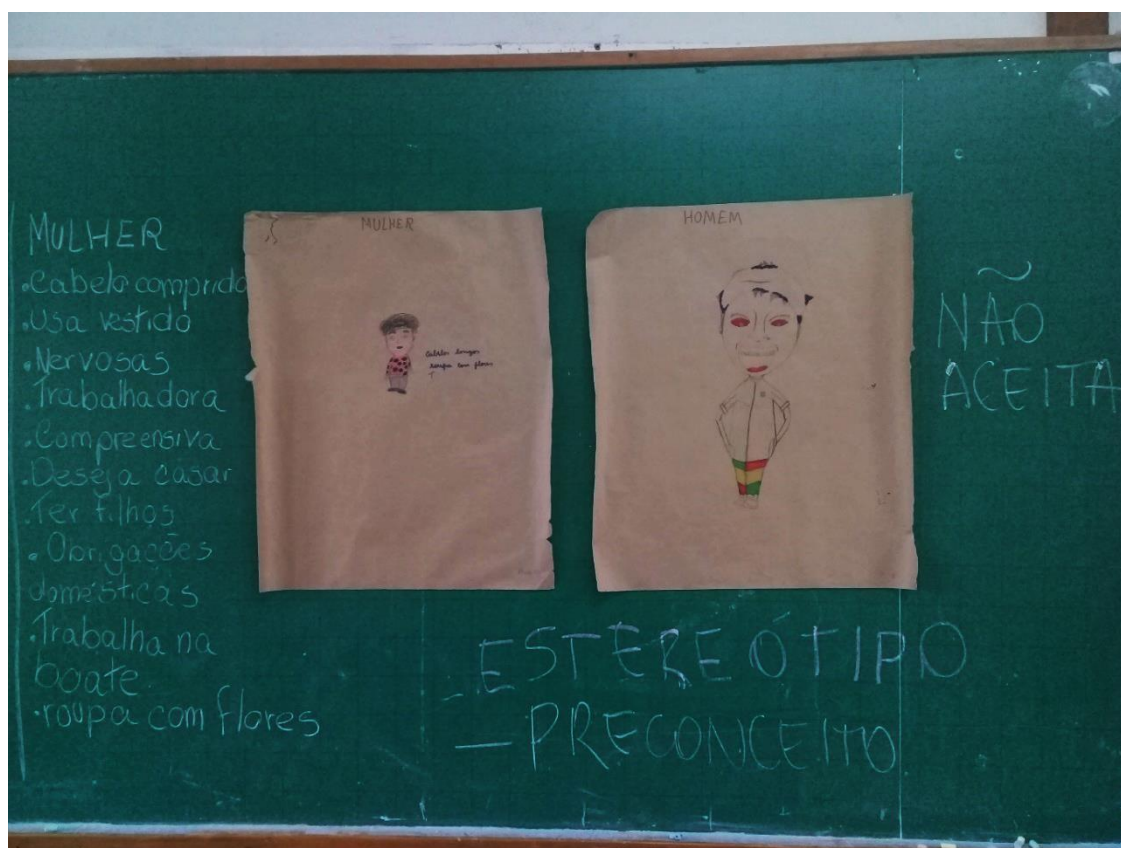


Figura 12- Quadro com características

No trabalho do desenho e principalmente na fase do “Terceiro corpo”, surgiram as mesclas das dimensões do sexo-gênero em falas de estudantes como: “Ah, desenhamos um (sic) travesti” ou “Ah, isso aqui é um gay”, na tentativa de inserir as pessoas que não são contempladas com a designação “mulher ou homem”, estas e estes construídas/os a partir da identificação com o sexo biológico (cisgeneridade), sexualidade normativa (heterossexualidade) ou com a performatividade que seja socialmente/culturalmente/ midiaticamente coerente com o sexo e o gênero.

Ainda assim, vivemos em um momento de informação, em que as redes entre as pessoas transcendem a materialidade da presença. Logo, no momento do “Terceiro corpo”, em um grupo de uma das escolas, uma das estudantes definiu o desenho dela como o de “uma pessoa trans”, e a partir da fala dela outra camada do exercício se

mostrou para nós: o desenho escapou do papel e possibilitou a existência de um corpo diferente. Existiu ali um corpo não-binário, corpo trans, corpo travesti, corpa.

Nós desenhamos terceiros corpos que surgiram tanto da esfera da criatividade quanto de referências do que vemos. Ou seja, os terceiros corpos existem, e essas existências têm humanidade, são dignas de respeito e de terem direitos e cidadania assegurados. Quando um discurso se coloca no mundo, pode ganhar corpo, então cuidemos do que dizemos umas/uns para as outras/outros, e principalmente na sala de aula.

Na quarta parte do planejamento, apenas iniciamos o momento de pensar os corpos e transformarmos em ação cênica. Cada grupo deveria fazer, com o corpo, a imagem congelada dos três desenhos – homem, mulher, terceiro corpo. Na segunda fase, criariam situações em que estes corpos deveriam estar juntos e interagindo, a partir de um esquema improvisacional, o “quem, onde e o quê” (SPOLIN, 2005), e da criação de uma pequena dramaturgia para organização da cena. As dramaturgias, registradas pela companheira Adriana em um dos dias que propusemos a prática, seguem abaixo:

Escola 01: Em um grupo só de meninos, pois no dia havia apenas duas meninas, a cena ocorreu em um ambiente de festa. O terceiro corpo chegava e assediava todos os homens presentes na festa. A cena terminava com os homens xingando e zombando do terceiro corpo. Na mesma turma, uma das cenas acontecia em um bar, a história se passava com um grupo de amigos que estavam neste bar e de repente chegava um homem assediando uma mulher. O terceiro corpo, que foi intitulado como gay e foi interpretado pelo aluno X, que entrevistava o homem agia de forma homofóbica. A cena terminava com o dono do bar interrompendo a discussão e dizendo que no seu estabelecimento não podia ter homofobia. No final todos batiam no homem²⁵

E na Escola 02, Adriana registrou:

Formado por três integrantes a história se passava na rua. Dois amigos homens passavam e se deparavam com o terceiro corpo. Nesse encontro os dois amigos começavam a xingar o terceiro corpo de forma homofóbica. O terceiro corpo se defendia dizendo que não poderiam tratá-lo daquele jeito. A discussão terminava sem solução e cada um seguia seu caminho. Pedimos para que eles repetissem a cena novamente, mas pensando nas discussões que tínhamos tido em relação aos desenhos. Os meninos repetiram a cena e no momento na discussão o menino que representava o terceiro corpo se defendeu dizendo que eles não poderiam tratá-lo daquela forma, pois as pessoas eram diferentes, que eles não poderiam tratá-lo daquele jeito, pois ele também era uma pessoa. Durante a discussão pedimos para que uma das partes cedesse. Então, os dois homens pediram desculpas e disseram que não iriam mais fazer aquilo. Em uma das turmas não conseguimos realizar as

²⁵ Registro de caderno de estágio, arquivos de Adriana Maciel.

cenas. Conversamos com eles para que pensassem na construção de uma dramaturgia, que não precisava ser encenada. Que ficou assim: Onde: Lage Quem: Mulher Fazendo rabiola, Homem passando cerol, terceiro corpo policial que aborda homem e mulher. O quê: Homem e mulher abordados pela polícia, mas o policial descobre que o “noiado” é seu irmão. A mulher descobre que está grávida de gêmeos. O noiado e o policial descobrem que são irmãos. O noiado encontra o policial que diz: Policial- Posso ver a linha com cerol? Noiado- Não! Você não mora aqui. Policial- Mas eu sou policial, eu estou mandando. Noiado joga alinha no chão e policial pega Noiada-confere se está com o cerol. Policial- Você está preso! Multado por soltar pipa com cerol!²⁶

Nosso objetivo foi dizer das possibilidades da diferença. Talvez esta tenha sido uma semente contra o machismo, a homo/lesbo/transfobia que destrói corpos da comunidade LGBTQ+ diariamente, das mulheres, vítimas de feminicídio por serem mulheres, resultado da violência de gênero. Esta destruição em muitos momentos vem acompanhada de ódio e requintes de crueldade²⁷.

É importante criar relações de afetividade e pertencimento aos corpos que trazem marcadamente em si a fuga da padronização do sistema sexo-(cis)gênero, e também da subalternização que tenta determinar corpos que têm poder sobre outros. Brancos sobre negros, homens sobre mulheres. Precisamos desestabilizar esses lugares para que continuemos existindo. Terceiros corpos são corpos desobedientes. Desobedientes em sua negritude, performatividade, desafiadoras/es da beleza e “normalidade” instituída e colonizadora.

A foto abaixo foi tirada após o fim da aula de um 9º ano que aconteceu antes do intervalo. Deixamos os desenhos desta maneira, pouco antes de também sairmos para o lanche e algo muito positivo aconteceu. A “visita” de estudantes do 5º ano à sala. Elas observaram os desenhos, compreenderam o que estávamos fazendo ali lendo as características e observando os desenhos. Conversamos brevemente com elas sobre os estereótipos de gênero a partir da curiosidade que demonstraram, perguntando sobre aquilo. Uma das meninas disse: “Não há problema menino gostar de brincar de bonecas, por exemplo, olha só a Pabllo Vittar²⁸, é famosa!”.

²⁶ Registro de caderno de estágio, arquivos de Adriana Maciel.

²⁷ Dados sobre mortes LGBTQ+ no Brasil, compiladas pelo Banco de Dados Hemeroteca Digital, do GGB – Grupo Gay da Bahia. Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em: 10/06/2019 às 13:35.

²⁸ É um cantor, compositor e drag queen brasileiro. Apesar de cantar profissionalmente desde 2013, só ganhou notoriedade na mídia no final de 2015, devido ao videoclipe da sua música “Open Bar”, uma versão em português de “Lean On”, do Major Lazer, que mistura pop e samba. Em menos de 3 meses, o vídeo alcançou a marca de um milhão de visualizações no YouTube. Disponível em: <<https://www.contrateartistas.com.br/show/contratar-pabllo-vittar/4080>>. Acesso em: 16 de julho de 2018 às 14:23.

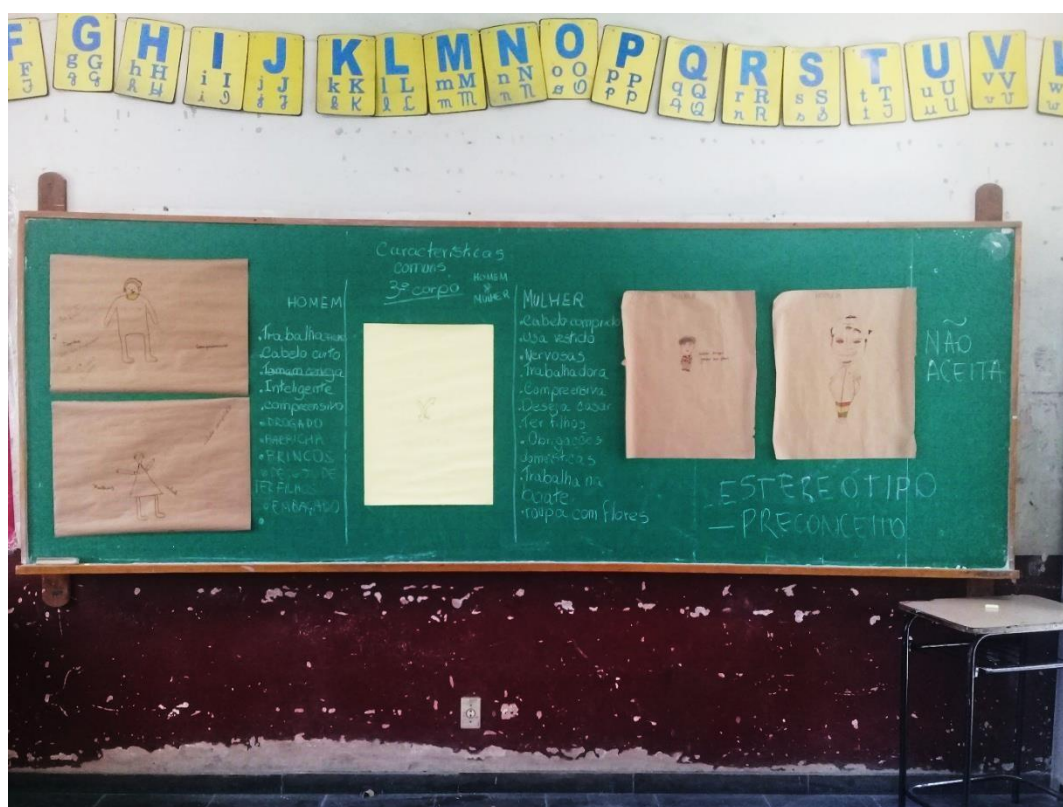


Figura 13 - Quadro com características - Mulheres, Homens e Terceiro Corpo

A atividade reverberou de uma forma que também nos instigou a realizarmos exposições dos desenhos, que gerassem mais conversas na escola, porém nosso tempo foi curto e não conseguimos. De qualquer forma, compartilho este momento pois acredito que pode ser uma pista de como dar continuidade a esta ação, de modo que ela não seja exclusiva às turmas que têm as aulas sobre a temática.

Nenhuma das experiências que relatei acima ocorreram sem caos, em plena paz e ordem, muito pelo contrário. Várias aulas canceladas por conta de greves, atividades extracurriculares, provas semestrais, festa de aniversário da escola, pouco tempo e o básico para organizar (dificuldade de escuta, atenção e prontidão, pouca disponibilidade, falta de vontade de participar das/dos estudantes...), inexperiência para reger uma aula, dúvidas, incertezas, objetivos de planejamento, contato muito furtivo com as turmas (uma vez por semana, uma hora é o mínimo e longe do ideal, é só para arar a terra antes de semear). Muitas necessidades, muita correria, muito cansaço, milhões de outras atividades durante o processo (trabalhos de outras disciplinas, outros estágios, vida acadêmica em tempo integral, atividades “para casa”, ensaios...). Apesar disso, foi uma experiência intensa e trans-formadora e, para encerrar minhas reflexões sobre ela, trago bell hooks, escritora negra e inspiradora em muitos momentos de minha vida acadêmica.

Deixo aqui, diante da experiência de meu estágio de regência, sua fala, sua voz, nossos corpos. Que este trecho seja tão importante para você como foi para mim, mediadora de processos em educação, arte, vida. Tantas coisas que não há como concluir de outra forma por enquanto, que me encontro mergulhada em vida e arte exaustivamente, e às vezes misturo tudo.

A educação feminista para conscientização crítica está enraizada na suposição de que o conhecimento e o pensamento crítico dados na sala de aula deveriam orientar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da sala de aula. Uma vez que a maioria de nossas aulas são acompanhadas quase que exclusivamente por estudantes mulheres, é mais fácil para nós não sermos espíritos descorporificados na sala de aula. Ao mesmo tempo, esperava-se que nós tivéssemos um nível de carinho e até mesmo de "amor" para com nossas estudantes. Eros estava presente em nossa sala de aula, como uma força motivadora. Como pedagogas críticas estávamos ensinando a nossas estudantes modos de pensar diferentemente sobre gênero, entendendo plenamente que este conhecimento também as levaria a viver diferentemente. (hooks, 2000, p. 84)

Desejo no final desta experiência, SAÚDE, para seguirmos na missão.

Referências bibliográficas

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal - Um enfoque psicanalítico**. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BACELLAR, C. B. **Performance e feminismos: Diálogos para habitar o corpo - encruzilhada**. Urdimento, v. 2, n. 27, p. 62-77, dezembro 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1 dez. 1989.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2º ed.** - São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: **a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1. Janeiro/Abril 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre: Artmed, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, 2º ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 pp. 82-89.

LOURO, G. L. (Org.); WEEKS, Jeffrey; BRITZMAN, Deborah; hooks, bell; PARKER, Richard, BUTLER, Judith. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática**. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ROJÃO, Graça, ARAÚJO, Tânia et al. **Coolkit – Jogos para a não-violência e igualdade de gênero**. Coolabora, 2011.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie: tudo o que você quer ser... : ou considerações sobre a educação de meninas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

TOLENTINO, LUANA. **Outra educação é possível: feminismo antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

Formar-se pesquisadora, fazer-se artista – Lugares de descarte, lugares de resgate

Resumo

Este artigo pretende relatar vivências que compuseram minha formação como artistapesquisadora em artes cênicas. As considero estratégias que conectam estética e política, performance e ativismo, arte e vida, e tecem diálogos na tentativa de assegurarem a presença e legitimidade dos saberes de grupos subalternizados nos campos de produção intelectual e artística. As criações e pesquisas em arte foram analisadas aqui a partir das noções de “lugares de descarte” e “lugares de resgate”, que localizam e tentam agregar consciência política e criação artística que, quando conectadas, fomentam espaços de cura, comunhão e consciência crítica, e incentivam a busca por produções contra-hegemônicas que vão para além de um alcance puramente estético, por promoverem espaços para a conversa e emancipação individual e coletiva.

Palavras-chave: artista-pesquisadora, ativismo, feminismo negro, performance solo.

os complexos de contenção: hospício é a mesma coisa que presídio é a mesma coisa que escola é a mesma coisa que prisão que a mesma coisa de hospício é a mesma coisa que
Iodo - Tatiana Nascimento- Interpretada por Luedji Luna

Escrevo como mulher negra feminista e artista, primeira da família a ingressar em uma universidade federal, pelo sistema de cotas. Lésbica, pobre, nascida no Jardim Ângela, região periférica da cidade de São Paulo.

Começo esta escrita partindo de uma auto definição, pois, como defendeu a autora negra Lélia Gonzalez²⁹, não há neutralidade epistemológica. Localizo e parto de meu “lugar de fala”, termo definido por Djamilia Ribeiro (2017), mas já discutido e defendido por mulheres negras da diáspora que vieram antes de nós como Sojourner Truth, Sueli Carneiro, Linda Alcoff, bell hooks, Grada Kilomba, Beatriz Nascimento e muitas outras, no intuito de lutar pelo direito dos grupos subalternizados de visibilizar, fomentar e valorizar suas contribuições ao conhecimento e produções intelectuais.

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criem ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. [...]. Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar

²⁹ GONZALEZ apud RIBEIRO, 2017, p. 26.

de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2017, pp. 63-64).

Como pesquisadora e artista, considero de suma importância discorrer sobre as criações artísticas de pessoas negras em que os corpos são o aspecto central e gerador de discurso e estética. As criações que têm o corpo e sua presença como vitais fundam outras narrativas e possibilitam que nos relacionemos diretamente com nossa própria subjetividade.

Quando estetizamos experiências e criamos artisticamente, reivindicamos existência não somente na arte, mas, por meio dela, produzimos modos de ser no mundo. A presença potencializa narrativas porque possibilita que refaçamos discursos por nossas próprias vozes e desestabilizemos as narrativas hegemônicas que se sentem autorizadas a falar por nós. Argumento, ainda, que a arte pode auxiliar na elaboração de certos traumas propiciados pela violência racista na interioridade de pessoas negras, e ser um suporte que nos permite falar sobre nossas vivências sem que estas sejam cooptadas pela ideia branca de vitimização.

Para romper com uma mentalidade colonial, as pessoas negras temos que reconhecer a necessidade de uma ascensão racial através da produção cultural e do desenvolvimento da genialidade negra e ainda nos engajar numa política de resistência que seja capaz de lidar com o trauma psicológico que vivemos, tanto no passado quanto no presente, conforme vivemos para criar subjetividade e identidade numa sociedade de supremacia branca (HOOKS, 1995).

Artistas/performers negras³⁰ podem apresentar, em suas elaborações estéticas, aspectos que evidenciam olhares que nos enquadram³¹ enquanto objetos e indivíduos desumanizados e deles recriar a “subjetividade e (a) identidade” distorcidas pelos efeitos

³⁰ Mesmo que dentre os trabalhos exista o de Luiz de Abreu, homem negro, opto por utilizar o substantivo “as artistas”, no feminino quando me referir ao conjunto dos trabalhos analisados no artigo.

³¹ Em *Quadros de Guerra*, a filósofa Judith Butler trata da noção de enquadramento como algo que atua “para diferenciar as vidas que podemos apreender” (ou seja, que são passíveis de luto) “daquelas que não podemos”, ou seja, que possuem uma condição precária. Ainda segundo ela, a “condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte” (BUTLER, 2016, p. 46).

que a violência da colonização causou sobre as pessoas negras em diáspora, como destaca Sônia Beatriz dos Santos.

A exposição da mulher negra a simultâneas formas de opressão – especialmente racismo, sexismo, classismo e heterossexismo – que atuam concomitante e interrelacionadamente, leva-nos a apontar para a centralidade da experiência de opressão destas mulheres enquanto o primeiro elemento comum que marca e orienta a tradição intelectual e política das feministas afrodescendentes. O debruçar sobre a análise das experiências das mulheres negras trouxe para a academia e para os movimentos sociais a necessidade de se discutir a interseccionalidade de “raça”, classe, gênero, e sexualidade enquanto pilares fundamentais de sustentação e reprodução do sistema de opressão que tem determinado o *status* e qualidade de vida das mulheres, o que pode ser observado por intermédio da produção teórica de inúmeras pesquisadoras dentro da Diáspora Africana (SANTOS, 2007, pp. 12-13).

O termo interseccionalidade, que é convocado na citação acima, foi cunhado pela intelectual negra americana Kimberlé Crenshaw e explicita como o conceito orienta as produções de feministas negras, pois defende a noção de que “o sujeito não pode ser entendido como uma simples soma de diferenças e particularidades como na fórmula gênero + nacionalidade + etnia + classe + etc. É preciso compreender as articulações e agenciamentos entre as distintas dimensões da identidade” (BACELLAR, 2016, p. 67).

Como sintetiza Sônia Beatriz dos Santos, as mulheres negras quando se (re)conhecem na percepção das opressões que as atingem, articulam deste modo formas de resistir e ocupar com sofisticação teórica o campo das epistemologias, das práticas artísticas e produções acadêmicas. Dos encontros de suas histórias e relatos de vida, reúnem pistas e sintomas de como o racismo opera dentro de diferentes sistemas sociais e culturais, e de como sua permanência mantém intactas as estruturas hegemônicas de poder.

Nossa escrita e arte, quando acontecem de forma que permitam e proporcionem nossa emancipação, são potentes para desestabilizar as narrativas dominantes que se perpetuam devido à produção de linguagem que somente ampara e autoriza a perspectiva do sujeito que se pensa “universal”, “não identitário”, ou seja, homem, branco, cisgênero, heterossexual. Tal perspectiva é reiterada pela lógica colonial que “cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles” (ALCOFF apud RIBEIRO, 2017, p. 30).

Diante do que o modelo colonial instaurou, os corpos e vidas negras são alvo da supremacia branca e suas estratégias de dominação, como o apagamento, silenciamento, deslegitimação de nossas falas, parques direitos sociais de reparação e extermínio de

nossos corpos. Logo, a disputa que travamos é por territórios, aqueles que nos foram saqueados, por nossos corpos violados, memórias e conhecimentos silenciados.

O filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe escreve sobre a ocupação colonial na modernidade tardia, e elucida o modo como o projeto colonial criou territórios de desumanização, depósitos de derrotados:

A “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais. Essa inscrição (territorialização) foi, enfim, equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto. [...] Nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é (MBEMBE, 2017, p. 135).

Esta ocupação de território que cria a “terceira zona” coloca uma lupa na condição em que sujeitos não pertencentes aos discursos da soberania se encontram após a ocupação colonial. Utilizarei o termo “lugares de descarte” para me referir à localização “entre sujeitos e objetos” de corpos contra-hegemônicos, ou seja, de pessoas negras, pessoas socialmente subalternizadas, corpos não-normativos, população LGBTQ+, e dos povos originários, indígenas, que vivem sob o jugo do risco e do medo. E como ser relegado a esse lugar pode, numa atitude de resistência, ser motor para a reapropriação de territórios e disputa de narrativas.

Neste sentido, o corpo é, para nós, matéria e epicentro da discussão, pois é nele que ocorrem as maiores violências e também as mais potentes experiências, é o primeiro interlocutor das pessoas com o mundo, é também um território e sendo-o, é suscetível ao controle de aparatos que regulam sua existência e lhe impõem limites.

Podemos pensar em demarcar o corpo humano mediante a identificação de seus limites, ou da forma como está delimitado, mas isso significa ignorar o fato crucial de que o corpo é, de algum modo e mesmo inevitavelmente, não limitado – em sua atuação, em sua receptividade, em seu discurso, seu desejo e sua mobilidade. O corpo está fora de si mesmo, no mundo dos outros, em um tempo e espaço que não controla (...). Neste sentido, o corpo não pertence a si mesmo. (...) O modo como sou apreendido, e como sou mantido, depende fundamentalmente das redes sociais e políticas em que esse corpo vive, de como sou considerado e tratado, de como essa consideração e esse tratamento

possibilitam essa vida ou não tornam essa vida vivível. (...) Infere-se daí, então, que certos tipos de corpo parecerão mais precários que outros. (...) Esses enquadramentos normativos estabelecem de antemão que tipo de vida [ou corpo] será digna de ser vivida, que vida será digna de ser preservada e que vida será digna de ser lamentada” (BUTLER, 2016, pp. 84-85).

Quando entramos na discussão sobre corpo e poder, é quase impossível não trazer Michel Foucault que, a partir dos conceitos de biopoder e biopolítica, demonstra “como os processos de regulamentação do biológico são mecanismos de poder, pois o seu pensamento trata a governabilidade entre os indivíduos e a população, através da subjugação dos corpos” (ALVES, 2016, p. 158), ou seja, são estratégias de controle com fins de manutenção do poder de um grupo dominante.

Os imaginários culturais, centralizados em narrativas derivadas do período da ocupação colonial, criaram para as pessoas negras um cerceamento que se concentra na subalternização que seus corpos sofreram com a violência baseada na raça, pois tinham, até aquele momento, a condição de território dos dominadores e estavam sob seu uso e propriedade. Logo, em discussão apresentada no artigo de Joyce Alves (2016), a noção de biopoder, aliada à questão racial no contexto brasileiro, se mostra de forma bastante contundente à nossa discussão.

O controle político das raças no Brasil fica evidente quando pensamos questões como a escravidão, a imigração européia, a política de branqueamento, a democracia racial e o genocídio da população negra. Ainda que a categorização biológica de raça não se sustente cientificamente, no âmbito político ainda enfrentamos controle e regulamentações nos processos vitais que englobam o povo negro brasileiro. Os problemas sociais do negro no Brasil, quando refletidos a partir do conceito de Biopoder pode nos direcionar a questionar a vulnerabilidade social nas esferas da saúde, educação, habitação, trabalho e expectativa de vida, reforçados e consolidados por um Racismo Institucional e cotidianamente reproduzido e que desumanizam o negro (ALVES, 2016, p. 162)

Os “lugares de descarte” demonstram a vulnerabilidade social em que corpos subalternos se encontram, em sua maioria por consequência do racismo estrutural que segue nos violentando. Perceber o racismo como estrutural é imprescindível para que tiremos da esfera da “normalidade” certos quadros que socialmente se apresentam. A população negra é maioria no cárcere, nas favelas, nas instituições psiquiátricas e, como pessoas em situação de rua, jogada nos cantos e sarjetas – todos esses podem ser vistos como lugares de descarte – e minoria nos espaços de poder decisório, nas esferas de produção de conhecimento, em cargos de liderança e como detentora de poder econômico.

No Atlas da Violência de 2017, feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras e, em relatório apresentado pelo mesmo Instituto, as mulheres negras ganham até 60% menos do que homens brancos, ficando na base da pirâmide social, atrás de homens negros e mulheres brancas. Waleska Batista (2018), em resenha sobre o livro “O que é racismo estrutural?” de Silvio de Almeida, explana sobre os pilares que sustentam nossa estrutura social racista:

Para o autor, a estrutura social é racista pois, conforme apontado, em todos os espaços tem-se negros em condição subalternada, ora por violência estrutural (ausência de direitos), ora por violência cultural (suposta incapacidade ou incivilidade, cf. GALTUNG, 1990) e ora por força institucional (controle policial. Cf. ALMEIDA, 2018). As justificativas (ou, de modo mais apropriado, as desculpas) para manutenção do elemento raça como fator de inferiorização dos negros apenas são modificadas, mas, até o momento, nunca eliminadas (BATISTA, 2018, p. 2587).

Tais circunstâncias mantêm constante a violência racista, sentida de modos e em nuances distintas, pois somos, como pessoas negras em um sistema racializado, incluídos em uma categoria social, porém somos pessoas diversas e únicas, e o nível da opressão depende de fatores como traços fenotípicos, colorismo, condições de vulnerabilidade social, gênero, estética e outros, mas irremediavelmente experimentados por corpos negros, portanto devemos sempre nomear tais violências como RACISMO. A truculência do Estado brasileiro direcionada aos grupos subalternizados torna precário o viver dessas populações.

Como tratei anteriormente, considero a produção em arte como estratégia de enfrentamento ao racismo e suas implicações sociais. Em minha formação como artista-pesquisadora e educadora, percebo e entendo “os encontros” que tive, ao longo de minha trajetória acadêmica, como metodologias de ensino e pesquisa.

Os primeiros encontros são com criações em *performance art* (e/ou em linguagens que se cruzam com ela), por ser a linguagem artística em que se fundou minha pesquisa e de autoras que consideram o corpo a matriz, o gerador de vias, de meios para a relação com o outro: “Essas vias e meios são as maneiras como o corpo é capaz de afetar e ser afetado. O corpo é definido pelos afetos que é capaz de gerar, gerir, receber e trocar” (FABIÃO, 2008, p. 238).

Dialogando com a definição de Eleonora Fabião, penso os afetos e afetações dos/nos corpos negros, na arte **produzida por nós**, como rotas de fuga que (re)fazem

caminhos que traçamos, que se cruzam e se encontram a partir das matrizes de gênero, raça e classe e nos ajudam a compor estratégias de existência e resistência contra aquilo que nos fragiliza social e psicologicamente. Abordarei, então, nesta escrita, criações performativas solo de artistas negras, que podem ser enquadradas no que Ana Bernstein nomeou como “performance solo autobiográfica”:

A performance solo autobiográfica tem, de fato, desempenhado uma função crítica na criação de um espaço discursivo para minorias que não se enquadram na normatividade do discurso ideológico dominante. Para aqueles relegados ao silêncio dentro do discurso dominante, a performance solo autobiográfica tem sido instrumental para a reivindicação por diversas minorias do papel de agentes sociais e na criação de uma “contra-esfera pública” (BERNSTEIN, 2001, p. 92).

As práticas de criação em arte política afrocentrada, me auxiliam a pensar como os “lugares de descarte” definidos pelas narrativas hegemônicas sobre corpos negros podem se tornar “lugares de resgate” e restauração do que nos foi tomado. Seguindo a ideia de território, a arte é um campo em ocupação, pois possibilita a insurgência de discursos que rompem com as práticas da soberania e trazem à visão que o mito da democracia racial tentou ser um apaziguador das desigualdades, mascarando a função do Estado brasileiro de buscar por reparação.

Logo, tanto analisar quanto conduzir uma criação artística que utiliza o “lugar de descarte” como tema de investigação, se faz como ato político de formação e educação, pois necessitamos criar também modos de dizer sobre este lugar, partindo de nossa própria óptica. As práticas artísticas são campos de disputa por afirmar que existem opressões que só serão combatidas na insurgência de novas epistemologias, na reinvenção e resgate de imaginários, subjetividades e identidades.

A criação artística que recorre ao “lugar de descarte”, ao que causa dor, ao que abala o psiquismo de pessoas negras por terem nascido em um contexto em que tudo o que existe é olhado a partir da perspectiva da supremacia branca, pode ser um caminho para a cura e o sentimento de pertencimento ao “tornar-se negra/o/e”. Ir dos “lugares de descarte” aos “lugares de resgate” é pensar metodologicamente como os encontros podem ser favoráveis à discussão e à criação de uma arte afrocentrada que seja curativa e emancipadora.

Os “lugares de descarte” são espaços, tanto lugares quanto ideias e conceitos, que são mantidos pelo racismo institucional e geram às populações subalternizadas precariedades de existência digna na sociedade. A manutenção de sistemas que impedem

nosso acesso à educação, saúde, distribuição de renda, representação política para o alcance da equidade, permite que a marginalização, a prisão, o manicômio, o enlouquecimento, as vulnerabilidades psicossociais sejam majoritariamente direcionadas ao controle e extermínio de nossos corpos.

O que seriam então os “lugares de resgate”? Como artista e feminista negra, penso em tais lugares como espaços que concreta e/ou metaforicamente sejam instaurados por pessoas negras e suas narrativas e que potencializem ENCONTROS para a recriação de nossas identidades e subjetividades a partir da estetização da experiência. A arte como potência, mas também como epistemologia. Iniciativas como a segundaPreta, que acontece desde 2017, no espaço do Teatro Espanca!, na cidade de Belo Horizonte, conformam-se como um “lugar de resgate”, conforme é perceptível na apresentação do projeto, disponível em seu *site*:

(...) é um movimento-território-quilombo. É um pensamento. [...] Recebemos em nossa programação trabalhos de artes cênicas feitos por artistas negras e negros, dialogamos sobre nossa arte, escrevemos sobre essas cenas/espetáculos/performances. [...] Nosso ponto está firmado, o corpo apumado, estamos e somos segundaPRETA com nossa pele PRETA e nossa arte que é ARTE! Com nosso teatro que é TEATRO! Porque é preciso ressaltar o óbvio. [...] a segundaPRETA é de PRETAS e PRETOS para PRETAS e PRETOS e com as PRETAS e PRETOS. [...] Esse território se movimenta feito lava. pulsante, alerta, ancestral, contemporâneo. É encruzilhada, é corpo, é pele, é pensamento, discussão, reflexão, quilombo, é afeto, é teatro, é chave e abre portões³².

O espaço constituído pela segundaPreta viabiliza, fomenta e visibiliza a criação artística negra. Da organização à seleção de trabalhos, os processos são realizados por uma equipe afrocentrada. Após as apresentações, ocorrem debates, em que artistas e público (majoritariamente negro), falam sobre a experiência tanto de realizar quanto de assistir e também são produzidas críticas e registros, que contribuem para a visibilidade dos trabalhos na cena teatral brasileira.

Isso se instaura como um encontro que auxilia no fazer e refazer de nossas identidades enquanto artistas negras, negros e negrxs, pois conseguimos conversar sobre nossas estéticas e dos encontros e desencontros entre elas, reelaborar e criar possibilidades de ser artista e negra, negro, negrx, ou seja, “favorecer um espaço em que exista o protagonismo negro na arte, é criar um território de autonomia” (MARTINS e FELICIANO, 2017).

³² Disponível em: <http://segundapreta.com/quem-somos2/>. Acesso em: 29/01/2019

Soraya Martins e Anderson Feliciano, dois dos idealizadores do projeto, também tratam do modo como a segundaPRETA funciona como um lugar para a criação de “fabulações” – o que anteriormente coloco como instauração de outras subjetividades e imaginários – e da arte negra como motriz para estas transformações. Posso dizer, então, que a segundaPRETA é pensada por eles como um território.

Em meu entendimento, lugares de resgate como a segundaPRETA propiciam ENCONTROS e afetações que se articulam como processos formativos, porque o compartilhamento das criações, levam pesquisas individuais para um espaço que têm potência para serem discutidas coletivamente.

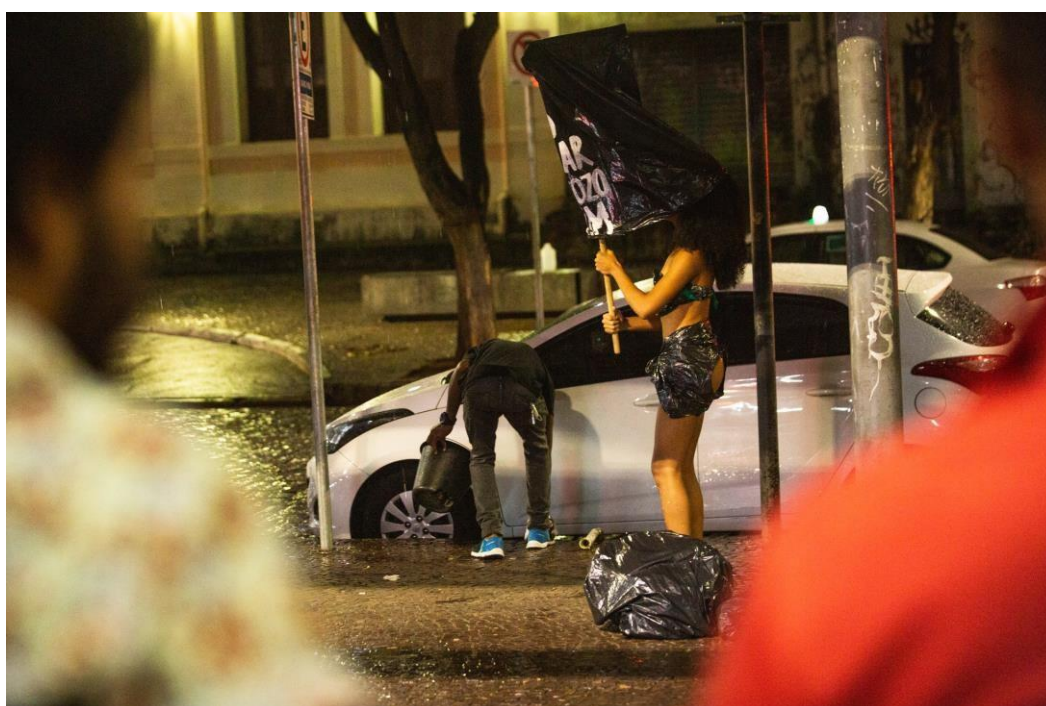


Figura 14 - Ação "Botando o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum - Segunda Preta 2019 - 7ª temporada- Karla Ribeiro - Foto: Pablo Bernardo

Outro exemplo de espaço de resgate, no meu entendimento, é o *QUEERLOMBOS: Afetos, encontros e re-existências* – evento promovido, em novembro de 2018, pela Coletiva Diversidade de Ouro Preto em parceria com o NINFEIAS Núcleo de INvestigações FEMinIstAS, e que se constituiu como um território autônomo de aprendizagem. O evento ocorreu na união dessas duas coletivas que, nos anos anteriores, promoveram separadamente a Semana de Diversidade de Ouro Preto e Mariana e a Semana Afrofeminista, eventos que se constituíram como um marco nas cidades de Ouro Preto e Mariana por acolherem pautas de corpos socialmente

subalternizados e criarem espaços de protagonismo e escuta. O QUEERLOMBOS ocorreu de 17 a 24 de novembro e agregou as semanas produzidas pelas duas coletivas.

Durante o evento foram acolhidos espetáculos, performances, oficinas, mostras de filmes produzidos por mulheres negras, mulheres e homens trans, lésbicas, pessoas não-binárias, etc. É importante a narrativa de minha participação no evento, pois ela é um relato dos processos de sensibilização e cura propiciados pelo encontro e de elaboração estética das dores.

Como produtora, acompanhei o espetáculo *PRETA: Sobre Fifinas e Anas*, protagonizado pela atriz negra Ana Bárbara Coura que utilizou, na dramaturgia do trabalho, as composições autorais de Aryani Marciano, também mulher negra e multiartista que, no mesmo dia da apresentação do espetáculo, realizou o show *Antes de sermos nós, éramos eu*. Os dois trabalhos geraram uma movimentação interna dentro de mim que, como outra mulher negra e espectadora, foram essenciais ao meu processo de conscientização de que é possível falar sobre nossas pautas sem que elas sejam subvalorizadas ou devam ser aprovadas por critérios instaurados pela branquitude.

Apenas o evento pôde me resgatar do abismo que é a solidão de uma mulher negra que estuda e pesquisa arte dentro de uma academia eurocentrada. A questão da interseccionalidade também surgiu com força dentro de nosso lugar de resgate, de nosso território de proteção, o QUEERlombo. Juhlia Santos, mulher trans negra, apresentou seu experimento cênico *Dor vestida*, e a partir dele meu corpo negro de mulher cisgênero foi atravessado por perceber o preterimento e objetificação de nossos corpos negros, sejam cis ou trans. Somos diferentes, mas a criação dela se encontra comigo e dá respostas. Apenas as ouço.

A segundaPRETA e o QUEERLOMBOS são estratégias de existência e reexistência que acontecem no encontro, e permitem que criemos fabulações e territórios em que nosso corpo possa estar, ser e dizer em linguagens que não são mediadas por vozes hegemônicas. Estar, ser e criar em espaços de liberdade são caminhos que permitem a cura da dor que fica por um tempo suspensa enquanto nos fortalecemos, rompemos com o sentimento de inadequação e não-pertencimento e valorizamos nossa autossuficiência como artistas, criadoras, críticas, intelectuais, produtoras e fomentadoras de arte, estética e pensamento afrocentrados. Retorno ao diálogo com Soraya Martins, da segundaPRETA;

o que me parece mais interessante é trazer para esses lugares da escrita a partilha do sensível, das fissuras e ressignificações estéticas das nossas (negras) fúrias, melancolias, dores e traumas, que entram na disputa por narrativas e estéticas outras; por emergência do novo de onde se pode refletir sobre subjetividades, singularidades, querereres, imposições, gênero, questões raciais e sociais, afetos correlatos e também construir espaços e relações que podem reconfigurar, material e simbolicamente, um território comum sem ser igual (MARTINS, 2018).

Os encontros geram a partilha do sensível. Podem ser presenciais, porém também acontecem na identificação, mediados por palavras, repetição de histórias, percepção de semelhanças.

A partir da noção de encontro, apresento Stela do Patrocínio, mulher negra internada em um hospício, descartada como louca na Colônia Juliano Moreira, no Rio de Janeiro, em 1966. Lá viveu por quase 30 anos e faleceu na internação. Me encontrei com seus “falatórios”, compilados por Viviane Mosé, e comecei a “conversar” com ela sobre tudo aquilo que nos enlouquecia enquanto percorria suas palavras. Ela organizou em métrica e rima toda a desordem de sua cabeça, muito parecida com aquilo que eu negra como ela, tentava dizer e não encontrava em nenhum texto.

Stela foi descartada em um hospício, e os muros foram rompidos porque sua poesia falada pôde escapar dali para se tornar diálogo e cura para mim que carregava a sensação inominada de também ser preterida.

O corpo respira, respira a si mesmo nas palavras, e encontra aí certa sobrevivência provisória. Mas quando a respiração se transforma em palavras, o corpo passa a ser de outro, na forma de um apelo. (...) Os poemas transmitem um outro sentido de solidariedade, de vidas interconectadas que transportam as palavras umas das outras, sofrem com as lágrimas umas das outras e formam redes que representam um risco incendiário. (...) Como uma rede de comoções transitivas, os poemas – na sua criação e na sua disseminação – são atos críticos de resistência, interpretações insurgentes, atos incendiários que, de algum modo e inacreditavelmente, vivem através da violência à qual se opõem (BUTLER, 2016, pp. 95-97).

Por meio da literatura com que Stela chegou a mim, pude perceber algo de minha dor e torná-la matéria estética e possível de ser compartilhada como ação. Estabeleceu-se um espelho mediado pela escrita. E em elaborações estéticas cênico-performativas, o processo acaba sendo semelhante.

Como aponta Leda Maria Martins, “o espectador torna-se um dos signos motores da representação, que reflete e é refletido em um discurso que, simultaneamente, o evoca e é por ele evocado, pois a linguagem cênicodramática movimenta a experiência e a memória coletiva”. Partindo

desta perspectiva de que o espectador é um dos signos motores, que ele reflete e é também refletido, que evoca e é evocado, nos parece interessante então problematizarmos: quem forma quem? De que memória coletiva estamos falando? Como essa memória coletiva tem sido elaborada esteticamente? E de que forma ela tem levado em conta nossa multiplicidade? (MARTINS e FELICIANO, 2017).

Como mulher negra e brasileira, mapear os “lugares de descarte” nas performances é fazer uma crítica iminente à maneira como estamos inseridas no imaginário social brasileiro, como isso se reflete em nós: as narrativas que mantêm a lógica colonial de exploração e manutenção de privilégios sob a máscara do mito da democracia racial. A presença pode recriar e produzir outros imaginários e/ou escancarar os que parecem naturalizados, desmontando a memória coletiva da dor, questionando-a.

A ação *Botando o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum* (2018) foi criada como parte da pesquisa de Iniciação Científica “Lugar de corpo é no corpo: Cartografias cênico performáticas de Stela do Patrocínio”³³, orientada pela Prof. Dra. Nina Caetano, também coordenadora do NINFEIAS – Núcleo de INvestigações FEminIstAS do qual participo desde 2014.

Criada por mim a partir de um dos falatórios de Stela do Patrocínio – presente no livro “Reino dos bichos e dos animais é o meu nome” (2001) – e baseada em minha vivência como mulher negra e como feminista interseccional, a performance busca elaborar esteticamente uma das feridas que o racismo estrutural me causou. A frase que nomeia a ação é a síntese do que muitas mulheres negras sofrem com a hipersexualização de seus corpos aliada à frequente solidão e abandono afetivo.

Em uma caminhada em desequilíbrios sobre sapatos de salto, faço um samba em descompasso, em quedas. Utilizo vestes de sacos de lixo e na parte que recobriria as nádegas, há um corte, deixando-as à mostra, pois uso apenas um biquíni. Carrego um saco que contém panos de lantejoulas (tecido muito usado para compor fantasias de carnaval), pandeiro, vassoura e uma boneca do tipo bebê de pele branca e rosada. Marcas de mão feitas com tinta branca marcam meu rosto e minhas nádegas. No saco que carrego está escrita a frase que dá nome à ação: “Botando o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum”, de Stela do Patrocínio. A caminhada é realizada e compõe com os “espaços de descarte” que encontro pelo caminho, lixeiras, sacos de lixo, caçambas.

³³ Financiada pela FAPEMIG – Fundação de amparo à pesquisa de Minas Gerais, pelo edital PIBIC/UFOP/Cnpq 18/19, no qual fui bolsista durante o período de um ano, finalizando no mês de março de 2019.



Figura 15 - Ação "Botando o mundo inteiro pra gozar e sem gozo nenhum" - Karla Ribeiro - Apresentada na Semana Afrofeminista realizada pelo NINFEIAS em 2017 - Foto: Sabriny Melo

Além da minha ação, trago também trabalhos realizados por outras artistas negras para esta escrita. Tive acesso a trechos do espetáculo “Samba do crioulo doido” (2013), do performer e bailarino Luiz de Abreu (Araguari, MG, Brasil, 1969)³⁴ através de registros em vídeo. O trabalho foi resumido desta forma no acervo online em que se encontra:

A discriminação racial e sua incidência no corpo negro é o centro da peça performática do bailarino Luiz de Abreu. A partir de elementos indefectivelmente associados ao negro brasileiro – samba, Carnaval, erotismo –, e de referências à Pátria branca, o artista cria imagens que falam de racismo, de transgressão como forma de resistência e da importância do corpo na construção da identidade. Pela força da performance, e valendo-se da

³⁴ Luiz de Abreu nasceu em Araguari onde trava seu primeiro contato com a dança nos terreiros de umbanda. Graduado em dança pela Faculdade de Dança Angel Vianna Rio de Janeiro. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Iniciou seus estudos em dança em Uberlândia e mudou-se para Belo Horizonte, onde trabalha em várias companhias. Em meados dos anos 90 chega a São Paulo, onde começa sua carreira solo. Apresentou-se na França, Alemanha, Portugal, Croácia, Cuba, Espanha, Inglaterra, África – Mali, e em todos os festivais de dança contemporânea do Brasil. Atualmente mora entre São Paulo, Salvador e Uberlândia, aprofundando suas investigações a respeito do ‘corpo negro’. Disponível em: <http://www.dasartes.ufc.br/2016/convidados/convidados-luiz-de-abreu/>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

ironia e do deboche, quer devolver ao corpo-objeto o sujeito roubado, com sentimentos, crenças e singularidades³⁵.

O trabalho foi realizado em palco italiano e inicia com trecho da música “A carne” interpretada pela cantora Elza Soares, enquanto Luiz, em frente a um pano de fundo composto por bandeiras do Brasil, expõe a silhueta de seu corpo nu, auxiliado por iluminação que o deixa como sombra frente ao público, trajando apenas uma bota de cano alto prateada. Ele samba e realiza movimentos referentes ao samba e ao corpo da “Mulata Exportação”, como a poeta Capixaba Elisa Lucinda descreve em seu poema³⁶ de mesmo título.

Já o vídeo “Sexy Trash ou_ Como Parei de me Preocupar e Aprendi a Amar o Rio” (2014), de Tainá Rei (Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1993)³⁸, é “um glitch movie filmado no carnaval de 2014. Considerações sobre turismo sexual, cultura popular e a histórica greve dos garis do Rio de Janeiro”³⁷, segundo informações contidas em sua descrição. A artista expõe seu corpo negro inicialmente respirando dentro de um saco de lixo, depois nua e envolta por serpentinas. A montagem do vídeo faz idas e voltas às imagens do saco de lixo e das vestes de serpentina. Os áudios são muito significativos pois compõem, com as imagens, acontecimentos e narrativas reais e presentes no imaginário do carnaval do Rio de Janeiro.

O primeiro fator no qual me detive, no encontro com os trabalhos, foi a presença de corpos “desnudos”. Essas escolhas evidenciam a “exotificação” e exposição do corpo negro como objeto, o que atrelo ao segundo fator, os elementos que se ligam diretamente ao carnaval brasileiro, festa em que corpos negros são considerados “chamarizes” para a venda da festa, principalmente os corpos das mulheres negras.

As artistas utilizam aspectos que a ideia de descarte incita para evidenciar as práticas racistas que recaem sobre seus corpos, de modo que todos os trabalhos recorrem

³⁵ A obra foi apresentada e premiada no 18º Festival em 2013. Disponível : <http://site.videobrasil.org.br/acervo/obras/obra/1688084>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

³⁶ “Digo, repito e não minto: /Vamos passar essa verdade a limpo /porque não é dançando samba /que eu /te redimo ou te acredito: /Vê se te afasta, não invista, não insista! /Meu nojo! /Meu engodo cultural! /Minha lavagem de lata! / Porque deixar de ser racista, meu amor, /não é comer uma mulata!. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/de-elisa-lucinda-mulata-exportacao/>. Acesso em: 29 de maio de 2018. ³⁸ [...] é escritora e artista visual carioca, mestranda em Cinema pela UFF. Em 2013 formou-se em Audiovisual pela Escola de Comunicação Crítica da Maré, onde conheceu os integrantes do CRUA, coletivo do qual faz parte. Desde então tem o usado cinema para mudar o mundo (a começar por si mesma). Disponível em: <http://imaginariodigital.org.br/visoes-perifericas/2015/filme/sexy-trash-oucomo-parei-de-me-preocupar-aprendi>. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.

³⁷ Disponível em: <<https://vimeo.com/89159731>>. Acesso em: 20/04/2018 às 14:52.

a estereótipos criados sobre corpos negros. Nestes casos, especificamente, o da mulata exportação, do corpo que exala sexo e “malemolência”. Os trabalhos ressaltam olhares produzidos *sobre* algumas de nós, negras e negros, e não *por nós*, trazendo novamente os reflexos da colonização que tenta dizer quem são os povos que devem ser utilizados como produtos, objetos para o consumo, neste caso, para o prazer do branco.

A questão da “brasilidade estereotipada” é fortemente apresentada nos trabalhos mencionados, e se mostra a partir de elementos como a bandeira do Brasil, os áudios sobre o carnaval e a imagem da mulher negra vista como “MULATA”. As ações podem ser lidas a partir do viés de um corpo que apenas pode estar dentro de um padrão aceitável se visto como produto.

Os sacos de lixo que aparecem na ação de Tainá e na minha remetem aos lugares de descarte, onde estão e/ou são lançados estes corpos quando já não servem mais. Onde estão as “mulatas” quando o carnaval termina? Quem são e quais falas tem estes corpos quando deixam de ser apenas carne? Carne mais barata que não pode ser exportada?

Letra: A Carne

Autores: Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti, Seu Jorge

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo de plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos
 A carne mais barata do mercado é a carne negra
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço
 O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar bravamente por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar
 A carne mais barata do mercado é a carne negra

Elza Soares, ao cantar a letra de “A carne”, faz dos lugares de descarte citados na composição o lugar de resgate para que nós, pessoas negras, cantemos juntas, elaboremos dores e brademos que não, a carne mais barata não é mais a carne negra, pois nossos corpos e presenças estão ali vivos e recriando as narrativas a partir de nossos contos, nossos cantos.

A arte, o ensino, a presença, a pesquisa e o encontro com seus inter cruzamentos se fazem como metodologias para que novas fabulações continuem sendo possíveis e instiguem as pessoas para que desenvolvam consciências críticas e coletivas.

Referências bibliográficas

ALVES, J. A. D. A. **Pode o negro viver? A violência racial e a concepção de biopoder em Foucault**. Revista eletrônica discente história.com, v. 3, n. 6, 2016.

BACELLAR, C. B. **Performance e feminismos: Diálogos para habitar o corpoencruzilhada**. Urdimento, v. 2, n. 27, p. 62-77, dezembro 2016.

BATISTA, W. M. **A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural**. Direito e práxis, Campinas, 2018.

BERNSTEIN, A. **A performance solo e o sujeito autobiográfico**. Sala preta, São Paulo, v. 1, 2001.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?**. Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FABIÃO, E. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea**. Sala Preta, São Paulo, v. 8, p. 235-246, 2008.

hoksS, B. **Healing our wounds: liberation mental health care**. In: HOOKS, B. **Killing rage: ending racism**. Tradução de Tatiana Nascimento. Nova Iorque: An Owl Book, 1995. p. 133 - 145. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARTINS, S. **Sobre crítica, fabulação e expansão**. Horizonte da cena, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://www.horizontedacena.com/sobre-criticafabulacao-e-expansao/>>. Acesso em: fevereiro 2019.

MARTINS, S.; FELICIANO, A. **segundaPRETA: sobre formação de público, quilombagem e a necessidade de elaboração de outras linguagens**. Horizonte da cena, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://www.horizontedacena.com/segundapreta-sobre-formacao-de-publicoquilombagem-e-a-necessidade-de-elaboracao-de-outras-linguagens/>> Acesso em: fevereiro 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, Março, 2017.

PATROCÍNIO, Stela do. **Reino dos bichos e dos animais é o meu nome**. Azougue Editorial, Rio de Janeiro, 2001.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

SANTOS, S. B. D. **Feminismo negro diaspórico**. Revista Gênero, Niterói, 8, 2. sem. 2007. 11-26.

Considerações finais

Com as experiências discutidas nos artigos apresentados neste Trabalho de Conclusão de Curso, pretendi aliar uma formação em docência que caminha junto com práticas estético-políticas que são feministas, antirracistas, inclusivas e que possam se alinhar à criação de consciências críticas e espaços democráticos, a fim de pensar a educação como fomentadora de cidadania e equidade.

Considero inseparáveis minhas vivências pessoais de minhas práticas educacionais, e percebo que o campo das artes cênicas favorece que o corpo esteja implicado nas narrativas que podemos desenvolver junto às/os estudantes. O corpo aqui como o referencial para nos pensarmos enquanto agentes na sociedade, portanto, minha formação em Artes Cênicas junto aos ativismos dos quais faço parte estiveram sempre tão imbricadas, que se refletem nas práticas analisadas e relatadas.

Por outro lado, as vozes que fundamentaram teoricamente esta escrita surgem majoritariamente de mulheres e mulheres negras. Meu ativismo que apenas se inicia com os trabalhos apresentados aqui, acontece também nas epistemologias escolhidas, mesmo que saiba que ainda estou distante do que gostaria de ter realizado.

Os encontros e as vivências realizadas também seguem comigo, porque deles se produziram curiosidade, conhecimento, troca legítima que depois se transformaram em elaborações escritas, como a experiência com a Coletiva Diversidade Ouro Preto, o NINFEIAS e o Fúria Futebol Feminino. Do corpo e dos sentidos surgiu a palavra viva. Mais do que um trabalho com uma linguagem específica das Artes da cena utilizei de alguns princípios do fazer artístico para levantar problemáticas políticas muito diretamente, como temas, ou se preferirem, princípios que considerei urgentes e diante de meus primeiros passos como artista e educadora, sigo na investigação de como unir um pouco mais, nas próximas experiências com a educação, as estéticas e práticas da cena (performance, dança, teatro) às temáticas sociais, pois, como lembra a pesquisadora cubana Ileana Diéguez Caballero³⁸, a prática artística pode ser pensada “como a forma estética de um ato ético”.

³⁸ No texto inédito “La “efectividad” de la “acción” en la “escena contemporánea”: ¿La práctica estética como acto?”, apresentado no Colóquio Pensar a Cena Contemporânea, realizado na UDESC em julho de 2015, sob o tema “Teatros do Real”, o colóquio contou com a participação de Ileana Diéguez (Universidade Autônoma do México) e de José António Sanchez (Universidade Castilla-La Mancha, na Espanha), importantes referências mundiais para a pesquisa da cena contemporânea, principalmente no contexto ibero-americano.