

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

**CAMINHOS PARA DENEGRIR A EDUCAÇÃO SOCIAL
A PARTIR DAS ARTES CÊNICAS**

MANUELA DA FONSECA MIRANDA

Porto Alegre

2019

MANUELA DA FONSECA MIRANDA

**CAMINHOS PARA DENEGRIR A EDUCAÇÃO SOCIAL
A PARTIR DAS ARTES CÊNICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre

Orientadora: Prof^a Dr^a Celina Alcântara

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

da Fonseca Miranda, Manuela
Caminhos para Denegrir a Educação Social a partir
das Artes Cênicas / Manuela da Fonseca Miranda. --
2019.
206 f.
Orientadora: Celina Nunes de Alcântara.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2019.

1. afroperspectividade. 2. arte-educação. 3.
educação social. 4. artes cênicas. I. Nunes de
Alcântara, Celina, orient. II. Título.

MANUELA DA FONSECA MIRANDA

**CAMINHOS PARA DENEGRIR A EDUCAÇÃO SOCIAL
A PARTIR DAS ARTES CÊNICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr. Renato Nogueira – UFRRJ

Profª Drª. Sílvia Balestreri – UFRGS

Prof Dr. José Carlos Gomes dos Anjos – UFRGS

Profª Drª. Celina Alcântara – UFRGS (Orientadora)

Porto Alegre

Julho 2019

“Por todas as vezes que ouvimos e não cuspimos de volta”

Silvana Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à força ancestral que me acompanha em todos os momentos e que me permitiu chegar até aqui. À minha avó Leonor e meu pai Francisco. Que não estão mais nesse plano, mas que sempre foram o motivo pra que eu buscasse chegar cada vez mais longe.

À minha mãe Eliane e minhas irmãs Natacha e Anna Rafaela. Tenho orgulho de pertencer a uma família de mulheres como vocês. Obrigada por todo o apoio e confiança durante essa pesquisa e durante toda minha trajetória.

Ao Leo, por me acompanhar e incentivar, acreditar no meu potencial mesmo quando eu não acredito. Cada passo dado nessa caminhada tem um pouquinho de ti.

Aos meus companheiros de Pretagô por tantas partilhas, experimentações artísticas e pedagógicas. Somos *Ubuntu*. Espalhando-nos pelo mundo ou juntando nossos corpos, estamos aquilombados, nos fortalecendo através das conquistas de cada um e do coletivo.

Às minhas amigas, companheiras de trabalho, colegas de cena, colegas de mestrado, colegas do GETEPE (Grupo de Estudos em Educação Teatro e Performance), por todas as conversas, trocas, aprendizados sobre a pesquisa e a prática, obrigada pela escuta e pelas falas valiosas, pela inspiração através de suas vivências, pesquisas e práticas educativas e artísticas.

À equipe da AFASO, Nilene, Daiana, Priscila, principalmente, por terem aberto as portas para a minha pesquisa e para a minha prática. Agradeço a confiança no meu trabalho e nas minhas propostas. Às crianças e adolescentes da instituição pelas trocas incríveis, conversas, beijos e abraços. Vocês merecem apenas o melhor. Desejo muita vida a vocês.

À minha orientadora Celina Alcântara, por seu olhar, sua escuta e suas sábias considerações que enriqueceram muito esse trabalho. Pela inspiração e contribuição para a arte, prática docente e pensamento científico, por todos os caminhos abertos para outras mulheres negras através da sua trajetória. À minha primeira orientadora e

membro da banca Silvia Balestreri por ter aceitado a minha proposta de pesquisa e assim ter possibilitado a minha entrada no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas.

RESUMO

Essa dissertação é resultado de uma pesquisa sobre possíveis metodologias denegridoras no ensino das artes cênicas na Educação Social, a partir das práticas da autora, artista e educadora social Manuela Miranda. Apresento, nesse trabalho, relatos de atividades feitas com educandos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) entre 7 e 15 anos de idade, residentes do bairro Bom Jesus, em Porto Alegre. O embasamento teórico e conceitual dessa pesquisa caminha entre os campos das artes cênicas, filosofia, sociologia e assistência social. Termos como identidades, negritude, performatividade, corporeidade, afroperspectividade, *ubuntu*, pedagogia crítica, são alguns dos conceitos apresentados aqui, através de diversas autoras e autores, majoritariamente negros, para tecer reflexões acerca das ações pedagógicas. Narrativas contadas a partir do meu olhar de mulher negra que ao falar dessa pesquisa fala um pouco de si.

Palavras-chave: denegrir; afroperspectividade; arte-educação; educação social.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research on possible denigrating methodologies in scenic arts teaching in Social Education, based on the practices of author, artist and social educator Manuela Miranda. In this paper, I present reports of activities made with students of the Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) at ages of 7 and 15 years old, residents of the Bom Jesus neighborhood, in Porto Alegre. The theoretical and conceptual basis of this research walks between the fields of scenic arts, philosophy, sociology and social assistance. Terms such as identities, blackness, performativity, corporeality, afroperspectivity, ubuntu, critical pedagogy, are some of the concepts presented here, by several authors, mostly black, to weave reflections about pedagogical actions. Narratives told from my black woman's gaze that when talking about this research speaks a little about yourself.

Keywords: denigrate; afroperspectivity; art education; social education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Minha avó à esquerda com a menina nos braços e sua colega de trabalho	33
Figura 2 – Apresentação de <i>Silenciosa Luz</i> no Teatro Carlos Carvalho	34
Figura 3 – Turma G.4 na sala verde explorando os figurinos e fantasias do guarda-roupa	67
Figura 4 – Manoel e a turma do G.4 da manhã em um aquecimento	106
Figura 5 – Na primeira foto, B. olha um vídeo enquanto vai fazendo a amarração do turbante. Na segunda foto, G. com o turbante que ela pediu que eu fizesse nela	108
Figura 6 – Na primeira foto, educandas posam depois de terem feito amarrações umas nas outras. Na segunda foto, A. faz um turbante em L. enquanto olha o vídeo com tutorial	109
Figura 7 – A.e V. com figurinos de Maria e José durante um dos ensaios	113
Figura 8 – Imagem da postagem no facebook que obteve 69 compartilhamentos	115
Figura 9 – Meninos da AFASO exibindo as chuteiras recebidas no dia do teste	117
Figura 10 – Um dos bilhetes feitos pelas crianças	119
Figura 11 – Em muitos bilhetes se repete a mensagem de que família é a mãe ou a avó	120
Figura 12 – Um dos bilhetes que mais me chamou a atenção foi o de A.	120
Figura 13 – Turma G.4 da manhã no Cine Pipoca: A Batalha do Passinho. B. em pé dançando junto com o filme	122
Figura 14 – G.3.2 da manhã no Cine Pipoca: A Batalha do Passinho	123
Figura 15 – O registro revela que no início do dia eu havia chegado com uma proposta e em razão das reformas tive de mudar o planejamento	124
Figura 16 – Na parte da tarde, junto com duas educadoras e um educador, tentamos fazer um rodízio do espaço hábil e as turmas	125
Figura 17 – trecho ao falar sobre namorar, pergunto para a primeira educanda se ela tem certeza que deseja começar a namorar com 15 anos, visto que, naquele momento, entendi que namorar significava passe livre para transar e “dar o cu e a buceta”. Fiz a pergunta com a intenção de provocar mais argumentos da opinião delas	126
Figura 18 – Educandas falando sobre batuque	129
Figura 19 – Ainda sobre o batuque	130
Figura 20 – Educando falando sobre sua relação com o batuque	132
Figura 21 – Na ilustração de Luiza Normey, uma lágrima cai enquanto menina tem seu cabelo crespo sendo penteado a seco	136

Figura 22 – Imagem comum no repertório de experiência capilares da maioria das meninas negras, o pavor e a dor do ato de desembaraçar os fios crespos.	136
Figura 23 – Resultado das tranças feitas por A. e K	137
Figura 24 – Uma das turmas desenhando a base para o cálculo do mapa astral com o auxílio de réguas e um livro	141
Figura 25 – Educanda posando para a foto durante a atividade do mapa astral	141
Figura 26 – Autorretrato do educando da turma G.4, com uma das peles mais claras da turma	143
Figura 27 – Retrato de uma educanda que, embora tenha escolhido um lápis escuro, pintou o desenho usando giz de forma bem clara.....	144
Figura 28 – Autorretrato de educando que usou o espelho enquanto se desenhava e meu próprio autorretrato que fui fazendo ao longo das oficinas com as turmas	145
Figura 29 – Turma 3.1 fazendo combinações durante a criação de cenas na oficina.	147
Figura 30 – <i>Abayomis</i> feitas por educandas da turma G.3.1	149
Figura 31 – Algumas <i>abayomis</i> feitas pelos educandos em novembro de 2018.....	149
Figura 32 – Turma G.4 criando figurinos com inspiração nas <i>Abayomis</i>	151
Figura 33 – Roda de Jongo com o Grupo Mistura da Raça e Ngoma.....	157
Figura 34 – Educandos das turmas 3.2 e 3.1 durante oficina de teatro	159
Figura 35 – Voluntária explicando o funcionamento do ciclo menstrual	161
Figura 36 – Materiais utilizados na conversa sobre o ciclo menstrual: livro o Presente da Lua de Vitória de Aboitiz, pequeno questionário para as meninas, tabelas para marcar os dias do ciclo e o coletor menstrual.	162
Figura 37 – Na primeira imagem algumas meninas preenchendo o questionário. Na segunda imagem, uma educanda lê uma material produzido pela voluntária Vitória, explicando as fases do ciclo menstrual.	163
Figura 38 – Sequência de alongamentos feita com as meninas na atividade.....	164
Figura 39 – Na imagem mostro às meninas as especificidades dos produtos para cada tipo de cabelo.....	165
Figura 40 – G. com o cabelo solto depois da atividade sobre cuidados com os cabelos	166
Figura 41 – Ilustração encontrada na internet.....	167
Figura 42 – Falando sobre minha pesquisa de mestrado no Programa Negra Sim! Conduzido por Camila Camargo (centro) e com a convidada Luciana Dornelles (direita) que coordena o projeto Empoderadas IG em Porto Alegre, com meninas negras de escolas públicas.....	169
Figura 43 – Na primeira imagem, algumas meninas do G.4 com os kits recebidos. Na segunda foto, meninas do G.3.2	170

Figura 44 – Algumas educandas da turma G.3.1 com os produtos que receberam....	170
Figura 45 – Na primeira imagem, os meninos torcedores do Grêmio, segurando o shampoo da Linha do jogador de futebol Douglas, ídolo da torcida gremista. Na segunda imagem, estou com os meninos colorados, com o shampoo da linha do jogador Damião.....	171
Figura 46 – Desenhos das atividades favoritas dos educandos	175
Figura 47 – Desenhos das atividades favoritas dos educandos	176
Figura 48 – Desenhos das atividades favoritas dos educandos	177
Figura 49 – Desenho das atividades favoritas dos educandos	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFASO	– Associação Famílias em Solidariedade
Bonja	– Bairro Bom Jesus
CRAS	– Centro de Referência em Assistência Social
FASC	– Fundação de Assistência Social e Cidadania
MDS	- Ministério da Cidadania
ONG	- Organização Não Governamental
PPP	- Plano Político Pedagógico
PUCRS	-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SCFV	- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	- Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1	Multimistura Manuela: as mãos que vivem e escrevem essa pesquisa	25
2.	REPENSANDO A IDENTIDADE NEGRA: TENSÃO ENTRE A COLONIALIDADE E A NEGRITUDE.....	36
3.	PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE EM UM DIÁLOGO COM A NEGRITUDE	45
3.1	Corpo é memória: performance, encruzilhada e ação educativa denegridora	48
4.	AFROPERSPECTIVIDADE E AFROCENTRICIDADE COMO ALTERNATIVA À UMA EDUCAÇÃO ETNOCENTRADA.....	50
5.	UBUNTU: TATEANDO OUTROS MODOS DE EXISTÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	56
5.1	Realidade afrobrasileira e a Possibilidade <i>Ubuntu</i>	62
6.	O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR: A PROPOSTA METODOLÓGICA.....	69
6.1	A instituição: breve histórico da afaso.....	70
6.2	A chegada na bonja: o contato com as crianças e as primeiras ações	73
6.3	Educação não formal: o campo da educação social.....	77
6.4	A educadora social: entre planejamentos e atravessamentos.....	81
6.5	O SUAS e a rede socioassistencial.....	84
6.6	SCFV – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	85
6.7	O que se ensina no turno inverso da escola?	89
7.	“QUE QUE TEM DE AULA HOJE, SORA?” ALGUNS PASSOS DADOS E REGISTRADOS	101
7.1	Setembro de 2017: findar do inverno e começo de um ciclo	101
7.2	Outubro de 2017: o mês das brincadeiras antigas.....	102
7.3	Novembro de 2017 e algumas experiências de ações pedagógicas enegrecedoras.....	104
7.4	Dezembro de 2017: o mês mais aguardado de todos	109
7.5	Março e abril de 2018: boas vindas e expectativas para o ano	117
7.6	Mai e junho de 2018: preparativos para a festa da família.....	119
7.7	Julho de 2018 e algumas formas de autoconhecimento.....	139

7.8	“Hoje tem te-a-tro!” Agosto e a construção de cenas	146
7.9	O caso das <i>abayomis</i> – Novembro de 2018 e abril de 2019.....	147
7.10	Outras atividades importantes	156
7.11	Findar de ciclos e as despedidas.....	171
8.	OUTROS PASSOS POSSÍVEIS	179
	REFERÊNCIAS.....	185

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de inquietações e reflexões que tive e tenho ocupando a posição de mulher negra no mundo e de artista e educadora na periferia de Porto Alegre. Mais precisamente a partir da experiência de educadora social, oficinaira de teatro e Expressões Artísticas no bairro Restinga, extremo Sul da cidade, onde iniciei minha trajetória como educadora social.

Embora a vontade pesquisar tenha iniciado na primeira experiência como educador social, foi atuando como oficinaira e educadora na Vila Nossa Senhora de Fátima, que fica dentro do Bairro Bom Jesus, localizado na Zona Leste da capital gaúcha que essa pesquisa tomou os rumos que apresento aqui.

Mas é preciso dizer que, apesar dessas experiências profissionais serem o pano de fundo que torna esta pesquisa possível, o fato de ser mulher negra, perpassa todos os aspectos da minha vida e isso é fundamental para que essa pesquisa tenha as perspectivas aqui apresentadas.

Desde o primeiro dia de aula no mestrado, ou talvez antes, lá na escrita do anteprojeto, o qual apresentei na seleção para ingresso neste curso, tento elaborar a justificativa dessa pesquisa. Não apenas para convencer a academia que essa reflexão importa, mas para construir para esse todo que me cerca e também para mim mesma os argumentos que engendrem a legitimidade aos questionamentos que trago aqui.

Faço novamente o exercício de construção da colcha de retalhos¹, através de uma arqueologia pessoal². Já que o corpo é carregado de memórias, tento resgatar

¹ A imagem da colcha de retalhos foi o resultado da construção do processo de arqueologia pessoal, logo expicado aqui abaixo. A imagem se tornou tão forte para a produção do primeiro espetáculo do Grupo Pretagô que se tornou o elemento principal da cenografia da peça, entrelaçando significado simbólico da tecitura das memórias individuais e coletivas de cada artista do grupo e aspectos técnicos da produção em teatro que se torna um elemento cênico, que joga com as cenas visualmente, mas também fisicamente a partir do momento em que as atrizes e atores em diversos momentos do espetáculo retiram e devolvem objetos (memórias) àquela grande colcha de retalhos que domina todo o funda da cena do início ao fim da performance.

algumas para entender questões que atravessam a noção de tempo e espaço. Esse meu corpo existe e resiste desde que me lembro de estar no mundo.

De repente, fragmentos de um fato passado começam a viajar pelo meu corpo. Cavoco mais um pouco e vou lembrando de algumas sensações físicas, de quando era criança. Devia ter uns 8 anos na época. Sempre era convidada a cantar na Igreja Batista que frequentava com minha família. Minha mãe cantava no grupo de louvor e me incentivava a cantar em casa. Dessa forma, nas datas especiais como páscoa, natal, dia das crianças, dentre tantas outras ocasiões, eu e ela ensaiávamos e eu cantava na igreja.

O fato que me veio à memória não aconteceu em uma das muitas apresentações que fiz na igreja, mas sim a apresentação em que fui trocada por outra menina. Era Natal e a igreja, que ficava em Caxias do Sul – RS, alugou um grande teatro na cidade. Para aquele evento, ao invés de me chamarem, escolheram a filha de um dos mais prósperos membros daquela congregação. Um grande cabeleireiro de fama nacional, inclusive. Fiquei triste pela situação, mas um sentimento de raiva e indignação me invadiu quando ao começar a apresentação da referida menina, notei que ela estava dublando a versão de uma música que eu conhecia, pois já havia cantando a mesma canção em outro natal e conhecia muito bem a música e a voz da cantora original da música.

Quando cheguei em casa, lembro de ter insistido muitas vezes no assunto, tentando mostrar o quanto eu achava aquela situação injusta. Eu sempre ensaiava e cantava, era elogiada pela comunidade da igreja constantemente. Nunca havia dublado uma música. A única coisa que lembro e ainda hoje consigo ouvir nos meus pensamentos é a voz do meu pai dizendo:

Deixa de ser soberba, Manuela. Deus não gosta de pessoas soberbas.

² Quando uso o termo Aqueologia pessoal, faço referência a uma prática de criação cênica usada pelo grupo Pretagô – grupo formado majoritariamente por pessoas negras, o qual componho o elenco como atriz – usada principalmente para o nosso primeiro espetáculo “Qual a diferença entre o charme e o funk?”, em que cada atriz e ator e diretor compartilharam na primeira etapa do processo memórias pessoais através da oralidade, da exposição de objetos, imagens fotográficas e sonoridades, algumas de suas experiências de ser um corpo negro no mundo. Evidenciando ao longo do processo as diferenças e semelhanças que o processo da diáspora negra deixou e continua marcando em nossos corpos negros.

Eu havia ouvido muitas vezes a palavra soberba na igreja e sabia que meu pai estava dizendo que eu tinha que ser mais humilde. Mas como ser mais humilde? Já não bastava minha família chegar duas horas antes do culto para limpar o templo? Não bastava sermos a família pobre que dependia de carona, que se colocava à disposição para todos os eventos da igreja? Por que a minha indignação de criança era interpretada como soberba?

Dou mais um salto na memória, um *grand jete*³. Lembro do meu corpo negro de 11 anos nas salas de aula de ballet, também em Caxias do Sul. Apesar de ser um projeto social, onde as crianças não pagavam e ganhavam os materiais, eu era uma das únicas meninas negras e sempre sentia a sensação de que meu corpo destoava daquele conjunto.

Gostava muito das aulas de ballet, mas sentia que meu corpo não se moldava àquela técnica, por mais que eu me esforçasse. E eu me esforçava muito. Seguia todas as dicas de todas as professoras, mas parecia que não tinha jeito. Eu sabia que por mais que treinasse muito, não seria uma grande bailarina. E como eu “sabia” isso?

Quando chegava nas aulas de jazz, sentia uma felicidade que não sabia de onde vinha, nem porquê. Mas a fluidez dos movimentos, as sinuosidades permitidas por essa técnica encaixavam muito mais no meu corpo. Eu dava tudo de mim nessas aulas e conseguia me enxergar sendo uma grande bailarina de jazz. A playlist da professora era um CD da Beyoncé: *Dangerously in love*. Lembro de olhar a capa do disco - que hoje tenho em casa e ainda me causa a mesma fascinação- e achar a Beyoncé a mulher mais linda que já tinha visto. Eu queria ser como ela. Mulher negra, linda e bem-sucedida. Era tão bom olhar para aquela capa, dançar suas músicas. Suscitava sensações que ainda não sei descrever.

Depois de alguns meses fazendo aulas, foi decidido pela coordenação do projeto que o tema do espetáculo de final de ano seria “Brasil e brasilidades”. Por causa disso, as coreografias trabalhariam a partir da ideia do samba, da capoeira, do carnaval e de outras expressões artísticas que não me recordo.

³ Um salto horizontal para frente e para cima da técnica do Ballet.

Quando contei para os meus pais o tema do espetáculo, eles prontamente decidiram que eu sairia do projeto. A argumentação girou em torno do fato de que por ser evangélica eu não poderia praticar esse tipo de arte. Isso não agradava a deus. Parei de fazer as aulas e logo depois minha família acabou mudando-se de cidade, quando meu pai foi ungido à pastor e assumiu uma igreja em Venâncio Aires – RS.

Uma imagem, que se desloca através de vários momentos no tempo-espaço surge nada nebulosa, bem viva e bem negra. A capa preta de um livro, com uma foto gigante estampada com a imagem de esculturas negras de orixás africanos. Era um livro de Edir Macedo. Que condenava as religiões de matriz africana, comparando as entidades com demônios malignos.

Essa associação dos deuses negros com demônios, foi fortemente implantada na minha educação. Eu abominava e sentia muito medo. Toda vez que via a capa do livro sentia um medo indescritível. Minha mãe deixava o livro escondido, para que eu e minha irmã não tivéssemos contato com aquela capa e conteúdo do livro. Era coisa para adultos lerem.

Eu sempre soube que meus pais tinham envolvimento com a umbanda antes do cristianismo. Já tinha ouvido muitas vezes minha mãe contar sua história para as pessoas. De que ela era filha de lemanjá e não podia cortar o cabelo quando era criança. Algumas histórias das sessões que ela frequentava quando era criança, de como ela ia espiar as sessões de Pomba-gira e Exu escondida, pois essas eram somente para adultos.

O envolvimento de alguns tios, irmãos do meu pai, com a umbanda e o batuque também sempre foi do meu conhecimento. Certa vez, em uma reunião de família, no ano novo, a mesa estava posta para a ceia. Eu, na ingenuidade de criança, ataquei uma grande bacia de pipocas. Minha mãe me puxou para dentro de uma das casas dos meus tios, que fica em um terreno onde sempre residiu a família do meu pai, na Zona Sul de Porto Alegre, e começou a orar comigo.

Ela disse que havia ingerido uma comida consagrada a algum Orixá e que por isso estava amaldiçoada de alguma forma. Ela estava orando para que essa maldição não permanecesse no meu corpo. Lembro de sentir medo.

Ainda costurando essa colcha, chega à memória um dos momentos em que senti um orgulho silencioso pelo meu pai na pré-adolescência. Ao chegarmos em casa de algum compromisso nos deparamos com um homem negro em situação de rua. Ele nos abordou e pediu algo para comer. Meu pai pediu que ele esperasse um pouco e foi para a cozinha. Preparou dois sanduíches gigantes, com muitas coisas dentro e alguma coisa para beber. Fui com ele entregar o lanche. Ficamos os dois olhando ele seguir seu caminho, enxergamos duas mulheres brancas que vinham na direção oposta e ao avistá-lo atravessaram a rua. Não sei as palavras que meu pai disse, mas lembro que ele falou algo em tom muito indignado com a ação dessas mulheres.

Assim, como um fecho de luz irrompendo essa memória, lembro de ter uns 3 ou 4 anos de idade e estar sentada no lado de fora de uma padaria à noite, onde os “irmãos de igreja” se reuniam depois dos cultos para fazer um lanche, ao lado de um morador de rua que minha mãe diz se chamar Coró⁴. Ele havia acabado de ganhar uma bandeja cheia de batatas-fritas da dona da padaria. Lembro que ele me ofereceu e ficamos os dois sentados comendo juntos, até que minha mãe correu em nossa direção e pediu para que eu parasse de comer, não por ter algum tipo de nojo, mas porque ele finalmente tinha ganhado algo para comer e eu estava deixando ele sem. No mesmo momento ele pediu para que ela não se preocupasse com o fato. Ele estava muito feliz, pois ninguém costumava chegar perto dele, todos tinham nojo da sua presença.

Como as memórias, instaladas pelo corpo, não obedecem a uma ideia cronológica e vibram no meu corpo a partir de sensações e provocações internas e externas. Assim, lembro do meu primeiro dia de aula no curso de Pedagogia, na UFRGS, o qual estive por dois anos antes de mudar para Licenciatura em Teatro.

⁴ Ao perguntar pra minha mãe sobre essa recordação, já que eu era tão pequena, ela me disse que o apelido daquele homem era Coró e perguntou se eu sabia o significado. Ao dizer que não ela disse que é muito triste que ele tivesse um apelido desses, pois Coró é um bicho que vive debaixo da terra. Sua aparência é nojenta, cheia de rugas.

Não me recordo quem era a professora, mas lembro de ela ter iniciado a aula com o clipe de Another Brick in The Wall, da banda de rock Pink Floyd⁵. Ver a imagem da maquinaria escolar, tentando padronizar crianças e excluindo aquelas que não se adaptam ao mesmo tempo em que as crianças cantam

*Nós não precisamos de nenhuma educação
Nós não precisamos de lavagem cerebral
De nenhum sarcasmo na sala de aula
Professores, deixem as crianças em paz
Em suma, é apenas mais um tijolo no muro
Em suma, você é apenas mais um tijolo no muro
(Pink Floyd – Another brick in the wall, tradução livre)*

Lembro de ter um baque ao ver essas imagens. Eu nunca havia antes pensado no sistema escolar daquela forma, mas conhecia os sentimentos de repulsa àquele ambiente, em que eu me sentia burra e incompetente, onde me sentia solitária. Essa imagem veio ao encontro da minha decisão pela licenciatura: a vontade de fazer a diferença no ambiente educativo, embora naquele momento não soubesse bem ainda como.

Foi dentro do curso de pedagogia, - com todas essas inquietações latentes e com a ânsia de querer fazer alguma diferença - que produzi cientificamente pela primeira vez um artigo acadêmico para uma disciplina, o qual não lembro o nome e cujo arquivo se perdeu com o tempo, mas a temática problematizava o lápis “cor de pele” e o quanto essa denominação era racista e excludente.

Desde o momento em que fui colocada diante da discussão sobre o tal lápis, que o debate sobre racismo no ambiente educativo e em todas as esferas da vida começaram a se tornar presentes nas minhas reflexões.

Até aí, a colcha de retalhos já está grande e é integrada por outras memórias que passam como raios de luz pelo meu corpo e se alojam aqui, mesmo não sendo expostas no formato da escrita. Tais memórias me impulsionam e vão dando abertura

⁵ O clipe da música Another Brick in the Wall, da banda britânica Pink Floyd, foi gravado em 1979, mas ainda hoje representa uma grande referência visual da crítica ao sistema educacional, para muitas pessoas, sobretudo para estudantes e pesquisadores da área da educação, pois é o retrato da escolarização representada por uma grande máquina, que ao serem engolidos por ela, as crianças passam por um molde que as padroniza, excluindo aqueles que não se adequam àquela normatização

para outras e assim, de alguma forma lógica ou não, sugerem lembranças que entendo que pertençam à ordem das minhas percepções de ser corpo negro em diáspora.

Eu poderia trazer nesta escrita ainda inúmeras memórias que de certo modo foram importantes dentro dessa bagagem que relaciona a vida e a pesquisa. Mas para concluir a introdução do registro dessa pesquisa, quero falar de um acontecimento fundamental nesse processo inicial de dar me conta e assumir sem medo o que entendia como a identidade de mulher negra.

Aconteceu quando decidi cortar toda a parte do meu cabelo que continha química alisante. Isso aconteceu no final de 2013. Eu não sabia que isso era uma prática que depois vim a conhecer como *Big Chop*, uma expressão em inglês para “o grande corte”. Experiência que se estabelece como o que considero uma performance que transcende apenas o fato físico, pois contém uma ritualidade pertencente à todas as mulheres negras que tiveram a experiência do alisamento capilar e optam pela transição para o seu cabelo natural.

À medida que eu mesma cortava aqueles quase 30 cm de cabelo alisado, sentia que renascia. Eu olhei para o meu cabelo, crespo, à altura dos ombros e só conseguia sentir felicidade, liberdade, orgulho e beleza. Eu nunca imaginei que aquela atitude pudesse gerar essas sensações, tampouco, imaginei que muitas mulheres já haviam passado pelo mesmo processo.

Os processos performáticos, de emancipação, de empoderamento das mulheres negras, através do campo estético hoje são temas de grandes produções cinematográficas, na qual podemos ver legitimados os discursos das mulheres negras⁶ superando o racismo em diversas esferas de suas vidas, nos quais os cabelos aparecem como o foco ou permeiam a narrativa central.

Talvez eu não soubesse da força das minhas experiências sociais localizadas racialmente. Hoje, ao ter que avaliar qual o real motivo da importância dessa pesquisa, vejo que todas as situações que vivi, algumas aqui contadas e tantas outras gravadas

⁶ Filmes americanos como *Felicidade por um Fio* (2018) dirigido por Haifaa al-Mansour que fala sobre corte químico e afirmação identitária. Séries como *Insecure* (2016) da HBO e *Ela quer Tudo* (2017) de Spike Lee, onde o centro da narrativa é o cotidiano de diversas mulheres negras e o filme brasileira *Kbela* de Yasmin Thayná (2015) que conta diversas histórias de transição capilar.

no meu corpo apontam para o fato de que os corpos negros possuem epistemologias que resultam do entrelaçamento entre as experiências da diáspora, conexões ancestrais, performatividade da resistência.

Estou no início da minha aproximação com os estudos pós-coloniais, decoloniais e anti-coloniais. Reconheço o meu conhecimento, ainda pouco substancial sobre pensadoras e pensadores desses conceitos. E a cada dia que passa, conforme leio suas obras entendo que a minha geração de intelectuais negras e negros não está inventando a roda. Todos os meus questionamentos, que buscam entender o modo pelo qual o sistema educativo está disposto para os corpos negros, bem como o que tentam fazer com as nossas corporalidades há séculos, já foi e é problematizado por muitas e muitos antes de mim.

Sinto indignação quando tomo conhecimento de escritores do século passado e constato através de suas produções que pouco ou nada mudou sobre a situação das pessoas negras afrodiáspóricas. Essa indignação existe porque me sinto enganada por todo um sistema. Me pergunto porque não me foram apresentados intelectuais negros. Porque só aos 25 anos foi possível entrar em contato com referências intelectuais e acadêmicas de mulheres e homens negros que já produziam teorizações sobre as questões raciais há um século. Homens e mulheres esses que representam um povo que carrega sozinho o fardo da escravização e tenta procurar soluções para aquilo que a branquidade deveria se esforçar em achar e resolver.

A possibilidade de haver contradições nesta pesquisa é grande e desde já as assumo, pois me coloco na posição de pesquisadora e educadora, observo e analiso as minhas próprias práticas e tento lidar com o desapego em ambas as posições. Embora cada questão da minha experiência pessoal como pessoa negra seja importante para compor essa colcha de retalhos que estampa o fundo dessa pesquisa, reconheço há relações de poder hierárquicas que as funções de pesquisadora e, sobretudo de educadora assumem. Ainda assim, procuro um caminho mais circular possível, uma maneira de ser *Ubuntu* com os sujeitos que tornam essa pesquisa possível, meus educandos. Eu poderia pesquisar a partir das práticas de outros artistas e educadores, mas fazer a pesquisa a partir da minha experiência é também uma maneira de

questionar as minhas práticas. Questionar a minha formação e o que estou fazendo com ela a favor ou contra meu povo negro.

Seria muito mais fácil realizar a pesquisa analisando e apontando erros e acertos de práticas de outras pessoas, mas questionar as minhas práticas como educadora no campo das Artes Cênicas dentro da Educação Social é assumir as contradições do que me constitui, é continuar o trabalho de intelectuais negros, juntamente com a minha geração de alunos cotistas negros e pobres que só tiveram acesso ao Ensino Superior com as políticas de ações afirmativas.

Só estou aqui hoje porque muitos antes de mim, houveram aquelas e aqueles que deram suas vidas pela luta da resistência negra na diáspora. Se escrevo para e através de um curso de mestrado é porque o Movimento Negro lutou muito para que eu e tantos outros tivéssemos acesso a esses espaços e falássemos por nós, deixando de ser objetos de estudos da branquidade e ocupando nosso lugar de fala.

Em uma primeira pesquisa sobre o estado da arte da minha temática foi possível, verificar que não há muitas produções acadêmicas sobre a Educação Social e as relações étnico-raciais. Existem poucas produções que relacionam a arte dentro do campo da educação não formal, quanto a relação entre Educação Social, Artes Cênicas e relações étnico-raciais não encontrei nenhum trabalho que fizesse tal problematização.

Para falar de Educação Não Formal trago o pensamento interlocutor de Maria da Glória Gohn que nos convida a conhecer esse setor, trazendo uma abordagem histórica, conceitual e metodológica sobre esse campo. Estando dentro de espaços que se relacionam com esses três vieses temáticos, senti a necessidade de criar um diálogo entre eles, na busca por produzir uma discussão de caráter científico sobre esses temas nas Artes Cênicas. Que, por sua vez ainda engatinha nos estudos das relações étnico-raciais. Por outro lado, também considero importante discutir educação a partir da ótica da arte.

Já a experiência como educadora social revelou uma cultura colonizadora presente nos espaços da Assistência Social e, embora mencione aqui alguns casos vividos nesses ambientes como situações de racismo institucional e posturas que visam

a regular e colonizar o corpo das crianças e adolescentes através de uma ideologia cristã eurocêntrica, essa discussão não se ocupa de fazer uma denúncia sobre indivíduos ou instituições.

Esse texto busca apresentar uma abordagem narrativa e em primeira pessoa do meu percurso como artista e educadora negra e a problematização de processos artístico-pedagógicos para criar ações possíveis no caminho da erradicação de práticas discriminatórias, sobretudo as racistas em espaços que, ao meu ver, deveriam ser de acolhimento e educação a indivíduos já oprimidos em várias esferas sociais.

Esse texto é composto de relatos pessoais, profissionais e acadêmicos. Três esferas da minha vida que se entrelaçam com a vivência das crianças que convivo. Crianças negras ou frutos de relações inter-raciais.

É preciso lembrar que, neste trabalho proponho majoritariamente reflexões sobre a atividade de ser educadora em uma instituição não escolar, com alguns diálogos que entrelaçam à minha relação de educadora e artista das artes cênicas. Proponho uma aproximação entre os Estudos da Performance através de Leda Martins e Richard Schechner com o conceito de Negritude a partir da ótica de Kabengele Munanga e a noção de corporeidade de Nilma Lino Gomes.

Em uma breve pesquisa sobre as relações étnico raciais, afroperspectivistas e afrocêntricas e educação é possível encontrar um número considerável de produções acadêmicas com a proposta de denegrir a educação na esfera da escolarização. Visto que esse também é um campo de disputa epistemológica legítima, principalmente após a implementação da lei 10.639/2003 que obriga o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana. Dialogando com o campo da Educação Não Formal, e o campo das Artes Cênicas, convido o pensamento de Renato Nogueira, Molefi Kete Asante e Nilma Lino Gomes para articular as propostas educativas nas salas de atividade e teorias antirracistas e afrocentradas.

Após a qualificação me aproximei de conceitos e autores que considerei ser importante para essa discussão como Patricia Hill Collins e a especificidade da pesquisa feita por mulheres negras com o status de *outsider within*. Algumas contribuições das experiências pedagógicas e conselhos de bell hooks com a

pedagogia crítica, dos fios que a autora tece com Paulo Freire na sua obra *Ensinando a Transgredir, a educação como prática da liberdade* (2018).

Para dialogar com a ideia da Afroperspectiva baseada em *Ubuntu* de Renato Nogueira, apresento um pouco da contribuição de Jean-Bosco Kokozi Kashindi, autor que conheci esse ano que contribui aqui com sua pesquisa sobre *Ubuntu* como ética Africana.

Dessa forma, considero importante salientar que este trabalho se propõe a ser uma pesquisa no campo da afroperspectividade dentro da Educação Social. Uma área que alguns dizem ser parte da Educação Não Formal, outros, da Pedagogia Social e até de ambos. Este braço da educação não pretende se opor ou substituir a educação formal, ou seja, a escola, mas sim a complementar formando os indivíduos de forma integral para a justiça social, diversidade, superação das vulnerabilidades, educação para a democracia e exercício da cultura (GOHN, 2006).

1.1 MULTIMISTURA MANUELA: AS MÃOS QUE VIVEM E ESCREVEM ESSA PESQUISA

*Mulher preta do rosto fechado
 Eles te querem sorrindo enquanto tu esfregas as roupas deles
 Sem nem mesmo ouvir um muito obrigado.
 Mulher preta é tímida, eles dizem, quando te vêem calada
 A verdade é que eu nunca fui quieta, eu fui silenciada
 Sojourner Truth, uma preta que veio antes de ti já dizia:
 “E eu, não sou uma mulher?”
 Mas é que a teoria às vezes ainda esquece
 Que ter tempo pra cuidar sua própria casa, da sua própria família
 Que ter tempo pra cuidar de si mesma é o que a mulher preta também quer
 E sem se sentir culpada
 Porque pra isso já tem a igreja
 Mulher preta nasce amaldiçoada
 Passa a vida lavando, servindo os outros
 E quem sabe numa próxima tem a chance de nascer abençoada
 Abençoadamente branca... branco...
 Branca, como as camisas brancas dos homens brancos
 Eu não quero ser branca
 Eu quero ser uma mulher!”
 (texto final do solo Silenciosa Luz, criado e interpretado por mim, com direção de Silvana Rodrigues)*

A seção anterior é introduzida com meu memorial escrito para o texto apresentado na banca de qualificação. Na ocasião, a Professora Sílvia Balestreri, componente daquela banca e também da banca de defesa provocou-me a apresentar nessa dissertação a Multimistura Manuela, fazendo uma referência a mistura nutricional criada na Bom Jesus na década de 1990, história que apresento adiante no capítulo tal.

Para resumir, essa mistura de ingredientes transformada em farinha foi criada para combater a desnutrição infantil. Não creio que a Professora Sílvia tenha feito a referência no sentido de me atribuir poderes contra qualquer tipo de desnutrição, mas sim uma provocação/brincadeira sobre as identidades que me compõe enquanto pessoa. Quando me apresento como Manuela, quem são as Manuelas que as pessoas enxergam? E isso me leva a pensar sobre as identidades de cada educando que tive contato durante o tempo dessa pesquisa. O que eu decido enxergar e o que eu decido registrar está condicionado às minhas próprias experiências, referências, minhas identidades.

Diante do desafio posto encontrei duas autoras negras, pesquisadoras, educadora e socióloga que me abraçaram nesse processo de tatear modos possíveis na metodologia e escrita das mulheres negras: bell hooks (2018) que nos apresenta experiências educativas e suas inúmeras identidades como mulher negra e Patricia Hill Collins (2016) que nos ajuda a refletir a especificidade das pesquisas de mulheres negras. Embora o foco de Collins esteja nas pesquisadoras da sociologia, me anoro em seu conceito “*outsider within*” por acreditar que minha pesquisa também esteja, de alguma forma, com “um pé” dentro do campo da sociologia.

O contato com escritoras e pesquisadoras negras como bell hooks e Patricia Hill Collins após a qualificação dessa pesquisa, me fortaleceu no sentido de registrar as memórias das mulheres negras e suas práticas como escritoras, como educadoras, como pesquisadoras.

Me reconheci no desabafo de bell hooks sobre o findar de um projeto e início de outro quando ela conta que

No período de término de um projeto e o começo de outro, sempre enfrento uma crise de sentido. Começo a me questionar sobre o sentido da minha vida e sobre o que vim fazer aqui na Terra. É como se, mergulhada num projeto, eu

perdesse a noção do eu. Quando o trabalho termina, tenho de redescobrir quem sou e para onde vou (hooks, 2018, p. 37)

Era dessa forma que me sentia após a qualificação dessa pesquisa. Embora tivesse recebido um bom retorno sobre os escritos e inúmeras indicações e considerações da banca, mesmo com bastante trabalho a frente e a continuidade do compromisso profissional na AFASO, eu estava enfrentando um período de afastamento necessário da escrita.

A responsabilidade do compromisso acadêmico pode se tornar um fardo, principalmente tendo em vista as intersecções presentes na identidade de pesquisadora. Já estava no final do ano, pois qualifiquei minha pesquisa em novembro e como educadora já estava um tanto desgastada pelo andar acelerado da finalização das atividades com as crianças.

Nesse momento repensei todo o meu trajeto, no ano de 2018, como educadora e pesquisadora. Em como eu enxergava o ambiente da pesquisa, que naquele momento eu me sentia muito mais vinculada como funcionária. Meu olhar estava completamente influenciado pelo vínculo profissional.

Ao longo do ano, eu tive contato com inúmeros conceitos que sequer havia ouvido falar antes, com autores e autoras africanos e afrodiaspóricos, brasileiros e estrangeiros que de uma forma ou de outra estão compondo a intelectualidade negra, sendo também a nossa memória enquanto comunidade negra, nos apresentando autoras e autores de outras épocas, nos mostrando que nossos passos vem de longe também na escrita, na academia, ainda que muitas vezes ignorados e silenciados pelo academicismo branco.

Ter contato com mulheres negras escritoras que abordam no seu trabalho a importância da produção sociológica, artística e teórica das mulheres negras, com as inúmeras reflexões que tornam a luta das mulheres negras específica dentro dos movimentos sociais e nas teorias feministas me fez perceber que é importante não apenas produzir cientificamente, mas referenciar outras mulheres negras e suas produções. Fortalecer a comunidade de mulheres negras cientistas, pensadoras, artistas e educadoras.

Foi no início de 2018 que aprendi com Lélia González a importância das vozes das mulheres negras apresentando suas próprias narrativas “[...] nós mulheres e não brancas, fomos “faladas”, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza” (GONZÁLEZ, 2011, p. 14).

O povo negro, sobretudo as mulheres negras, está tomando cada vez mais fôlego para, mesmo em meio a violência sistêmica do racismo, falar por si, encorajar seu povo a não se esconder, expor as violências e contar história por suas próprias palavras.

É claro que ter o controle das suas próprias narrativas não significa a superação total da violência contra o povo negro. Muito pelo contrário. Essas violências assumem novas formas e contornos. Essa pedra, muitos autores negros já cantaram, como a própria Lélia mesma já disse “Agora, em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá novos contornos, mais sofisticados; chegando às vezes a não parecer violência, mas “verdadeira superioridade” (GONZÁLEZ, 1988, p. 71).

Esse tipo de racismo é o mais latente nos corredores da intelectualidade academicista. Estamos fixando nossos pés no campo das novas metodologias, das novas epistemologias e ousando sentar nossos quadris pretos e avantajados nas branquíssimas cátedras de universidades ao redor do mundo todo, como sinal de afronta ao colonialismo imposto em camadas internas e externas que nos afetam.

Ousar escolher os nossos como referências, como guias, como orientadores é afrontar um sistema colonial que busca nos dividir, nos colocar uns contra os outros e continuar reverenciando e referenciando as mentes brancas que, ainda que não de forma consciente e intencional se colocam a serviço da violência colonial perpetuada através da legitimação da intelectualidade apenas eurocêntrica e ocidental.

Frente a todo esse arsenal da intelectualidade de homens e mulheres negros e negras, como não poderia deixar de ser, fui contagiada em muitas esferas da minha vida, sobretudo no que tange ao exercício da minha profissão de artista, de educadora e pesquisadora.

E como artista iniciei um processo de criação cênica no final de 2018, que resultou na performance “Silenciosa Luz”. Embora o trabalho prático cênico tenha

começado no final de dezembro de 2018, o passo inicial foi dado no primeiro semestre do ano passado, quando ao finalizar a disciplina Feminismos Descolonizados: A contribuição de Pensadoras Negras e Indígenas Latino-Americanas, facilitada pela Professora Magali Menezes do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS; escrevi uma carta para a minha avó paterna, Leonor.

Essa carta foi o resultado das muitas reflexões que tive nessa disciplina. O desejo de conhecer minha avó e a minha revolta ao que considero o abandono do feminismo tradicional sobre as narrativas de mulheres negras comuns, mães, avós, tias, cujas histórias não foram ouvidas e nem contadas.

Depois de escrever essa carta, algo ainda pulsava forte no meu coração. Sentia que a escrita da carta era apenas o pontapé para algo maior e assim se fez. No final de 2018 recebi um convite da atriz Juçara Gaspar para integrar o elenco do espetáculo Mulheragem. Um trabalho composto por sete cenas autorais de atrizes falando de mulheres históricas, mulheres desconhecidas, sobre suas existências e resistências, sobre nossas ancestralidades.

Aceitei o convite e chamei minha amiga, atriz e já companheira de cena Silvana Rodrigues, também mulher negra para me dirigir, ao que ela prontamente aceitou. A escolha para direção da minha performance não foi mero acaso. Silvana é minha amiga pessoal há alguns anos e compartilha de experiências muito semelhantes às minhas.

Ela que na infância também foi evangélica, é oriunda de uma família de mulheres negras domésticas, dentre elas sua avó e sua mãe. Silvana trabalha como atriz e *performer*, mas também é educadora e já foi educadora de artes na AFASO. Aliás, ela foi quem me indicou para a vaga quando saiu de lá para trabalhar na Casa de Cultura de Mário Quintana. Onde estava até partir para uma mobilidade acadêmica em Portugal.

As coincidências são tantas que muito já conspiramos por causa disso. Mas a verdade é que Silvana me inspira como mulher negra, como trabalhadora da arte, como uma jovem sonhadora em busca de viver a verdade de quem se é e não apenas de sobreviver como indivíduos negros.

Silvana como artista e como pessoa presenteia aqueles que o acompanha seja na arte ou na escrita reflexiva do mundo. Sem a obrigação de ser didática com a branquitude, é força e leveza, é água e fogo, é ventania, mas também sabe ser brisa.

Era esse o tipo de energias que queria empregar no meu mais recente trabalho. Era com afeto que queria tratar a memória da minha avó, mas sem deixar de revelar minhas indignações pelo apagamento histórico e sistêmico das mulheres negras que passaram sua vida servindo.

Sirva nada. É uma das palavras de ordem de vida de Silvana e também é a forma como ela se denomina em uma rede social @sirvanada é palavra e identidade, é um compromisso com espalhar os feitos de nossas ancestrais negras que foram alguém para além das mãos negras que esfregavam camisas de homens brancos. Para que não se perpetue.

Isso é sobre autodefinição. O conceito de autodefinição e autoavaliação de Hill Collins (2016) tem a ver com a rejeição de imagens estereotipadas e controladoras de mulheres negras e a substituição de tais imagens por algo que de fato tenha a ver consigo mesmas.

Ver os quadris balançantes de minhas educandas negras sendo censurados às vésperas de uma apresentação construída por elas mesmas me toca não apenas como professora de teatro e expressão corporal, mas também como mulher que já foi menina negra e que hoje registra essa pesquisa.

Nem eu, nem qualquer outra mulher negra, ou menina negra, precisa estar sob o olhar avaliador e salvador de acadêmicos brancos. Nós, por nós mesmas, através do exemplo de nossas mães, avós e tias sabemos que o poder de uma mulher negra vai muito além de um quadril balançando para o agrado de um homem branco ou negro. Tem a ver com a expressão de nossa herança cultural, com as inúmeras possibilidades performativas da negritude no corpo preto periférico.

Hill Collins nos apresenta o conceito do *status* de *outsider within*, traduzido no Brasil como forasteira de dentro para falar da prática de pesquisa das mulheres negras e ela introduz o artigo que a tornou mais conhecida no Brasil e único traduzido para o português até o momento “Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica

do pensamento feminista negro” (2016) falando sobre a experiência do trabalho doméstico das mulheres negras.

Patricia introduz seu artigo trazendo a relação de *insider*⁷ das mulheres negras domésticas nos Estados Unidos. Inseridas no contexto doméstico de inúmeras famílias brancas, essas mulheres estão presentes nas inúmeras bibliografias de pessoas brancas, que citam de forma carinhosa seu amor por suas “mães” negras (HILL COLLINS, 2016).

Ao mesmo tempo, essas mulheres são testemunhas oculares do enriquecimento da elite branca e a influência do racismo nesse aspecto, segundo Collins afirma através de relatos de trabalhadoras domésticas.

Embora o contexto desde onde Patricia localiza sua pesquisa seja o norte americano, muito do que ela nos apresenta e analisa representa a realidade das mulheres negras brasileiras. O grande número de trabalhadoras domésticas negras, herança de um período escravocrata e o mito da mãe negra que cuida dos filhos brancos enquanto seus filhos negros cuidam de si mesmos e inclusive de outras crianças brancas.

Enxergo minha avó Leonor. Enxergo minha família paterna. A morte precoce das mulheres negras de minha família. Mulheres que viveram na servidão. Cujas vidas foram abreviadas pelo cansaço mental, físico e falta de afeto comum na história das mulheres negras. Sujeitas à maternidade compulsória natural e profissional.

Conheci a obra de Patricia Hill Collins justamente quando a vontade de criar a performance surgiu. Queria apresentar o pensamento teórico reflexivo que estava adquirindo, através de epistemologias decoloniais, sobretudo de mulheres negras. Como atriz, o trabalho era performar teoria através do corpo, apresentando imagens reais e simbólicas. O desafio era criar meu segundo trabalho solo, apesar do medo de

⁷Da mesma forma como a tradutora do artigo “Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento negro feminista” de Patricia Hill Collins, Juliana de Castro, opta por usar os termos *insider* (indivíduo reconhecido e/ou aceito em um grupo) e *outsider* (indivíduo que não pertence a um grupo determinado) em inglês, por considerar que os leitores brasileiros tem certa familiaridade com os termos e por não encontrar correspondência inquestionável em português, decido também por seguir a estratégia da tradutora.

“dar a cara a tapa”. Além de experimentar a linguagem do *slam* que se transformou no texto final da cena, apresentado aqui no texto no início desse capítulo.

Silenciosa Luz foi concebida na manhã do dia 11 de janeiro. Uma manhã em que eu e Silvana mergulhamos no texto que eu havia criado, nos objetos que eu havia levado para testar a cena e na única foto que tenho de minha avó Leonor, onde ela e outra mulher negra, ambas vestidas de empregadas, posam para a foto, sem qualquer sorriso. Minha avó segura uma menina branca e loira, que segura um picolé.

Figura 1 – Minha avó à esquerda com a menina nos braços e sua colega de trabalho



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Foram 26 anos de minha vida olhando para essa imagem. Imaginando minha avó. Desejando conhecê-la. Saber de seus gostos e desgostos, do que ela fazia para se divertir, se ela tinha tempo para se divertir, com ela cuidou de nove filhos depois de ficar viúva tendo apenas essa foto como referência visual dela.

Onze dias depois minha cena nasceu e também fiz minha estreia no Festival Porto Verão Alegre, por acaso fazendo minha primeira apresentação no Teatro de Arena de Porto Alegre. Me senti plena. Exercendo uma das coisas que mais gosto na minha profissão que é estar no palco, transpondo para a arte da cena todo meu afeto e indignação, toda minha vontade de honrar uma das mulheres mais importantes da minha vida.

Essa performance não muda o passado. Não muda a solidão das mulheres negras, cuja existência registrada e eternizada para mim, no caso de minha avó, foi

feita pelo olhar do patrão ou da patroa. Mas expressa as minhas reflexões como pesquisadora no campo das Artes Cênicas. É uma maneira de assimilar conceitos e de expressar meu posicionamento enquanto mulher negra que questiona as bases do feminismo tradicional ocidental com traços nitidamente embranquecido.

Para mim é uma forma de corporificar conceitos e sentimentos. Trago como elementos de cena uma bacia com água que começo trazendo em cima da cabeça enquanto canto um trecho de uma composição de um amigo e artista Vini Silva que diz:

*Mamãe é di dá colo
Anjo sábio que vê
Mamãe é abraço forte
Sem mamãe não sei viver*

A ideia da figura da mulher lavadeira entoando cantigas foi amadurecida para essa performance-cena de 15 minutos. Vinte e seis anos de minha vida, mais todos os outros de trabalho doméstico, vida e morte de minha avó transformados em imagens, ações, música e texto.

Figura 2 – Apresentação de *Silenciosa Luz* no Teatro Carlos Carvalho



Fonte: Foto de Adriana Marchiori

Eis a subjetividade da pesquisa em Artes Cênicas. Meu processo de entender a minha própria história e a relação com conceitos como o de Patricia Hill Collins, por exemplo, passa pelo corpo. Pelo processo criativo de escrita poética, de análise de fotos, de conversas com outras pessoas, de escolha de materiais, de horas de ensaio até o parto de uma cena autoral.

2. REPENSANDO A IDENTIDADE NEGRA: TENSÃO ENTRE A COLONIALIDADE E A NEGRITUDE

Uma memória que carrego física e mentalmente em mim, é do quanto o meu corpo já esteve em situações de julgamento, assédios e reprovações. Lembro de muitas vezes, durante a infância e adolescência estar diante do espelho e odiar a imagem que via. Tristeza é a palavra que melhor define o que sentia quando perguntava pra Deus porque eu tinha nascido negra. Um episódio marcante a esse respeito, foi quando conheci meu bisavô materno. Minha avó mesmo só o conheceu depois de adulta e na ocasião aproveitou para apresentar suas netas. Eu nunca esqueci dos olhos verdes dele, pois eles expressaram um desapontamento que jamais tinha sentido em alguém antes pelo simples fato da minha existência.

Assim como esse acontecimento, outras ações racistas silenciosas seguiram condicionando a forma como eu via o meu corpo e trabalhavam a fim de me fazer odiar a estética natural negra. Na adolescência decidi alisar meus cabelos para me sentir mais parecida com as amigas brancas que sempre foram consideradas bonitas. Através do ballet, enrigeci meu quadril para que ele perdesse seu movimento natural. Eu pensava que negando a natureza do meu corpo reduziria os olhares carregados de feitiço, erotização e exotização que me eram lançados.

A construção da minha identidade foi marcada por momentos de negação da minha aparência natural: vergonha do “nariz de batata”, vergonha dos lábios grossos, do quadril avantajado que parecia não se encaixar na dança clássica. Mas a relação de ódio mais forte que eu nutri contra minha identidade Foi para com os meus cabelos. Por ser filha de mãe branca e pai negro, sempre me indagava do porquê ter o cabelo tão crespo, se a minha mãe tinha um “cabelo bom”.

Essa semente de negação se fortificou em duas situações que foram determinantes para o meu processo de tentativa de embranquecimento pelo cabelo: quando minha irmã mais nova nasceu e com o tempo percebi que seu cabelo não era tão crespo apesar de ela ter a pele mais escura e de quando, em um salão de beleza me preparando para ir a um casamento, eu e minha irmã mais velha ouvimos

xingamentos da cabeleireira que dizia que nosso cabelo era seco, mal cuidado, “que parecia uma palha e só alisando teria jeito.” Essa última situação foi tão violenta e marcante que saímos envergonhadas do local, aumentando ainda mais a insegurança sobre a nossa aparência e ativando o gatilho do medo de sofrer a violência do racismo outra vez.

A estereotipação do sujeito negro moldou o meu olhar sobre a representação que eu tinha de mim, principalmente em relação à vergonha que eu tinha do meu corpo e a insegurança com a minha aparência física. A não identificação com o modelo padrão me instigou a performar uma identidade que não correspondia à minha natureza. Meu corpo expressava através das minhas ações, uma representação de uma figura de sujeito negro tolerado e adaptado para o contexto de uma cidade de interior, fruto de colonização italiana e alemã onde nasci e cresci.

O corpo negro assumindo a negritude está performando uma transgressão à ordem social tradicional e eurocentrada, está indo contra o ideal, padrão, normatizado por uma sociedade branca, tradicional em seu discurso e com toques requintados e cada vez mais sofisticados nos seus atos racistas.

Para falar de uma possível performatividade transgressora da negritude, é preciso primeiro entender quais os conceitos de identidades que tratarei aqui nesta pesquisa, aliados com as perspectivas de expressão de negritude e dos estudos da performance.

A identidade negra é composta de diversos fatores constitutivos de acordo com Kabengele Munanga (2012), que podem influenciar a esfera da subjetividade individual e na expressão das identidades coletivas. Na esfera da identidade individual, Munanga (2012) nos lembra que na sociedade moderna, a pessoa que não possui uma carteira de identidade, não existe oficialmente. Entretanto, em outras, se utilizam de diferentes formas sociais de identificação tais como: pintura corporal, mutilação dentária, até perfurações.

O autor enfatiza que o verdadeiro significado da função da identidade individual é dar conta do plano ontológico, ou seja, “[...] é parte do processo de construção do ser, significando sua existência” (MUNANGA, 2012, p.9). Mas para dar conta do sentido de

identidade negra, é preciso entender os aspectos da identidade coletiva, pois é nesse patamar que se coloca a identidade negra.

De acordo com essa perspectiva, a noção de identidade coletiva se dá pelo entendimento de agrupamentos através de alguns atributos culturais, história, traços psicológicos coletivos. E essa identidade pode ser criada pelos próprios grupos ou, ainda, ser criada por outros grupos, a exemplo dos colonizadores que chegando em terras estrangeiras definiram os grupos de acordo com a sua visão de mundo. Chamando os povos originários de indígenas, dando nome ao país, definindo que as diversas nacionalidades africanas – que era a forma de identificação dos negros antes da migração forçada- se dividiriam em outros grupos por identificação linguística, como iorubá ou banto.

No aspecto história, Munanga (2012, p. 10) nos lembra que a nossa – povo negro – foi contada sob “[...] ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa”. Por isso é necessário fazer o movimento de conhecer a verdadeira história, através de diferentes epistemologias e novas abordagens, livrando-se de uma historiografia colonial que ainda molda o nosso imaginário de forma depreciativa. É preciso positivar nossa história. Contar a partir de uma outra perspectiva: a das pessoas negras.

Há um movimento maior entre professores da rede básica, principalmente após a implementação da Lei 10.639/3, de trabalhar a história da África, a partir de materiais fornecidos pelo Movimento Negro e de materiais oriundos de formação de professores para as relações étnico-raciais. É fato de que muitas dessas histórias não se encontram em livros tradicionais, mas há que recorrer para aqueles e aquelas que mantêm vivas nossas histórias, que conhecem a tradição africana no Brasil, como nos casos de Yalorixás, mestres Griôs, mestres de Capoeira, de Jongo e Umbigada e tantas outras lideranças exercidas no meio das tradições de matriz Africana.

Outro fator importante que constitui a identidade coletiva é a cultura (religião, artes, medicina, tecnologias, visões de mundo etc.). Munanga (2012) nos provoca a pensar que o imaginário coletivo mostra uma imagem do negro como um ser acorrentado, sem qualquer contribuição para a construção da sociedade brasileira. É

preciso lembrarmos e sempre ressaltarmos todas as contribuições feitas e a assinatura do povo negro na diáspora, como na culinária, na música, na arquitetura, nas religiões, e que isso está marcado no jeito brasileiro, na cultura brasileira de uma forma geral.

A língua é outro dos fatores constitutivos de identidade e Munanga (2012) nos lembra que é importante observar que nem tudo foi perdido nesse aspecto e que precisamos estar atentos principalmente às religiões de matriz africana, pois nelas, resiste ainda algumas línguas dos povos africanos.

O aspecto psicológico compõe esse conjunto de fatores constitutivos da identidade. Munanga (2012) nos questiona a observar se existe a possibilidade do aspecto psicológico do temperamento do negro ser diferente do branco. E que se há alguma diferença então ela não está baseada em na dimensão biológica como os racistas e racialistas diriam, mas sim nos critérios estruturais socialmente impostos à comunidade negra. O teórico convida os professores a prestarem atenção nas relações dos seus alunos negros e brancos e, em como o comportamento deles se expressa dos resultados de preconceitos evidenciados, mas também comportamento afirmativo entre os negros, à exemplo do sorriso negro, do abraço negro.

Nilma Lino Gomes (2017) nos aponta três saberes produzidos pelo Movimento Negro que entram em consonância com os aspectos que formam identidades coletivas apontados por Munanga (2012). São eles os *Saberes Identitários*, *Saberes Políticos* e *Saberes estético-corpóreos*. Eles formam uma tríade de conhecimentos e epistemologias que por muitas vezes não pertencem aos currículos tradicionais de instituições educativas, mas que deve estar na prática diária de segmentos do Movimento Negro.

O recorte de raça sempre esteve presente no debate do MN, mas em movimentos amplos como feminismo ele passava despercebido mesmo com a contribuição de pensadoras como Lélia Gonzalez (1988) que já nos anos 80 debatia a representação da mulher negra no movimento feminista e a representação da mulher dentro do próprio MN, mas Gomes (2017) nos atenta para o fato de que hoje o debate identitário invadiu os espaços de forma mais contundente, principalmente pela profusão de práticas de militância através da internet, com o empoderamento negro sendo pauta

de vídeos, debates e projetos. Existe uma nova visibilidade em que até figuras públicas se posicionam e proporcionam uma reflexão mais pesada sobre o assunto da raça.

Os saberes políticos estão na esfera de um debate profundo e muitas vezes institucional, como no caso das políticas de ações afirmativas em Instituições de Ensino Superior, por exemplo, que moldaram novos padrões no debate político de raça. Nilma salienta a importância do Movimento de Mulheres Negras na produção deste debate afirmando que “A ação das ativistas negras constrói saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos [...]. Elas reeducam homens e mulheres negros, brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais. E também elas mesmas” (GOMES, 2017, p. 73). E é devido justamente ao protagonismo das mulheres negras na militância que os saberes estético-corpóreos foram legitimados como uma das principais ferramentas na afirmação da identidade negra.

Falar sobre corpo e estética negra é mexer com as estruturas dos padrões enraizados na sociedade. Padrões de corpos e estéticas baseados em modelos eurocêntricos, que dissemina o auto-ódio entre as pessoas negras, que quer forçar a acreditar que todo o padrão que não se encaixe no modelo eurocêntrico não é legítimo. E apesar de toda a exotização do corpo negro, há uma luta incansável do Movimento de Mulheres Negras que tem superado aos poucos essa visão. Nilma afirma que as próprias políticas de Ações Afirmativas foram essenciais para a mudança sobre a visão do corpo negro e reeducam a sociedade. E isso se deu principalmente pela juventude negra.

A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista (GOMES, 2017, p. 77).

Esse olhar reeducado amplia a concepção da importância dos símbolos estéticos e da corporeidade na construção da identidade negra e como algo que faz parte da cidadania e da vida das pessoas negras.

A autora afirma que há uma invisibilização do racismo que age em relação aos discursos do corpo negro por conta da miscigenação e de um mito de democracia

racial. Assim o corpo ideal brasileiro se coloca como mestiço e dessa forma, superior ao corpo negro “[...] que se desloca do extremo “negro” e caminha para o outro extremo “branco”, e nunca o contrário” (GOMES, 2017, p. 78). E é por causa desse conflito que Gomes (2017) afirma que a comunidade negra assume seu corpo como espaço de expressão identitária de transgressão e emancipação. E essa transgressão é resistência produtora de saberes, de ação política, transformadora de não existências em potentes presenças.

Uma não existência do corpo negro está ligado às ideias de exotização, de folclorização, que enxerga esse corpo como indisciplinado e violento, incapaz de aprender, ligados a negatividade e a negação. É aí que Nilma nos coloca a pensar sobre a regulação do corpo negro e como isso está intimamente ligado as produções de não existência.

Se há invisibilização de um lado, por outro há um modelo de branquidade não só no aspecto físico, mas moral a ser almejado. O corpo branco é sempre tomado como individual, a cor e a raça não estão dentro dessa individualidade, já o oposto não se aplica. Um corpo negro sempre é ligado à raça e a cor. É preciso que se pense a respeito dessa branquidade, aqueles que dela fazem parte. Pois ela produz racismo sistêmico e se beneficia desse racismo mesmo querendo negá-lo.

Ao passo que a branquidade, ou branquitude como a juventude negra se refere mais usualmente, não se repensa. Para Sovik (2009, p. 55), “O valor da branquitude se realiza na desvalorização do ser negro e ela continua sendo uma medida silenciosa dos quase brancos, como dos negros”.

Por outro lado, existe uma comunidade negra africana e afrodiaspórica que está em busca de entender e afirmar sua negritude. Para falar desse conceito opto por usar a referência de Kabengele Munanga (2012) que toma o termo como algo não essencialmente biológico, mas como algo comum ao que a visão ocidental classificou como “negros”.

Atua na intenção de humanizar aqueles que foram desumanizados, que tiveram suas culturas sistematicamente destruídas. Por isso Munanga (2012) fala da

importância da tomada de consciência da negritude por parte dos herdeiros dessas condições de inferiorização.

A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas. Vista desse ângulo, para as mulheres e homens descendentes de africanos no Brasil e em outros países do mundo cujas plenas revalorização e aceitação da sua herança africana fazem parte do processo de resgate de sua identidade coletiva, a negritude faz parte da sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda atualidade. Tomando a forma de irmanação entre mulheres e homens que dela reclamam para fazer desaparecer todos os males que atingem a dignidade humana, a negritude se torna uma espécie de fardo do homem e da mulher negros (MUNANGA, 2012, p. 20, grifos do autor).

A negritude está em constante tensão com a lógica da branquidade e acompanha os processos históricos desde a colonização, escravização, libertação. São processos de dominação e resistência que perpassam gerações e assumem novas formas de expressão.

Essa resistência, transgressão e reafirmação da identidade negra se tornou o sentido de negritude da atualidade. Não podemos esquecer que o conceito *nègritude* de Léopold Senghor, talvez não se adeque a esse processo de negritude que trago aqui. Também é verdade que diversos outros pensadores abordam o conceito e o movimento de negritude como Aimé Cesaire (2010) em seu discurso de 1987 sobre a negritude. Embora opte, por neste momento, trazer a conceituação sobre negritude a partir de Kabengele Munanga, pretendo apresentar outras abordagens no momento da escrita da dissertação.

Aqui busco trazer para a essa ampla discussão é o movimento vivo e pulsante, pouco focado na teoria e sim na ação prática de estéticas, discursos, corpos e afirmação de uma identidade coletiva a qual, principalmente, a juventude negra tem chamado de negritude. Essa que dialoga mais com a visão de Munanga. Algo a qual a nossa juventude se relaciona em “[...] reconstruir positivamente a sua identidade” (MUNANGA, 2009, p. 20)

É o cabelo crespo sendo motivo de diversos canais no YouTube, nos quais meninas que passaram por processos de transição e aceitação capilar contam suas histórias, tornam-se influenciadoras digitais que impulsionam o movimento de amor e

autoestima das crianças, adolescentes e mulheres negras. Através desses processos iniciais os debates de raça vão amadurecendo e a tendência é ampliar o campo da estética para toda a transformação social, afirmação cultural pela luta antirracista.

Expressar e afirmar a existência dessa negritude é performar cotidianamente resistência à um “corpo regulado” que busca alcançar o “corpo emancipado” Gomes (2017). O corpo regulado pode acontecer de forma dominante (escravizado, estereotipado e objeto) ou dominada (corpo cooptado para industrialização – que Nilma chama de falsamente autonomizado pelo mercado).

O corpo negro quando em processos afirmativos incomoda e gera desconforto ao que é padrão. Contra isso uma regulação busca promover o contrário. “O corpo regulado é também o corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada e, no limite, miscigenada em contraposição a pele preta” (GOMES, 2017, p. 96). É a ideia do ideal da branquidade e da exaltação da miscigenação para invisibilização da negritude.

Se por um lado existe um movimento repressor, que busca regular corpos; por outro, existe um corpo emancipado que expressa suas identidades coletivas, que se distinguem, se afirmam e buscam sair da folclorização e exotização. Buscam na dança, na arte, na expressão da sua estética transmitir uma “[...] ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil” (GOMES, 2017, p. 97).

A corporeidade negra sofreu séculos de regulação, seja pela migração forçada, escravização e também no pós-abolição. Hoje ainda vivemos em constante tensão por uma emancipação do corpo.

O processo de regulação do corpo negro se deu (e ainda se dá) de maneira tensa e dialética com a luta pela emancipação social empreendida pelo negro enquanto sujeito. Esta tem no corpo negro o seu principal ícone político e identitário. O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com a sua corporeidade produz saberes (GOMES, 2017, p. 98)

Esses saberes emancipatórios que o corpo negro produz têm a ver com a transição do estado de ignorância ou colonialismo/escravidão para um estado de saber: solidariedade/libertação. Esses saberes emancipatórios carregam uma carga forte de

regulação, pois a sociedade brasileira está firmada em práticas reguladoras, racistas, machistas e capitalistas.

O racismo estrutural se afirma através de ideologias supremacistas biológicas, discursos da democracia racial, que vai impregnando a sociedade brasileira com uma lógica de miscigenação com intuito de invisibilizar a pauta da afirmação da identidade negra. Logo, o desafio desta tensão, apresentada por Gomes (2017) é a superação das práticas corporais emancipatórias que estão sob o domínio de um olhar regulador.

São nesses processos de afirmação e emancipação que eu acredito residir a performatividade de uma negritude contemporânea. Desde as redefinições de práticas performáticas cotidianas até práticas performáticas artísticas e políticas.

3. PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE EM UM DIÁLOGO COM A NEGRITUDE

Trago aqui no texto a noção de performance e performatividade para falar sobre ações mentais, narrativas orais e físicas que considero materializar o processo de negritude durante a ação educativa. Seja na representação teatral, na dança, no desenho de si mesmo, na escolha de um lápis para colorir seu autorretrato ou no autocuidado.

Falar em performatividade de negritude pode gerar dúvidas e deixar a questão com possibilidade de inúmeras interpretações que nem sempre podem ser a que pretendo analisar e refletir aqui.

É impossível não mencionar a referência de performance de Richard Schechner. Ainda que homem branco e norte americano, foi ele quem registrou esse conceito. De modo que, inclusive teóricas e pensadoras negras o utilizam como referência. Mas apesar de introduzir com sua conceituação, apresentarei aqui o olhar da performance através de Leda Martins, mulher negra pesquisadora de performance e manifestações afro-brasileiras.

Para Schechner (2003, p. 27) uma das muitas funções da performance é a afirmação de identidades.

Performances artísticas, rituais ou cotidianas – são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos restaurados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que tem que repetir e ensaiar. [...] Mas a vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias.

Ou seja, a busca por romper com a lógica do corpo regulado da pessoa negra está em assumir novos padrões de comportamento corporal e estéticos, ideológicos e até em relação a sua espiritualidade. É a recombinação de comportamentos, afirmação de atitudes em detrimento de outras. Schechner (2003) afirma que todos os atos sociais, políticos, ações coletivas que influenciem a experiência do desenvolvimento individual podem ser estudadas como performance.

A negritude, mesmo se expressa pela estética ou religiosidade, assume posturas políticas a partir do ponto em que precisa se afirmar e reafirmar para existir. Desse modo, algumas ações que envolvem a negritude acabam por ser mais sublinhadas que outras, mostrando grande caráter performático desse movimento.

Os atos de religiosidade podem ser vistos muito facilmente como performance a partir da ótica do ritual que carrega em si hábitos e costumes que em dados momentos é quase difícil de separar o ritual da religião. No caso da negritude, a religiosidade se encontra em grande questão no centro deste movimento.

Política e socialmente falando, as religiões como candomblé e umbanda, sempre estiveram no centro de ações e falas de cunho preconceituoso e racista, principalmente sob a ótica eurocêntrica que proibia os negros escravizados de praticar sua religiosidade. A própria umbanda é uma religião sincretizada por motivos de resistência ao mesmo tempo que de apaziguamento.

Mas se pensarmos no candomblé, assume toda a sua africanidade através de suas divindades, rituais e rezas em línguas africanas, podemos enxergar o cunho performático de seus praticantes ao afirmar sua religiosidade que tanto é menosprezada e invisibilizada. É um sublinhar de existências para manter a resistência aos padrões colonizadores.

Não é à toa que vemos as religiões de matriz africana numa posição de visibilidade muito maior do que há alguns anos atrás. Se hoje existe uma maior valorização das práticas religiosas africanas, da importância da orixalidade e do crescente de praticantes dessas religiões, isso certamente se dá pelo esforço do movimento negro em outras épocas. É certo também que não podemos afirmar que, mesmo hoje, as religiosidades de matriz africana gozam da mesma visibilidade e respeito do que as religiões cristãs, mas há uma maior afirmação da parte dos seus praticantes.

Esse fenômeno também se dá por influência do capital que enxerga nas religiões de matriz africana mais uma forma de lucro ao colocar imagens de orixás em roupas, comercializar elementos ritualísticos como artigos de decoração e de indumentária. Apesar disso, o movimento de combate à afirmação identitária por conveniência, ou

como dizem popularmente alguns jovens negros: “afroconveniência”, é muito mais forte e resiste bravamente. Negritude não é apenas motivo e sim necessidade. É a expressão externa da resistência interna. Que permanece constantemente na alma das pessoas negras. De luta por justiça e reparação. De fim do extermínio contra a população negra. Pela sobrevivência.

Performar negritude nesse sentido, tem um caráter sempre transgressor para mulheres e homens negras e negros. Quaisquer ações e discursos podem ser lidos como enfrentamento. A negritude também performa militância. É comum que pessoas que assumam a negritude como parte essencial das suas vidas frequentemente se sintam não só falando por si, mas por todas as pessoas negras. Não por quererem isso, mas pela branquitude transformar discursos pessoais em opiniões universais, invisibilizando individualidades e alteridades. A negritude, nesse caso, assume um tom performático às vezes pela fala e às vezes pela escuta performativa.

A experiência de romper com o padrão de corpo regulado na busca e por atingir um corpo emancipado pode gerar uma série de comportamentos performáticos no processo de afirmação identitária. As ações colonizadoras do sistema projetam um tipo de comportamento restaurado que se adequa às normas desse espaço de vivência. Possuem potencial repressor de identidades coletivas e individuais.

O rompimento com esse padrão de comportamento também se torna comportamento restaurado a partir do momento em que é ressignificado e rearranjado. Sendo assim, se uma mulher negra passa a vida prendendo o cabelo porque alguma vez alguém disse que seu cabelo é indomável, que atrapalha a visão dos outros; em alguns casos, depois de assumir positivamente sua negritude, é provável que ela passe a usar seu cabelo como instrumento político, soltando-o, trançando-o, colorindo. Essa transgressão se torna performativa e afirmativa, gerando comportamentos restaurados de outra ordem.

A negação da identidade negra pode ser vista de forma performática através da interação social, educação, cultura dominante, linguagem corporal, etc. Tudo isso deve ser seguido de acordo com as regras das etiquetas sociais. A afirmação da negritude, rompendo com esse padrão potencializa ainda mais a presença da performatividade, de

forma positiva, geradora de reflexões, agindo na mudança de olhar, de compreender e estar no mundo, seja para as pessoas negras, seja para as pessoas brancas.

3.1 CORPO É MEMÓRIA: PERFORMANCE, ENCRUZILHADA E AÇÃO EDUCATIVA DENEGRIDORA

Leda Martins (2003) nos apresenta a performance como lugar de inscrição de conhecimento. Leda fala que não só o ato, a ação (seja ela dança, canto, teatro, ritual, esporte, atividades lúdicas), como também a oralidade constituem performance e, por conseqüência, instauram o conhecimento no corpo.

As ações citadas acima se inscrevem no campo da performance não só pelo ato como pelo sentido simbólico que carregam em si. Leda nos convida a observar como a performance nesse sentido, traz a repetição não como um simples hábito, “mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento” (MARTINS, 2003, p. 66).

Leda tem como fundo da sua pesquisa em performance os rituais afro-brasileiros e sua capacidade de transmissão de conhecimentos ancestrais.

Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosófico e metafísicos, dentre outros, além de procedimentos, técnicas, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance (MARTINS, 2003, p. 67).

No que se refere ao conhecimento da cultura africana, muito dele é transmitido através dos rituais e outras ações performativas como o canto, a dança, as produções manuais como as bonecas *abayomis*. Conhecimentos transmitidos através da oralidade e da repetição.

Os educandos negros da periferia trazem consigo esses conhecimentos, por conta da oralidade, algumas coisas se perdem pelo caminho, mas o saber está no corpo e é referência direta ou indireta, mesmo que esses educandos percebam ou não.

A batida do tambor que está presente no ritual, está também na base de músicas de *funk* que eles conhecem, que eles gostam, escutam e dançam. É familiar e em cada uma dessas duas esferas age de forma diferente em seus corpos, mas está conectada.

Os cruzamentos de diversas referências da cultura negra, como manifestações e como performances artísticas é o que Leda Martins assinala como epistemologia das encruzilhadas, pelo caráter da grande teia de referências africanas, indígenas, europeias, orientais, o caráter multiétnico, multilinguístico e tantos outros entrecruzamentos da cultura brasileira. Neste sentido,

A noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (MARTINS, 2003, p. 69)

Esses saberes postos como encruzilhadas se manifestam nos corpos dos educandos com quem atuei nessa pesquisa. Não de modo amistoso, ainda que orgânico, mas com tensões e que em movimento tornam-se circulares no espaço de convivência, produzindo cada vez mais entrecruzamentos e circularidades.

O sentido de performance como espaço de conhecimento, encruzilhada e circularidade aqui apresentados serve para explicar o sentido de quando falo de performance, sobretudo no aspecto metodológico nas atividades que desenvolvi com as crianças da AFASO, citadas abaixo.

As referências trazidas pelos educandos se estabelecem como encruzilhadas. A performatividade da religião afro-brasileira, referências cristãs, prática da capoeira, a influência do pagode, samba, funk e RAP. Tudo isso carregado no caminhar, no falar, no dançar, nas relações estabelecidas dentro da instituição. Performance e encruzilhada como estado de identidade também.

4. AFROPERSPECTIVIDADE E AFROCENTRICIDADE COMO ALTERNATIVA À UMA EDUCAÇÃO ETNOCENTRADA

Os espaços educacionais são prechos de diferenças culturais e diferentes ideologias que Paulo Freire (2001) define como ideologia discriminatória que é consequência da cultura hegemônica e da ideologia de resistência gestada pela cultura discriminada.

Um exemplo dessa cultura que molda comportamentos corporais, quando as crianças recebem a visita de sacerdotes da Igreja Católica, de representantes da Brigada Militar, ou de Benfeitores representantes da classe média e/ou alta, dentro das Instituições. Em momentos como esse, os quais presenciei diversas vezes, é solicitado pelos coordenadores que as crianças demonstrem um comportamento diferente do que estavam acostumadas, ou seja, de comportarem-se “bem” segundo um determinado padrão de comportamento. Falando baixo e contendo-se corporalmente.

Era como se adestrassem as crianças e adolescentes para que eles se mostrassem “civilizados” perante os representantes da cultura hegemônica. Ensinando assim que seus modos de ser, de pensar, seu jeito de falar e andar não fossem suficientemente “civilizado” perante os bem feitos.

Por muitas vezes me vi na posição de obrigá-los a fazer uma reza católica antes das refeições e, em alguns momentos, reproduzir ordens para que se encaixassem nesses padrões de comportamento. E quando me dava conta que estava fazendo isso, me sentia culpada e me questionava sobre qual era o meu papel como educadora negra e artista que acredita na liberdade de expressão religiosa e nas individualidades dos meus educandos.

Através desses momentos eu percebia e percebo que, a prática educativa hegemônica procura não apenas moldar os nossos educandos, mas também os agentes que atuam diretamente nos processos educativos dos mesmos, os educadores. E, mesmo sendo mulher negra, artista, educadora e militante passei por experiências educativas que me formaram pela ótica eurocêntrica e cristã, inclusive moldaram meu comportamento corporal através de processos catequizantes e

embranquecedores. Por isso também estou sujeita a reproduzir lógicas colonizadas e colonizadoras, que na maioria das vezes opõem-se ao conhecimento ancestral africano e afrodiáspórico.

No bojo dessa discussão, trago Renato Nogueira (2012) e sua noção de denegrir a educação. Ele parte da reflexão filosófica sobre, literalmente, a importância de tornar a educação negra e de redefinir esse termo considerado racista. Nogueira (2012, p. 68) diz que a questão que está em jogo pertence à ordem epistemológica e que a discussão sobre essa expressão se relaciona “[...] a colonialidade e o epistemicídio sistemático que a acompanha, desqualificando o que podemos denominar de territórios epistêmicos colonizados”.

Para melhor explicitar a noção de denegrir Nogueira elabora, também, uma discussão em torno da teoria da Afroperspectividade, a qual se estabelece como um braço no campo da filosofia que busca abarcar como conceito guarda-chuva, possibilidades e pontos de vista de ver o mundo. Para Renato: “O termo *afroperspectivista* tem um sentido simples, o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas” (NOGUERA, 2011).

Juntamente com a Afroperspectividade, o filósofo, faz uso do conceito de *pluriverso* que se destaca por situar-se na contramão à universo. Pois “pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (NOGUERA, 2012, p. 64). Sendo assim, a Filosofia da Afroperspectividade se insere em todos os campos de pensamento, reflexão e ação prática que vai contra a ordem de um sistema hegemônico que pense em sujeitos e objetos.

É um espaço de diálogo e reflexão antirracista, sobretudo, ancorado na filosofia, mas que se espalha nas práticas que buscam justiça social, valorização de todas as sociedades, referência a contribuição da África para o mundo de igual maneira a todas as outras culturas. É o contrassenso europeu como baliza única de epistemologia e de fazer educacional.

Como ação comprometida com a militância antirracista, mas que se repensa e reflete constantemente e que não se coloca como única forma de visão de mundo,

Nogueira e Nascimento (2013) nos chamam atenção para a importância de entender que Afroperspectividade não é “afroperspectivismo” visto que o sufixo -ismo, de acordo com o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2010) “dá a impressão errada que estamos a lidar com fixações a ideias e práticas absolutas ou imutáveis” (RAMOSE, 2010, p. 211 apud NASCIMENTO; NOGUERA, 2013, p.78).

Ao contrário disso, Nascimento e Nogueira (2013, p. 78) trazem a importância do destaque do sufixo -dade para destacar o “escopo crítico e dinâmico”. Ou seja, é importante que fique registrado que a filosofia afroperspectivista se encontra num pluriverso de possibilidades epistemológicas, sobretudo das produções de sociedades subalternizadas pelo olhar do colonizador que tem se colocado como protagonista e como o contador da história das sociedades africanas e multirraciais afrodiaspóricas.

A filosofia da afroperspectividade se relaciona muito com a noção de *Afrocentricidade* elaborada por Molefi Kete Asante (2013) que busca elucidar, questionar e propor outros parâmetros para a educação das pessoas africanas no continente americano. E é por isso que além da proposta afroperspectivista, pretendo abordar a importância da contribuição teórica de Asante com a afrocentricidade.

Para entender essa proposta teórica e metodológica, é preciso entender o conceito de centricidade que é “[...] uma perspectiva que implica recolocar os estudantes no contexto de suas referências culturais que lhes permite se identificarem social e culturalmente com outras perspectivas culturais” (ASANTE, 2013, p. 24). Ou seja, assim com a afroperspectividade, a afrocentricidade é uma opção pluriversal de conhecimento e interpretação social e cultural. Contudo, analisando a educação de crianças africanas nos Estados Unidos e no Brasil, Asante frisa que a educação não é centrada e sim eurocentrada.

Para esse autor, a criança africana – e quando o autor usa o conceito de criança africana podemos ler que ele se refere à criança afrodiaspórica no Continente Americano – passa a vida sendo “descentrada, deslocada, despersonalizada” (ASANTE, 2013, p. 25) ao ter contato apenas com uma visão de mundo contada pelo olhar colonizador e colonizante. Sua cultura sendo mostrada como objeto e não como sujeito dos processos educativos protagonista de uma história de luta e resistência.

Os educandos brancos também são vítimas desse mesmo modelo curricular e é preciso se alertar para o fato de que não apenas as pessoas negras sejam educadas através de formas pluriversais como a afrocentricidade, pois ao propiciar um sistema educativo com base eurocêntrica a criança branca assimila uma posição de superioridade baseada em estereótipos racistas.

O problema da eurocentricidade está em assumir a história da Europa como a história universal e absoluta, onde todas as outras sociedades e culturas se encontrem à margem dela e vistas como “[...] fenômenos grupais, portanto, não humanos” (ASANTE, 2013, p. 26). E é nessa esfera que uma educação multicultural, que contemple perspectivas culturais e que considere todas as sociedades como parte importante igualmente da construção da história mundial, pode se colocar como uma alternativa aos currículos insistentemente racistas, excludentes e tradicionais de instituições educativas.

Asante diz que o pensamento Afrocêntrico se coloca em três aspectos críticos que considero ser de grande importância para o entendimento e proposição prática dentro desta perspectiva de pensamento.

(1) Questiona a imposição da supremacia da perspectiva branca como universal e /ou clássica. (2) Demonstra a indefensabilidade das teorias racistas que atacam o multiculturalismo e o pluralismo. (3) Projeta uma perspectiva humanista e pluralista ao adotar a Afrocentricidade como uma perspectiva válida e não hegemônica (ASANTE, 2013, p. 27).

Metodologias afrocêntricas atuam na formação identitária das pessoas afrodiaspóricas. Permite que as crianças negras conheçam sua história e sua herança cultural, formando-se a partir daí como sujeitos conscientes, reflexivos e posicionados. Asante lembra que isso é o que fazem muito bem os judeus sobre a história do Holocausto. O pensador nos sugere uma hipótese do que aconteceria se a perspectiva Afrocêntrica estivesse sendo aplicada:

Se deixassem os nossos alunos saber a verdade, se fossem educados numa perspectiva Afrocêntrica sobre o que foi a Grande Escravatura, e se pudessem conhecer a verdadeira história dos acontecimentos que, desde a escravatura, tem constantemente se encarregado de desenraizar os africanos, estou certo de que a sua atitude seria diferente (ASANTE, 2013, p. 29).

A Afrocentricidade se coloca como opção pluriversal de pensamento capaz de transformar o sistema eurocêntrico educativo que historicamente transforma pessoas negras em objetos. É uma alternativa que busca práticas educativas multiculturais e identitárias. E ela pode estar presente no pensamento da produção artística, no cotidiano educativo não escolar, nas formas de abordagem das artes cênicas com crianças negras periféricas.

A escolha por uma abordagem inicialmente filosófica para essa pesquisa se dá pelo protagonismo que essa área tem feito na produção de epistemologia não eurocêntrica. Tanto a Afroperspectividade quanto a Afrocentricidade são conceitos afrodiaspóricos que se colocam como conceitos guarda-chuvas para constituir outras possibilidades conceituais como a própria noção de denegrir.

Nesse sentido, cabe principalmente ao educador negro nesses espaços, ainda sob um signo hegemônico de conhecimento, criar um ambiente seguro através de uma afroperspectividade na educação. E como afirma Nilma Gomes (2003) criar uma identidade negra positiva numa sociedade que ensina a criança negra a refutar a si mesma para ser aceita. Entretanto, a autora afirma que a responsabilidade não está somente nos ombros das pessoas negras educadoras. Existe uma importância da integração com a diferença do outro.

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003, p. 171).

Porém, atrás de uma ideologia de integração e de boa convivência social e racial nestes espaços, o que se vê nos bastidores e às vezes nas atitudes cotidianas desses sujeitos com as crianças, são palavras e ações discriminatórias de raça, gênero, orientação sexual e de classe. Já ouvi mais de uma vez educadores se referirem à alguma menina branca da turma como “a fulana, aquela bonitinha” enquanto a menina preta que carrega o mesmo nome é “a negra”. Isso para não dizer quantas vezes ouvi o termo “moreninho” ou “moreninha”, “escurinho” ou “escurinha” com uma voz vacilante por medo de dizer a palavra “negro” ou “negra”.

No âmbito da sexualidade, vi tratarem a bissexualidade de uma adolescente como distúrbio psicológico, mantendo sempre mecanismos de vigilância perante o seu relacionamento com os demais colegas. Ouvi também de uma educadora, sobre a empolgação de uma educanda quanto às atividades de dança que “a fulana só ia pra lá para rebolar aquela bunda gorda dela”. Quando na verdade era perceptível que a adolescente se sentia muito à vontade com o fato de se expressar dançando.

Mas esses equívocos se deram também através de ações mais diretas e pontuais: como o caso de uma proibição da apresentação de uma coreografia feita por algumas educandas, sob a alegação de que não mostrava a mensagem sobre o nascimento de Jesus, mas que na verdade foi censurada por conter muitos movimentos em que as meninas reboavam e quebravam o quadril, mostrando a influência direta do funk na composição coreográfica.

Essa interferência passou por cima de um processo autônomo das meninas no qual elas fizeram a experiência de uma criação artística na qual colocaram em prática na coreografia diversos saberes compartilhados na Oficina de Dança. Por outro lado, quando fui orientada a conduzir uma encenação do nascimento de Jesus, me manifestei dizendo a essas meninas que elas só fariam se quisessem, deixando aberta a possibilidade de criarem outra coisa que desejassem.

Sobre esse discurso de interferência na expressão do corpo, Gomes (2017) afirma que há uma tensão regulação-emancipação, desde a escravidão que perdura ainda hoje através de outras estratégias de dominação aos corpos negros.

No fim, tivemos uma encenação do nascimento de Jesus com uma Maria negra, um José interpretado por uma menina e um bebê negro, irmão de uma das educandas como o menino Jesus. Perante esse quadro, alguns educadores insinuaram que eu estava querendo criar um fato político, quando na verdade apenas deixei que as meninas, que estavam muito mais interessadas que os meninos em fazer alguma apresentação artística, se organizassem na distribuição de papéis.

5. UBUNTU: TATEANDO OUTROS MODOS DE EXISTÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como artista, educadora e pesquisadora em formação, que tem no próprio fazer investigativa a formação docente e artística, dentro de uma perspectiva afrocentrada (já mencionada anteriormente na primeira parte da dissertação); considero importante analisar as etapas vivenciadas quando ocupando espaços identitários, móveis e interseccionais que tecem os fios constituintes da ação educadora e da ação artística.

Não há receita quando o assunto é a prática pedagógica. Eu mesma sou o tipo de pessoa que não segue receita nem na hora de cozinhar, porque acho que é importante usar os ingredientes que tenho disponíveis em casa e assim vou criando versões de alguns pratos.

Na prática pedagógica, aprendi que é necessário olhar atentamente para a realidade que está ao nosso redor, utilizando materiais que estão à nossa disposição, ressignificando algumas coisas para que os saberes a serem despertados sejam frutos de uma vivência e experiência significativa para todos os envolvidos.

No trabalho docente na periferia, onde faltam recursos e estruturas, não há muito tempo para estagnar em pensamentos desanimadores, ou então a realidade te engole. Aprendi na prática profissional da Educação Social que a criatividade deve imperar a todo momento. Encontrando em cada oportunidade e em cada girino do movimento um futuro possível sapo (citando uma fala da Profa. Luciana Paludo em aula). Como em um dia atribulado com a turma G.4, R. de 8 anos me disse para ficar tranquila e começou a conduzir os colegas com um aquecimento corporal, utilizando como referências alongamentos que eu costumava fazer com eles.

Quando comecei na AFASO R. parecia não gostar muito de mim e parecia gostar de demonstrar que não fazia questão alguma de colaborar nas atividades. Até que um dia, depois de conversar com ele antes do horário de entrada, ele passou a me procurar mais para conversar e participar de modo muito interessado nas atividades.

Chegou em um momento em que ele, do alto dos seus 8 anos, se responsabilizou por manter boa parte da turma concentrada em um alongamento,

chamando a atenção para cuidados com o corpo da mesma forma que eu fazia e, ao final, organizando uma competição de passinho⁸, enquanto eu tentava resolver uma briga com outros educandos.

A experiência corporal, sensorial, de estar em relação com o outro é importante recurso para a prática do artista educador. A cosmosensação é um conceito importante e torna-se um fator determinante para entender os processos educativos em arte. *Ubuntu* como modo de existir, como afirma Renato Nogueira (2011). A máxima *Ubuntu*, é compartilhada por quatro diferentes grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu) também encontrada em povos com idioma bantu, frequentemente relacionada a humanismo (NOGUERA, 2011).

A experiência *Ubuntu* é uma máxima assim tão complexa? Tão impossível assim de se viver, de se praticar? Os valores afroperspectivistas estão em um lugar tão distante de utopia que não nos cabe na nossa pequena existência afro-ocidental? Talvez a ideia desse termo não caiba nas nossas palavras, na nossa lógica linguística ocidentalizada que se origina dos povos colonizadores, mas enxergo a prática *Ubuntu* mais presente nos corpos negros diaspóricos que buscam por expressar cada vez mais a sua ancestralidade.

O filósofo congolês Jean-Bosco Kashindi, fala em seu artigo intitulado *Ubuntu* como ética africana, humanista e inclusiva das dimensões históricas, filosóficas e sociológicas do termo *Ubuntu*, sobretudo nas comunidades da África do Sul e do Zimbábue, onde ele diz que o povo teve de recorrer “especifica e publicamente aos valores *ubuntu* para lidar contra a dominação da minoria branca” (KASHINDI, 2017, p. 4) para pensar uma identidade nacional unificada.

Kashindi introduz dizendo que desde a primeira vez que o conceito apareceu em um texto em 1846, existem cinco períodos, até 2011, em que o termo é conceituado de

⁸ O passinho é um estilo de dança do funk, nascido nas favelas do Rio de Janeiro no início dos anos 2000. O estilo foi criado por crianças e adolescentes que, não podendo participar dos bailes, ficavam dançando enquanto os DJ's passavam o som antes da festa começar. Abordo a história do passinho no meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Da sarrada ao Rabiscado: O passinho como possibilidade de treinamento pré-expressivo” de 2016. (Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/150878>)

diferentes maneiras. Irei aqui rapidamente apresentá-los, de acordo com as análises de Kashindi que se reporta a Christian Gade (2011) para expor sua análise.

O primeiro período, 1846 a 1980, há um significado dominante de *ubuntu* como uma “qualidade humana” a partir dos estudos africanistas, que Kashindi afirma ser de olhares brancos (KASHINDI, 2017, p. 5). Dentro deste período, os autores que utilizavam o termo o descreviam como “natureza humana, humanidade [...] senso de humanidade comum, generosidade [...] Mas esta qualidade complexa se resumiria em uma “qualidade muito positiva”, que outros autores apreciaram como “uma excelente qualidade africana” (KASHINDI, 2017, p. 5)

Kashindi chama de miniperíodo – por estar situado dentro do período citado acima – a segunda leva de conceituação do termo *ubuntu*, situado entre o final dos anos 60 e o final dos anos 70 que define o termo “como algo relacionado oídêmico a uma filosofia ou ética” (KASHINDI, 2017, p. 5). Neste período, Kashindi cita autores como Jordan Kush Ngubane que enxerga em *ubuntu* um código de vida dos *Sutu-nguni*⁹, é “uma filosofia que a experiência africana traduz em ação” (KASHINDI, 2017, p. 6). Neste mesmo período, ele ainda cita o autor Newell Snow Booth que considera o termo como “a base ética de todos os bantu” e Philip Mayer que apresenta a ideia como “a principal fonte da filosofia africana, relacionada com a bondade, a doçura, a humildade, o respeito e o amor” (KASHINDI, 2017, p. 6).

O período a seguir que vai do final dos anos 70 ao início dos anos 90, está, de acordo com Kashindi, intimamente ligado ao anterior. Neste, ele afirma que Gade (2011, p. 308) encontra três textos que definem *ubuntu* como “humanismo africano”, acrescentando que “os textos não explicam o que é o humanismo africano, então é possível que seus autores tenham entendido humanismo africano como algo diferente de qualidade humana” (apud KASHINDI, 2017, p.6).

⁹É um grande grupo étnico composto por muitas etnias bantu(zulu, xhosa, ndebele, sutu...) que vivem em diferentes países da África Austral, incluindo Zimbábue, África do Sul, Lesoto, entre outros. É importante destacar que Ngubane deixa claro que prefere usar esse termo ao termo “bantu”, porque este último “*has a political connotations that Africans resent*” (tem conotações políticas que ofendem os africanos). Há de se ter em conta que Ngubane está dizendo isto em 1963, em pleno *apartheid*. Durante este período, todos os negros eram pejorativamente considerados como “bantu”, de tal modo que, muitas vezes, no registro oficial, colocavam esse nome apelativo como um sinal distintivo entre negros e não-negros (KASHINDI, 2017, p. 6).

Ainda a partir do desenvolvimento histórico do termo pelo pensador Christian Gade e apresentadas por Kashindi em seu artigo, o quarto momento que correspondem aos últimos anos da década de 90 e os do início dos anos 2000, quando o Arcebispo Emérito Desmond Tutu propõe a lógica *ubuntu* como uma “terceira via” diante dos dilemas do *apartheid*, na tentativa de aplicar “uma justiça reparadora e restaurativa tanto para as vítimas quanto para os perpetradores do *Apartheid*” (KASHINDI, 2017, p. 7).

O quinto período, que começa em 1993, relaciona *ubuntu* ao provérbio zulu “*Umuntungumuntungabantu*” (a pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) e nos apresenta a seguinte citação de Gade

Ubuntu era identificado pela primeira vez como algo relacionado ao provérbio ‘*umuntungumuntungabantu*’ durante o período entre 1993 e 1995. Desde 1995, esse provérbio tem se desenvolvido como uma referência muito importante para descrever o que é *ubuntu*. Efetivamente, a maioria dos textos sobre *ubuntu* publicados nos anos 2000 já cita esse provérbio ou refere-se à mesma ideia de que os seres humanos estão interligados (GADE, 2011 apud KASHINDI, 2017, p. 7)

Kashindi afirma que em quase um século e meio passados entre o primeiro período e o último, a ideia de qualidade humana sempre esteve presente na conceituação do termo, mas que esse movimento “permanece pequeno quando o horizonte de *ubuntu* é ampliado para uma filosofia, uma ética, um humanismo e uma cosmovisão bantu, de cunho africano” (KASHINDI, 2017, p. 8).

É através de análises detalhadas de Mogobe Ramose sobre *Ubuntu*, citadas no texto de Kashindi, que o autor congolês nos apresenta uma visão filosófica e ontológica do termo *ubuntu*. Dessa forma, ele apresenta inicialmente uma análise lingüística e filosófica da palavra, Ramose (2002, p. 41)

Ubuntu “constitui-se do prefixo *ubu-* e do radical *-ntu*. *Ubu-* evoca a ideia de ‘*be-ing*’ (ser) em geral. É o ‘*be-ing*’ (ser) envolto antes de manifestar-se na forma concreta ou no modo de ‘*ex-istência*’ (existência) de uma entidade particular (apud KASHINDI, 2017, p. 8).

Aqui, Ramose nos diz que há duas dimensões implícitas dentro do termo, quando analisados separadamente prefixo e radical do termo nos apresentando a ideia

de que há uma dimensão individual e outra coletiva, ou ainda, a do ser e a do fazer, dessa forma o aspecto

“*ubu-*” é o ontológico e “*-ntu*”, o epistemológico. Em outras palavras, “*ubu-*” tende à abstração do cognoscível enquanto “*-ntu*” orienta-se mais para o desenvolvimento, isto é, para a concretização, mediante suas principais formas fenomênicas (*umuntu* [pessoa], *Ikintu* [coisa], *ukuntu* [modo ou maneira] e *eahantu* [lugar-tempo]) (KASHIDI, 2017, p. 9).

A partir da ideia de *umuntu* como pessoa e *ubuntu* tanto como humanidade quanto como o conjunto de todos os seres humanos, Kashindi nos chama atenção para um importante elemento da cosmovisão bantu em que ser *muntu* ou *umuntu* é estar, de fato e em princípio, intrinsecamente ligado aos deveres e obrigações morais. Em outras palavras, ser *muntu* significa agir bem. Fazer o mal é perder o nosso *ubuntu* (o fato de ser *umuntu*) (KASHIDI, 2017, p. 9).

Essa ideia nos mostra que a ética é indissociável do conceito de *ubuntu*, pois a moralidade relacionada a fazer o bem está em *ubuntu* e ela pode ser perdida nos momentos em que *umuntu* (pessoa) age de forma maldosa. A cosmovisão bantu nos atenta para o fato de que *ubuntu* não é apenas uma qualidade humana, mas sim uma vida que se baseia no fazer para ser constituindo um pilar muito importante do mundo africano.

Um aspecto importante no conceito de *ubuntu* é a força vital, onde se articula a existência do *muntu*, essa força move *muntu* e também pode ser direcionada para o mal (KASHIDI, 2017). Essas forças afetam cada pessoa de maneira diferente, de acordo com sua realidade e isso influencia sua maneira de agir e de se relacionar com o mundo. Kashindi (2017) afirma que esses preceitos constituem a ética africana como uma “Ética da Vida”.

Esses pressupostos de *ubuntu*, afirmam que independentemente da classe econômica e posição social, qualquer pessoa depende de outras para existir e “ninguém é definitivamente inútil” (KASHIDI, 2017, p. 11). E isso inclui a dependência, inclusive, de entidades não humanas. Há relação vital com todos os seres do cosmos. Neste ponto “entende-se então a vida como um dom que emana dos antepassados,

que a receberam de uma cadeia de seres humanos e não humanos que vai até Deus.” (KASHINDI, 2017, p. 11).

Embora eu, Manuela, tenha algumas ressalvas quanto ao conceito ocidentalizado de dom, que a nível de Brasil, pelo menos está muito mais ligado a ideia de meritocracia, Kashindi a utiliza de acordo com o entendimento africano, que em sua cultura enxerga este aspecto com uma “dívida moral” (KASHINDI, 2017), da qual não basta apenas ser grato, mas que responsabiliza seu beneficiário a retribuir o presente em algum momento de sua vida, da maneira que puder.

Esse fato está diretamente ligado a ética *ubuntu*, pois sem a retribuição desse dom alguém perde ou se torna menos *untu*. Dessa forma, agradecer tem um sentido muito prático e profundo, pois

Responder a algo ou alguém é ser *respons-ável* (*hábil*, N.T.) para com ele ou ela, isto é, ter habilidade, prontidão para responder ou ser capacitado para isso, e como o ato de agradecer, no seu sentido de reconhecer e responder, faz uma pessoa ser mais *untu*, infere-se que aumenta a força vital de *untuou*, em outras palavras, o *fortalece*, o *solidifica*. (KASHINDI, 2017, p. 12).

Para finalizar os aspectos ligados ao conceito de *ubuntu*, Kashindi nos apresenta ainda dois fatores de extrema importância na cultura africana e na sua base ética que é a generosidade e a hierarquia.

A respeito da generosidade, quanto mais bem alguém faz para a comunidade, mais força vital gera em *untu* e *ubuntu*, Quando faz o bem aumenta sua força vital ao mesmo tempo em que aumenta a força vital de quem recebe seu ato, dessa forma a solidariedade tem a ver com a solidificação de *ubuntu* (KASHINDI, 2017). Ou seja, solidarizar-se significa produzir vida, aumentar a potência de vida tanto de quem faz quanto de quem recebe o ato generoso e instituindo assim um ciclo que não se esgota no ato, ao contrário, se expande.

A hierarquia, por sua vez, é importante na cultura bantu e ligada à ancestralidade. Ao contrário do sentido de escala de valor, de grandeza ou importância comumente utilizados no ocidente, nas comunidades africanas ela significa responsabilidade e cuidado, transmissão de vida e inclusão e não dominação, exclusão e extermínio (KASHINDI, 2017).

Dentro dessa hierarquia, a ancestralidade é fator central, pois no mundo bantu, os mortos são superiores hierarquicamente aos vivos, tanto a morte quanto a vida geram força vital, na medida que os vivos honram aos mortos para que sua existência não desvaneça e os mortos fortalecem os vivos, pois a vida é um presente dado pelos ancestrais (KASHINDI, 2017). Dessa forma, hierarquia e ancestralidade se conectam ao aspecto do dom, presente que também é fundamento de *ubuntu*.

5.1 REALIDADE AFROBRASILEIRA E A POSSIBILIDADE *UBUNTU*

Embora eu tenha introduzido a ideia de *ubuntu* de acordo com a cosmovisão africana, principalmente bantu, tomo como desafio tentar entendê-la no nosso contexto. Talvez a ideia de *Ubuntu* esteja mesmo no lugar da Utopia, como um horizonte que contemplamos e buscamos alcançar, tal qual diversas noções vindas de África, as quais ressignificamos na nossa experiência ocidental, tentando manter ligação com o nosso passado africano.

Em uma entrevista ao Opera Mundi em 2015, Kashindi afirma que enxerga a possibilidade da filosofia *ubuntu* na América Latina e Caribenha, levando em conta a especificidade e diferenças na realidade desses lugares, mas que levam em comum a marca da colonização. Para ele,

[...] nessas culturas — dominadas, exploradas e marginalizadas — existe um potencial enorme para pensar, a partir de outras racionalidades, a realidade latino-americana e caribenha, e dessa maneira dar uma nova seiva aos processos de transformação ou de mudança que ocorreram na região (KASHINDI, 2015, s/p).

E ele continua trazendo um ponto crucial para que pensemos sobre a possibilidade de incorporar a ética *ubuntu* às nossas práticas

A racionalidade ocidental chegou aos seus limites e nos está levando ao precipício da autodestruição! É o momento de considerar novamente outras racionalidades que foram marginalizadas pela suposta “racionalidade universal”. Nisso, a filosofia africana se apresenta como uma alternativa (KASHINDI, 2015, s/p).

A ideia de que temos algo em comum com todas as pessoas e que nossa concepção de “ser”, de “existência” só existe na “coexistência”. É uma ideia de coletividade, solidariedade. Uma existência comunitária. De acordo com Renato Nogueira (2011) viver em *Ubuntu* é viver em afroperspectiva.

Tendo sido questionada por minha orientadora sobre a ideia de *Ubuntu* na prática pedagógica e artística, travei. Não consegui render na escrita por um longo tempo. Aproveitando as sugestões da banca e de minha orientadora de trabalhar mais a escrita de modo menos duro e mais fluida, procurando dialogar com conceitos e não os usando de maneira taxativa e por obrigação.

Levei o questionamento sobre a ideia de *Ubuntu* a algumas pessoas ao meu redor, colegas de trabalho, colegas de mestrado e por fim, parceiros artísticos do Grupo Pretagô. Três falas me chamaram a atenção nessa conversa, três perspectivas interessantes, de corpos afrobrasileiros, que tem em comum práticas artísticas denegridoras dentro do Pretagô, mas também em outras frentes de trabalho.

Para pensar *Ubuntu* na prática artística e em metodologias pedagógicas lancei a seguinte pergunta aos membros do grupo:

“O que vocês entendem por Ubuntu?”

O Pretagô pratica uma pedagogia Ubuntu?

Se sim, por que? ”

Thiago Pirajira, que no Pretagô ocupa a função da direção geral e atualmente está mestrando em Educação na UFRGS, trouxe-me a ideia de que talvez pra pensarmos *Ubuntu* no nosso contexto (tempo-espaco) é preciso observar nosso modo de subjetividade não estanques e que “Processos e experiência que vem de África são completamente transformadas quando chegam a nós” (PIRAJIRA, 2019)¹⁰. Sendo assim, como tantos outros conceitos e experiências de África se transpõem de acordo como nós enxergamos nas situações e não, talvez, precisamente de uma forma categórica assertiva.

Ainda como uma ideia provocativa e imaginativa do conceito, Thiago me sugeriu que um modo interessante de ver o sentido de *Ubuntu* possa ser comparar com o modo

¹⁰ Thiago Pirajira, em entrevista concedida à autora no dia 21 de maio de 2019, em Porto Alegre.

que olhamos a performance (conceito abordado na primeira parte da dissertação). O questionamento do que é performance ou não existe há tempos no campo das Artes.

O mundo artístico é vasto em expressões e conceituações, podemos buscar respostas de muitas formas e uma delas é como enxergamos a partir do nosso olhar. Posso olhar uma obra artística e enxergar performance e posso olhar uma situação cotidiana, vinda de não artistas como algo de potência performática, de acordo com as referências artísticas que possuo.

Através desse olhar sugerido por Pirajira, as identidades móveis que compõe as alteridades são indispensáveis para pensar a existência do conceito tanto de performance quanto de *Ubuntu*.

Ator do Grupo Pretagô e estudante de Ciências Sociais, Bruno Cardoso compartilhou comigo que em sua visão, o conceito de *Ubuntu* se conecta às práticas dos processos criativos do grupo. Usou a palavra movimento para associar o conceito às nossas práticas artísticas coletivas. O ciclo vital é contínuo e assim também é nossa prática perpassada por nossas identidades móveis, que transitam em outros espaços, levando em conta a interseccionalidade de cada identidade.

Vislumbro esse pensamento como a ideia de que sendo corpos negros somos alvos do racismo contínuo, ao mesmo tempo, em que, como sujeitos negros ocidentalizados estamos em constante busca das nossas conexões ancestrais de África. O aquilombamento de artistas negros que deu origem ao Grupo Pretagô é um reflexo de inúmeros processos de ajuntamento de pessoas negras em busca de práticas afrocentradas.

Dialogando com a fala de Cardoso, trago a perspectiva de Mogobe B. Ramose (2002) que também liga a noção de *Ubuntu* a movimento, a partir da ideia dos pilares da Filosofia Africana¹¹ e seus princípios

A ideia da relação entre as quatro categorias de Kagamé e *ubuntu* precisa ser entendida desde a perspectiva de que a filosofia africana é consistente com a posição filosófica de que o movimento é o princípio do ser, entendido como “ser-sendo” (RAMOSE, 2002, p. 1).

¹¹ No texto *A Ética do Ubuntu*, Ramose acrescenta o conceito de *Ubuntu* aos quatro pilares da Filosofia Africana sugeridos por Alexis Kagamé, que seriam *untu*, *kintu*, *hantuekuntu*.

Estar em constante movimento é vital. É parte indissociável da existência humana, que está em atividade constante da experiência do ser-sendo conectada a toda humanidade e a todo tipo de vida que nos rodeia.

Quando Bruno comenta que *Ubuntu* é o oposto de processos fragmentados ele mais uma vez vai ao encontro da perspectiva de Ramose quando este fala que

Um dos primeiros princípios da ética *ubuntué* a libertação do dogmatismo. É flexibilidade orientada para o equilíbrio e para a harmonia no relacionamento entre seres humanos, e entre os últimos e o mais abrangente ser-sendo ou natureza (RAMOSE, 2002, p. 4).

Dessa forma *Ubuntu* não é uma realidade dividida em pedaços de identidade individuais fragmentadas somadas em um coletivo. É uma existência que perpassa harmoniosamente a natureza.

Sendo base da Filosofia Africana, é preciso lembrar que *Ubuntu* foi concebida a partir de um contexto específico, sobretudo o seu uso mais freqüente na África do Sul depois do apartheid¹² e do sentido de restauração da comunidade negra sul-africana e por isso é importante não essencializar a ideia de *Ubuntu*.

Dessa forma, busco por uma tentativa de entender os valores civilizatórios africanos para a comunidade negra afrobrasileira que em certa medida e outro contexto, busca por sua reconexão ancestral e toma como base a ética africana e a experiência *Ubuntu*, talvez até como um “horizonte utópico”, como disse Silvana Rodrigues, também integrante do Grupo Pretagô.

Como educadora e pesquisadora, busco criar espaços de afroperspectividade possíveis com os grupos que trabalho, que são crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, moradores do Bairro Bom Jesus, Zona Leste de Porto Alegre. Embora as crianças tenham uma relação de pertencimento comunitário, uma identidade coletiva fortalecida na territorialidade, os grupos que trabalho são organizados por faixa etária e isso se torna um fator determinante para explorar o campo das diferenças geracionais.

O Grupo 4, com crianças de 6 a 9 anos, o Grupo 3.2 com crianças de 9 a 11 e o Grupo 3.1 com pré adolescentes de 11 a 13 anos. Possuem especificidades de trabalho

¹² O auge de *ubuntué* recente, pois está relacionado com o fim do *apartheid* e o advento de uma África do Sul pós-*apartheid*, dois eventos ocorridos na década de noventa do século passado. (Kashindi, 2017, p.4)

que tornam as propostas (mesmo quando é a mesma proposta de atividade) um campo fértil para inúmeras possibilidades de criação de existência e ação artística.

Reafirmo que não acredito em receitas, tampouco em fórmula mágica de métodos de ensino-aprendizagem, mas acredito na potência da cosmosensação, do aprendizado que se instala no corpo pelo efeito do fazer coletivo e vi transformações acontecerem na minha prática pedagógica quando eu assumi outras posturas, novas possibilidades de experimentações pedagógicas cujo o impulso é a própria noção de *ubuntu*, como potência de vida, movimento, identidade móvel,... Ainda busco compreender cada um desses aspectos na minha prática diária e esse tem sido o meu modo de ME experimentar em *ubuntu* nas práticas pedagógico artísticas.

Qualquer educador, professor, principalmente os que atuam nas áreas de expressão do corpo, sabem a dificuldade que é conduzir um tempo de aula que agrade a todos os gostos e humores presentes no dia. Quando a brincadeira de “lutinha” parece mais divertida, quando essa brincadeira vira briga de verdade e o caos se instaura, quando a inércia parece mais convidativa do que um exercício de respiração e de improvisação.

Diante dos obstáculos que surgem à frente da tentativa de denegrir as práticas pedagógicas me coloco a pensar em como incorporar a ética *Ubuntu*, não de uma forma fragmentada a serviço da metodologia, mas como preceito base para viver em afroperspectiva. Buscando aspectos como a generosidade e a hierarquia ancestral (Kashindi, 2017), citadas acima, como forma de organização. O desafio está em agir com esses valores baseados na cosmovisão africana e não na forma ocidentalizada desses conceitos que aqui se integram num sentido dominador e imperativo.

Não tenho como comprovar uma metodologia completamente afrocentrada e nem um passo-a-passo de como ser e viver em *Ubuntu*, mas acredito que cada tentativa de descolonizar práticas eurocêntricas é um passo em direção à afroperspectiva.

Mudanças de hábito, na maneira de conduzir as aulas culminaram em espaços mais autônomos, posteriormente, nos processos de criação artística com as crianças. Sobretudo com os Grupos 4 da manhã e da tarde. Por serem pequenos, conduzo uma

ou duas atividades e deixo um tempo livre para que eles possam explorar diversas brincadeiras.

A brincadeira do faz-de-conta se potencializa quando observada a partir do olhar cênico, da construção de diferentes personagens e cenas diversas. Enquanto um está “brincando de batuque” girando com as saias pela sala, o outro está se montando como “mestre de Artes Marciais” e aí só o improviso da brincadeira e do jogo são capazes de explicar, ou melhor explicitar a interação entre esses dois personagens criados em diferentes pluriversos de ideias criativas vindas de cada cabecinha pensante naquela sala.

Logo que comecei a trabalhar na Instituição, ouvia freqüentemente pedidos para brincar na Sala Verde, que é a sala onde estão os brinquedos, jogos e o guarda-roupas com as fantasias. Nas vezes que levei, presenciei disputas violentas pelas fantasias de princesas, pela peruca loira de cabelo liso e pelas bonecas brancas (que são a maioria das bonecas existentes na sala).

Figura 3 – Turma G.4 na sala verde explorando os figurinos e fantasias do guarda-roupa



Fonte: Foto de arquivo pessoal da autora

Diante disso, pedi à coordenação que deixasse uma caixa em outra sala mais ampla, que costumo usar, onde estão o rádio, espelhos, livros e nenhum brinquedo industrializado. Dentro desta caixa coloquei algumas camisetas, saias, sapatos de diferentes tipos e todos os panos grandes e pequenos que consegui encontrar na Instituição. Pronto! A provocação deu certo. As situações criadas através das brincadeiras inventadas por eles se diversificaram imensamente. Aquela caixa se tornou uma fonte inesgotável de possibilidades. Nunca mais nem me pediram para ir brincar na Sala Verde.

6. O CAMINHO SE FAZ AO ANDAR: A PROPOSTA METODOLÓGICA

Proponho que essa pesquisa seja um olhar sobre as minhas próprias práticas como educadora. Desta forma, tento me enxergar como objeto diante de um espelho. Sou, ao mesmo tempo, o olhar avaliador, questionador, sobre o meu corpo propositor e criador. A experiência educativa passa pelo elo entre educandas e educandos e educadora. Em alguns momentos a educadora se sobrepõe à pesquisadora, performatizando modos de vivência que fogem ao rigor acadêmico e me aproxima do fortalecimento dos vínculos afetivos com meus educandos. Em outros, uma Manuela questionadora, gerada pela experiência da pesquisa, pulsa e vibra reflexões, quando enxerga a teoria e a prática caminhando de mãos dadas.

Não é possível negar as hierarquias existentes em todos os meus espaços de atuação impostas no sistema acadêmico, nas instituições sociais e nas salas de atividade estão na ordem do dia da na agenda da colonialidade. Propor novas epistemologias torna isso muito visível e tentar romper com estes padrões é desafiador, pois revela o colonizador dentro de cada um de nós. Por isso, procuro tatear um modo de ação, escrita e reflexão que reconheçam o papel de cada um dos meus educandos como agenciadores que fazem esta pesquisa acontecer, pois fazem a experiência tomar forma, com cada uma de suas vivências e corporalidades.

Ainda assim, a escrita pode cair em alguns equívocos, tal qual a experiência educativa diária. As vivências e práticas por muitas vezes é tão intensa que escorrem como areia nas mãos da pesquisadora. Mas permanece no corpo, como memória e de alguma forma alguns grãos escapam para este terreno de escrita. Há informalidade e formalidade, experiências do corpo que transita no ambiente do rigor acadêmico, que percebe as evidências da colonialidade e busca operar em outros modos de vida, nesse movimento intenso e circular que é ser e estar em diáspora.

Passado um ano do início da pesquisa e da convivência semanal com estas crianças e adolescentes, registro aqui, alguns momentos dessas vivências, não com a pretensão de encontrar algum resultado, mas evidências, ainda que singelas e silenciosas da experiência educativa fugitiva. Que pretende se contrapor à experiência

educativa hegemônica presente no sistema operante, que, ao meu ver invisibiliza novas epistemologias. Reconheço que os modos de fazer, presentes na reprodução da colonialidade são mais fáceis de performatizar, tornando cada passo desta pesquisa uma caminhada de confronto e conforto às minhas experiências identitárias, como mulher negra em diáspora, artista e pesquisadora das artes cênicas negras e educadora social ainda em formação.

As ações da pesquisa se dão no ambiente das oficinas semanais com as seis turmas que trabalhei na instituição AFASO entre setembro de 2017 e abril de 2019.. Apresento aqui uma linha do tempo não muito linear. Em alguns momentos, me permito agrupar histórias vividas em momentos diferentes, porque se trata de alguma atividade que se repetiu, ou porque depois de relatar situações para minha orientadora ela me propôs pensar possíveis continuações e desdobramentos de algum assunto ou atividade.

A própria ancestralidade africana transcende qualquer noção de que o momento presente importa mais, porque estamos constantemente em circularidade de existência. Somos porque **eles**, nossos ancestrais, foram e são através de nós.

Antes de apresentar as ações educativas, introduzirei com um breve histórico da instituição onde a pesquisa foi feita. Apresento aos leitores o contexto da Assistência Social no Brasil, que é um campo complexo no qual atuo e tive de aprender e estudar para poder exercer o meu trabalho como educadora, mas que ainda está distante do campo das Artes Cênicas.

6.1 A INSTITUIÇÃO: BREVE HISTÓRICO DA AFASO

Quando decidi fazer o mestrado, estava trabalhando em uma grande e consolidada instituição, atuante no segmento da Assistência Social como um todo,

conveniada com a FASC¹³ e pertencente à ordem católica dos Pobres Servos da Divina Providência¹⁴. Lá atuava como Educadora Referência¹⁵ e como oficinaira de Expressões Artísticas.

A convivência diária no ambiente da educação social foi muito importante para que eu decidisse entrar em uma Pós Graduação e inicialmente desejava que o campo da pesquisa fosse nesta instituição, mas ao optar por concorrer à bolsa e devido ao número de créditos de disciplinas que precisava cursar, a colisão de horários foi inevitável e tive de sair da instituição.

Aconteceu que, enquanto estava cumprindo meu aviso prévio, recebi uma ligação para conhecer outra instituição que estava abrindo vaga para uma educadora na área das artes cênicas. Fui indicada pela educadora e minha amiga pessoal, com quem atuo também no teatro que estava saindo de sua vaga por conta de outra oportunidade de trabalho.

Assim conheci a AFASO – Associação Famílias em Solidariedade – no final de agosto de 2017. A instituição que fica na Vila Nossa Senhora de Fátima, no bairro Bom Jesus, Zona Leste de Porto Alegre, foi criada em 1994 através da figura de uma médica

¹³ A FASC é a Fundação de Assistência Social e Cidadania. É o órgão responsável pela gestão da política de Assistência Social em Porto Alegre. Faz parte de uma rede socioassistencial, balizada nas diretrizes da política Nacional de Assistência Social. Atua com o objetivo de garantir direito à proteção social e outros direitos sociais, através da oferta de serviços e programas para famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica. Fonte: <www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc>. Acessado em: jul. 2019.

¹⁴ A Ordem dos Pobres Servos da Divina Providência surgiu a partir da figura de São João Calábria. Padre canonizado em 1999 pelo Papa João Paulo II devido à sua grande obra de acolhimento de crianças órfãs. Fonte: <www.pobresservos.org.br>. Acessado em: jul. 2019.

¹⁵ Algumas instituições com abordagem da Educação Social utilizam a figura do Educador Referência como um tipo de professor regente da turma. Ser educadora referência significa ser responsável por uma turma durante o período em que ela está frequentando o projeto, auxiliando nas tarefas da rotina diária como organização na entrada, no refeitório, na escovação dos dentes, nos momentos de espiritualidade e de atividades lúdicas, para além dos horários de oficinas. Algumas instituições não fazem uso da figura do Educador Referência, como é o caso da AFASO que faz sua organização pedagógica na figura de diversos oficinairos. Outras instituições acreditam que a figura de um Educador Referência potencializa a criação de vínculos afetivos dentro das turmas, criando uma identidade de pertencimento a comunidade. Essa informação foi baseada em conversas com coordenadoras pedagógicas nas instituições que atuei

focolarina¹⁶ que atuava no Posto Avançado da PUCRS situado no bairro Bom Jesus (Produção coletiva da diretoria da AFASO, Histórico, 2011).

Inspirada no momento histórico das práticas assistencialistas que marcaram o Brasil nas décadas de 80 e 90, ancoradas pela Igreja Católica, a médica iniciou o seu trabalho através de visitas domiciliares, acompanhando cerca de 50 famílias. O documento elaborado pela instituição traz a figura central das “mães desesperadas” que não sabiam mais como alimentar seus filhos, como o pontapé inicial para que esse trabalho fosse iniciado.

Juntamente com mais 25 integrantes do Movimento dos Focolares, que atuavam no acompanhamento e encaminhamento dos serviços de direitos básicos para as famílias, essas mães produziam a preparação da Multimistura¹⁷ e assim começaram a gerar renda e a alimentar e recuperar seus filhos.

Na década de 90, a ONG, através de parcerias com empresas sediou cursos de computação e conserto de computadores e também os cursos de Corte e Costura e cabeleireiros, procurando abrir portas para que a comunidade local tivesse chances de empregabilidade. Ainda nessa década, pautada pelas ações assistencialistas, ajudou algumas famílias a construir e reformar suas casas, através da ajuda de doações.

Em 1998, a instituição começou a estimular que as famílias apoiadas pelo projeto participassem do Orçamento Participativo¹⁸ que estava sendo introduzido no município de Porto Alegre, para que a comunidade pudesse demandar melhorias, sobretudo na infra-estrutura básica e serviços ineficientes e até inexistentes.

¹⁶ “O Movimento dos Focolares nasceu em 1943, durante a 2ª Guerra Mundial, quando Chiara, em meio à destruição de tudo, percebeu que o único ideal que não passa é Deus: um Deus que descobriu como Amor. Ela e suas primeiras companheiras iniciaram o que denominam de “aventura” quando escolheram Deus como o Idela de suas vidas, procurando viver o Evangelho e amar o próximo como a elas mesmas. Essa revolução se difundiu ao mundo inteiro, chegando a 186 países.”(Produção Coletiva da Diretoria da AFASO, Histórico, 2011, p.2

¹⁷ A Multimistura é uma farinha composta por ingredientes que combatem a desnutrição. Elaborada por nutricionistas. (Produção coletiva da Diretoria da AFASO, Histórico, 2011, p.4)

¹⁸ O Orçamento Participativo (OP) é um mecanismo de participação popular, em que as comunidades se organizam por territórios, participando de forma direta para apresentação e votação para a aplicação de recursos em obras e serviços a serem executados pelo município. A prefeitura presta contas e apresenta seu Plano de Investimentos e Serviços. As secretarias municipais acompanham as reuniões e as decisões acontecem em Assembléias Regionais e Temáticas, onde são eleitas as prioridades e os delegados para cada grupo de discussão e fóruns regionais. Fonte: www2.portoalegre.rs.gov.br/op

Tendo a sede da AFASO sido construída em 1996, foi no início dos anos 2000 que atividades começaram a ser realizadas na instituição. Prestando acompanhamento e encaminhamentos às famílias da região. Apoiada por parcerias com empresas e projetos a partir de editais do estado do RS, a Associação Famílias em Solidariedade começou a ampliar sua sede e atender diretamente crianças e adolescentes no contra turno escolar.

A instituição atende hoje, cerca de 100 crianças e adolescentes e suas respectivas famílias, através de atividades diárias, visitas domiciliares e atendimentos individualizados. A ONG é administrada por uma diretoria composta por 10 integrantes do Movimento dos Focolares que se reúnem mensalmente.

Além da parceria com empresas, e do subsídio dos editais da FASC, a AFASO também faz parte de uma rede de apoio internacional, Adoção à Distância e Solidariedade à distância, na qual, famílias italianas contribuem financeiramente e acompanham seus apadrinhados através de fotos, emails, cartas e informativos.

6.2 A CHEGADA NA BONJA: O CONTATO COM AS CRIANÇAS E AS PRIMEIRAS AÇÕES

Quando cheguei à AFASO, havia uma proposta apresentada no Anteprojeto de mestrado, que eram oficinas de passinho, que é um estilo de dança do funk carioca; já que estava influenciada pela minha recente pesquisa do Trabalho de conclusão de curso que foi a preparação de atores e bailarinos através do passinho.

Desde o meu primeiro contato com as crianças e adolescentes na minha primeira experiência como educadora social, notei a grande influência do funk no cotidiano dos meus educandos. A cultura do funk se faz presente não apenas no gosto musical, mas também na estética, nas ações cotidianas, nos modos de pensar e de falar.

Eu estava fortemente influenciada pela minha vivência em uma comunidade específica, onde as crianças e adolescentes demonstravam muito interesse em dançar passinho e por isso achei que o projeto poderia ser executado também em outra

comunidade, mas o que aconteceu quando eu migrei do Extremo Sul de Porto Alegre, para a Zona Leste da mesma cidade foi uma grande surpresa para o meu projeto.

O interesse demonstrado pelas crianças atendidas na Bonja¹⁹ não era o mesmo dos meus educandos da Restinga? Eu como educadora formada em teatro não dominava a linguagem do ensino de dança mesmo estando pesquisando o estilo do passinho? A territorialidade define também as escolhas culturais dos seus indivíduos?

Não tenho certeza sobre essas questões, mas aconteceu que a proposta de oferecer oficinas de passinho não deu muito certo. À medida que a convivência com as crianças da Bonja foi aumentando, eles foram me conhecendo melhor e eu da mesma forma fui procurando saber e descobrindo as coisas que eles gostavam de fazer nas atividades. A sensação que tive ao dar-me conta que eles queriam fazer muitas coisas foi como se eles quisessem o mundo e eu tivesse apenas uma amostra deles para oferecer.

A urgência do dia-a-dia da educação social também se coloca como estrutura fundamental para a preparação das atividades oferecidas ao educandos. Maria da Glória Gohn (2010), uma importante referência nos estudos da Educação não formal e da Educação Social, nos ajuda a pensar na escolha de metodologias implantadas nas atividades com os educandos e diz que

Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori* (GOHN, 2010, p. 46).

A autora continua dizendo que “[...] o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos são as marcas que singularizam a educação não formal” (GOHN, 2010, p. 47). Por isso, a premissa básica da preparação das atividades, aliadas ao Plano Político Pedagógico de cada instituição, é levar em

¹⁹ Bonja é um apelido dado ao Bairro Bom Jesus. Uma forma usada pela própria comunidade para denominar seu espaço.

conta a carga cultural que cada criança e adolescente trazem em si individualmente e coletivamente como comunidade.

Minha adaptação com as turmas, que são 6 ao total: G4, G3.2 e G3.1²⁰ em cada turno, não foi das mais fáceis. Se na Tinga²¹ eu tinha encontrado crianças e adolescentes que demonstravam seu afeto diariamente através de abraços, cartinhas e desenhos desde o meu primeiro dia de trabalho, na Bonja a recepção não foi tão afetuosa e as crianças pareciam, durante os três primeiros meses principalmente, estarem muito desconfiadas com a minha presença.

O que foi comum em ambas experiências foi a indagação sobre onde eu residio. Visto que Porto Alegre passa por um momento de tensão extrema entre Facções rivais²². Na Restinga, por ser uma comunidade com mais de 50 mil habitantes, há territórios definidos pelo pertencimento à uma certa facção. Na Restinga, entendi isso logo no início, quando ao conversar com meus educandos e perguntar onde eles moravam eles me respondiam com “Eu moro lá nos Milton.” ou “Eu moro lá no beco dos Alemão”.

Já na Bom Jesus, desde o início ouvia a seguinte frase “*Aqui é os Bala*”. E em seguida recebia a indagação “*Onde tu mora, sora?*”, “*Quem é que manda lá?*”. Sempre

²⁰ A AFASO atende aos projetos SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) e Trabalho Educativo, que explico melhor no próximo capítulo. O SCFV atende, na AFASO, crianças de 6 a 14 anos incompletos. E organiza as turmas como G4 (crianças de 6 a 9 anos), G3.2 (9 a 11 anos) e G3.1 (de 12 a 14 anos incompletos), tendo uma turma de cada nível em cada turno.

²¹ Tinga é a forma com que a população do bairro Restinga também se denomina. Por muito tempo usada com uma conotação negativa, os moradores eram chamados de tinguieiros. Tais palavras foram ressignificadas através da Escola de Samba Estado Maior da Restinga que utiliza a seguinte chamada antes de iniciar seus sambas: “Tinga, teu povo te ama” e cuja bateria (uma das mais tradicionais do carnaval de Porto Alegre) se intitula “Tinguerreiros”. Essa ressignificação trouxe uma identificação positiva para a comunidade que incorporou as expressões como definição positiva do seu território.

²² Quatro Facções principais atuam Porto Alegre, são elas Os Abertos e Os Manos, formadas dentro do Presídio Central de Porto Alegre na década de 90 e os Bala na Cara e Os Anti-Bala, as duas mais violentas. Outras Facções menores aliadas a essas quatro atuam em outras áreas, inclusive em outras cidades do Rio Grande do Sul. Como os V7 que atuam no Bairro Cruzeiro e Os Primeira, Os Alemão e OS Milton (esta única aliada aos Bala na Cara na Zona Sul da capital) que atuam no bairro Restinga. A Bom Jesus é controlada pelos Bala na Cara e vive em constante guerra por domínio com a Facção dos Anti-Bala, tornando este bairro um dos que mais há incidência de homicídios, segundo informações da Brigada Militar. Fonte: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2006/09/faccoes-criminosas-atuam-em-quase-metade-dos-bairros-de-porto-alegre>>. Acessado em: jul. 2019.

respondi dizendo que moro na ZN (Zona Norte) e que, recentemente, os Bala na Cara anunciaram que estão no domínio do tráfico na região da minha moradia (fato verídico).

Para além das dificuldades de aproximação que a criação de novos vínculos causa, procurei estar atenta às demandas dos meus novos educandos. Não sem um certo apego aos rumos da pesquisa, mas quanto mais forçava no que eu queria, mais percebia que eles se dispersavam.

Aconteceu muito comumente de soltarum funk no rádio, e eles começaram a dançar. Alguns timidamente, sentados; algumas meninas começavam a requebrar o quadril e logo vinham perguntando: “*Sora, não tem a música tal?*”: “*Sora, baixa a música tal.*” A *tal* música que eles perguntavam e solicitavam eram os *funks proibidos*. Aqueles que contém letras sexualizadas, os que eu levava, as versões *light*, logo perdiam a graça e eles se desinteressavam.

Conforme o tempo passava, minhas expectativas de um projeto exclusivo sobre passinho iam diminuindo. Os meses avançavam e eu fui percebendo que eles não estavam desinteressados da oficina como um todo, eles apenas queriam explorar muitas coisas diferentes, queriam propor, queriam que o desejo de todos fosse atendido. Pensei que poderia ser a educadora realizada com seu projeto pessoal, mas com a antipatia das turmas, ou aquela educadora que estava aberta ao diálogo, que não cedia toda e qualquer vontade, mas que procurava buscar formas mais horizontais para guiar as oficinas.

Não é fácil ser horizontal, não é fácil levar em conta desejos distintos de crianças e adolescentes no auge da sua vitalidade e não é fácil ser um “sora²³” que agrada a maioria. Ser educadora ou professora é enfrentar problemas pessoais, acadêmicos e profissionais e ainda assim ter um sorriso no rosto para receber os educandos. Ser artista educadora é gravar um filme aos fins de semana e na segunda-feira chegar esgotada mentalmente e fisicamente para a oficina e ainda assim não descontar seu cansaço nas crianças.

Embora me considere uma pessoa feliz e uma educadora animada, também tenho a voz forte, com volume e por muitas vezes perco a paciência. Já fui chamada de

²³ “Sora” e “Sor” é um apelido dado para professora, assim como “Profe”.

“cavala” por ser muito dura diante de situações de desdém. Sobretudo quando vi meninas negras sendo ofendidas pelos meninos, pela sua aparência, pelo seu jeito de dançar, de falar de se expressar. A Manuela adolescente, que sentiu e sofreu com tantas situações parecidas tomava conta da minha mente e do meu corpo.

Tive de buscar força em inúmeras situações para que a Manuela “sora” compreendesse a força das memórias da Manuela adolescente, mas que soubesse lidar com a situação de forma madura, apaziguando situações, fortalecendo as meninas sempre e sendo didática com os meninos. Foi difícil entender que como Manuela militante eu não preciso ser didática com homens e mulheres brancas, mas como educadora eu preciso achar estratégias que alcancem a todos os meus educandos.

As situações que vivi nesses 18 meses como educadora e pesquisadora na AFASO foram as mais diversas. Momentos muito felizes, de descontração, de partilha de segredos, de confissões, de discussões, separação de brigas, de preguiça, de desânimo da parte deles em relação aos meus planejamentos.

Antes de iniciar a descrição de algumas atividades feitas durante esses meses, falarei sobre as orientações nacionais para o funcionamento dos SCFV, sobre os temas sugeridos e também uma breve discussão sobre currículo e o que as crianças esperam daquele espaço que é ofertado a elas.

Abaixo apresentarei um pouco do que trabalhei com as crianças. Compartilharei alguns registros do meu caderno de pesquisa e algumas memórias narradas a partir de lembranças, às quais pretendo ser tão fiel quanto possível, levando em conta o trabalho que o tempo faz com nossas memórias.

6.3 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Dia desses me dei conta de que eu mesma sou cria de projetos sociais. A primeira vez que tive aula de teatro com uma professora de teatro, foi em um projeto já extinto chamado Dança Criança Feliz. Quando lembrei disso, fui pesquisar na internet informações sobre o projeto. Não consegui encontrar um registro sequer da existência desse espaço de formação artística e cidadã. Alguns boatos contam que esta ação, que

era patrocinada pelos Correios, cometeu desvio de verbas e que por isso tinha chegado ao fim.

Os mesmos boatos afirmavam que a coordenação desviava recursos importantíssimos. Que o uniforme, sapatilhas e materiais dados aos educandos, eram pra ser dados com muito mais frequência do que acontecia. Sendo assim, as sapatilhas e meia-calças que eram dadas uma vez por semestre para cada criança e adolescente, deveriam ser oferecidas uma vez por mês, pelo menos.

Quando penso isso, nos dias de hoje, uma certa tristeza paira nos meus pensamentos. Eu não me lembro de quantas crianças negras havia dentro do projeto, mas me lembro de serem poucas. A cidade onde acontecia e onde eu residia na época era Caxias do Sul, um lugar amplamente marcado pela colonização italiana no Rio Grande do Sul. Lugar onde sempre me senti uma intrusa.

Eu, provavelmente, deveria ser uma das meninas mais pobres das minhas turmas. Nunca havia tido aulas com profissionais renomados da dança e do teatro. Meus pais não tinham condições de comprar sapatilhas e meia-calças sempre que estas rasgavam. Era muito comum me ver usando meias-calças velhas, com rasgos enormes e sapatilhas que eu levava ao sapateiro toda semana para remendar.

Muitas das meninas e os poucos meninos que eram meus colegas já haviam feito aulas de dança nas melhores escolas de Caxias do Sul. Para entrada no projeto, foi preciso passar por uma audição, eu obviamente não tinha o preparo técnico das minhas concorrentes e ao saber que havia passado na seleção a sensação de impostora e não merecedora daquele espaço se fazia presente sempre nos olhares e comentários.

Lembrar desse episódio, com um olhar crítico, suscitou questões reflexivas que na época nunca me ocorreram, como a ausência de mais crianças negras dentro do projeto, a falta de divulgação do projeto e audição nos bairros mais carentes da cidade, a falta de empatia dos gestores para com as necessidades materiais e técnicas para com os beneficiários.

Feito este relato, dou um salto na minha jornada e chego ao ponto da minha aproximação com o terreno da Educação Social, que deu-se, inicialmente, por questões

de necessidade. Minha primeira experiência como Educadora Social me fez pensar formação e problematização de práticas pedagógicas equivocadas. Embora todo o terreno da minha experimentação prática desta pesquisa se insira em uma instituição Ao final da graduação em licenciatura em teatro sabia que necessitava de uma fonte de sustento e desejava que ela se aproximasse da área da educação. Enviei diversos currículos para vagas de Educador Social e oficina de arte.

Fui chamada para trabalhar no Centro de Promoção da Infância e Juventude, mais conhecido como CPIJ. A instituição fica no bairro Restinga em Porto Alegre. Lá trabalhei tanto na sede da instituição que fica em uma área chamada Restinga Velha, como em uma unidade menor, dentro do mesmo bairro, mas no território da Restinga Nova.

Lá fiquei por 8 meses e foi onde comecei a entender o mundo da Educação Social. No início eu era uma jovem recém formada em teatro, querendo colocar em prática tudo o que havia aprendido na graduação. Ao longo do tempo fui percebendo que tudo o que havia aprendido era importante, mas não suficiente diante da realidade diária desse campo. Era e foi preciso aprender, com muita humildade e gratidão através da experiência de anos de trabalho de colegas com diferentes níveis educacionais, diferentes trajetórias de vida, mas com o objetivo de fazer o melhor que podiam pelos seus educandos.

A Educação Social no Brasil, está ligada à Assistência Social. Muitas pessoas não conhecem ou não sabem diferenciar a educação não formal pois esta não é escolarizável (GOHN, 2010). Atua em um campo próprio e deve ser carregada de intencionalidades, “[...] seu eixo deve ser formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos” (GOHN, 2010, p. 33).

É importante ressaltar sempre que necessário, que fazendo aqui a apresentação e defesa de um projeto emancipatório, antirracista e etnocêntrico de educação não formal, em nenhum momento quero dizer que é superior aos processos de educação formal.

Em hipótese NENHUMA ela (educação não formal) substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última, via

programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola (GOHN, 2010, p. 39).

A AFASO, assim como outras instituições da área, integra uma rede socioassistencial que faz o acompanhamento das ações desenvolvidas por todas as entidades que compõem essa rede, como é o caso da escola, posto de saúde, Conselho tutelar e CRAS.

É muito comum, ver a associação do campo da Assistência Social como um campo assistencialista. Isso porque, de fato, no Brasil, antes da construção de um programa unificado e de uma legislação específica da Assistência Social, esse campo era organizado e gerido pela Igreja Católica.

A caridade é uma herança da culpa cristã para muitos. A Bíblia está repleta de citações que colocam a riqueza e a avareza como um empecilho para chegar ao céu. Sendo assim, durante décadas, a Igreja Católica assumiu a responsabilidade do Estado no campo da Assistência Social e deixou sua marca registrada nos modos de organizar e fazer a assistência.

É comum que cada entidade, ONG ou instituição carregue uma marca das suas crenças na sua metodologia de trabalho e isso reflita no seu plano pedagógico. Nas duas instituições que trabalhei enxergava e enxergo traços de práticas católicas que considero colonizadoras, como o fato de trabalhar espiritualidade com rezas católicas, com imagens de Jesus e esculturas de santos e até missas em ocasiões especiais.

Já presenciei um educando falando em voz baixa sobre sua prática religiosa porque, segundo ele, a coordenação não gostava que falassem sobre o “batuque”. Embora cada instituição tenha sua filosofia é importante que os saberes e aprendizagens não sejam impostos de cima para baixo de acordo com Gohn (2010).

A autonomia é um valor, para que se construa uma sociedade onde haja mudanças e emancipação sociopolítica e cultural dos indivíduos e não a formação de redes de clientes usuários, não emancipatórias (GOHN, 2010, p. 41).

A intencionalidade da Educação Social deve estar em promover a justiça social, promover a cidadania e autonomia. Promover a cidadania não consiste em colonizar o pensamento dos usuários, muito menos catequizá-los, mas sim, promover um ambiente

acolhedor e rico de possibilidades para que os sujeitos tenham espaço de reflexão e, sobretudo, espaços de fala. E para isso, não é possível incorporar culturas etnocêntricas e reguladoras. O espaço de autonomia deve ser construído a partir das referências que os indivíduos, da sua comunidade e da sua cultura.

6.4 A EDUCADORA SOCIAL: ENTRE PLANEJAMENTOS E ATRAVESSAMENTOS

Anteriormente afirmei que o campo da Educação Social é marcado pelos dinamismos, que se estabelece a partir dos acontecimentos das vidas dos sujeitos que estão nele, seja esse sujeito educando ou educador. Gohn (2010) afirma que a área da Educação Social ainda está muito carente de pesquisa científica e, talvez, por isso a pesquisa de novas metodologias e conceitos na área se fazem urgentes, para pensar o tempo presente e articular o futuro.

O campo de trabalho de um Educador Social é marcado por inúmeras questões. É uma área com pouquíssima valorização e costuma-se dizer que ninguém escolhe ser educador por conta de um salário atrativo. O que mantém os educadores atuantes na função é a sua identificação com a área e com o compromisso de uma luta por justiça social. Alguns falam em missão. Essa ideia de missão não me agrada porque muito tem a ver com a ideia de caridade.

Por conta da desvalorização, é comum que haja uma rotatividade muito grande dos profissionais dentro da área. Assim, a força da criação e manutenção dos vínculos de uma turma, por exemplo, podem ser muito afetados pela troca constante de educadores.

Ao assumir um grupo ou turma, é preciso levar em conta cada experiência adquirida como educador social, mas é preciso estar atento ao novo grupo, sem preconceitos de entender essa realidade na qual está se inserindo.

O aprendizado do Educador Social numa perspectiva da educação não formal realiza-se numa mão-dupla – ele aprende e ele ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial (GOHN, 2010, p. 51).

E nesses movimentos de adentrar territórios, é preciso deixar de lado algumas opiniões tidas como certezas. Esse campo da Assistência que é marcado pelo cristianismo, também carrega consigo profissionais que compactuam e professam suas crenças nesse modelo de atuação.

Tenho conhecimento de inúmeras instituições da Educação Social em Porto Alegre onde a maioria do corpo de funcionários, sobretudo educadores e coordenações pedagógicas são de pessoas brancas. O fato por si só não denuncia que haja práticas racistas, mas a falta de referência de profissionais negros gera uma falta de representatividade para os indivíduos que acessam os serviços de assistência.

Conheço poucos educadores que abertamente professam sua fé em religiões de matriz africana, poucos educadores negros, pouquíssimos coordenadores pedagógicos e integrantes de diretorias negros. Ao passo que já ouvi inúmeras colocações racistas e discriminatórias por parte de funcionários dos mais diferentes níveis e cargos.

Por mais absurdo que soe, já vi casos de educadores se colocando à favor da redução da maioridade penal, sendo que nosso campo deve atuar na prevenção do aliciamento de crianças e adolescentes para o mundo do crime e quando acontece, na socialização destes sem qualquer olhar discriminatório.

Considero pouco provável que um educador com uma mínima caminhada que seja, dentro do campo da Educação Social, mantenha por muito tempo a certeza de que crianças e adolescentes e famílias inteiras sejam aliciadas pelo tráfico por vontade própria ou por “vagabundagem”. Muitas vezes, inclusive, o aliciamento acontece por conta da benevolência dos “patrões” e “chefes” das facções, que assumem responsabilidades que seriam dever do Estado e garantem direitos às famílias, que por gratidão e lealdade passam a trabalhar nesses exércitos do crime.

Diante dessas realidades, o Educador Social deve estar atento, deve se formar e informar sobre a realidade que está inserido como profissional.

Informação, indicadores socioculturais e econômicos da comunidade, contextualização dela no conjunto das redes sociais e temáticas de um município, breves notícias sobre suas memórias e experiências históricas, são parte do acervo de

instrumentos para formar um educador social de e em uma dada região. (GOHN, 2010, p. 53)

É tarefa do Educador, de acordo com Gohn (2010) ajudar a construir espaços de cidadania no seu território. É o Educador que convive mais diretamente com seus educandos. Muitas vezes a família procura a coordenação pedagógica da instituição para relatar algum ocorrido, como morte na família, divórcio, mudança de endereço, encarceramento de alguém próximo, mas é na sala de atividades, nas rotinas cotidianas com os grupos que as crianças e adolescentes performatizam os comportamentos de acordo com os acontecimentos.

Cabe não ao Educador somente, mas uma parceria deste com a coordenação pedagógica, assistentes sociais e psicólogos pensar um plano de ação e desenvolver metodologias que acolham os sujeitos envolvidos, que levem em conta seu sofrimento, que estejam em uma escuta ativa que busque incentivar a expressão dos seus sentimentos, principalmente no caso das crianças e adolescentes.

Assim como a tarefa de descolonizar currículos também passa por estratégias de educadores em parcerias com suas coordenações. Algumas podem ser mais resistentes, tanto por afiliações ideológicas e religiosas, mas também por insistir em algo que se julga estar dando certo. Repensar comportamentos, provocar reflexões que gerem tensões e até embates pode ser e na maioria das vezes é desconfortável.

O caminho é longo, cheio de desafios, mas cheio de potencialidade. Como educadora que está pesquisando novas práticas, percebi nesses 12 meses de trabalho que a potência da performatividade de resistência está no corpo daquelas crianças e adolescentes. Enquanto achava que precisava mostrar um caminho, uma salvação da opressão colonizadora não enxergava “resultados”, sentia que avançava um passo e retrocedia dois.

Só quando me permiti ouvir mais, enxergar com atenção e estar atenta é que percebi que a resistência anti-colonial está ali. Na experiência diária. Ainda que não dita e ainda que não teorizada. Os saberes de resistência operam constantemente, se revelam no corpo para além do corpo espetacular. O pavio já está ali, só esperando que alguém acenda.

6.5 O SUAS E A REDE SOCIOASSISTENCIAL

Quando adentrei o mundo da Educação Social me deparei com um pluriverso de ações, camadas de poder e, sobretudo, muitas siglas. As assistentes sociais que conheço costumam brincar que existe uma parte na faculdade de Serviço Social que é só para entender as siglas do campo.

Isso porque o Brasil atua hoje com um SUAS, um Sistema Único de Assistência Social, com o mesmo objetivo da criação do SUS, Sistema Único de Saúde, a organização do SUAS é nacional. Os programas que existem no Sul, existem também no Norte, Nordeste... Todo e qualquer cidadão tem acesso ao mesmo tipo de programa.

O CRAS, Centro de Referência em Assistência Social é a porta de entrada para participação dos serviços da assistência. Ele é responsável por gerir a rede territorial da assistência. A AFASO, por exemplo, está sob a responsabilidade do CRAS LESTE I-AMPLIADO.

As reuniões dessa rede acontecem de uma a duas vezes no mês. O CRAS é responsável por gerenciar as vagas, que na Assistência Social são chamadas de metas. Sendo assim, se uma família chega a um novo território e já era atendida por uma outra rede em outra localidade, ela pode ser diretamente encaminhada pelo seu CRAS de origem para que o CRAS de onde ela irá residir atua. Sendo assim, esse órgão ajudará a achar vagas e matricular as crianças em uma nova escola, ajudará a encaminhar para os serviços do SUS, quando necessário e fará o encaminhamento das crianças e adolescentes para projetos dentro dos SCFV (explicarei melhor esse serviço no tópico abaixo).

É muito comum que famílias troquem de residência por conta das disputas territoriais de facções, por ameaças, pela violência extrema e por ofertas de trabalho. Tive a experiência de trabalhar com um educando na Restinga que morava lá justamente porque seu pai fazia parte de um “exército” de uma facção da Zona Leste de POA. Depois de muitas experiências traumáticas e de inúmeras prisões que seu pai sofrera, a mãe decidiu dar um ultimato na situação.

Minha mãe disse pra ele que se ele não largasse o crime ele nunca mais ia ver nós de novo. Era nós ou o tráfico. Daí a gente veio pra cá. Meu pai decidiu mudar de vida. Por isso eu sei, sora, que o crime não é o crime (Fala de um educando, morador da Restinga Nova).

O caso desse menino é um entre tantos outros. O CRAS é responsável por uma rede que atua na Proteção de Baixa Complexidade. Isso quer dizer que as famílias atendidas por esse órgão “ainda não tiveram seus direitos violados”. Isso é dito pela sistematização Assistência Social, apesar de apresentar uma grande problemática, pois a maioria dos indivíduos que reside na periferia tem diversos direitos violados, por mais esforço que a rede apresente. É direito de toda pessoa saúde, saneamento básico, moradia, educação de qualidade e não é novidade para ninguém que nas periferias esses direitos são artigos de luxo.

Para além da rede de Proteção de Baixa Complexidade, existem a Proteção de Média e Alta Complexidade. Nesse caso, quando os indivíduos acessam alguma dessas duas outras redes, a Assistência tem o entendimento de que direitos foram ou estão sendo violados e que todos os recursos do CRAS já foram esgotados, como no caso de abandono de incapaz, adolescentes que cumprem medidas sócio-educativas ou encaminhados para a detenção.

Como o campo é gigante e não daria conta de abordar nesse momento as relações entre as Redes de Proteção, deixo a possibilidade de abordar mais sobre o assunto na dissertação final e foco nesse momento na Rede de Proteção Básica, que é onde atuo no campo desta pesquisa.

6.6 SCFV – SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

O papel do educador social inquirir a criação de um elo de intimidade e confiança e um vínculo afetivo, bem como sugere o título do projeto gerido pela Fundação de Assistência Social e Cidadania, a FASC, órgão gerido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) é um dos Eixos de serviços oferecidos às famílias que são beneficiárias da Proteção Social

Básica cujo público alvo são indivíduos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

No caso das crianças e adolescentes, o SCFV é oferecido por instituições conveniadas à FASC que contenham atividades de lazer e oficinas educativas, elaboradas através de Planos Político-Pedagógicos Internos aprovados pela FASC. Isso garante a manutenção de verbas que são complementadas por doações de indivíduos e organização que geralmente mantém um vínculo com alguma instituição religiosa, principalmente de filosofias cristãs, e, que por sua vez, rege também a ideologia dos espaços em questão.

A maioria das crianças e adolescentes atendidas pelo SCFV são negras. Diversas delas pertencentes à religiões de matriz africana. Nas duas instituições, que não citarei os nomes e que são os espaços onde as minhas experiências artísticas e pedagógicas aconteceram, a maioria das educadoras e dos educadores é branco, principalmente nos cargos superiores destas instituições, como nas funções de coordenação de projetos, coordenação pedagógica e até presidência de tais Associações, gerando uma ausência de representatividade étnica dos usuários com essas redes de atendimento.

Alguns destes profissionais estão na função por se identificar com os princípios da educação social como a empatia, solidariedade, justiça social e crença em uma educação através de outros meios que não a escola regular. Há, nesse campo, participantes de diversos Movimentos Sociais, como o Movimento Negro, Movimentos Feministas e outros. Sem dúvida, é um espaço aberto para a inclusão de currículos pedagógicos que apresentem temáticas e discussões pertinentes à vida em comunidade e sociedade.

Os usuários das políticas de assistência social em Porto Alegre enfrentam hoje uma situação de dupla opressão sofrida pela ausência de ação do Estado que se exime da responsabilidade e disponibiliza de forma precarizada direitos como saúde de qualidade, educação e saneamento básico. Contra esse mesmo Estado e afetando diretamente a vida da comunidade estão as Facções que disputam a chefia de tráfico na capital gaúcha e, embora em alguns momentos assumam o papel do Estado

fazendo ações de benfeitoria nas comunidades, também tornam os moradores reféns de uma guerra que está longe de ter uma solução.

Essas instituições se colocam na posição de proteção e acolhimento e, por vezes, garantem a integridade física de diversos beneficiários que já se encontram em situações de risco, como no caso de educandos que já mantêm vínculo com alguma organização criminosa e de tráfico. Certa vez, conversando com um educando de 13 anos, ouvi que este fazia vendas de drogas dentro de sua escola, mas que “o chefe” não queria que ele ficasse nisso pra sempre, pois acreditava que um futuro melhor estava reservado para o garoto. Esse menino era muito agradecido pelo fato de que tinha a garantia de poder sair desse “esquema” a hora que quisesse pois tinha a proteção e aprovação do líder da facção para o qual ele trabalhava.

Nesse período a minha função dentro da instituição era de Educadora de Relações Humanas e Oficineira de Expressões Artísticas. Esse exemplo de conversa que citei acima se repetiu diversas vezes não só com ele, mas também com outros educandos. Com os adolescentes do Projeto Trabalho Educativo, que faz parte do SCFV, a ideia era abordar temas como sexualidade e gênero, uso de drogas e bebidas alcoólicas, escolhas profissionais e formação cidadã. A partir disso eu decidi trabalhar esses temas através das referências culturais e artísticas que eles me traziam.

Conversávamos muito sobre religiosidade. E isso se tornou um dos elos mais fortes da minha relação com eles. Sempre que estava sozinha na sala com o grupo, permitia que eles escutassem rezas e pontos de umbanda. Coisa que a outra educadora que formava dupla comigo e que atuava na área de formação profissional através da Informática não permitia que fizessem, expressando publicamente diversas vezes sua aversão às religiões de Matriz Africana.

Um momento muito especial, logo no início do meu trabalho com esse grupo, foi em um dia em que decidi levar uma música “Meu Lugar” do sambista Arlindo Cruz. O tema do dia era a história da Comunidade da Restinga. A letra dessa música expressa o amor de Arlindo e seu orgulho por pertencer a Madureira, comunidade do cantor e compositor carioca. Todos gostaram da música escolhida e alguns até cantavam em voz alta balançando os braços. Uma menina me tirou para dançar, me deixando

extremamente surpresa com o modo que todos receberam a atividade proposta. Após esse momento, entreguei uma folha para cada grupo que eles mesmos organizaram e pedi que fizessem uma versão da música pensando na Restinga. Em uma das versões eles expressaram bem os sentimentos de medos e esperanças com as seguintes palavras: “O meu lugar, caminho esperança maior. Lá tem tiro até de manhã, uma boca em cada andar. O meu lugar é cercado de luto e suor, esperança num mundo melhor. É ‘kit’ pra comemorar.”

Outra experiência significativa com a turma de adolescentes foi quando decidi abordar a temática da violência contra mulher através de Teatro Fórum. Eles gostaram tanto de criar e encenar que passaram a tarde pedindo para que eu propusesse temas “polêmicos” para que continuassem a encenar e discutir as situações que surgiam. Quando eu propus a atividade não tinha certeza se aceitariam a tarefa, tampouco se sentiriam bem falando de algumas temáticas e vivências, pois eles eram um grupo crítico que selecionava as atividades e que, por vezes, não aceitava as tarefas que eu previamente escolhia para a oficina.

Como eu buscava manter um contato mais democrático possível com o grupo, muitas vezes mudei o rumo e temática do encontro para atender aquilo que estava mais latente e pulsante neles. Havia dias em que simplesmente nos sentávamos em roda e jogávamos carta falando sobre a vida e experiências de racismo que tínhamos sofrido. No papo informal eu sugeria comportamentos de segurança contra as ações policiais e sempre os orientava a carregarem documentos de identificação. Ao mesmo tempo, também trocávamos dicas sobre estética dos cabelos crespos, canais no YouTube com vídeos de Slam e perfis de jovens empoderados nas redes sociais. Eu sabia que também era meu dever não só como educadora, mas como pessoa negra que já sofreu e presenciou diversas situações de racismo, alertá-los e prepará-los sobre as armadilhas e dores da discriminação racial.

Muitos colegas com experiência de muitos anos na área da educação social foram presença fundamental no meu aprendizado e na construção da minha identidade de educadora. Alguns com uma trajetória de vida semelhante à daquelas crianças e adolescentes. Moradores das comunidades e atuantes na área Assistência Social e

participação política. Dotados de criatividade, com um repertório rico e criativo de atividades pedagógicas e em alguns casos com um forte vínculo afetivo com os educandos. Cantores de corais, mestres de bateria, praticantes de capoeira, grafiteiros. Alguns com Ensino Médio e poucos com graduação e pós graduação. Entretanto com uma prática pedagógica fortalecida por suas trajetórias.

Embora alguns sejam pertencentes das comunidades em que atuam, a maioria deles, como já dito antes, são pessoas brancas. E isso tem influência sobre como as relações entre a Instituição e famílias atendidas se dão. Embora presenciasse algumas ações de resistência, é a cultura hegemônica etnocêntrica que rege esses espaços. Seja por influência dos padrões europeus de educação, estética e cultura artística, seja por grande influência da Igreja Católica dentro das políticas de Assistência Social. Sendo assim, Laraia (2001, p. 68) afirma que

[...] o modo de ver o mundo, as aparições de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

E, a partir da aceitação que corpo é cultura e herança cultural, é preciso tecer teias que relacionem os conhecimentos de educandos e educadores. Que saibam conviver com suas diferentes matrizes de saberes e transformar o fato em trocas reais e simbólicas para a afirmação das diferentes identidades.

6.7 O QUE SE ENSINA NO TURNO INVERSO DA ESCOLA?

As instituições que abrigam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SFCV) possuem semelhanças e diferenças. Semelhanças porque ofertam um serviço regulamentado nacionalmente, portanto, burocraticamente, precisam cumprir algumas obrigações padrão. Diferentes porque, de acordo com a filosofia, vertente religiosa, territorialidade e público-alvo seus planos de ação variam muito.

Segundo um dos documentos oficiais que contém orientações sobre a execução do serviço, publicado pelo antigo Ministério de Desenvolvimento Social em 2016²⁴, ainda no governo de Dilma Rousseff, um dos objetivos centrais da promoção do SCFV é justamente a garantia de convivência segura para evitar o isolamento social, rompimento de laços familiares e comunitários e situações discriminatórias.

O documento ainda afirma que “O enfrentamento a essas situações é realizado por meio de ações centradas no fortalecimento da autoestima, dos laços de solidariedade e dos sentimentos de pertença e coletividade.” (MDS, 2016, p. 8). Para atingir esses objetivos gerais o documento ainda aponta objetivos específicos para cada grupo de SCFV de acordo com a faixa etária. Segue abaixo a lista de objetivos elaborada para a faixa etária referente aos grupos que a AFASO oferece:

Objetivos do SCFV ofertado a crianças e adolescentes de 6 a 15 anos

- Complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno;
- Contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional. (MDS, 2016, p. 10).

Além dos objetivos que dizem respeito ao fortalecimento da convivência, da vivência em comunidade, do fortalecimento dos laços afetivos, do incentivo à formação cidadã e análise crítica da realidade, um desses objetivos se conecta diretamente ao eixo trabalhado na oficina que oferecia na AFASO.

A oficina de Expressões Artísticas cumpre, ou deve cumprir o objetivo de ampliar o universo artístico das crianças e adolescentes e desenvolver suas habilidades e

²⁴O documento intitulado como Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SFCV, foi elaborado pela antiga Secretaria de Assistência Social e contém orientações para funcionamento do serviço, normativas, explicação sobre financiamento e convênios com os municípios e OAS's (MDS, 2016).

potencialidades, mas acredito que também é sobre valorizar as referências artísticas da comunidade e de cada participante.

O MDS sugere alguns temas transversais a serem trabalhados nos Serviços de Convivência. Questões latentes no território, na esfera individual, familiar e social do usuário do serviço, com o intuito de que este, ou esta, compreendam sua realidade e sejam protagonistas dela.

Dentre as possibilidades, alguns dos temas transversais sugeridos são

Temas transversais sugeridos: deficiência; cultura; esporte; cultura de paz; violações de direitos; trabalho infantil; exploração sexual infanto-juvenil; violências contra crianças e adolescentes; homicídios; igualdade de gênero; identidade de gênero e diversidade sexual; diversidade étnico-racial; autocuidado e auto responsabilidade na vida diária; direitos sexuais e reprodutivos; uso e abuso de álcool e outras drogas; cuidado e proteção ao meio ambiente, violência doméstica, participação social (ênfase na participação nos conselhos municipais – criança e adolescente, idoso, pessoa com deficiência, entre outros -e em conferências), etc. (MDS, 2016, p. 73)

Sugerir temas não garante a efetividade e aplicação dos mesmos. Cada entidade é responsável por elaborar seu plano de ação para o ano, incluindo um Plano Político Pedagógico no qual esses temas podem ser mais ou menos contemplados de acordo com a filosofia interna da instituição, políticas internas e relações com o governo, crenças individuais e políticas da coordenação pedagógica e até para agradar alguns benfeitores específicos.

Durante minha trajetória na educação não formal, somente em uma instituição a criação do Plano Político Pedagógico foi feita de maneira coletiva pela equipe técnica e educadores. Já na AFASO, embora pudéssemos contribuir com algumas idéias ao longo do ano, o PPP era nos entregue já elaborado pela coordenação, de modo que nosso trabalho era planejar atividades para as oficinas a partir das temáticas sugeridas para o ano.

Lembro que a proposta para o ano de 2018 era trabalhar a partir das cores do arco-íris, que remetem também às cores que dão nomes às salas da AFASO. Para cada mês, uma cor, tirando os meses de janeiro e fevereiro que tinham um planejamento diferenciado dentro do Plano Verão (um subprojeto de colônia de férias em que todas

as instituições que oferecem SCFV têm de propor atividades lúdicas diferentes das executadas durante o ano).

Quando falamos de plano de ação, plano de trabalho, escolha de temas a serem trabalhados, planejamentos, reuniões pedagógicas para afinar a atuação de equipe, formações indicadas pelas coordenações pedagógicas estamos falando de currículo.

Na primeira versão do texto, para a qualificação, não havia pensado nem planejado escrever sobre currículo, mas ao longo do último ano de pesquisa prática, reflexiva e analítica percebi que muito da política interna feita dentro das instituições, os equívocos e acertos passam pela escolha de currículo que se quer implementar.

Acabei tendo acesso ao livro *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo* por conta de uma prova que fiz em um processo seletivo que tinha como bibliografia básica a obra de Tomaz Tadeu da Silva, professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Ao ler o livro para a referida prova, percebi que seria interessante agregar aqui algumas contribuições de Silva para entender criticamente quais interesses são atendidos na metodologia de cada espaço educativo.

Silva (2015) apresenta inúmeras teorias de currículo, desde propostas mais tradicionais e críticas como as concepções técnicas, marxistas, neomarxistas, pedagogia do oprimido e reprodução cultural até as teorias pós-críticas que pensam o multiculturalismo, relações étnico-raciais, gênero e teoria *queer*, estudos culturais e teorias pós-colonialistas.

A escolha dos conteúdos que compõe o currículo implica em decisões que definem o que é considerado válido para ser aprendido. O autor afirma que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes [...] buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles devem ser selecionados” (SILVA, 2015, p. 15).

Dessa forma, Silva (2015) afirma que a diferença entre as teorias críticas e pós-críticas das teorias tradicionais do currículo está na questão da centralidade do poder. Enquanto as teorias tradicionais se ocupam de defender uma educação neutra e científica, as outras defendem que nenhuma educação pode ser neutra e buscam enfatizar as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2015, p. 16).

É no segundo grupo, das teorias pós-críticas, que acredito estar as propostas denegridoras na educação. Em certo momento, Tomaz nos propõe uma análise do currículo como narrativa étnica e racial. O que diferencia essa proposta de outras como a marxista e neomarxista, por exemplo, é o olhar mais atento à identidade racial dos educandos e importância desse aspecto nos processos educativos e não somente as questões de classe.

Os materiais que compõem o currículo, textos, livros, datas comemorativas, todas essas escolhas carregam narrativas nacionais, raciais e étnicas que confirmam o privilégio de identidades dominantes e apagamento de identidades que estejam fora desse padrão, tornando-as apenas representações folclóricas e exóticas (SILVA, 2015).

O autor afirma que majoritariamente no universo educativo brasileiro “Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial” (SILVA, 2015, p. 102). E enfatiza que a questão da raça não deve ser tratada como “tema transversal” e sim com temática central para o conhecimento, identidade e o poder.

Aqui fica explícito que a decisão de falar de tais temas e como falar está incorporada à manutenção do *status quo* ou a opção crítica e pós-colonial do saber e do fazer nos processos de ensino-aprendizagem. Tratar o assunto de forma multiculturalista é segundo Silva “simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades” (SILVA, 2015, p. 102).

Falar criticamente de identidade racial é questionar as diferenças, é questionar quem é diferente e se é diferente quem é o oposto disso?Aí estamos falando sobre colonialidade, sobre um tipo de ser que se pretende universal e dominante para que a partir de sua existência única e inquestionável e irracionalizável se colocam à margem o outro, o diferente, o diverso, o étnico e racializável. É deixar o folclórico de lado para que o político se torne a regra.

Silva (2015) sugere que o rigor do currículo crítico inspirado nas teorias sociais deveria se atentar a duas questões. A primeira seria não tratar o racismo como um preconceito individual, que leva a tratar o racista com uma pedagogia terapêutica, pois isso traz foco a uma atitude individual, quando deve ser pensada como algo estrutural

do qual todas as pessoas brancas estão sujeitas a cometer. E isso não significa que a atitude individual racista não deva ser questionada e criticada, mas é preciso sublinhar o caráter estrutural do racismo.

Ao mesmo tempo, é preciso estar atenta à dimensão psíquica do racismo, da “complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos ansiedades, resistências, cisões” (SILVA, 2015, p. 103). É preciso estar ciente dos sentimentos irracionais, frutos da construção social do racismo.

Silva (2015) complementa a discussão trazendo o conceito de representação, que ele diz que é sempre inscrição e sempre construção de discursos de relações de poder. Ou seja, “O oposto da representação racista de uma determinada identidade racial não é simplesmente “verdadeira”, mas uma outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder” (SILVA, 2015, p. 103).

A construção identitária a partir da representação conforme citada acima, pertence a uma noção trazida pelos Estudos Culturais, afirma Silva, e ele diz que é essa contribuição que permitiria que um currículo crítico colocasse no centro das suas questões pedagógicas uma preocupação política da construção da identidade construída através da representação.

O olhar crítico do currículo propõe trabalhar a concepção da identidade como relacional, historicamente construída, não é fixa e estável. Está sujeita a alterações de acordo com as relações, com elementos culturais e biológicos que não podem ser tratados de forma simplista.

Silva encerra por aí suas contribuições sobre uma proposta crítica de currículo. Pensando além, diante do desafio de denegrir a educação, acredito que é preciso pensar a racialização dos indivíduos não negros também. Se a proposta da construção identitária está na ação relacional, então não podemos focar o olhar somente no indivíduo negro, puxando sempre para o lado da “diferença”.

Como pessoa negra, enxergo que a dificuldade cada vez maior da superação do racismo, mesmo com um grande projeto de empoderamento da comunidade negra nos últimos anos, é o desafio da pessoa branca se enxergar como racializada. Visto que, as estruturas de poder estão nas mãos do sujeito branco, se este não se racializa, não se

pensa como agente de manutenção do *status quo* através do seu privilégio, não há avanços significativos.

Com isso quero dizer que, se o sujeito branco que detém o poder não se racializa, logo não pode querer construir um currículo anti-racista, pois será incapaz de enxergar que é necessário auto-reflexão diária e abdicação da manutenção de seus privilégios.

No caso do currículo, mais precisamente no caso do currículo da Educação Social, no Programa Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, as entidades ofertantes tem total de liberdade de adaptar as normativas do SUAS às suas metodologias e filosofias internas.

O MDS sugere temas como a identidade étnico-racial, violência, racismo, homofobia, dentre outros, como temas transversais, não aborda isso como questão central para o combate à vulnerabilidade sócio-econômica. E isso, adaptado ao fazer do dia-a-dia das instituições, se transforma em temas a serem trabalhados em datas específicas, ou de forma leviana.

Enxergo isso como um escudo que as coordenações pedagógicas colocam à sua frente, por elas mesmas serem compostas majoritariamente, quando não unicamente, por pessoas brancas. O confronto com práticas racistas, que por vezes podem ser praticados institucionalmente ou individualmente por coordenadores, educadores, equipe técnica (psicólogas e assistentes sociais) é o empecilho para uma efetiva educação anti-racista e denegridora.

Pelo olhar de pesquisadora enxergo as coisas acima. Na prática, como educadora, procuro adaptar as orientações do currículo da instituição e o seu Plano Político Pedagógico ao meu planejamento de aulas, como qualquer outro educador. O grande desafio que se deu durante essa pesquisa foi tentar entender como a estrutura acima pode ser coexistente a uma prática mais denegridora possível, com todos os esforços e limitações que essa tentativa pode apresentar.

Através de seus comportamentos, os educandos demonstram muito do que esperam sobre o espaço (AFASO). Em muitos momentos o pedido geral é: pátio, sala de jogos. Em muitos momentos enxerguei isso como uma perda do meu tempo,

desperdício de minhas habilidades e planejamentos. Esses pedidos constantes podem ser interpretados como falta de interesse naquilo que eu posso oferecer com educadora, mas também pode conter um significado extremamente singelo.

Poder brincar e jogar futebol ao ar livre são coisas que quase todas as crianças deveriam poder fazer e com segurança. Infelizmente essa não é a realidade para algumas delas. Na Bonja, onde torturas e homicídios acontecem à luz do dia de domingo próximo às praças do bairro, tiroteios acontecem em frente à escolas e carros da polícia fazem revistas à meninos que andam de bicicleta, poder brincar tranquilamente com os amigos é privilégio.

V. (8 anos), era um exemplo constante disso. Quando ele me via, ao chegar na AFASO fazia uma cara de descontentamento, pois a única coisa que ele gostava de fazer era ir para a quadra jogar futebol. Todos os educadores costumavam relatar a mesma coisa sobre ele. O problema maior não era o fato de ele querer jogar futebol e sim porque, por causa disso, ele atormentava quem não fizesse sua vontade.

Nas minhas oficinas, ele conseguia se concentrar por, no máximo, uns 15min na atividade que estava acontecendo antes de começar a agredir algum colega, ficar choramingando pelos cantos ou impedindo os colegas de fazer a atividade (ele literalmente criava obstáculos, empurrava os colegas, dava rasteiras, caminhava pela coreografia).

Enquanto atuei como educadora, V. sempre foi um desafio pedagógico para mim. Parecia que nada do que eu propusesse era capaz de agradá-lo a não ser que eu desse o seu pátio e o seu futebol. Algumas vezes ainda conseguia atrair sua atenção quando fazia “cine-pipoca” (abaixo na descrição das atividades falarei mais sobre essa atividade).

Passei a tentativas de “negociação” com V. Principalmente em vésperas de apresentação, quando precisava de atenção máxima de todos, fazia combinações com a turma no início das atividades. Por exemplo: se conseguíssemos ensaiar a coreografia e não houvesse brigas, poderíamos ir para o pátio depois. Nesses dias V. era a criança mais solidária, atenta e prestativa da turma.

Esse tipo de situação sempre me deixou dividida entre achar que eu estava “comprando” um comportamento “adequado” e considerar isso uma combinação normal e que cumprindo minha palavra eles pudessem confiar mais em mim e nas minhas propostas. “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 34).

Querendo ou não, o processo de confiança e de fortalecimento de vínculos está diretamente relacionada a uma situação dessas. Eles teriam que primeiro cumprir com sua palavra e depois eu com a minha. Embora a sensação inicial seja a de fracasso, depois de um tempo passei a considerar essas situações com fundamentais para firmarmos nosso vínculo, aprendermos sobre expor nossos desejos e sobre comprometimento e responsabilidade coletiva e individual.

Isso me tira do lugar confortável de cumprir meu horário de oficina, passar conteúdos e técnicas artísticas, que embora sejam legítimos não podem ser isoladas de pensamento crítico, prática de autonomia, co-responsabilidade e expressão de si mesmo. E mesmo que considere essa atitude a mais correta, em inúmeros momentos, no andar apressado da prática docente, agi de forma equivocada, inclusive com V.

Por mais que estivesse imbuída de buscar alternativas educativas não autoritárias, procurando não punir, não podar potencialidades, não calar a expressão dos sentimentos das crianças e ouvir com escuta ativa e interessada, nem sempre como educadora agimos da melhor forma. Já gritei, me exaltei, expulsei da sala, mandei para a sala da coordenação quando senti as alternativas esgotarem.

Tenho dificuldade de pedir perdão. Sou orgulhosa, reconheço. É o que menos gosto em mim. Embora acredite que seja uma estratégia de defesa frente ao racismo, esse comportamento se revela em outros momentos também. Como educadora, com o tempo e com as experiências cotidianas fui aprendendo que nem sempre tenho razão e não posso obtê-la apenas por estar numa posição de poder mais elevada da que os meus educandos. Ouvir é uma potente arma na aprendizagem. Ouvir a si mesmo, ouvir os outros, mesmo que os outros tenham 7 anos e se coloquem em situações de risco.

Como quando D., de 7 anos, colocou seu corpo miúdo no topo de uma pilha de cadeiras que estavam quase despencando enquanto eu fazia um jogo teatral com o

restante da turma. Tomada de um pavor perante o susto do eminente desabamento me joguei na direção dele e o puxei pelo braço, tentando impedir que a pilha virasse com ele junto e esbravejando que nunca mais fizesse aquilo.

Ele ficou extremamente magoado comigo porque no momento do incidente ao segurá-lo, acabei machucando-o (não propositadamente), passou o resto da oficina me evitando e eu, de forma consciente evitando ele. Mas eu estava me sentindo culpada. Poderia ter sido menos agressiva. D. é uma criança de 7 anos que vive constantes episódios de agressão por seu comportamento afeminado, por querer brincar de batuque usando saias e vestidos.

Como é difícil pensar em tudo isso em poucos segundos enquanto a situação de risco aparece. Onde está a falha nesse meu despreparo? Sinto-me frustrada por não saber lidar com isso de uma forma melhor. Não pude fazer melhor naquele momento, mas posso fazer melhor dali pra frente. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Não de uma maneira heróica, muito pelo contrário, extremamente constrangida, com as palavras meio tortas chamei D. no final da oficina e pedi perdão por ter pego em seu braço e falado tão alto, ele concordou que não havia tido uma ideia muito brilhante em se lançar de uma pilha de cadeiras tão altas para o seu tamanho e eu prometi que em uma possível situação futura como aquela não gritaria e tentaria ser mais compreensiva.

O que o turno inverso da escola ensina, num espaço da Educação Social é a prática da confiança, do respeito e da reflexão, é a promoção de um espaço seguro para brincar. Para falar e ser escutado. Um espaço de afeto, mesmo que em meio a turbulência comum de espaço cheio de crianças e adolescentes, cheias de semelhança, mas com inúmeras diferenças de pensamento e formas de comunicação.

A próxima seção é a descrição mês a mês de algumas atividades que fiz nas oficinas de Expressões Artísticas na AFASO. Memórias, registros visuais fotográficos e registros de desenhos e colagens das crianças, anotações dos meus registros de aula, planejamento oficial da instituição de atividades direcionadas, tempo livre no pátio que

propiciaram conversas importantes, conversas de corredor. Situações da convivência diária que fazem parte da formação prevista no ambiente da Educação Social.

Se narrasse aqui todos os meses e todas as atividades o trabalho ficaria muito grande, pois o meu percurso na AFASO durou um ano e meio. Dentre ao afazeres como educadora social, nem sempre consegui encaixar o teatro ou a dança no planejamento.

Mas de acordo com combinações com a coordenação ou diante de situações que julgava importante, sugeria alguma outra atividade que trabalhava mais a escrita, o desenho, a conversa ou unia-me com outros educadores além de inúmeras ocasiões em que tínhamos que adaptar as atividades de acordo com a programação da instituição, férias, reformas...

Citarei algumas atividades importantes nesse percurso de tentativas, erros e acertos de uma metodologia denegridora. Penso como pesquisadora e educadora que a convivência diária, as conversas de corredor, as conversas durante um jogo de tabuleiro, embora não se encaixem na categoria das Artes Cênicas são fundamentais para esse espaço de discussão.

Isso porque o trabalho foca o ensino das Artes Cênicas em um ambiente da Educação Social. O SCFV é um universo diferente de outros espaços de aulas e oficinas de teatro. Como educadora social, sei que meu compromisso vai para além de dar uma aula de teatro, sem desmerecer a prática teatral.

Mas ao pisar em um SCFV, garanto que qualquer um vai entender a complexidade dos inúmeros acontecimentos de uma comunidade que possui esse tipo de serviço. A vulnerabilidade, a violência cotidiana, as necessidades de cada educando, as diretrizes internas da instituição, os eventos que desviam o planejamento original das aulas. Tudo isso deve ser levado em conta.

Muitas vezes paira a sensação de que estou fazendo menos do que poderia apenas acompanhando uma turma em uma sala de jogos. Mas nesses momentos é que o vínculo se fortalece ainda mais para que na hora da criação de uma cena eu consiga entender a profundidade de certas escolhas dos educandos.

É na conversa, nas confidências, no abraço, no elogio, na preocupação com as situações familiares que muitas identidades são fortalecidas. As crianças e adolescentes da Bonja não dão sua confiança e seu sorriso de primeira para qualquer um. O poder público, os braços do Estado e as políticas básicas de assistência construíram incertezas mais do que construíram espaços de proteção e segurança.

É difícil esperar que uma criança que chega de camiseta e chinelo em um dia frio, que come dois ou três pratos cheios de comida, que presenciou violência na sua casa e na sua rua se entregue facilmente para a prática teatral. Só o exercício do toque suave, do olho no olho, tão comum e tão básico no teatro, já é uma superação e tanto dessas crianças.

Explico isso para que, ao ler essa dissertação, meus colegas das Artes Cênicas não se sintam enganados ou achem que essa dissertação foge do tema a que foi proposto. Fizemos muito teatro, muitos jogos e exercícios corporais. Construímos coreografias e pequenas encenações. Nesse contexto muitas vezes as artes cênicas foram o meio para algo e não o fim.

Olhando para trás, vendo todos os passos que dei e os que deixei de dar acredito que o trabalho de denegrir a educação social não cabe em um ano e meio de trabalho, nem em dois anos de pesquisa. São trabalhos para uma vida. E espero contribuir para que, aqueles que estão ligados a esse meio, possam encontrar pistas e construir outros caminhos possíveis para uma prática educativa denegridora e empoderadora.

Desejo ver cada vez mais colegas das artes cênicas se inserindo nesse campo, trocando estratégias e metodologias, comprometidos com a justiça social para que as artes cênicas sejam o pontapé, o meio e o fim para a transformação da sociedade.

7. “QUE QUE TEM DE AULA HOJE, SORA?” ALGUNS PASSOS DADOS E REGISTRADOS

Nesse capítulo, apresento algumas propostas artístico pedagógicas que experimentei com as turmas da AFASO e também algumas outras ações não artísticas, mas importantes no processo cotidiano de uma possível Educação Social denegridora.

Como disse na introdução dessa dissertação, apesar de, inicialmente as propostas estarem apresentadas de forma cronológica mais linear, por conta do tempo em que estive a campo nessa pesquisa, algumas atividades fazem mais sentido quando agrupadas de forma não linear, outras trago mais resumidamente e é possível que várias situações importantes tenham escapado da memória.

Há fotos, relatos, transcrição de conversas e registros feitos através de desenhos das próprias crianças. Por questões éticas e de segurança, o rosto das crianças está coberto nas imagens.

7.1 SETEMBRO DE 2017: FINDAR DO INVERNO E COMEÇO DE UM CICLO

O mês de setembro de 2017 foi marcado pela minha entrada na Instituição AFASO. Apresentei à coordenação minha proposta de pesquisa, que inicialmente se tratava de oficinas de passinho com as crianças de 6 a 13 anos.

No primeiro dia, ao chegar nos portões da instituição, enquanto tocava a campainha, uma menina negra de uns 10 anos veio ao meu encontro e perguntou se eu era a nova professora de dança. Respondi que sim e que meu nome era Manuela, logo perguntando o nome dela no que me respondeu Maria Luiza. Conversamos um pouco sobre meu cabelo, que na época estava super colorido.

As crianças foram organizadas em dois grupos nesse dia, os meninos e as meninas. Houve empolgação, desânimo, recusas e surpresas. Embora os grupos demonstrassem certa empolgação por estarem organizados daquela maneira, logo percebi as diferenças e tensões que rolavam entre as turmas, sobretudo com as

meninas, o que logo gerou uma briga em que duas meninas de diferentes turmas partiram para a agressão física.

7.2 OUTUBRO DE 2017: O MÊS DAS BRINCADEIRAS ANTIGAS

A proposta para o mês de outubro, de acordo com a coordenação pedagógica era trabalhar as brincadeiras antigas, coisas que remetessem à época dos pais, avós. E no caso da minha oficina, o resgate de práticas artísticas de outras épocas.

Optei por trabalhar o charme, pois além de ser uma grande influência para as origens do funk carioca, dando início à prática coletiva de dança dos bailes black nas décadas de 80 e 90, ainda permanece sendo uma importante expressão de música e dança da nossa cultura afrodiaspórica e afrobrasileira.

Embora o movimento charme tenha cedido boa parte de seus espaço para o movimento funk, há uma vanguarda que organiza grandes bailes dançantes, inclusive aqui em Porto Alegre. E qual foi minha surpresa ao ser indagada por um pai de um educando que eu estava trabalhando charme com as crianças.

– Que legal que tu ensinando eles a dançar charme. Eu gosto muito de dançar, já dancei Hip Hop num grupo e organizo alguns bailes charme.

– Nossa que legal. Eu percebi mesmo que o J. traz no corpo algumas referências das danças urbanas. (respondi)

– A gente faz os bailes lá na sede do Centro Vida, na Zona Norte. Não faz mais aqui porque não quer confusão, sempre dá tiroteio. Se quiser aparecer algum dia no baile tá convidada.

– Muito obrigada pelo convite. Moro bem perto do Centro Vida, talvez algum dia pareça por lá.

Ter esse diálogo, com o pai de um dos meus educandos foi muito importante. Raramente o educador/oficineiro tem contato direto com as famílias dos educandos. Sabemos que as crianças e adolescentes trazem muito de sua cultura familiar, de suas

práticas religiosas, de sua ancestralidade como um todo. Porém o contato com as famílias é muito pontual para sabermos em que medida esses cultivos são ligados diretamente ao núcleo familiar.

Quando tive a ideia de trabalhar o charme com eles, de fato suscitei a hipótese de que talvez muitos dos pais, mães e tios não só conhecessem o estilo, como também poderiam ter frequentado muitos desses bailes.

Em uma das oficinas, estava trabalhando com a turma dos pequenos duas sequências de charme usando a música *Nosso Sonho*, eternizada nas vozes de Claudinho e Buchecha. Antes de começar, perguntei se eles sabiam quem era a dupla. Expliquei que eles foram uma grande influência para o funk tal como é hoje.

Quando começamos a dançar, G. uma das meninas começou a chorar e foi sentar em um canto da sala. Cheguei até ela e perguntei o que estava acontecendo.

– É que eu lembrei do meu tio. Ele gostava muito de escutar essas músicas e hoje ele está no céu porque tomou um tiro.

Dei um abraço bem apertado em G. Disse que se ela quisesse continuar sentada não havia problemas, mas que também estava convidada a voltar a dançar pensando no seu tio, fazendo isso em memória à ele.

Nesse momento tive a ideia de, quando na chamada da música Claudinho cantava *“Gatinha, quero te encontrar, vou falar: sou Claudinho.”* Eles apontassem para o céu, reverenciando a memória dele, que já havia deixado esse plano. A imagem deles fazendo esse movimento era muito forte. Sempre me arrepiava ao vê-los fazendo isso, pois naquele momento, alguns deles fechavam os olhos e faziam expressões faciais que demonstravam de fato o respeito pela memória do cantor.

Também em outubro, algumas meninas da turma G3.1 da tarde, organizaram uma coreografia e pediram pra me mostrar. A música era “De Ladin” do grupo Dream Team do Passinho. Foi uma música que apresentei no meu primeiro dia com eles. Eles disseram não conhecer o grupo antes, então mostrei a música e outros clipes e contei sobre o surgimento do DTP.

A coreografia foi elaborada por elas. Fiquei muito feliz ao ver alguns movimentos de passinho, que havia ensinado nas primeiras oficinas, como o rabiscado²⁵. Ajudei com a organização espacial, dei algumas ideias a partir do que elas me apresentaram. Como elas queriam muito apresentar algo na festa do dia das crianças da instituição, incentivei que elas apresentassem a coreografia criada por elas mesmas.

Embora não tenha registros de vídeo e de fotos do grande momento delas e nem tenha me feito presente no dia da festa em razão de outros compromissos, os comentários sobre a apresentação foram muito positivos, por parte de outros educadores e a coreografia se tornou um grande sucesso por um bom tempo na instituição. As meninas mais novas, de outras turmas, ficavam reproduzindo os passos nos momentos livres das oficinas.

7.3 NOVEMBRO DE 2017 E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE AÇÕES PEDAGÓGICAS ENEGRECEDORAS

Com o intuito de continuar a pesquisar e pôr em prática ações com o objetivo de investigar referências negras na pedagogia artística, principalmente no que diz respeito a busca de uma corporalidade relacionada à ancestralidade africana e como acioná-la através da dança e do teatro. A partir dessa formulação trabalhei no mês de novembro de 2017 o Maracatu com minhas turmas na Oficina de Dança. A pedido da minha coordenadora, que solicitou que todos os educadores encontrassem maneiras de trabalhar em suas oficinas algo que remetesse a reflexão da Consciência Negra, decidi trabalhar algo que eu mesma tinha pouco conhecimento curiosidade de aprender.

Busquei auxílio através do YouTube e outros sites onde consegui encontrar passos básicos e variações da dança no Maracatu, bem como a explicação histórica e contextual dessa expressão da cultura afrobrasileira que mistura dança, música, religiosidade e ancestralidade negra.

²⁵ O rabiscado é um dos movimentos mais clássicos do Passinho do funk. Ele consiste em um tipo de cruzamento de pernas, e é uma das bases das sequências de passinho.

Ao apresentar às crianças percebi que, mesmo não conhecendo o conceito de Maracatu enquanto expressão artística possuíam uma corporalidade e um pertencimento até então por eles desconhecidos. Em um momento, quando mostrei um certo movimento, ouvi a frase: “Olha a sora fazendo Oxum”, seguida por uma batucada feita nas mesas que seguia acompanhada por uma reza de umbanda. Eles não conheciam o Maracatu, mas reconheciam ali uma corporalidade já vista e sentida em outras experiências. O mesmo aconteceu quando apresentei o “xequerê”, que reconheceram rapidamente. Ele é um instrumento de percussão tocado no Maracatu que também é usado nas religiões de Matriz Africana.

Nas quatro semanas que trabalhei Maracatu, pude observar corpos que encontravam identificação, que podiam expressar saberes já existentes e latentes por serem mostrados. Vi na prática o conceito que Gomes (2017) traz sobre o Corpo Emancipado.

Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. [...] que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil (GOMES, 2017, p. 97).

Acredito ser fundamental a criação de redes de apoio e fortalecimento entre educadores negros. Para o compartilhamento de saberes, estratégias, um espaço de escuta e afeto diante dos desafios que se colocam frente as propostas denegridoras na educação. Ainda em novembro, convidei Manoel um amigo, colega de mestrado, bailarino, educador de dança e negro a dar uma aula para meus educandos.

Figura 4 – Manoel e a turma do G.4 da manhã em um aquecimento



Fonte: Foto de autora (/2017)

Naquele dia ele, mesmo sem saber do meu dilema sobre as tensões entre regulação dos corpos das crianças e a expressividade e potência que alguns movimentos oriundos da corporeidade negra podem ter, mas que são censurados pela ideia eurocêntrica de técnica racista que busca arrancar nossa ginga e malemolência, comentou, em um dado momento, sobre a importância do uso do corpo inteiro na dança e como é possível rebolar, quebrar o quadril e fazer tantos outros movimentos sem qualquer intenção de sexualização.

A experiência da participação dele em um único dia de oficina foi muito impactante para aquelas crianças e por vezes perguntavam quando ele apareceria lá de novo. Como educadores nossa parceria se solidificou e fui algumas vezes trabalhar charme e funk com seus educandos no projeto Centro de Juventude na periferia de Alvorada-RS.

Finalizando o mês de novembro, sempre contextualizando com as crianças a importância da consciência negra, procurando falar abertamente sobre o racismo, ainda que de forma mais leve, fizemos conversa sobre Zumbi dos Palmares, lembro de indagá-los quando onde eles enxergavam a cultura negra presente nas suas vidas. Não só durante o mês de novembro, mas constantemente.

O que diferencia esse momento é que como geralmente as escolas tratam mais dos temas de raça e etnia nessa época, as crianças e adolescentes vivenciam diversas informações sobre o tema. Aliando essas informações é importante reforçar que esse pensamento perdure por mais tempo. Aí acredito que a experiência performática da negritude se faz necessária para a assimilação dessas reflexões.

Acredito que a experiência da corporificação da negritude tem a ver com a percepção de uma consciência negra. Decidi fazer uma oficina de turbantes, mas com uma metodologia um pouco diferente. Embora eu soubesse, na época, fazer diferentes tipos de amarração, decidi unificar o aprendizado da amarração com o uso educativo da internet por duas razões.

Conversando com os educandos fui percebendo ao longo do tempo que poucos deles têm acesso a internet em casa e a AFASO é um espaço onde eles podem acessar a computador e internet, ter aulas de informática básica e principalmente ver vídeos no YouTube. Lembro de ver como eles ficavam contentes quando viam o educador de informática. Planejei essa oficina pensando que seria interessante que eles aprendessem a usar cada vez mais as plataformas digitais.

A segunda causa é conseqüente da primeira. Aprendendo a usar as plataformas de pesquisa e de vídeo, poderiam ampliar suas buscas para além de clipes de música. A internet possui ferramentas alternativas para aprender todo tipo de coisa. Inclusive sobre negritude. São inúmeros os perfis de jovens, adolescentes e crianças negras como eles, ensinando e falando todo tipo de coisa.

Há inúmeras meninas negras falando sobre fortalecimento da auto-estima, sobre experiências próprias, falando sobre estética negra, falando sobre história, sobre arte, sobre consumo, sobre saúde mental, relações saudáveis, falando abertamente sobre o corpo. É um espaço onde eles podem se enxergar, onde há pessoas da idade deles

falando sobre coisas que lhes interessam e esses outros jovens tem a sua cor, falam de uma perspectiva semelhante a deles.

Eu mesma fui descobrindo diversas formas de usar essa plataforma e aprendi a fazer turbante vendo vídeos e sei que muitas outras mulheres negras aprenderam e ensinam da mesma forma. Fui auxiliando eles enquanto pesquisavam vídeos de diferentes tipos de amarração. Foi muito bonito de ver eles olhando os vídeos e interpretando as instruções, fazendo amarrações em si mesmos.

Figura 5 – Na primeira foto, B. olha um vídeo enquanto vai fazendo a amarração do turbante. Na segunda foto, G. com o turbante que ela pediu que eu fizesse nela



Fonte: Fotos da autora (2017)

Depois de um tempo, orientei para que eles comessem a fazer uns nos outros e o resultado para além de turbantes lindos e coloridos, foi o interesse com que eles vivenciaram a atividade. Estavam tão concentrados que brigaram muito menos que

outros dias. Saíam pelos corredores para desfilarem seus turbantes para as outras salas e educadores e até fizeram amarrações na minha cabeça também.

Figura 6 – Na primeira foto, educandas posam depois de terem feito amarrações umas nas outras. Na segunda foto, A. faz um turbante em L. enquanto olha o vídeo com tutorial



Fonte: Fotos da autora (2017)

7.4 DEZEMBRO DE 2017: O MÊS MAIS AGUARDADO DE TODOS

Dezembro chegou e com ele aquela missão que todo o professor de teatro, principalmente trabalhando em uma instituição com filosofia cristã sempre recebe ou já recebeu: a apresentação de natal.

Quis fugir do óbvio e decidi preparar uma coreografia de charme, havíamos começado a trabalhar em outubro. E era algo que as turmas pareciam estar gostando de aprender, eu sabia que as conectava com suas famílias.

O charme é um estilo de dança presente nos bailes com música negra no Brasil. Ele é precursor do Hip Hop e do Passinho. Sendo uma das mais conhecidas danças sociais no Brasil ele se caracteriza por repetições de passos, consideravelmente simples, mas as suas sequências brincam com o deslocamento e está aí a dificuldade inicial no aprendizado de qualquer sequência nova.

Segundo Silvia Valeria Borges Duarte (2013, p. 10),

O charme pode ser considerado a mais perfeita hibridização da cultura popular internacional urbana resultante dos vários segmentos da música negra que deram suporte ao movimento Black Rio nos anos 70.

A dança surgiu no Rio de Janeiro nos anos 80 e se tornou um fenômeno nos bailes blacks promovidos por alguns DJ's como o Corello (DUARTE, 2013). A movimentação do charme, como já dita acima é repetitiva e possui sequências seguidas por todos os praticantes, uma dança que se desenvolve na coletividade e que possui origens no soul e funk americanos como afirma Duarte (2013, p. 12):

O movimento Soul e Funk contribuíram e muito pra formação rítmica desta dança que muito valoriza os movimentos dos quadris. Os passos sociais mais famosos são: o passo do desfile, passo da mão no cabelo, o passo do sambinha, passo do Fat Joe, dentre outros. É uma dança sensual, elegante e envolvente onde na maioria das vezes, todos dançam juntos. Associadas, música e dança constituem uma performance coreográfica que estrutura a estética do Charme e que mais chama a atenção dos presentes no baile.

Muitos desses passos são feitos pelos praticantes do charme sem saber exatamente como se chamam. Quando aprendi, aprendi na prática e numa repetição significativamente intensa. Nunca soube dos nomes dos movimentos que fazia/faço. É uma dança envolvente que ativa a curiosidade e a vontade de dançar naqueles que estão presentes no ambiente.

Desde seu início, o charme se coloca como uma prática social capaz de potencializar pertencimentos identitários para os jovens da periferia brasileira. Era uma importante representação da afirmação da negritude baseada em experiências norte americanas. Baseado nisso,

DJ Corello, o criador e difusor do Charme acredita que, dentro de uma perspectiva sócio-cultural, o movimento possibilitou aos negros dos anos 70/80 melhorar sua autoestima, seu comportamento a partir da forma como se vestiam para estar no baile charme. Muitas vezes, as capas dos discos serviam de sugestão para novos figurinos, inspirados nos ídolos musicais (DUARTE, 2013, p. 12).

Aprendi a dançar charme em uma festa de aniversário de uma amiga. Alguém estava dançando, eu fui uma das pessoas que se agregou ao grupo que começava a crescer. Depois disso, passei a pesquisar vídeos de charme no YouTube. No Pretagô estávamos também em processo de criação do nosso primeiro espetáculo “Qual a

Diferença entre o Charme e o Funk?” no qual pesquisamos diversas sequências para incorporar em algumas cenas.

Nesse processo de aprendizado do charme, o DJ Malik que organiza festas de música negra em Porto Alegre começou a chamar a mim e a outras atrizes e atores do Pretagô para dançar charme nas festas, ganhávamos ingressos com a função de ir e movimentar o público, direcionando a dança nos bailes.

Portanto, tenho um carinho enorme pelo charme. Ele é uma dessas práticas sociais que as pessoas negras criaram e praticam para se divertir e se fortalecer, como tantas outras mais tradicionais como o jongo, a umbigada, as festas em geral. Está presente na prática ancestral da coletividade.

Da mesma forma como aprendi, repassei os conhecimentos sobre o charme. Já havíamos começado a trabalhar o passinho do funk, então apresentei o charme para eles, como um precursor do funk que eles gostam de ouvir e dançar. E embora eles tenham uma identificação muito mais forte com o ritmo cada vez mais acelerado e grave do funk carioca e paulista, eles gostaram muito da ideia de dançar charme e de preparar uma coreografia para a apresentação de natal.

A minha trilha sonora para essas aulas eram algumas músicas de Claudinho e Bochecha. A escolha foi intencional, pois queria criar esse elo entre o passado e o presente do funk carioca, os conectando à figura de Bochecha, que como artista continua se reinventando e fazendo sucesso que alcança tanto a geração dos pais quanto a geração dos educandos em questão.

No dia da apresentação, na tão esperada Festa de Natal da AFASO, que para as crianças e famílias é considerado o ponto alto dos trabalhos da ONG, onde além da integração entre a Instituição e as famílias é o momento onde as crianças planejam as apresentações mais elaboradas do ano – eles mesmos dão muita importância ao acontecimento, então procurei dar a mesma importância que sentia que eles davam – tudo aconteceu como o planejado e durante a apresentação uma coisa me chamou a atenção.

Vários familiares das crianças tentavam acompanhar a coreografia no pequeno espaço das dezenas de fileiras de cadeiras, enquanto filmavam e tiravam foto e

cantavam o saudoso refrão de “nosso sonho não vai terminar” de Claudinho e Bochecha. Uma dessas pessoas era justamente a mãe de G. a menina que citei anteriormente nesse capítulo no mês de outubro, que em uma das aulas parou de dançar e quando perguntei o porquê ela havia dito se lembrar do tio, irmão de sua mãe, que costumava ouvir “essas músicas” antes de ter sido morto.

Além da coreografia, pediram-me para organizar a encenação de natal. Embora, pessoalmente, não me identifique com a história do nascimento de Jesus dessa forma tão amistosa e milagrosa, com educadora de teatro estou ciente de que sempre serei solicitada para esse tipo de função. Então guardei minhas críticas no bolso e executei o que havia sido pedido.

Recebi um roteiro pronto, que havia sido base para encenações passadas e fui atrás de interessadas e interessados para interpretar os papéis. Sem eu ter que procurar nem insistir muito, encontrei minha Maria, que foi interpretada por A., uma menina negra, que sempre se destacou por sua extrema expressividade, entusiasmo e liderança.

Uma das coordenadoras enviou um dos meninos até a sala do ensaio, para ser o José. Mas depois de algumas tentativas e completa falta de interesse e identificação com a proposta, G. pediu para não participar. Não me opus, porque acredito que a experiência teatral tem a ver com prazer e não como punição ou algo que deve ser empurrado para criança perder a timidez, por exemplo. É claro que o teatro auxilia na expressividade, mas não uma experiência de apresentação imediata.

V., uma menina da mesma turma de A. (ambas da turma G.3.1), que, pela primeira vez, parecia estar completamente interessada em alguma atividade minha, pediu para interpretar o José. Com toda minha alegria interna e vontade de mexer com estruturas tão sólidas, atendi seu pedido.

Figura 7 – A.e V. com figurinos de Maria e José durante um dos ensaios



Fonte: Foto de autora (2017)

V. não só estava muito interessada em fazer seu papel, como também garantir que tudo ficasse bom. Dava orientações para as outras crianças durante os ensaios, lembrava-se da fala de todos, das posições, deslocamentos. Nessa experiência pude ver V. completamente dedicada e engajada. Embora sempre tenha enxergado potencialidades em V. naquele momento olhei com mais atenção e acredito que ela mesma tenha percebido a sua capacidade de contribuir com o coletivo.

Durante a primeira quinzena de dezembro, antes da festa de natal, usamos quase todos os momentos da oficina para ensaios. Procurei trabalhar com elementos simbólicos, com muitas imagens e poucas falas, com músicas e com danças. A encenação contou com crianças de idades e tamanhos diversos, desde a turma G.4 até o G.3.1.

No momento de escolher um menino Jesus, explanei para o grupo que acreditava que seria importante que encontrássemos uma criança negra e expliquei a eles que a imagem de um Jesus de cabelo loiro e olhos azuis não era fidedigna às características de alguém nascido na região onde Jesus nasceu. Muito convencidos disso, sugeriram o irmão mais novo de uma das educandas.

Não preciso nem dizer que no dia da apresentação, o sucesso maior se deu por conta do bebê dentro da manjedoura. Os familiares se empulviravam para tirar fotos, fazendo comentários amorosos sobre a escolha do bebê lindo e preto. Também ovacionaram quando a pequena C. entrava triunfalmente virando estrelinhas pelo palco simbolizando a estrela cadente.

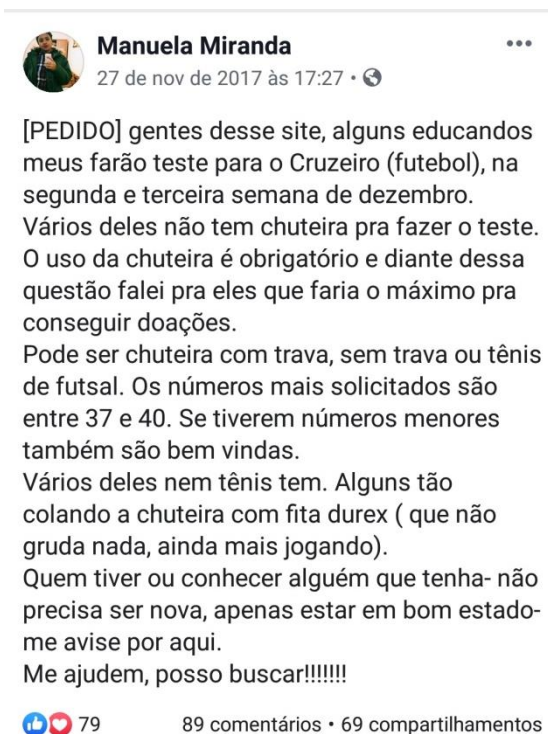
Os anjos também fizeram sucesso com suas inserções dançantes usando fitas de ginástica artística que encontrei no fundo de um armário da AFASO. Além de ser um material novo para as crianças, foi um reencontro com a Manuela adolescente que já fez oficina do manejo dessas fitas. As crianças adoraram a experiência e eu pude retomar aprendizados corporais que estavam adormecidos e eu nem lembrava mais.

Um outro acontecimento muito importante no mês de dezembro foi a Campanha de Arrecadação de Chuteiras. Os meninos da instituição foram convidados a participar de uma seleção para categorias de base de um pequeno time de Porto Alegre. Embora estivessem empolgados, em uma conversa com alguns deles descobri que alguns estavam pensando em desistir, pois não tinham chuteiras e esse era um elemento obrigatório para fazer o teste: usar chuteiras ou tênis de futsal.

Acontece que, grande parte desses meninos, mal tem um par de tênis para o dia-a-dia. Algumas famílias fazem rodízios dos pares de calçado fechado. No inverno é comum ver crianças indo de chinelo e meia em dias muito frios. Um desses meninos me mostrou seu único de tênis de futsal colado com voltas e voltas de fita durex.

Fiz uma postagem no final de novembro de 2017 na rede social Facebook pedindo doações de chuteiras.

Figura 8 – Imagem da postagem no facebook que obteve 69 compartilhamentos



Fonte: Reprodução do perfil pessoal da autora no Facebook (2017)

Quando vi que a postagem havia sido compartilhada por 69 pessoas fiquei felizmente surpresa. Não imaginava que tantas pessoas comprariam a ideia. Pessoas que eu não conhecia, que nunca havia ouvido falar, amigos de amigos de amigos.

Conseguí inúmeras chuteiras. De todas as cores, tamanhos e marcas. Algumas usadas. Algumas compradas parceladas no cartão de crédito. Um rapaz que não me conhecia e nem eu a ele, entrou em contato comigo, organizou uma arrecadação com seus amigos e companheiros de futebol semanal e enviou para minha casa 12 pares de chuteiras novas e brilhantes.

Um conhecido, ator e pesquisador, se dispôs a fazer os fretes das chuteiras de um lado a outro na cidade, de bicicleta, pois era a única forma que tinha para contribuir e queria muito participar.

Os meninos da instituição estavam muito empolgados durante as duas semanas de arrecadação das chuteiras, conforme elas chegavam na AFASO eles iam se

organizando e escolhendo seus modelos. Foi lindo de ver a forma como eles olhavam para aqueles calçados.

Há quem diga que isso foi o milagre da caridade, a divina providência, a solidariedade cristã da época natalina e não digo que as pessoas que doaram não tenham doado nesse sentido. Cada um sabe de si, do que o impulsiona. Da sua verdade ou não em ajudar os outros. Eu vejo isso como uma necessidade que precisa ser suprida. O Estado não garante coisas básicas para a vida das pessoas na periferia. Esse é o terreno fértil para quem quer ostentar ações benevolentes perante a religião, seu grupo social e pessoal, mas também para quem investe nas potencialidades desses cidadãos.

Pessoas que acreditam em justiça social e acreditam que crianças negras e brancas, pobres e ricas tenham que ter as mesmas condições para competir em pé de igualdade numa seleção como essa. Habilidade e lugar para jogar futebol na Bonja não faltam e não só com os meninos, mas com muitas gurias também que tem ainda menos oportunidades nesse meio.

Faltam oportunidades de mostrar suas potencialidades, que são muitas além do futebol também, faltam investimentos e estrutura básica.

Quando criei essa campanha pensei no meu pai, já falecido, que foi um menino negro da periferia de Porto Alegre, que conquistou o sonho de jogar futebol profissionalmente. Penso nas tentativas frustradas de consertar minhas sapatilhas abertas, porque eu não tinha como comprar uma sapatilha a cada mês.

Figura 9 – Meninos da AFASO exibindo as chuteiras recebidas no dia do teste



Fonte: Página oficial da AFASO

É óbvio que não quero reduzir a questão da justiça social e reparação histórica com a comunidade negra periférica com caridade, com resolução de um problema estrutural com doações individuais. Mas acredito que momentos com esse geram reflexão sobre como até no mínimo, naquilo que parece insignificante as ausências são manifestadas.

As crianças e adolescentes negros periféricos precisam ter suas potencialidades estimuladas. Sabemos que a falta de investimento, a falta de manutenção de políticas efetivas para a população, é responsável por podar sonhos, potencialidades e perpetua a condição de vulnerabilidade e dependência de assistência escassa.

7.5 MARÇO E ABRIL DE 2018: BOAS VINDAS E EXPECTATIVAS PARA O ANO

2018: um novo ano começa. O ano parece começar na AFASO mesmo só depois que acaba o Plano Verão. Gosto de sempre começar colhendo expectativas e sugestões nos primeiros dias de oficina, pois sempre há alguma alteração ou outra na estrutura das turmas, troca de turnos e isso influencia no perfil de cada grupo.

As oficinas voltaram ao normal na última semana de março e para marcar o primeiro dia, levei balas e incensos, pois queria fazer algo que não costumava fazer. A ideia das balas deu certo. Enquanto pedia que cada um colocasse uma bala na boca e

associasse o sabor doce aos desejos para a oficina também ouvi reclamações sobre o cheiro forte do incenso. Alguns até brincaram que parecia “batuque”.

Começamos de maneira leve, fazendo jogos, criei um simples questionário para saber o que cada turma gostaria de fazer mais no ano de 2018. Eles solicitaram que continuássemos a criar coreografias, cenas e também fazer trabalhos mais plásticos.

Como alguns educandos pediram, trabalhamos um tempo em uma coreografia que eles haviam visto na internet e que gostariam de aprender a dançar, então a partir dos passos que eles me mostraram e sugestões minhas fomos criando juntos e acabamos não finalizando a coreografia.

Passamos abril parte dançando, parte fazendo jogos e com bastante tempo livre no final das oficinas. Graças a esse tempo livre tivemos discussões importantes, como a que tive com a turma 3.2 da manhã. Eles pediram algumas músicas para ouvir no tempo livre incluindo alguns funks com letras obscenas. Ao invés de dizer que não, trouxe o debate para a turma e eles chegaram a um consenso que mesmo que gostássemos de ouvir certas músicas, algumas delas não eram exatamente adequadas para aquele espaço.

Não precisei censurar, nem negar nada. Eles levantaram a questão e apenas organizei o momento para que todos que quisessem pudessem falar e defender seu ponto de vista. Entre brincadeiras sobre o sentido de algumas palavras nessas letras como “sentar”, por exemplo, eles fizeram uma lista de músicas que gostariam que eu baixasse para esses momentos livres.

Em um desses momentos uma educanda sugeriu que eu colocasse na lista uma música que estava fazendo bastante sucesso naquele momento. Amor de Verdade foi uma música lançada pelo MC Kekel e MC Rita, ambos MC’s de São Paulo, que conseguiram, depois de muito tempo, emplacar nas rádios por semanas seguidas um funk romântico sem linguagem obscena e com uma melodia bem menos acelerada.

Essa música acabou sendo escolhida facilmente e democraticamente (como foi um sucesso naquela época todos cantavam o tempo todo) para ser apresentada na Festa da Família que aconteceria no final do mês seguinte.

7.6 MAIO E JUNHO DE 2018: PREPARATIVOS PARA A FESTA DA FAMÍLIA

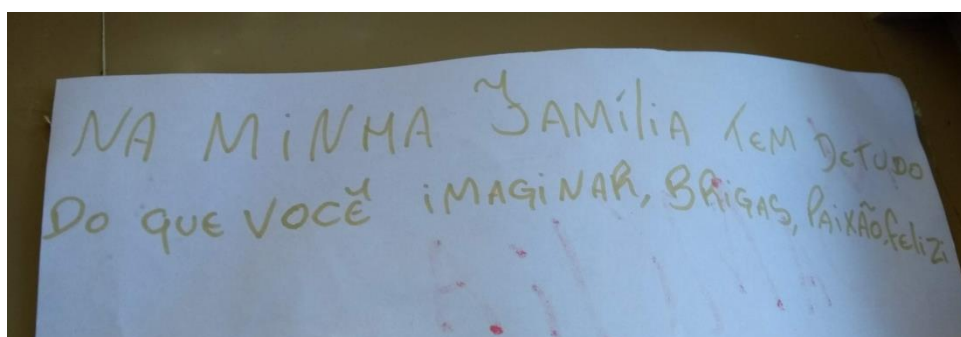
O mês de maio começou e colocamos em prática a ideia das crianças e criamos conjuntamente uma coreografia para a música escolhida. Cada turma sugeriu movimentos para alguns trechos e ao final de uma dia já tínhamos a coreografia completa.

Busquei acolher o máximo de sugestões e fazer negociações. Era uma coreografia especial, para a festa da família, uma música cuja letra fala sobre relações que se estremecem diante dos conflitos, mas sobre a importância do amor e da dedicação a quem amamos.

Era e foi importante que eles se sentissem protagonistas nessa criação. A festa era para celebrar a família, mesmo que existam muitas configurações dela, o importante é amar e ser amado e eles queriam muito homenagear as pessoas que consideravam sua família, fossem os pais biológicos, avós, tias, irmãos ou qualquer outra pessoa que considerassem família.

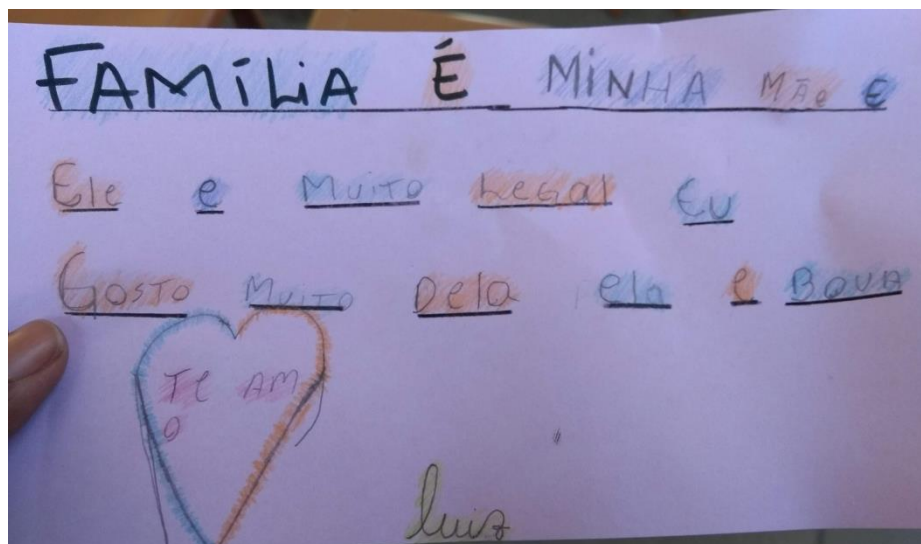
A coreografia foi apresentada na Festa da Família, no final de maio. Infelizmente não há registro de imagem e vídeo, pois a coordenadora não me permitiu gravar aquele dia por questões burocráticas internas, mas consegui registrar alguns dos bilhetes que foram colados embaixo das cadeiras dos convidados e que as crianças haviam feito semanas antes na oficina de artes, falando sobre o que significava família para eles.

Figura 10 – Um dos bilhetes feitos pelas crianças



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 11 – Em muitos bilhetes se repete a mensagem de que família é a mãe ou a avó



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 12 – Um dos bilhetes que mais me chamou a atenção foi o de A.



Fonte: Foto da autora (2018)

A. é um menino que atualmente mora com um tio, sobrinho de sua avó com quem ele morou por bastante tempo. Sua mãe biológica era usuária de crack e só ia para casa uns dois dias por semana para comer e tomar banho antes de voltar para rua e consumir mais drogas.

Nesse meio tempo, sua mãe contraiu tuberculose e veio a falecer. Acontece que a família (avó e tios) não contaram ao menino e ele ficou sabendo da notícia na AFASO, por outra criança enquanto eles lavavam as mãos antes do lanche inicial. Eu estava acompanhando os educandos no banheiro e presenciei o acontecido.

Na hora senti meu corpo gelar, enquanto A. parecia não entender o que estava acontecendo. O encaminhei para a sala da coordenação e expliquei rapidamente a situação, por sorte, o tio que estava com a guarda de A. ainda estava saindo da instituição e deu tempo de chamá-lo para a conversa.

Pelo relato da coordenadora fiquei sabendo que o tio contou ali mesmo na sala o que tinha acontecido e relatou que nem os familiares compareceram ao velório. Pouco tempo depois, sua avó, que era quem cuidava dele antes de também contrair tuberculose, acabou falecendo.

Falo mais sobre como se desenvolveu a minha relação com A. ao longo desses meses em outro capítulo, mas esse acontecimento foi responsável por mudar muito a forma como eu o via e como o tratava. Consequentemente seu comportamento mudou também e a forma como ele se relaciona com os outros, ainda que por vezes conturbada, se tornou mais leve. Não sem antes passar por uma fase em que todas as suas brincadeiras eram relacionadas à morte, violência e agressões.

Passada a Festa da Família, levei o filme “A Batalha do Passinho” do diretor Emílio Domingos, para eles assistirem. Já havia mostrado alguns vídeos de passinho logo que havia chegado na AFASO, mas não esse filme completo, que só existe em DVD e que consegui através de empréstimo.

Para garantir que conseguiria assistir, levei meu próprio aparelho de DVD de casa e dois sacos de pipoca. Queria que fosse uma sessão de filmes interessante para eles. Em outra tentativa já havia tentado usar o aparelho de DVD da instituição e não havia dado certo. Da mesma forma que já havia solicitado pipoca para assistir outro filme a não havia. Então levei tudo de casa para garantir a atividade.

Quando, no meu início na AFASO, mostrei vários vídeos de crianças e adolescentes dançando passinho, observei que os educandos gostaram muito. Ficaram falando sobre isso por meses. Nas aulas práticas em vários dias eles pediam que eu

mostrasse algum movimento ou outro e juntos íamos tentando fazer. Alguns poucos eu sei, por conta da pesquisa do meu TCC. Outros são muito difíceis para mim e eu mostrava a eles e ia assessorando a execução.

No dia do Cine Pipoca, eles estavam tão empolgados que, durante o filme, que narra o nascimento e trajetória do estilo de dança que surgiu nas favelas do Rio de Janeiro, revelou jovens talentos como a dançarina, cantora e atriz Lellêzinha, que na época fazia parte do grupo Dream Team do Passinho.

Apresentei o Dream Team do Passinho logo nas primeiras oficinas. A maioria não conhecia. Eles gostaram tanto que as meninas até criaram uma coreografia para a música “De Ladin” para o dia das crianças (episódio narrado anteriormente, na descrição de outubro de 2017).

Figura 13 – Turma G.4 da manhã no Cine Pipoca: A Batalha do Passinho. B. em pé dançando junto com o filme



Fonte: Foto da autora (2018)

Enquanto assistiam, comiam e dançavam, faziam inúmeros comentários. Me chamou a atenção o fato de eles lembrarem do nome de vários jovens que apareciam

no documentário. Como havia mostrado alguns vídeos e contado um pouco sobre a dança logo que cheguei, eles sabiam, por exemplo, o nome de Cebolinha do Passinho, um dos pioneiros da dança no RJ. Sabiam também sobre Gambá, um jovem prodígio das batalhas de passinho no RJ que foi assassinado na saída de um baile e ficaram muito comovidos com a história.

Figura 14 – G.3.2 da manhã no Cine Pipoca: A Batalha do Passinho



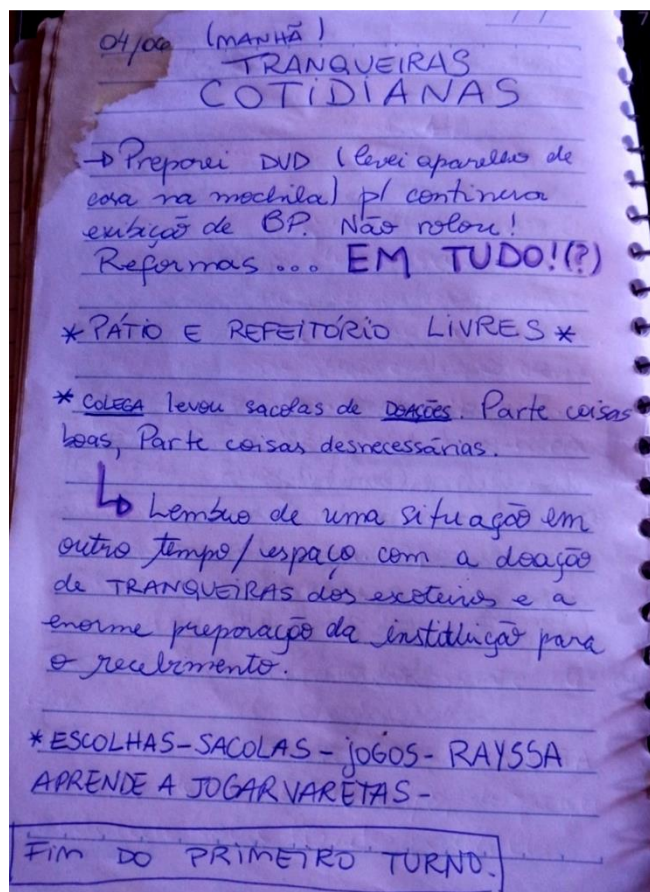
Fonte: Foto da autora (2018)

Levamos duas semanas para conseguir assistir o filme completo. Acontece que entre uma sessão e outra, tivemos o intervalo de uma semana, por conta de inúmeras reformas que estavam acontecendo no prédio da AFASO. Essa reforma ocasionou inúmeras mudanças de planos nas atividades originais e passamos a maior parte do tempo no pátio.

Entretanto, esse tempo no pátio, foi ótimo para poder me aproximar mais dos educandos também. Naquela semana ouvi bastante histórias deles. Presenciei conversas e até ensinei a pequena R. de 8 anos a jogar varetas (depois daquele dia, todos os dias ela me convidava para jogar novamente).

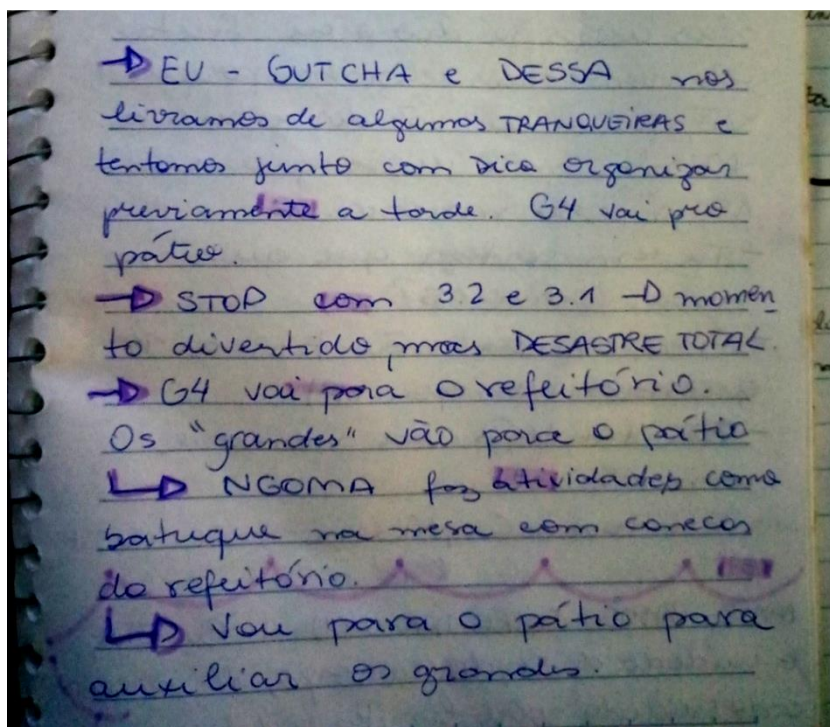
Por conta das situações que apareceram, decidi registrar um desses dias em meu caderno. E por ter descrito algumas situações bem detalhadamente, compartilharei aqui abaixo algumas páginas desse registro.

Figura 15 – O registro revela que no início do dia eu havia chegado com uma proposta e em razão das reformas tive de mudar o planejamento



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 16 – Na parte da tarde, junto com duas educadoras e um educador, tentamos fazer um rodízio do espaço hábil e as turmas



Fonte: Foto da autora (2018)

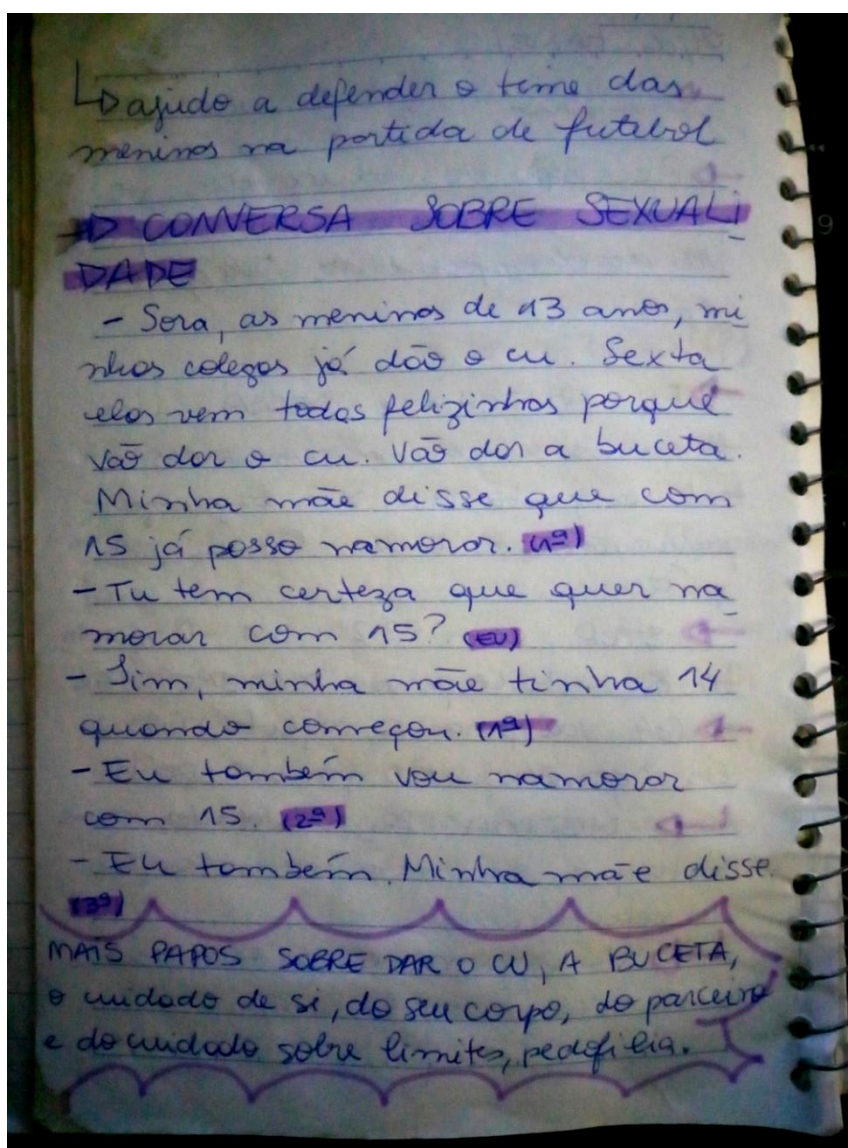
Depois que fui para o pátio com os maiores, fiquei sentada com as meninas e elas, sentindo-se à vontade de falar sobre algumas coisas na minha frente começaram a falar sobre meninos, sexo, identidade de gênero, religião e outras coisas.

A maioria das meninas que estavam na conversa tem entre 10 e 13 anos. ME dividi nesse momento entre a quadra brincando de torcida organizada para o time das meninas na partida de futebol e o espaço da casinha de madeira onde as outras meninas conversavam e algumas pintavam as unhas.

Transcrevi algumas partes da conversa que me chamaram mais a atenção, principalmente pela escolha do uso das palavras que elas usaram. Seja porque sou educadora, mulher negra, ou pelo fato de que mostrava disponível a ouvir os educandos sem censurar suas palavras (exceto quando eram insultos discriminatórios entre eles).

Obviamente que a escolha do que escrevi transcrever não foi neutra. Está baseada em quem eu sou, minhas experiências de vida, ou seja, frutos da construção social que fizeram meus olhos e ouvidos prestarem mais a atenção em algumas partes da conversa.

Figura 17 – trecho ao falar sobre namorar, pergunto para a primeira educanda se ela tem certeza que deseja começar a namorar com 15 anos, visto que, naquele momento, entendi que namorar significava passe livre para transar e “dar o cu e a buceta”. Fiz a pergunta com a intenção de provocar mais argumentos da opinião delas



No trecho acima, a noção sobre namoro e sexo, parece se basear nas experiências de pessoas próximas a elas. Não só as mães, como apareceu aqui, mas também de pessoas próximas. Ironicamente, muitas dessas mulheres referências para elas, criam seus filhos, netos e sobrinhos sozinhas. Embora para essas meninas o exemplo de suas matriarcas sejam de resiliência, força e superação, parece fugir do entendimento delas que essas não são características intrínsecas à personalidade dessas mulheres e sim o instinto de sobrevivência falando mais alto frente ao abandono paterno, abandono social e solidão e adoecimento físico.

Nesses momentos, enxergo a pesquisa como um campo mais delicado que o usual. Minhas certezas, indignações e militância interferem totalmente o modo como enxergo e reflito sobre o que ouço e faço. Como pesquisadora, registro, mas como educadora e militante preciso dizer a elas que a vida adulta não se resume a namorar.

E mesmo que namorem e transem com 15 anos, não resumam suas vidas só a isso. Que nunca aceitem menos que o melhor para si mesmas. Que foquem no sucesso, mesmo não querendo ir para uma faculdade. Que sejam felizes fazendo as escolhas que fazem. Que tenham sempre a liberdade de fazer escolhas. E falo. Falo como educadora naquele momento, enquanto elas fazem expressões de desentendidas ou simplesmente ignoram e continuam a pintar as unhas.

Tateando incertezas penso o quanto essa conversa pode ser denegridora. Teorizo com o meu corpo. Com as experiências residindo em um corpo de mulher negra. Como um corpo que muitas vezes se viu desejado e fetichizado. Que encontrou no estudo uma forma de não permitir que me enxergassem como carne, mas que por melhor que fosse, sentiu isso machucar por simplesmente nunca poder nem sequer parecer vulgar.

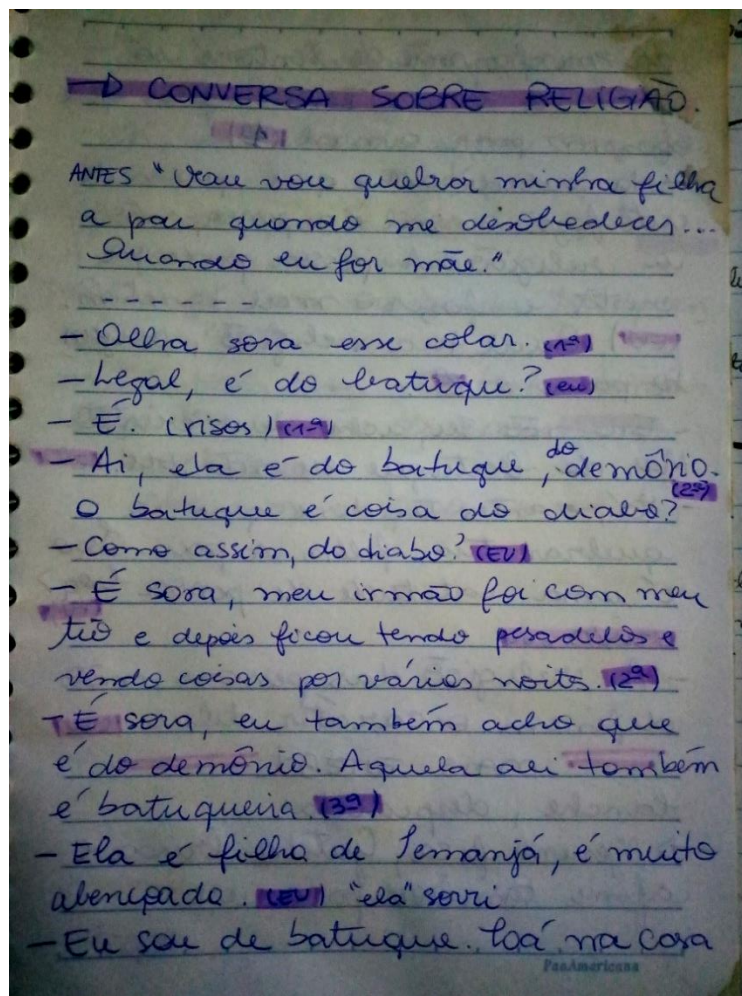
Na idade delas eu freqüentava a igreja quase todos os dias. Meus pais, os líderes da igreja, as atividades extras do colégio se ocupavam de proteger o meu corpo de certas experiências, julgando que as minhas colegas que se encontravam com os meninos escondidos dos pais eram pecadoras e iriam para o inferno por causa disso. Servir a Deus e estudar. Era tudo que minha família esperava de mim.

Não ser uma mulher falada. Jamais ser uma mulher negra falada em uma cidade do interior. Em uma cidade pessoas brancas. O vídeo da jovem negra dando para um menino também negro durante o Baile do Broto (festa da alta classe Venâncio Airense), falado por meses e meses e visto por milhares de pessoas foi responsável não só por deixar esses jovens em uma situação de depressão profunda, como por dobrar o meu trabalho, já difícil, por representar a versão honrada da mulher negra evangélica e estudiosa.

Essas reflexões são parte da análise da vivência com minhas educandas e da minha reflexão cotidiana sobre tudo o que me constitui. Sobre a reflexão no registro dessa pesquisa. Parece mesmo impossível construir epistemologias e metodologias não colonizadoras sem a auto-reflexão.

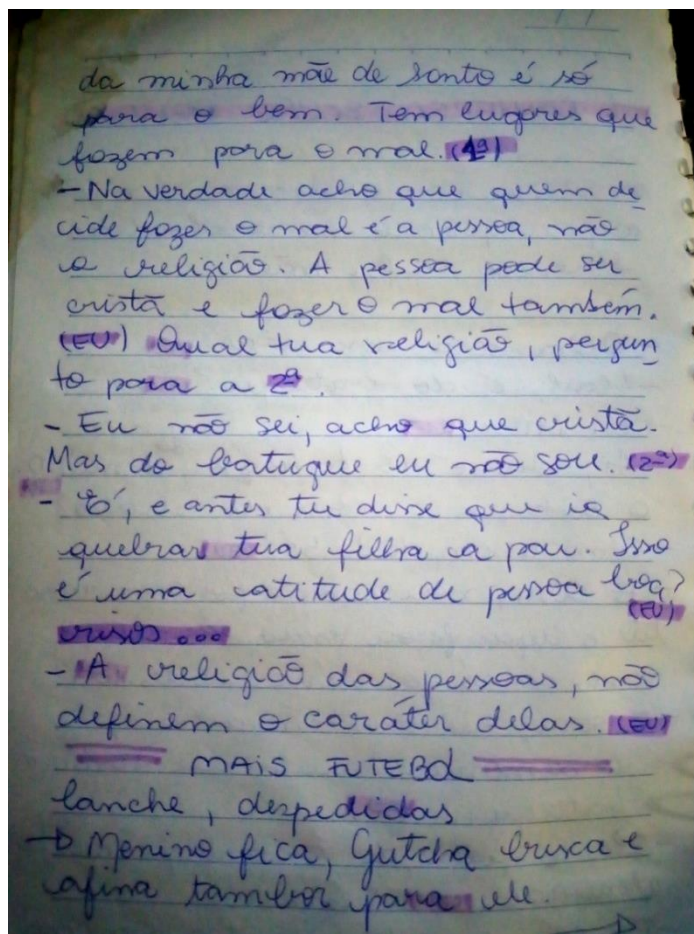
Continuo conversando com as meninas, agora sobre religião e dessa vez, diante de um comentário feito por algumas educandas e que, visivelmente, deixaram uma outra menina desconfortável, acabei não só fazendo perguntas, mas algumas afirmações a partir do meu ponto de vista.

Figura 18 – Educandas falando sobre o batuque



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 19 – Ainda sobre o batuque



Fonte: Foto da autora (2018)

Muitas camadas de Manuela estão presentes nesse meu discurso. Mas a Manuela filha de um pastor assassinado por um pai-de-santo. Que prometeu para si mesma que jamais aceitaria a violência por conta da intolerância religiosa novamente. Essa Manuela sempre esteve presente na minha prática pedagógica.

A identidade religiosa é um fator determinante na vida de muitas pessoas. Minha crença cristã foi determinante de muitos pensamentos e ações até os meus 19 anos. Constantemente meus educandos, em diferentes contextos questionam a minha religiosidade. Das alteridades que nos constituem, as experiências religiosas são valores civilizatórios determinantes.

O Brasil é um país cuja colonização se deu por via do teatro religioso. Curioso e irônico. Comecei a fazer teatro na igreja como instrumento de evangelização, geralmente adotado ainda mais quando o alvo são os jovens. Apesar de, atualmente, me sentir incomodada com essa constante catequização por parte das religiões cristãs, como educadora é meu papel saber mediar conversas e possíveis tensões.

Mas é comum presenciar debates sobre questões religiosas entre os educandos em que, os que se identificam como cristãos acabam por demonizar religiões diferentes das suas. Como alguém que cresceu com esse discurso, sei o quão perigoso pode ser. O quanto pode comprometer relações pessoais, às vezes profissionais. O julgamento moral de alguém através da lente religiosa é uma armadilha da universalidade da ética e da moral.

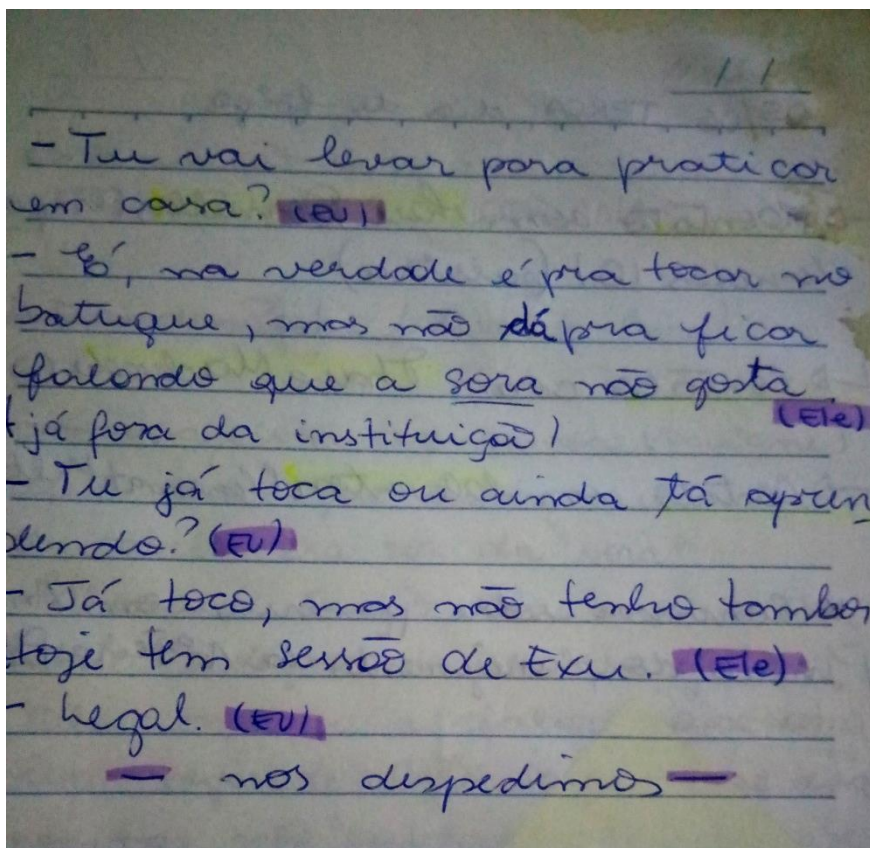
Sinto-me engajada a tentar, ainda que lutando contra meus próprios preconceitos e traumas, incentivar polidiálogos propondo a fuga das dicotomias e da universalidade. Em muitas conversas como essa acima, é comum ouvir algumas afirmações que parecem ser mais reprodução do que, de fato, certeza do que se diz.

Se deus criou o homem e a mulher “à sua imagem e semelhança” (Gênesis 1:26), isso significa que ao olhar para o outro eu devo olhar deus e respeitar no outro a sua divindade, sem distinção. A tarefa denegridora pedagógica não consiste em converter ou desviar alguém de suas crenças ancestrais, mas olhá-las como parte de um todo, de um pluriverso de inúmeras outras possibilidades e perspectivas.

Falar disso com tranquilidade e sem julgamentos é importante para que eles sintam-se encorajados a enxergar as crenças alheias também com tranquilidade e como uma outra forma possível de ver o mundo.

No final da tarde, quando todos já estavam indo embora, uma situação aconteceu com outro educando. Também relacionada a religiosidade, dessa vez tive uma rápida conversa com o menino que esperava a educadora descer com o tambor utilizado nas oficinas de percussão, o qual levaria para casa.

Figura 20 – Educando falando sobre sua relação com o batuque



Fonte: Foto da autora (2018)

Esse menino, com forte vivência em práticas como a capoeira e o batuque, apesar de sempre performar suas crenças no seu comportamento cotidiano, corporal, verbal, estético, não é encorajado por algum motivo a expressar seus saberes e crenças religiosas por meio da oralidade.

Esse menino crê que não falando sobre sua prática religiosa e sua dedicação à sua crença não seja possível perceber a através de sua ligação com a percussão, através das suas ações cotidianas, através de suas guia-se seguranças penduradas pelo corpo. Mas o poder da palavra é uma inscrição de dominação. É Leda Martins que falando de performance e oralidade afirma que “pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes” (MARTINS, 2018, p. 67).

Não é dito por parte de ninguém da instituição que é proibido falar de batuque, a instituição mesmo possui oficinas de capoeira e percussão afro-brasileira, por exemplo, mas há um poder sendo exercido de forma silenciosa expressada através de olhares, de comentários e da falta de interesse em aprofundar mais a experiência religiosa dos educandos fora do padrão cristão.

Seja eu crédula ou incrédula das crenças dos meus educandos, sei que cada aspecto que constitui a alteridade de cada um deles é fundamental para a sua compreensão sobre o funcionamento das coisas. Metodologicamente falando, dependendo de suas crenças eles deixam de se colocar em aula, de fazer atividades específicas, se sentirem menos ou mais à vontade.

Era do meu interesse como educadora na AFASO e como educadora sempre, conhecer a forma como meus educandos pensam e entendem o mundo externo, mas a partir de suas convicções internas. Isso revela comportamentos das atividades mais simples do dia-a-dia à escolha de participar ou não de uma cena, uma apresentação, uma coreografia. Como um dos conselhos de bell hooks para ensinar a transgredir através de uma pedagogia engajada “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25).

Semanas desses acontecimentos se passaram, mas as tranqueiras cotidianas insistiam em permanecer naquele gelado junho. Em outro dia, também tendo que mudar os planos por conta das reformas, fomos novamente para o pátio. Por mais que iniciássemos a oficina com atividades coletivas, principalmente com jogos teatrais, depois de algum tempo, as brigas começavam, os pequenos dispersavam, os meninos maiores insistindo pela bola, acabávamos deixando um tempo livre fora do comum liberando não só a quadra de esportes, mas a disputada casinha de madeira (recebida por doação).

Nesse dia, o assunto principal acabou sendo cabelo. Enquanto jogava com as meninas mais velhas um jogo de perguntas e respostas, conversava com elas que, como sempre, me faziam inúmeras perguntas sobre minha casa, minha família, minha

vida amorosa, maternidade e cabelos. Esse grupo de meninas é composto majoritariamente por meninas negras ou não brancas por entre 11 e 14 anos.

Enquanto a conversa rolava, uma delas, não branca, mas de cabelos lisos e traços indígenas começa a elogiar o meu cabelo e dizer que seu maior sonho era ter um cabelo e a cor como eu. E ela continuou dizendo que tinha uma colega com o cabelo mais crespo que o meu, mas que não era bonito. Que se fosse ela, faria uma “banho de creme nele.” Naquele momento compreendi que se tratava de uma questão de “gosto” baseado em um padrão de beleza também imposto para as mulheres negras, seus traços e seus cabelos serem considerados belos.

Sobre o padrão de beleza vigente no Brasil, Gomes (2017, p. 111) afirma que

Na sociedade brasileira, a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza e fealdade e estes passam por uma discussão étnico-racial. Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço.

Planejando a resposta fui interrompida por um acidente grave, mas comum em um espaço com muitas crianças e brinquedos: um menino da turma dos menores havia caído do escorregador depois de usar o brinquedo justamente da forma como falei que era proibido. Normal da prática educadora.

Levamos o menino para a coordenação que tomou as medidas cabíveis e depois de um tempo o menino foi embora acompanhado de sua mãe. Passado o susto, me deparei com outra situação não muito usual, a turminha dos pequenos brincava em volta de alguma coisa. Ao chegar perto vi que era um gato ainda filhotinho. A cena me chamou a atenção pelo simples fato de ver aquelas crianças manipulando coletivamente aquele gato e de forma afetuosa e amorosa.

Era o tipo de turma em que tínhamos que parar o tempo todo nas atividades para fazer negociações e combinações. Com dificuldade imensa em dividir os brinquedos e objetos usados nas atividades. Com inúmeros casos de agressão física, ainda que fossem pequenos. Vê-los lidando com outro ser vivo, de forma afetuosa e coletiva foi surpreendente, para dizer a verdade.

Empolgada com a cena perguntei se conheciam aquele gato e como ele tinha surgido ali. Afirmaram que não sabiam, apenas que apareceu no pátio e eles começaram a brincar. Perguntei se eles haviam dado nome para o bichano. Alguns chamavam de Lígia, outros de Lídia e alguns outros de Lisa. Não importava. Ficamos todos ali brincando e admirando a esperteza daquele pequeno gatinho que teve o poder de unificar a turma naquele dia.

Na parte da tarde, depois de uma atividade coletiva unificando todas as turmas, juntamente com as educadoras Gutcha e Andressa da oficina de percussão Ngoma, fizemos algumas brincadeiras tradicionais nordestinas e afrobrasileiras em que todos nos divertimos muito, dançamos e batucamos em roda, liberamos as turmas para atividades livres.

Mais uma vez a questão do meu cabelo se tornou centro da conversa entre duas meninas negras que me pediram para mexer nele. Afirmei que poderiam e elas dividiram o meu cabelo no meio para que cada uma pudesse trançar uma lado. Me chamou a atenção o fato de que ao puxarem muito meu cabelo diziam que “eu tinha que agüentar” que “era assim mesmo”. Estava me sentindo como nas ilustrações das artistas Luiza Normey e Ster Nascimento.

Figura 21 – Na ilustração de Luiza Normey, uma lágrima cai enquanto menina tem seu cabelo crespo sendo penteado a seco



Fonte: luizanormey.com

Figura 22 – Imagem comum no repertório de experiência capilares da maioria das meninas negras, o pavor e a dor do ato de desembaraçar os fios crespos.



Fonte: desventurasdeumacacheada.com.br

Depois de minutos intensos e dolorosos, mas de uma significativa performance ancestral entre mulheres negras, elas finalizaram o trabalho e pediram que eu não tirasse as tranças ainda. Prometi a elas que iria para casa com o penteado e chegando em casa registrei com uma foto para recordar a situação no futuro, não só de forma pragmática para a pesquisa, mas como um momento importante de compartilhamento de uma ancestralidade negra e feminina em comum com essas meninas.

Figura 23 – Resultado das tranças feitas por A. e K



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Saí da AFASO naquele dia, com ainda mais vontade preparar uma oficina sobre o cuidado com os cabelos, voltada para as meninas. Obviamente que os meninos negros também sofrem violências capilares e são vítimas do racismo por conta da textura de seus cabelos, mas com as meninas as questões afetam ainda mais sua autoestima. Sobretudo as de pele retinta e cabelo crespo sem cachos como é o caso da K., uma das meninas que me trançou e que viva constantemente me elogiando pelo meu cabelo, minhas roupas, minha aparência, mas que vivia sendo constante alvo de chacota e insultos racistas, principalmente dos colegas meninos.

Conversando com as duas, enquanto elas trançavam o meu cabelo perguntei a elas quem costumava trançar o cabelo delas. K. me respondeu que era sua prima que

trabalhava com isso. K. sempre mudava o cabelo, transitando entre o natural sempre preso ou então diversos penteados com tranças. Ela era uma das educandas que sempre elogiavam meu cabelo.

Sempre devolvia o elogio. Enxergava certa tristeza em seu olhar. Ser constante alvo de chacota por ser a menina de pele mais retinta e de cabelo mais crespo, sem cachos, é exaustivo. K. é uma menina que não aceita desaforo. Recebe o tapa e o devolve na mesma hora, mas uma mulher negra que já passou por situações como essa sabe que ser forte o tempo todo é a única opção enquanto, por dentro, estamos destruídas emocionalmente.

Sentia não só em K., mas em outras meninas a imensa dificuldade em receber elogios. De minha parte, nunca foram palavras vazias. Sempre fiz questão de elogiar a aparência, a inteligência, a sagacidade, a criatividade e tudo que enxergava como potencialidade neles.

Nas aulas de teatro, como educadora, fui aprendendo a analisar ao longo do tempo, principalmente a partir dessa pesquisa, como os educandos que demonstram maior ter uma auto-estima mais elevada são mais confiantes na hora de improvisar e apresentar uma cena. São os que sugerem e os que têm suas sugestões atendidas. Podem não ter toda a confiança que demonstram ter, mas conseguem externar mais segurança.

Gomes (2017) falando sobre a afirmação da estética negra, diz que a beleza como categoria estética e construção social pode ser entendida como uma maneira de nos relacionarmos com o mundo e que ela pode ser vir de critério para aproximação e afirmação, discriminação, exclusão e segregação.

A dificuldade em aceitar nossos traços negros nos torna menos visíveis ao outro. Queremos esconder os traços e assim não chamar muita atenção no grande grupo. Ao estar visível para os outros (platéia) uma exposição performática extra-cotidiana é um ato de coragem e pode ser fundamental em um processo de auto aceitação.

A prática teatral foi um elemento muito importante no meu processo de aceitação estética. Mas para isso também foi preciso ter com referência outras atrizes,

professoras e colegas negras bem sucedidas, se auto-afirmando e empoderando umas às outras. Sempre quis ser esse tipo de referência para as minhas educandas.

Pensando na importância de fortalecer a convivência e confiança das experiências dessas meninas negras propus à coordenação planejar e executar duas atividades em formato de conversa e exposição de algumas experiências pessoais para pensar não só no fortalecimento e aceitação, mas autocuidado também e a importância da coletividade no processo de empoderamento das meninas da instituição.

7.7 JULHO DE 2018 E ALGUMAS FORMAS DE AUTOCONHECIMENTO

No mês de julho, além das contínuas atividades envolvendo jogos teatrais, expressão corporal, música, dança e tempo livre, o tema do mês era o autoconhecimento.

Duas atividades, não tão ligadas às artes cênicas, mas tão potentes quanto, foram o carro-chefe desse mês. O cálculo do mapa astral e o desenho do autorretrato. Foram atividades potentes, porque nesses dias sentávamos em volta de uma grande mesa e enquanto fazíamos a atividade, muitas conversas reflexivas e atos performativos inconscientes.

Comecei o mês trabalhando o cálculo do mapa astral porque uma das coisas que gosto muito de falar e quem me conhece bem sabe é sobre astrologia. Foi um gosto que desenvolvi depois que saí da igreja evangélica. Gosto de pensar as inúmeras possibilidades existentes para o autoconhecimento e esse universo astrológico é uma das possibilidades que mais contempla minhas expectativas.

Em todas as turmas que trabalho uso isso como ferramenta para conhecer melhor meus educandos e eles sempre recebem isso com curiosidade e interesse. Faço brincadeiras do tipo “bem coisa de canceriano mesmo!” ou “típica coisa que um libriano falaria”. Aprendi com o tempo, que os educandos adoram isso porque sentem como se eu os conhecesse além do que o que está dado no dia-a-dia. E de fato, me interesse em saber sobre eles, sempre senti que uma janela e às vezes uma porta do vínculo se abre quando esse assunto entra em pauta.

Já havia comentado com eles que tinha aprendido a fazer uma pequena parte do mapa astral que dava para calcularmos o nosso signo solar e o nosso signo ascendente. Eles viviam pedindo para fazermos essa atividade, embora nem soubessem muito bem o que era. Mas como já tinha o costume de, algumas vezes, ler o horóscopo dos signos no início da atividade, eles estavam ansiosos por aprofundar mais o assunto.

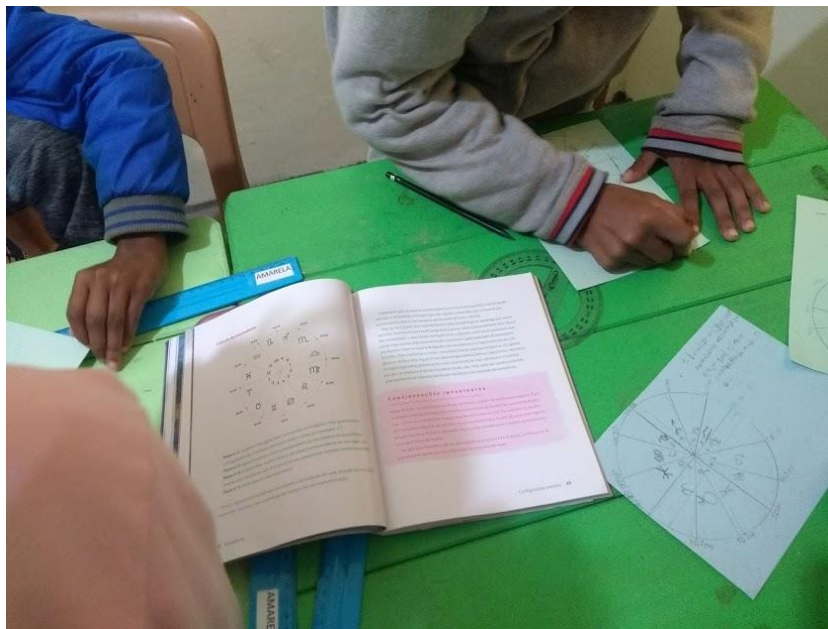
Fiz a atividade do mapa astral com todas as turmas e a receptividade foi enorme. Embora algumas pessoas sejam céticas quanto à astrologia. Como educadora sei que as crianças e adolescentes muitas vezes não são ouvidos sobre seus sentimentos, sobre o que se passa em sua cabeça, justamente em fases em que diversas mudanças ocorrem todos os dias nos seus corpos e emoções. Quis mostrar uma das inúmeras possibilidades de autoconhecimento.

Comecei a atividade falando justamente que das inúmeras identidades que constituem nosso eu, das inúmeras possibilidades de entendermos e fazermos o que fazemos como a nossa religião, nossa ancestralidade e pertencimento racial, cultura da comunidade onde nascemos e vivemos. Tudo isso interfere em quem somos e como agimos.

Falei que uma dessas possibilidades era o entendimento da influência dos astros e o posicionamento dos planetas no exato momento do nosso nascimento. Expliquei que esse conhecimento nasceu entre a África e a Ásia, com o povo mesopotâmio há milhares de anos e que só depois de muito tempo havia chegado no ocidente que é onde vivemos.

Depois de introduzir falando sobre isso e indagando o que eles conheciam sobre os planetas, sobre os próprios signos começamos a fazer as atividades. Como a astrologia é baseada em cálculos, com certeza para as turmas dos pequenos a atividade foi um pouco mais difícil, mas não menos prazerosa. Aqueles que sabiam seus horários de nascimento puderam calcular ali mesmo, com minha ajuda, enquanto os outros que não sabiam levaram a atividade para terminar em casa com a ajuda dos responsáveis.

Figura 24 – Uma das turmas desenhando a base para o cálculo do mapa astral com o auxílio de réguas e um livro



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 25 – Educanda posando para a foto durante a atividade do mapa astral



Fonte: Foto da autora (2018)

A atividade rendeu tanto que, até o meu último dia de trabalho na AFASO eles continuavam a falar sobre essa atividade e do quanto gostaram.

Havia sido presenteada pela minha orientadora com uma caixa de giz de cera com cores de diferentes tonalidades de pele e decidi fazer uma atividade de autorretrato depois de finalizadas as oficinas referentes ao cálculo do mapa astral.

Propositadamente escolhi a sala dos brinquedos para a atividade por conta de uma grande mesa oval onde cada turma poderia sentar em círculo e onde continha também um grande espelho que eu esperava que fosse usado durante a atividade. É claro que tive que fazer inúmeras combinações no início da oficina com cada turma, mas tudo correu muito bem.

Depois das combinações iniciei a atividade fazendo uma pergunta provocativa. Apontando para um certo lápis em cima da mesa indaguei: “Qual o nome da cor desse lápis?” Em todas as turmas fiz a mesma pergunta e a resposta em coro e em alto e bom som foi “lápis cor de pele”.

Na verdade, era exatamente o que eu esperava ouvir, para que a atividade tivesse a profundidade que eu esperava que tivesse. Completei a pergunta indagando se aquela “cor de pele” representava o tom da pele de todos nós ali na sala. A resposta dessa vez, em todas as turmas, foi conjunta e negativa.

Apresentei a eles a caixa com os gizes e disse que ali haviam 12 tipos de diferentes tons de pele. Que talvez não fossem os únicos tons existentes no mundo, mas que poderiam chegar mais perto do tom de cada um do que aquele lápis. Um educando, de pele muito clara disse que o lápis de tonalidade rosa parece “cor de pele de porco”. Perguntei a ele se, ele que era o mais claro da turma se sentia representado por aquela cor e ele respondeu dizendo que não.

Enquanto eles iam escolhendo os lápis, um movimento corporal se repetiu inúmeras vezes. Ao escolher um lápis eles o aproximavam da sua própria pele para medir o tom. Riscavam um pouco no papel e aproximavam da pele novamente. Alguns se aproximavam do espelho e se olhavam enquanto desenhavam seus próprios traços no papel.

Foi incrível assistir a descoberta deles quando até os alunos mais claros da turma, considerados brancos, ao escolher um lápis percebiam que seu tom não era aquele rosa do tal “lápis cor de pele” usual.

Figura 26 – Autorretrato do educando da turma G.4, com uma das peles mais claras da turma



Fonte: Foto da autora (2018)

Em um momento, uma das meninas da turma G.4, negra de pele retinta, começou a usar o tal lápis rosa para pintar a sua pele no desenho. Perguntei a ela se ela achava que essa era a cor que mais parecia com ela e ela deu de ombros. Seus colegas então começaram a sugerir algumas cores que consideravam mais próximas ao seu tom de pele.

Percebi que, aqueles de pele mais escura, relutavam um pouco em ter que escolher os lápis de tons mais escuros. Em um momento de irritação, R. de 8 anos, a menina que queria usar o lápis rosa chamou um dos colegas, também negro de “cabelo duro”, ao que ele revidou chamando-a de “nega do morro”. Imaginando que eles haviam

ouvido coisas do tipo e estavam reproduzindo para ofenderem uns aos outros, perguntei a eles o que significava aquelas expressões.

Eles não sabiam responder e um dos outros colegas, de pele clara, disse que “era coisa de racista”. Enquanto a atividade ia acontecendo, continuamos conversando sobre a situação e perguntei a eles se por acaso eles não tinham a cor de pele e o cabelo muito parecidos um com o outro. Embora dissessem que sim, ainda continuavam se ofendendo.

Perguntei se eles tinham vergonha de serem negros. Eles disseram que não. Indaguei sobre o fato da Bom Jesus ser uma região, literalmente, localizada em um morro e se eles sentiam vergonha por isso. Eles disseram que não. Continuamos refletindo sobre as inconsistências dos xingamentos usados. E o quanto ofendíamos a nós mesmos quando desqualificávamos a aparência de alguém com as mesmas características que nos possuímos.

Figura 27 – Retrato de uma educanda que, embora tenha escolhido um lápis escuro, pintou o desenho usando giz de forma bem clara



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 28 – Autorretrato de educando que usou o espelho enquanto se desenhava e meu próprio autorretrato que fui fazendo ao longo das oficinas com as turmas



Fonte: Foto da autora (2018)

Durante a atividade, também os questioneei qual lápis eles usariam se fossem desenhar as pessoas de sua família. Ali descobri que todos eles tinham relações interraciais dentro do núcleo familiar.

Em uma das turmas, um educando pegou o lápis mais escuro da caixa e começou a fazer piada com a cor da pele de uma outra educanda que é sua prima. “esse aqui tem que ser pra mãe da L.” Percebendo que todos da turma davam muitas risadas, incluindo a educanda em questão. Perguntei a eles porquê era engraçado o fato da mãe de L. ser escura, ninguém sabia responder o porquê, apenas continuavam rindo.

Outras atividades foram feitas no mês de julho. Todas elas mais introspectivas, convidando as crianças e adolescentes a refletirem suas identidades e os fatores

internos e externos para construção delas. As atividades aqui descritas foram as que considerei mais significativas perante meu olhar de pesquisadora em busca de passos possíveis para uma prática denegridora como educadora social.

7.8 “HOJE TEM TE-A-TRO!” AGOSTO E A CONSTRUÇÃO DE CENAS

Depois de um período com atividades artísticas mais plásticas e menos cênicas, em agosto comecei a trabalhar mais intensamente a construção de cenas e de personagens, procurando abordar também algumas noções teatrais, marcando o vocabulário específico do fazer teatral, sobretudo com as turmas 3.2 e 3.1, pré-adolescentes entre os 10 e 14 anos.

Sempre que iam construir cenas baseavam suas narrativas a partir da ocupação profissional de seus personagens. Em um exercício básico de teatro, com uma dessas turmas, certa vez, ao pedir que eles elaborassem três cenas em três diferentes cenas apresentando uma situação inicial, um conflito e a resolução do conflito eles basearam a narrativa em uma história de superação profissional de um personagem.

Chamou minha atenção pelo fato de ser um fator determinante da cena a turma ter escolhido encenar a narrativa dos altos e baixos de um menino negro que iniciava sua vida profissional sendo gari, depois auxiliar de limpeza em uma empresa multinacional, onde lá descobria que o chefe milionário e finalizava a narrativa se tornando um rico empresário, contrariando as expectativas daqueles que o humilhavam no início.

Senti nessas aulas, a profundidade das experiências teatrais criativas que aqueles educandos estavam vivendo. Em cada semana evoluíamos um pouco na história e eu os deixava bastante livres para irem criando, direcionando algumas vezes, orientando algumas sistematizações da cena e do espaço, da voz e do corpo, mas deixando a cargo deles a criação da narrativa dramática.

Era importante para eles a experiência de criar universos possíveis a partir das referências que eles tinham e a ideia de sucesso que uma criança negra periférica imagina. Eles têm familiaridade com pessoas que trabalham como gari, como auxiliar

de limpeza e representam essas posições com à margem da sociedade. Reproduziram, inclusive, em uma cena o conflito entre um serviçal e um patrão.

Dar a volta por cima, ter o mesmo ou melhor que o patrão. Sonho compartilhado, reproduzido em letras de funk, em clipes e em cenas que eles criam. Procurando criar uma outra realidade possível para um jovem negro, diferente das que estão acostumados a ver.

Figura 29 – Turma 3.1 fazendo combinações durante a criação de cenas na oficina



Fonte: Foto da autora (2018)

7.9 O CASO DAS ABAYOMIS – NOVEMBRO DE 2018 E ABRIL DE 2019

A caixa de tecidos e retalhos que ficava na sala de atividades gerou um processo que chamo de *Abayomização*, em referência às *Abayomis*, que são bonecas negras criadas a partir de retalhos, feitas inicialmente pelas mulheres negras dentro dos navios negreiros, para acalmar suas crianças.

As bonecas não apenas significam pertencimento identitário, mas carregam consigo o signo de proteção. A ideia de abayomização surgiu em um dia em que vi as crianças criando diferentes figurinos e personagens a partir de diversas amarrações que estavam fazendo com os panos que achavam na caixa. Foi aí que pensei “Parecem umas *abayomis* vivas.”

Depois de observar essa situação e relatar para a minha orientadora ela me trouxe um questionamento extremamente pertinente, sobre o quanto algumas noções estão presentes a partir da minha observação e o quanto eu devolvo as provocações para as crianças. Explicando melhor: enxergar abayomização nas brincadeiras deles, só faz a prática ser feita como tal a partir do momento em que eles também enxergam isso.

Pensando a partir dessa provocação, retornei para a sala de atividades em outra ocasião e contei a eles sobre esse olhar. Questionei se eles se lembravam de quando fizemos a atividade de criação de *abayomis* em novembro de 2018. Eles prontamente disseram que sim. Perguntei ainda se eles lembravam o significado dessas bonecas.

Estaria mentindo se dissesse que eles se lembraram do significado literal da palavra “encontro precioso”, mas eles lembravam muito bem do fato de que eram bonecas feitas pelas mulheres africanas para seus filhos dentro dos navios negreiros. Eles também lembraram que o diferencial dessa boneca era o improvisado, feitas de retalhos de suas próprias roupas, com amarrações.

Figura 30 – *Abayomis* feitas por educandas da turma G.3.1



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 31 – Algumas *abayomis* feitas pelos educandos em novembro de 2018



Fonte: Foto da autora (2018)

Quando fizemos a atividade de confecção das *abayomis* em novembro de 2018 conversamos sobre a origem delas e depois de feitas, eles tiveram tempo de manipulá-las. A intenção da atividade era finalizar trabalhando o teatro de fantoches e as *abayomis* eram uma referência afrocentrada de bonecas diferentes não só para enfeite e também não só para a experiência de fazê-las, mas também de usá-las.

Embora não tenho registro fotográfico do momento em que eles improvisaram com as bonecas, tenho registro mental do acontecido. Um breve momento, de muita

singeleza e simplicidade, mas extremamente simbólico. Para além do engajamento teatral, de improvisar e criar uma cena com as *abayomis*, houve uma performance anterior que diz respeito a certa materialidade da negritude.

Ao manipular os tecidos, dar os nós que formam o corpo da boneca, recriamos um ato ancestral, refazendo o que nossos ancestrais faziam para aliviar as dores e aflições a que foram submetidos nos navios. Eram atos de resistência e afeto, de tentativa de restaurar a humanidade das crianças negras.

Vejo e sinto o processo da criação das *abayomis* como um ato performático da nossa negritude. De uma das tantas tentativas de nos reconectarmos com uma ancestralidade africana que ainda é nebulosa, apesar de muito desejada. Atos como esse, que foram transmitidos como saberes através da oralidade. Nesse caso, a performance “se inscreve como conhecimento” como afirma Leda Martins (2003).

Após um breve momento de relembrarmos juntos a atividade, solicitei que eles escolhessem dentro da caixa alguns tecidos e montassem figurinos com eles. Com a turma dos menores, o G4 a atividade não rendeu muito além da parte da criação dos figurinos. Era um dia de bastante agitação, turma cheia, volta das férias de verão. Enquanto alguns se interessavam em completar a atividade misturando cena com brincadeira de faz-de-conta, outros estavam comprometidos com a bagunça. Tentando apagar o incêndio e manter acesa a chama da criatividade, fiquei observando como eles brincavam e se enfeitavam improvisando com os panos.

Figura 32 – Turma G.4 criando figurinos com inspiração nas *Abayomis*



Fonte: Foto da autora (2018)

Um fato interessante dessa prática na turma G.4 é que D., um menino que demonstra ter mais afinidade com elementos femininos aproveitava esse momento para, além de brincar de batuque, poder usar e rodar as saias, usar os sapatos e sandálias de salto alto e enfeitar a cabeça com turbantes.

Ele sempre pedia que eu trancasse a porta. Com o tempo entendi que essa era a forma de ele poder performar a feminilidade extremamente reprimida em seu corpo de criança de 8 anos. Manifestando tensões da experiência da encruzilhada através da performance de comportamentos e representação de comportamentos que não eram permitidos da portas para for da sala.

Levei a mesma proposta para a turma dos maiores, o G3.1 (crianças de 11 a 13), relembramos o significado das *abayomis* e propus o mesmo processo que fiz com os pequenos: escolher os tecidos, criar figurinos e improvisar uma cena, com início, meio e fim, pensando em algum conflito e resolução (nota de rodapé pra explicar conflito). Enquanto os meninos se dedicaram a pensar em usar os panos para taparem os rostos

e trazer a figura do terrorista, bandido e traficantes; já as meninas decidiram reelaborar uma cena que havíamos trabalhado no meio do ano passado.

Eu sabia que a turma havia gostado muito de fazer a cena naquela época. Devido a programação da instituição, com os calendários de festividades e a necessidade de elaborar apresentações com as turmas dos menores, fui dando lugar a outras coisas dentro do meu planejamento e acabei deixando passar o desenvolvimento das cenas que essa turma havia criado. A situação da cena envolvia o cotidiano escolar, trazendo os papéis da professora, do diretor da escola, dos alunos que brigavam entre si, dos pais tendo que ir à escola para resolver o problema dos filhos, algo muito comum no cotidiano deles.

Esse grupo de meninas decidiu recriar a cena, com menos personagens, mudando um pouco a situação e trazendo uma comicidade maravilhosa para a cena que antes tinha um tom dramático. Nessa cena, para além do uso dos panos no figurino, me chamou a atenção a figura da professora, que trazia uma gestualidade e falas típicas e estereotipadas das professoras. Por mais que houvesse exagero no modo com ela falava com suas alunas eu via muito de mim ali, cobrando e exigindo coisas. Havia muito silenciamento das alunas e expressões de “eu não aguento mais vocês” repetidas inúmeras vezes pela educanda que interpretava a professora.

Os colegas que assistiam se divertiram muito com a cena e conforme a educanda via que eles estavam gostando, exacerbava ainda mais as ações irritadiças da professora. Outro ponto alto da cena foi quando a mesma educanda interpretou vocalmente o sino da escola. Nem eu imaginava a potência vocal dela, quanto mais em interferências sonoras das cenas (algo que tenho notado certa dificuldade por parte deles, um medo de se expor maior que o da própria atuação).

Tendo finalizado a oficina com essa turma, tinha planejado fazer a mesma proposição para a turma intermediária, com os educandos de 9 a 11 anos, o G3.2, mas a turma que, ano passado costumava ser uma das mais criativas, que levava a sério minhas propostas, esse ano começou de forma bem conturbada. Não só porque eles estavam chegando da oficina de esportes, mas também porque estão com novos

desafetos entre si, confusões que são geradas na escola, nas brincadeiras da rua e que interferem em todos os ambientes em que eles se cruzam.

Decidi começar a oficina pedindo que eles se deitassem no chão. Apaguei as luzes, liguei o ventilador e os desafiei a ficarem um minuto em completo silêncio, algo que já havia feito com eles no ano anterior. Tentei por alguns minutos manter a proposta, mas eles se alternavam nas provocações, tentando fazer com que os outros colegas rissem e se desconcentrassem. Vi que não conseguiria atingir meu objetivo e quando ia mudar de atividade a coordenadora me interrompeu para que eu fizesse um pequeno intervalo (de praxe no meio das manhãs e tardes) e assumiu a turma durante esse momento.

Quando voltei, eles ainda estavam deitados, mas ainda mais agitados. Pedi que levantassem e propus a atividade da mesma forma que havia feito com as turmas anteriores. Eles prontamente aceitaram e começaram a se enrolar nos tecidos. Dei um tempo para que eles criassem a cena e apresentassem. Um dos grupos, também usou a lógica de tapar os rostos com os panos incorporando a figura do assaltante. Enquanto as meninas do mesmo grupo criaram vestidos, turbantes, blusas e passeavam na cena, os meninos encapuzados as atacavam e começavam a agredi-las.

Reparei que a ação estava ultrapassando o status de cena e eles estavam aproveitando o momento para agredir as meninas. Me assustei e pedi para que eles parassem imediatamente quando avistei um dos meninos estrangulando uma das educandas que, de início levava na brincadeira, mas em certo momento começou a aparentar medo, ficando realmente sem ar. Enquanto isso acontecia outros meninos agrediam outras duas meninas, dando chutes, socos, xingando elas de modo extremamente agressivo. Percebi que havia disparado algum tipo de gatilho com essa proposta.

Não sobrando tempo para o outro grupo apresentar, reuni a turma assim que interrompi a cena. As meninas se queixaram muito, dizendo que de início achavam que aquilo fazia parte da cena, mas que depois se incomodaram e não gostaram do ocorrido. Perguntei aos meninos qual a finalidade da atitude que haviam tomado, se eles tinham noção que haviam machucado as colegas e que mesmo que uma cena

recrie fatos verídicos, é preciso que se tenha um filtro na dramatização não levando às vias de fato no caso de uma agressão. Eles pediram perdão à turma e seguimos para o lanche.

Não me dei conta no momento, mas passada a situação fiquei pensando nos motivos simbólicos e concretos que os levaram a tais atitudes. É sabido por mim que os casos de violência familiar são os mais diversos no cotidiano deles. Mas logo me veio à cabeça um dos casos mais recentes de violência dentro da Bom Jesus, quando um grupo de pessoas torturou e queimou em praça pública um homem, na tarde ensolarada de um sábado, quando diversos deles estavam na rua e viram o ocorrido.

Não só o ato criminoso à luz do dia, mas também a prisão dos envolvidos em uma mega operação da Polícia Civil numa madrugada de segunda-feira foram assistidas por essas crianças e suas famílias. Esse caso gerou a prisão de diversas pessoas, alguns conhecidos deles, como a esposa do “chefe” do bairro.

“Foi o sobrinho da fulana, tia da avó da nossa madrinha.”

“Ah, eu também conheço ele, amigo do primo do meu irmão.”

Durante outra oficina eles comentavam o caso, fazendo toda a árvore genealógica dos envolvidos no assassinato, encontrando parentesco, fazendo ligações entre as histórias, mostrando que sabiam fatos, detalhes e mitos do acontecimento.

Além da proximidade física dos moradores da Bom Jesus, existe uma identidade coletiva que os aproxima. Qualquer situação que aconteça ao seu redor é absorvida de alguma maneira, sobretudo a violência atinge um status permanente, as atitudes são violentas mesmo quando não intencionadas.

De início sentia uma estranheza enorme diante da frieza com que eles me trataram por alguns meses. A violência simbólica, afetiva e física são frutos de um processo de desumanização que dura há décadas nas periferias. Que se iniciou na colonização, na migração forçada e extermínio de povos africanos e no genocídio indígena.

Diante de tamanha desumanização, o processo de *ubuntu* é perdido, como já visto acima. A infância na periferia do Brasil é sinônimo de possibilidades. Tanto para o bem quanto para o mal. Uma criança boa em matemática na periferia pode se tornar um

grande engenheiro, professor, mas também será facilmente visada para o exército do tráfico de drogas. Da mesma forma, uma criança bem articulada, que saiba se expressar, que saiba liderar, que saiba dialogar pode ter ambos os destinos.

Comentei em outro momento, na primeira parte dessa dissertação, sobre um educando que no auge dos seus 7 anos perdeu a mãe biológica e a avó – que eram suas tutoras -, vítimas de tuberculose, em um intervalo de duas semanas. Ele sempre foi considerado o “terror” da AFASO. Seu comportamento era péssimo, não conseguia fazer amigos e não tinha o menor interesse nas atividades da minha oficina.

Desde o dia que fiquei sabendo sobre a morte de sua mãe e, posteriormente da avó, eu passei a enxergá-lo de outra maneira. Ao contrário dele, tive uma ótima estrutura familiar, com muito afeto, muitos abraços e mesmo diante das necessidades tinha o que comer, onde dormir e o que vestir, mas sei o que é perder um pai de forma violenta e repentina. Meu dilema era me mostrar solidária a ele sem tornar a circunstância desconfortável. Ao invés de ficar sentindo pena, queria agir de uma forma afetiva.

Não aconteceu nenhum milagre, A. não é hoje a criança mais amorosa e respeitosa que conheço, mas é a criança que me ensinou o valor de um abraço sincero. Todos os dias que o vejo (via) o abraço com sinceridade. Não com pena, mas com humanidade, emanando as mais vibrantes e amorosas energias. Inclusive quando ele pretendia fugir da sala, ou bater em algum colega, aproveitava meus grandes braços e o enlaçava pelas costas. Ele sempre caía na risada e aproveitava para ficar agarrado em mim.

Acredito que isso tem a ver com *ubuntu*. Tem a ver com praticar e suscitar a humanidade que por vezes está dormente. Quando ele faz algo errado e sai da sala consigo trabalhar de forma harmoniosa com a turma. É a via mais rápida e mais fácil, de vez em quando precisa ser utilizada quando alguma situação foge do controle, mas o prazer de ver a turma toda em sala, participando, rindo e fazendo as atividades coletivamente é muito maior.

Ligar a prática e discurso é importante não apenas para o resultado estético dentro das Artes Cênicas, mas também fundamenta todo o sentido da existência da

linguagem teatral que carrega em si a importância do outro para existir. Não existe a possibilidade de fazer teatro sozinho. É preciso sempre contar com mais alguém, ou corre-se o risco de ter um resultado pobre esteticamente falando, sem autocrítica e, principalmente, solitário com uma imensa sobrecarga.

7.10 OUTRAS ATIVIDADES IMPORTANTES

Das inúmeras atividades feitas, aulas em que trabalhamos expressão corporal, criação de cenas, criação de coreografias, jogos teatrais, criação de personagens e todo o escopo de atividades comuns em aulas de teatro e expressão corporal, muitas não foram registradas com foto por proibição da coordenação ou perda do material por conta de um celular roubado onde havia inúmeros registros de aulas e atividades.

Uma atividade extremamente denegridora aconteceu em junho de 2018. O grupo de Jongo Mistura da Raça de São José dos Campos (SP) veio a Porto Alegre com uma agenda de shows e oficinas a convite do grupo Três Marias e como duas integrantes desse grupo, Andressa Ferreira (Dessa) e Gutcha Ramil, também são educadoras na AFASO, com a oficina Ngoma.

Ngoma é uma palavra banto que significa tambor. O projeto Ngoma é um núcleo de vivências e estudos em percussão e cultura popular, onde a partir da percussão busca proporcionar o conhecimento de musicalidades, culturas, histórias, danças, cantos, geografia, memórias afro-brasileiras, indígenas e africanas. É também um espaço para receber mestres e mestras griôs.

Figura 33 – Roda de Jongo com o Grupo Mistura da Raça e Ngoma



Fonte: Arquivo da instituição

*Aqui na Bom Jesus é minha comunidade
De cima do morro a gente vê toda a cidade
Oh le Le Le, oh Le Le Le Le ah
Oh le le le, oh, le le le le ah*
(Música de autoria das crianças da AFASO na oficina do NGOMA)

A presença do *Ngoma* na AFASO foi extremamente importante no sentido de articularmos juntas modos afrocentrados de aprendizados artísticos e aprendizados cotidianos. Desde a entrada das duas educadoras com o *Ngoma*, as crianças iniciaram processos de performatividade de outras experiências enegrecedoras.

Fiquei extremamente impactada na primeira vez que vi uma roda de jongo com as crianças da AFASO. Foi muito lindo vê-los fazer uma prática que fala muito das práticas negras de resistência artística do povo negro. Uma prática ancestral. Que para além de esquecer um pouco das dores do cativo, serviam para comunicação estratégica para sua libertação.

Saberes esses aprendidos nas rodas de jongo, transmitidas de jongueiros para jongueiros. Foi muito importante a presença do Mestre Laudeni e de sua família, na AFASO. Além das rodas, onde ao mesmo tempo que vamos aprendendo, vamos fazendo e repetindo os pontos, passamos por um momento introdutório, onde Mestre

Laudeni deu uma aula e tanto de conhecimentos da cultura afro-brasileira. Sobre a história do jongo. Em um dos momentos na roda, Mestre Laudeni entoou um ponto, que não lembro exatamente, mas que afirmava a Bom Jesus como “terra de jongueiro.”

Foi muito lindo ver as crianças afirmando isso e participando de forma tão sincera e respeitosa. Quando as crianças cantaram os pontos que haviam criado nas oficinas, Mestre Laudeni, muito respeitosamente, sugeriu para as crianças uma alteração em um trecho

*Eu não tenho medo de morar na Vila
E não tenho medo de tomar bala perdida
Oh, Le Le Le, oh Le Le Le Le ah
Oh, Le Le Le, oh Le Le Le Le ah
(Música escrita pelos educandos em uma aula do Ngoma)*

A sugestão foi dada e ao mesmo tempo explicada trazendo toda uma discussão sobre política, genocídio e violência nas periferias, sobretudo com as pessoas negras. Apresentando a questão de modo extremamente simples para que as crianças entendessem, Mestre Laudeni perguntou se eles estavam de acordo. Eles prontamente decidiram mudar algumas palavras que afirmam uma verdade real.

*Eu não tenho medo de morar na Vila
Mas eu tenho medo de tomar bala perdida
Oh, Le Le Le, oh Le Le Le Le ah
Oh, Le Le Le, oh Le Le Le Le ah
(Música alterada)*

Foi sem dúvida, um dos momentos mais potentes de vivência e performatividade de uma expressão importante da cultura afro-brasileira. E foi potente também, porque nesse momento pude estar presente como aprendiz, muito mais do que como educadora. Podendo compartilhar momentos de aprendizados com meus educandos, de algo que eles tinham muito mais referências e vivências do que eu mesma.

A maioria das atividades teve a ver com jogos teatrais e expressão corporal. Nas aulas onde criamos cenas, muitas coisas apareceram, como a presença das “mães barraqueiras”, o “cotidiano escolar conflituoso”, a impaciência da professora esgotada, o uso de drogas e o abandono escolar.

Figura 34 – Educandos das turmas 3.2 e 3.1 durante oficina de teatro



Fonte: Foto da autora (2018)

Em todos esses casos conversamos muito depois das cenas. A presença das “mães barraqueiras” sempre me preocupou muito. Quando por exemplo a turma G.3.1 construiu uma cena em que, depois de um conflito na sala de aula os pais dos alunos são chamados pelo diretor na escola e a mãe de um deles é apresentada como descontrolada e agressiva, sentei com eles e conversamos sobre o assunto.

Perguntei a eles, quantas de suas mães ou conhecidas eram mulheres que trabalhando o dia inteiro para sustentarem sozinhas seus lares chegavam exaustas em casa, sem paciência para resolver brigas de filhos nas escolas. O quanto essas mulheres sobrecarregadas eram vistas como agressivas, quando na verdade apenas não conseguem sozinhas ter que lidar com todas as tarefas cotidianas.

Presenciei inúmeras idas de responsáveis na instituição quando uma briga ou outra acontecia ou quando algum educando extrapolava os limites das regras de convivência. Geralmente eram mães, irmãs, tias. Quase sempre uma figura feminina. Exaustas, desempregadas, solitárias, mentalmente e emocionalmente debilitadas por conta dos percalços da vida.

Quando isso era levado para a cena, sempre fiz questão de conversar com eles. Via essa alternativa como a mais denegridora possível. Usar o teatro para observar as situações cotidianas, para entender as relações familiares, para compreender melhor as mulheres negras da periferia que tanto são estereotipadas.

É uma tentativa de pensar na prática educativa os processos de autoavaliação elaborados por Hill Collins (2017) como a substituição das imagens estereotipadas das mulheres negras por construção de novas autodefinições. A autora relaciona esses conceitos com a produção teórica e científica, mas vejo isso como importante ferramenta para pensar o espaço da prática com os educandos também repensando diversos estereótipos impostos não só das mulheres negras de suas famílias, mas também às identidades pretas periféricas.

Para as meninas negras, entender que os estereótipos impostos às identidades das mulheres negras, é parte fundamental do processo de autodefinição delas mesmas. Procurando atitudes denegridoras no cotidiano além da sala de aula de teatro, procurei criar outros espaços para as meninas com o intuito de trabalhar o fortalecimento coletivo e a importância de refletir o empoderamento como um processo também coletivo.

Em uma ação, planejada com a coordenação pedagógica e a participação de Vitória, uma voluntária da AFASO, formada em biologia, preparamos uma conversa sobre o ciclo menstrual. Isso porque, depois de algumas conversas, algumas até citadas anteriormente, percebi que era importante conversar com as meninas abertamente sobre seus corpos, seus ciclos e sobre sexualidade de um modo que não fosse as conversas usuais sobre gravidez na adolescência e DSTs tão comuns na periferia.

Figura 35 – Voluntária explicando o funcionamento do ciclo menstrual



Fonte: Foto da autora (2018)

Já havia percebido em outros momentos que elas desejavam falar sobre algumas coisas, sanar algumas dúvidas em um espaço seguro sem julgamentos e sem chacota dos meninos.

A menstruação é um processo que pode ser incômodo e doloroso. É muito difícil buscar uma conexão com nosso ciclo natural quando o que se relaciona com a menstruação é a dor, o cheiro ruim e a sujeira. Sobretudo para meninas negras. O odor é um incômodo que aterroriza as mulheres negras. O racismo é cruel com esses aspectos comuns a todos, mas usado para discriminar sujeitos negros.

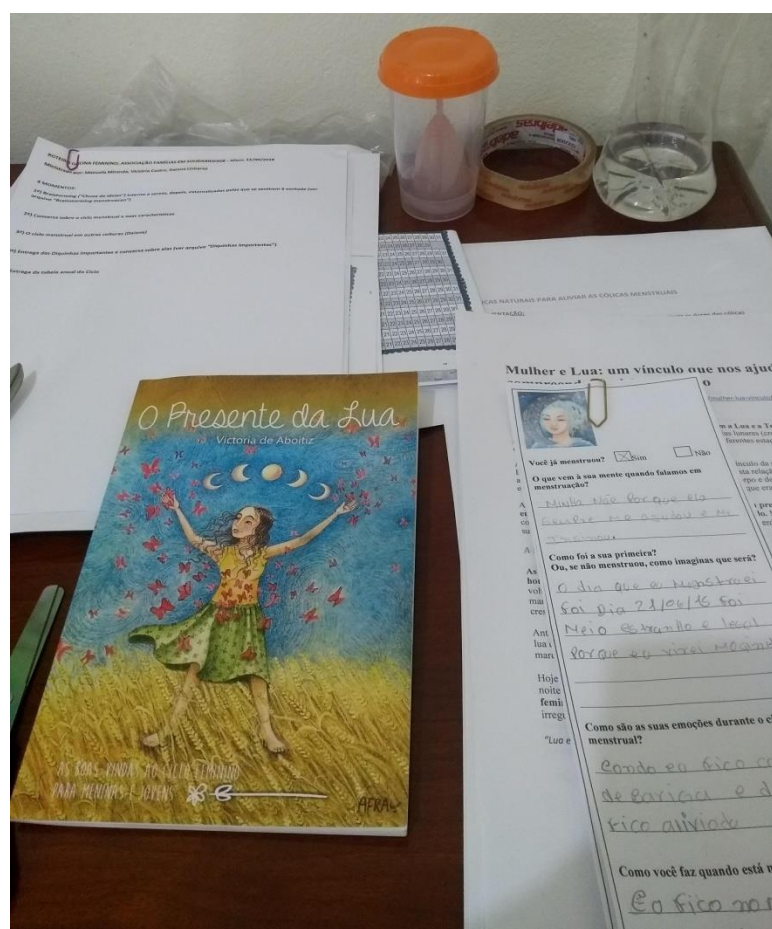
A insegurança de fazer atividades físicas por medo dos odores e da possibilidade de vazarem o sangue e manchar a roupa é um desafio real diante da prática teatral e do contato físico com os colegas.

Para iniciarmos a conversa entregamos um pequeno questionário perguntando entre outras coisas, se elas já menstruavam; se sim como foi a primeira menstruação; o

que elas sentem em relação à menstruação e o que elas fazem quando estão menstruadas.

A partir das respostas começamos a conversar sobre questões biológicas e culturais do sangue e da menstruação. O livro “*O presente da Lua*” de Victoria Aboitiz (2017) foi usado como guia para algumas informações como a menstruação em outras culturas, o incentivo ao conhecimento do próprio corpo e alternativas naturais para amenizar as cólicas e foi também onde tiramos a tabela do ciclo para distribuir para as meninas.

Figura 36 – Materiais utilizados na conversa sobre o ciclo menstrual: livro *O Presente da Lua* de Vitória de Aboitiz, pequeno questionário para as meninas, tabelas para marcar os dias do ciclo e o coletor menstrual.



Fonte: Foto da autora (2018)

As respostas foram as mais variadas, mas a grande maioria trazendo sentimentos negativos. Raiva, nojo, irritação, sujeira e vergonha foram as palavras mais utilizadas pelas meninas nas respostas. Somente duas respostas na questão "Como foi sua primeira menstruação ou como imagina que será" falaram do bom sentimento em "se tornar mocinha".

O livro mesmo apresenta como há variações culturais a respeito da menstruação. Provavelmente toda mulher brasileira já ouviu a expressão "virar mocinha" relacionado com a vinda da menstruação. Esse virar mocinha é um sonho para muitas meninas. Embora elas, em muitos casos, como foi o caso das meninas que estavam presentes, não entenderem que isso significa que elas estão preparadas para gerar uma vida. E como isso é culturalmente imposto às mulheres é trazido com uma boa nova.

Quando meninos "viram homens" a masculinidade tóxica os diz que significa que lês podem e devem tirar a carteira de motorista, podem sair pra beber com os amigos e tantas outras coisas. Quando a menina "vira mocinha" ela é presenteada com a descida de uma quantidade de sangue, em alguns casos com muita dor e os parabéns porque agora ela se torna fértil e é isso que a sociedade espera dela.

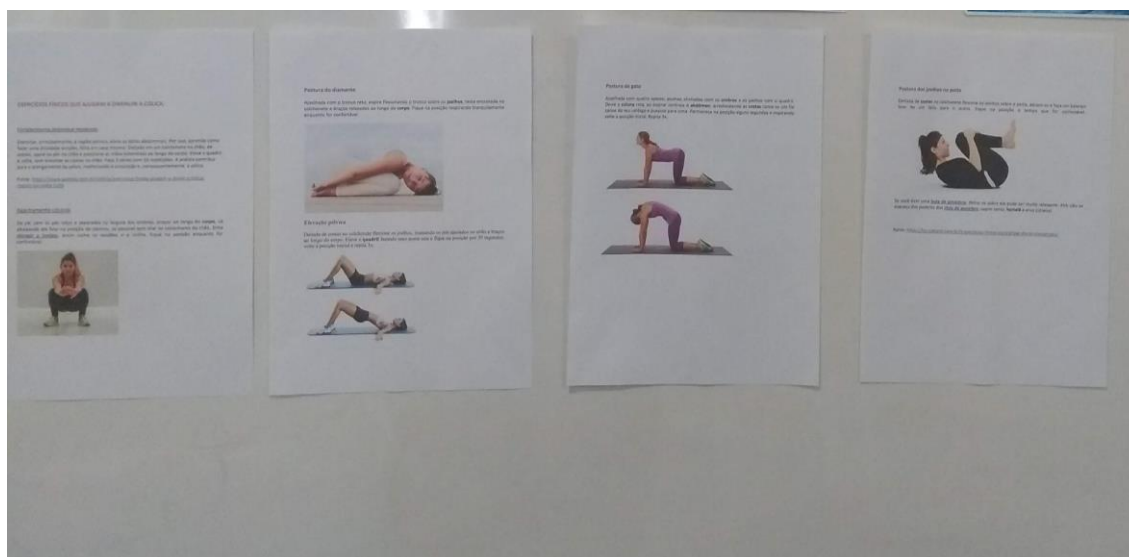
Figura 37 – Na primeira imagem algumas meninas preenchendo o questionário. Na segunda imagem, uma educanda lê uma material produzido pela voluntária Vitória, explicando as fases do ciclo menstrual.



Algumas meninas só sentiram-se confortáveis para conversar sobre algumas coisas nos momentos em que a coordenadora estava fora da sala, principalmente para falar sobre ciclo menstrual e relações sexuais, questões de saúde envolvendo o ciclo menstrual.

Ao final da atividade convidei as meninas para juntar fazermos alguns alongamentos que ajudam a diminuir as cólicas menstruais e que nos ajudam a estar mais conectadas com nossa força interior especialmente em alguns dias.

Figura 38 – Sequência de alongamentos feita com as meninas na atividade



Fonte: Foto da autora (2018)

A segunda atividade que planejei, a fim de proporcionar mais momentos de interação entre as meninas da instituição foi uma conversa sobre cuidados com os cabelos, pois muitas meninas sempre me procuravam para conversar sobre isso.

Perguntavam quais os produtos eu usava, o que elas poderiam fazer para crescer mais rápido, as melhores hidratações, penteados. Muitas delas passaram por situações de constrangimento, receberam apelidos como “micocas” que é uma palavra usada pejorativamente para falar do cabelo muito crespo e curto.

Presenciei inúmeros desses momentos e passei por momentos assim também. Alisei meu cabelo, perdi muito cabelo, passei produtos químicos com cheiros insuportáveis para “domar” meu cabelo. Prendia tão forte e com gel que os olhos ficavam puxados. A dor era forte. Doía a cabeça, o couro cabeludo. Queimava as orelhas com a chapinha. Doía ainda mais dentro. Olhar no espelho e odiar tudo que vê dói.

Ver a dor das minhas educandas e sentir a dor de novo. Não basta que eu me aceite para que a dor pare. Como mulheres negras precisamos encorajar as mais novas, como muitas mais velhas nos encorajaram, nos fortaleceram. Nessas horas me sinto muito mais irmã mais velha que educadora.

Figura 39 – Na imagem mostro às meninas as especificidades dos produtos para cada tipo de cabelo



Fonte: Arquivo da instituição

Organizei uma conversa com as meninas, expondo algumas fotos da minha trajetória capilar, como a foto acima, com 16 anos e o cabelo alisado. Levei meus produtos de cabelo de casa. Falei sobre existirem alguns produtos mais caros e alguns mais baratos. Na minha época de criança e adolescente, os únicos produtos que

continham indicação exclusiva para cabelos crespos e cacheados nas embalagens eram alisantes e relaxantes capilares.

As meninas falaram também das práticas capilares que costumavam ter, coisas que viam suas mães e irmãs fazendo. Receitas caseiras passadas de geração em geração e um momento onde elas puderam utilizar os produtos que eu havia levado.

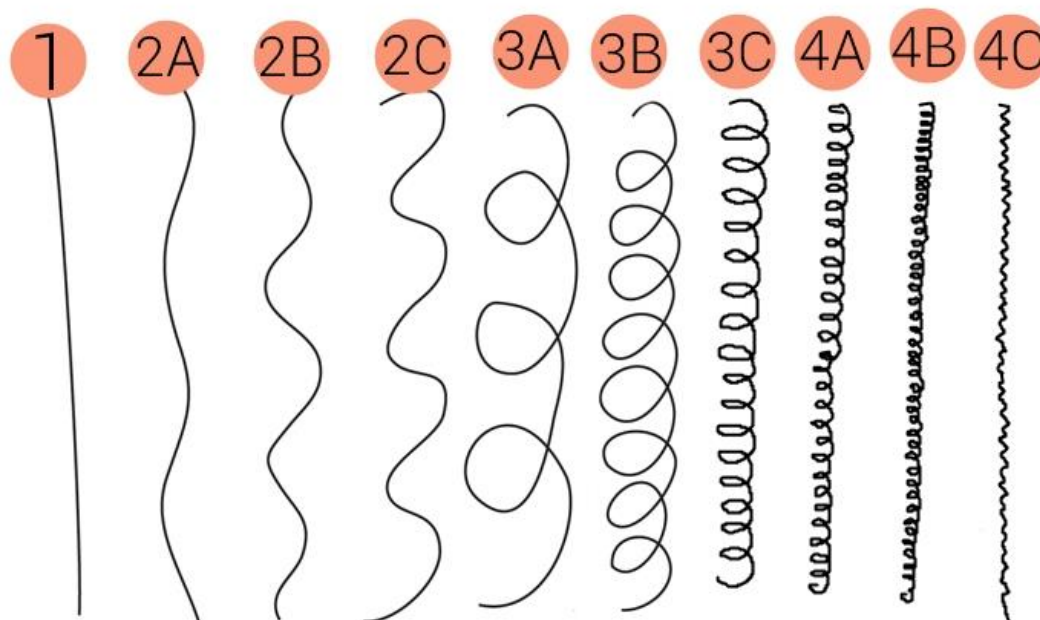
Figura 40 – G. com o cabelo solto depois da atividade sobre cuidados com os cabelos



Fonte: Foto da autora (2018)

Essa atividade se desdobrou em uma segunda fase, em dezembro de 2018, quando cada uma das meninas escreveu uma cartinha falando sobre seu cabelo. Apresentei para elas a classificação da curvatura dos fios de cabelo, que são utilizadas em diversas embalagens de produtos de cabelo, para que ao escolher o produto, a pessoa possa comprar o mais adequado para o seu cabelo.

Figura 41 – Ilustração encontrada na internet



Fonte: desconhecida

A ideia de trabalhar a classificação dos fios de cabelo serve não apenas para o ato de saber comprar um produto de cabelo, mas atuar no sentido do autoconhecimento e empoderamento, para a rejeição de classificações racistas sobre o cabelo das pessoas negras como “micoca”, “cabelo duro”, “cabelo ruim” e tantas outras. É denegrir no sentido dessa discussão a imagem do povo negro.

Pedi que as meninas escrevessem uma carta, em dezembro, com a intenção de entregar para mulheres negras e brancas, a fim de presentear essas meninas com produtos escolhidos com carinho e cuidado de acordo com as características de seus cabelos registradas em cada cartinha. Tive essa ideia, porque muitas meninas jamais haviam passado pela experiência de terem produtos como esses exclusivamente para elas.

Como tudo, na maioria dos lares da Bom Jesus, as coisas são divididas entre todos na casa e não há possibilidades de produtos que na maioria das vezes podem

ser vistos como fúteis ou simplesmente porque as famílias ganham doação ou compram os mais baratos.

Se para uma menina ou mulher branca de classe média o fato de ter produtos estéticos escolhidos e comprados por si e para si, sem qualquer dificuldade, é um ato comum, para muitas dessas meninas esse ato básico é impossível.

Falei do projeto para muitas mulheres e consegui inúmeras doações. Produtos caros, kits completos, com xampus, cremes, óleos, presilhas, lenços e até tinta colorida. Vindos de pessoas que eu não conhecia. Mulheres negras, algumas pobres, colegas de trabalho da minha mãe, mas que se sentiram tocadas com a arrecadação. Mulheres que passaram por tantas humilhações e violências capilares e que sabiam o profundo significado de ações como essas na vida de meninas negras da periferia.

Infelizmente, quase como em uma história cinematográfica. Os lindíssimos kits, que estavam no porta-malas do carro do meu companheiro, foram roubados no dia em que ele sofreu um assalto voltando para casa em um final de tarde.

Conseguimos recuperar o carro no dia seguinte, inteiro, quase com todas as coisas que estavam dentro, exceto os kits para as meninas da AFASO. Aquela altura, as meninas já estavam ansiosas demais para simplesmente pedir que se esquecessem do projeto.

Contei a elas o ocorrido. E contei o ocorrido a outras pessoas que se dispuseram a doar e uma delas foi Camila Camargo, uma mulher negra que trabalha na Revista Donna em Porto Alegre e para quem eu, inclusive, já havia dado uma entrevista em seu programa, falando sobre minha pesquisa no mestrado e relatando as experiências com as crianças.

Figura 42 – Falando sobre minha pesquisa de mestrado no Programa Negra Sim! Conduzido por Camila Camargo (centro) e com a convidada Luciana Dornelles (direita) que coordena o projeto Empoderadas IG em Porto Alegre, com meninas negras de escolas públicas



Fonte: Captura de tela do Programa Negra Sim! pela autora (2019)

Conhecendo meu projeto e a minha atuação como educadora, Camila acionou contatos e com o apoio de duas marcas completar os kits não só para as meninas como para os meninos da instituição também. Outras pessoas próximas a mim doaram individualmente, então conseguimos distribuir produtos incríveis, para todos os tipos de cabelo, não só para os educandos, mas para algumas famílias presentes nas reuniões da AFASO.

Figura 43 – Na primeira imagem, algumas meninas do G.4 com os kits recebidos. Na segunda foto, meninas do G.3.2



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 44 – Algumas educandas da turma G.3.1 com os produtos que receberam



Fonte: Foto da autora (2018)

Para os meninos, a surpresa foi ainda maior porque a proposta inicial não os incluía, porque eles já haviam ganhado as chuteiras no ano anterior e as meninas acabaram não sendo contempladas com aquela campanha, pois não havia vagas para meninas no teste que os meninos fizeram.

Embora eu saiba que os meninos sofrem com o racismo no aspecto capilar também, com as meninas essa questão tem uma profundidade maior por conta das exigências do padrão de beleza que impõe certos elementos apenas para as mulheres, como o cabelo longo, liso, ou então se for crespo com os cachos definidos.

Há mais cobranças e violências machistas e racistas para as meninas. Ficamos todos surpresos e felizes com a doação para os meninos e depois, com o tempo, eles gostavam de me contar como estavam usando os produtos recebidos. Foi muito bom poder falar desse assunto com os meninos também e essa reflexão só aconteceu depois dessa surpresa.

Figura 45 – Na primeira imagem, os meninos torcedores do Grêmio, segurando o shampoo da Linha do jogador de futebol Douglas, ídolo da torcida gremista. Na segunda imagem, estou com os meninos colorados, com o shampoo da linha do jogador Damião.



Fonte: Foto da autora (2018)

7.11 FINDAR DE CICLOS E AS DESPEDIDAS

Com a proposta de dissertação encaminhada e aprovada, passei a sentir a estranha sensação que já havia ouvido de outras pessoas sobre um certo período de marasmo e desconexão da pesquisa.

É certo que a qualificação não dá o processo do mestrado por encerrado, mas ela nos alivia do medo da banca, por exemplo. Do medo que sempre é mostrar aos

outros nosso processos criativos, nossos resultados, nosso sofrimento e por fim nosso desapego perante análise e avaliação.

Aí vem o processo de reconexão. Muito mais difícil do que eu pensava que seria. Qualifiquei em novembro e aproveitei o momento de findar de um ano e início de outro para fazer outras coisas.

Existe uma Manuela antes da qualificação, uma atriz, uma pesquisadora e com certeza, uma educadora antes e depois dessa etapa. Antigo Testamento, Novo Testamento. Reconheço essas expressões de outros tempos, que demarcam períodos históricos na Bíblia. É quase impossível não fazer a comparação. Repertório individual, como gostam de dizer nas Artes Cênicas. A Manuela que resulta ao final de todo esse processo de dois anos de pesquisa, e um ano e meio de prática pedagógica na AFASO é outra. Uma muito mais reflexiva sobre as suas práticas. Mais crítica e atenta.

Decidi terminar minha jornada profissional na AFASO em abril de 2018, por uma série de fatores como a busca de um lugar onde eu tenha mais possibilidades de crescimento profissional, onde eu me afine mais em questões metodológicas e ideológicas.

Em março comecei a dar oficinas de teatro com adolescentes e jovens de 15 a 24 anos, no Centro da Juventude de Viamão. Infelizmente, estou encerrando minha jornada nesse projeto por conta do fim do edital de funcionamento desse espaço que é gerido pela Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Rio Grande Do Sul.

Os entraves de ordem metodológica e organizativa da AFASO me geraram muito cansaço. Comecei a sentir isso fisicamente, mentalmente e emocionalmente. O momento em que senti que precisava me afastar foi quando acordei em um dia em que teria que ir pra lá e comecei a ficar ansiosa, com dor no estômago, com uma frustração que nem eu mesma conseguia compreender.

Conversei com amigos, com meu companheiro, refleti sobre o que estava sentindo e sobre o que essa pesquisa causa nas minhas aspirações pessoais e profissionais e decidi que era momento de me desligar do vínculo empregatício com a Instituição. Amo cada uma das crianças que tive a oportunidade de conviver

semanalmente. Conheço suas histórias, seus sonhos e procurei dar o meu melhor. Neste momento não tenho mais como oferecer o que julgo ser o melhor para eles.

A falta de investimento neste setor, juntamente com a baixa remuneração são aspectos decisivos nessa decisão. Ao solicitar meu desligamento, conversando com a presidente da AFASO ouvi dela que era muito compreensível a minha escolha. A instituição é pequena, não há muito para onde crescer profissionalmente e, segundo ela, eles compreendem que é um espaço de passagem para muitos profissionais.

Meu coração e razão discutem sobre os afetos e vínculos construídos. A razão diz que o afastamento será inevitável, a partir do momento em que usarei meu tempo em outros espaços, mas o coração deseja manter o vínculo, de alguma forma. Sinto-me responsável, em certa medida, por cada confiança que ouvi, por cada abraço que recebi e pela expectativa que foi gerada pela minha presença. Afinal é possível pensar essa experiência e outras na Educação Social como uma espécie de *Ubuntu*, não é? As minhas pequenas experiências de ser *Ubuntu*.

Por outro lado, já comentei em outro momento sobre o quanto as crianças sentem essas trocas constantes de educadores. O abandono real e simbólico é presente na maioria das histórias das crianças que convivi. Neste momento fico entre manter algum tipo de convívio, muito mais raro e a responsabilidade de não criar falsas expectativas nem em mim, nem nas crianças.

Infelizmente, os últimos dias de oficina foram os mais conturbados. Saí nas últimas semanas frustrada por ter planejado diversas atividades e não ter conseguido fazer a metade. Muito disso aconteceu porque houve algumas trocas de educandos das turmas.

A troca de turma não acontece simultaneamente para todos. Conforme eles completam a idade desejável para ingressar em determinada turma, essa turma possui vagas e a coordenação pedagógica avalia ser importante, que essas trocas aconteçam. E geralmente elas ocorrem no início do ano. A adaptação pode demorar, como foi o caso desse ano.

Nem sempre avançar para a turma dos “mais velhos” é o melhor caminho para uma criança. A adultização precoce é muito frequente para as crianças periféricas, pois

elas vão assumindo responsabilidades ainda muito cedo. As famílias necessitam que eles “ajudem” e essa ajuda vai desde cuidar dos irmãos menores até trabalhar para ajudar em casa, dessa etapa, algumas meninas já pulam para o degrau da maternidade e os meninos (em casos freqüentes) repetem os comportamentos masculinos a que foram ensinados – abandonam ou se omitem. Tudo o que ouvem e veem (as mortes/assassinatos, os juramentos de morte, ameaças) enfim a banalização da violência e da própria vida, também influencia esses comportamentos.

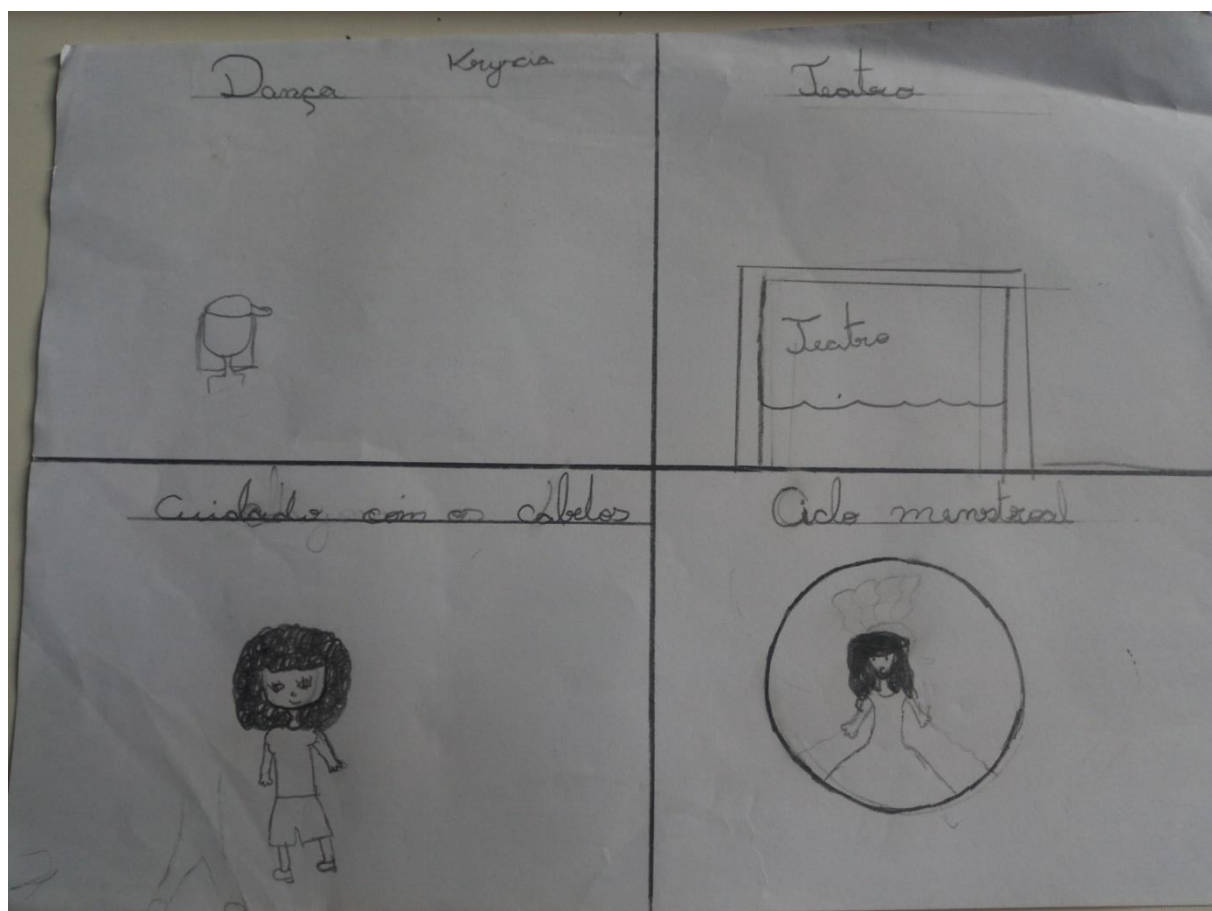
Decidi contar da minha saída para as crianças na penúltima semana. As reações foram diversas. Na turma dos pequenos o baque foi maior, aparentemente, muitos “nãaaaaaaao, soraaaa”, outro que se deitou de bruços e começou a chorar, outros que não deram tanta bola.

Preferi falar no final do período, fiz as atividades programadas, as turmas estavam participativas, as crianças interagindo bem, na medida do possível. Algo muito bonito aconteceu e me marcou profundamente quando contei para a turma G 3.2. Um dos educandos, cuja sensibilidade me chamou a atenção em diversos momentos dessa jornada, quando me ouviu dizer que eu estava de saída da Instituição simplesmente veio até mim em silêncio (eu estava sentada no chão, como eles) e deitou a cabeça nas minhas pernas. Outros dois vieram e se juntaram a nós e ali ficamos conversando até o final da oficina.

Na última semana, na última oficina, pedi que eles desenhassem quatro momentos que eles consideraram os melhores das minhas oficinas. Poderia ser qualquer momento em que tivéssemos vivido juntos. Os desenhos registram momentos de aula, alegria e descontração. Aquilo que foi importante para cada um deles.

Nas imagens abaixo, seguem alguns destes registros.

Figura 46 – Desenhos das atividades favoritas, feitos pelos educandos



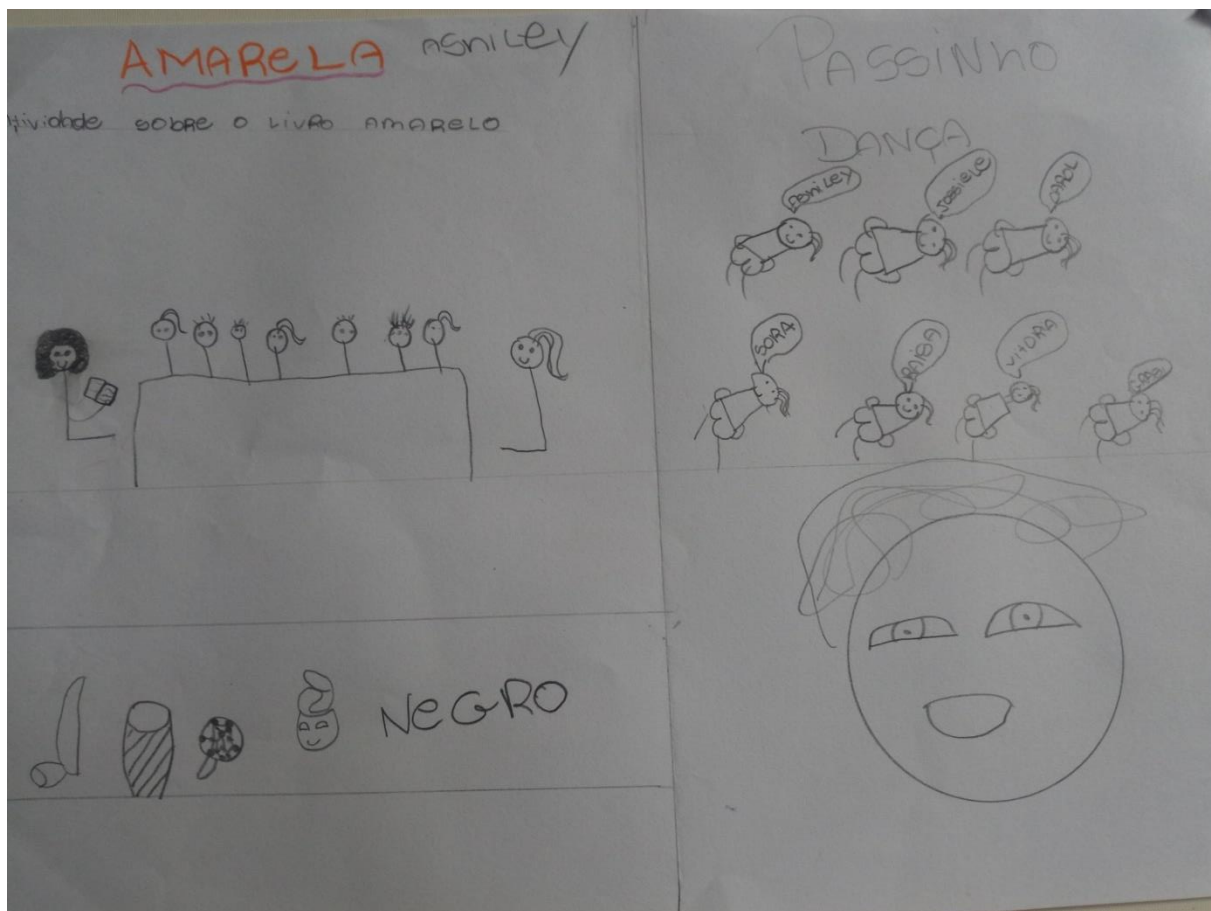
Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 47 – Desenhos das atividades favoritas, feitos pelos educandos



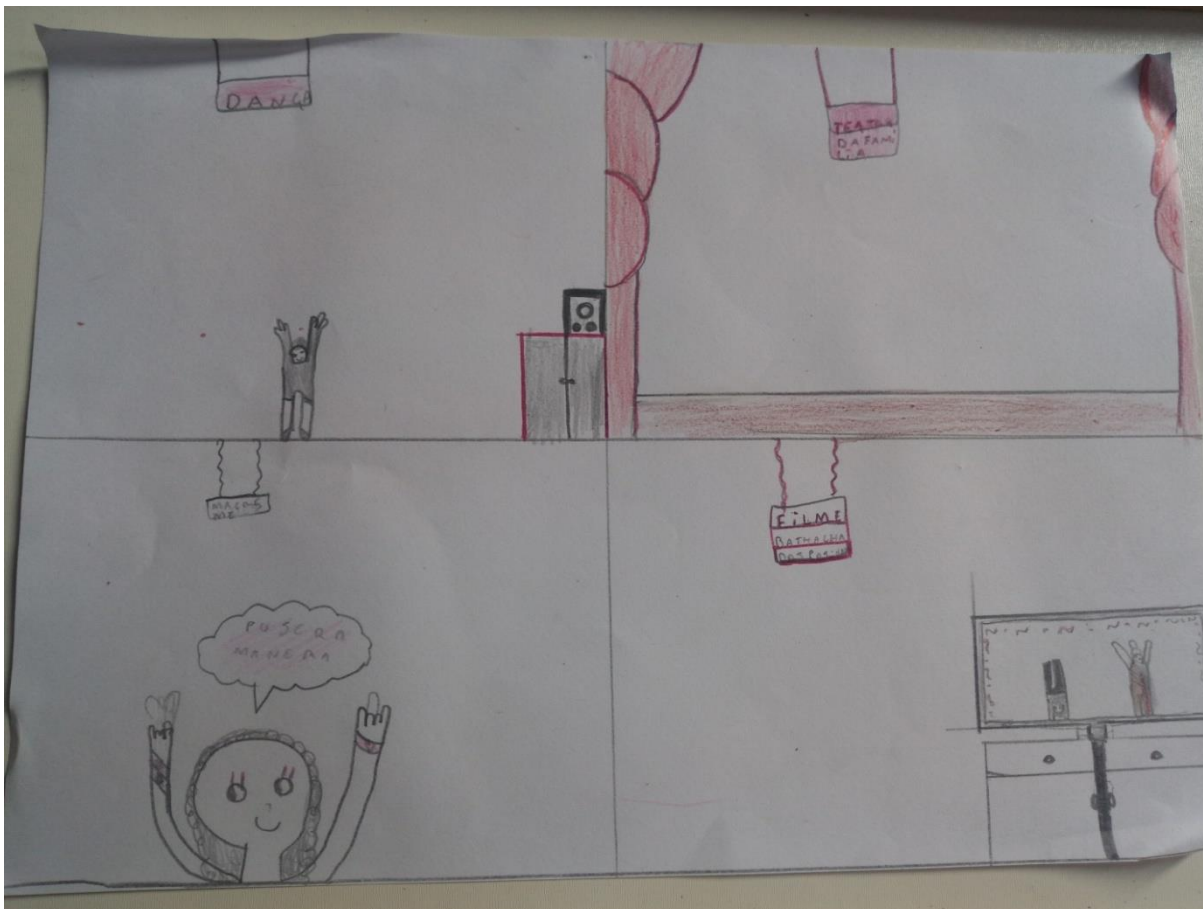
Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 48 – Desenhos das atividades favoritas, feitos pelos educandos



Fonte: Foto da autora (2018)

Figura 49 – Desenhos das atividades favoritas, feitos pelos educandos



Fonte: Foto da autora (2018)

8. OUTROS PASSOS POSSÍVEIS

Essa pesquisa aponta passos iniciais e possíveis desdobramentos de outras ações, ainda por vire que, talvez, possam contribuir para uma educação fora dos padrões que reproduzem o racismo. Longe de acabar com o fim da pesquisa de mestrado, vejo que esse caminho pode ser trilhado por uma vida toda. A luta antirracista parece longe de acabar e um projeto de educação afrocentrada também só será consolidado com muita luta diária.

Perceber-me como corpo em diáspora, me colocou a pensar alternativas frente a colonialidade imposta pelo sistema social e educacional. O pensamento denegridoré um caminho sem volta. E denegrir a educação está na ordem do dia, pois reflete o esquecimento de outras epistemologias legítimas. Noguera (2012, p. 71) afirma que

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

É necessário que se crie um outro parâmetro educacional, em que estejam inseridas outras epistemologias além da que está vigente. Levar em conta padrões estéticos e de comportamento pertencente à cultura dos educandos é valorizar seus saberes ancestrais e validar suas experiências como forma de conhecimento. O corpo negro carrega história e resistência que passa de geração a geração.

A pesquisa caminhou um tanto, inúmeras coisas marcantes aconteceram e estão compartilhadas nessa dissertação. Um outro tanto de coisa se faz e continuará se fazendo presente na caminhada como educadora social, na minha jornada como atriz e como mulher negra.

Alguns dizem que tempos difíceis se anunciam depois das Eleições Presidenciais de 2018. Todos os que estão atentos sabem o que isso significa a população negra e periférica sofre os impactos profundamente dia após dia, sem intervalo de governos e eleições. Jovens negros são mortos sistematicamente pelo Estado.

Há resistência e sobrevivência do povo negro há séculos. Na periferia há muita resistência, seu povo mostra que não é possível viver um dia sem travar uma luta contra o sistema. Esse mesmo povo é dotado de diversos saberes, conhecimentos não legitimados. A cultura de periferia é insurgente, toma os espaços e vai parar na boca do filho do homem branco e rico, mas precisa ser valorizada como forma de conhecimento e produção de epistemologias. Toda a cultura, herança da ancestralidade negra, está aí, viva, se transformando, se atualizando e também se reconectando ao nosso passado negro.

*Problema com escola
 Eu tenho mil, mil fitas
 Inacreditável, mas seu filho me imita
 No meio de vocês
 Ele é o mais esperto
 Ginga e fala gíria
 Gíria não, dialeto
 Esse não é mais seu
 Ó, subiu
 Entrei pelo seu rádio
 Tomei, cê nem viu
 Nós é isso ou aquilo
 O quê?
 Cê não dizia?
 Seu filho quer ser preto
 Rááá
 Que ironia
 Cola o pôster do 2Pac aí
 Que tal?
 Que cê diz?
 Sente o negro drama
 Vai
 Tenta ser feliz
 Ei bacana
 Quem te fez tão bom assim?
 O que cê deu
 O que cê faz,
 O que cê fez por mim?
 (Negro Drama, Racionais MC's, 2002)*

Finalizo essa pesquisa com a sensação de que, se houvesse mais tempo, muito mais coisa poderia ter sido vivida, resolvida, novos avanços, novas propostas e novos resultados poderiam ser apresentados.

Levo comigo diversos aprendizados proporcionados pela experiência que tive na Bom Jesus e em todos os espaços artísticos e educativos que estive nesses dois anos de mestrado. A proposta denegridora é algo para uma vida inteira.

Buscar formas de pensar fora do padrão colonial, fora das expectativas eurocentradas nos espaços educativos e de convivência não pode ser visto como uma tarefa, um peso e um dever a ser cumprido, mas como um horizonte que nos faz rever padrões aos quais estamos sendo obrigados a seguir como se fossem naturais há bastante tempo, para dizer o mínimo.

A proposta de uma prática *Ubuntu* como educadora social, me gerou inúmeros questionamentos, tensões internas, equívocos, incertezas, desconforto, frustração, mas também muita alegria, muito fortalecimento, criação de vínculos e afetos, redes entre outras e outros artistas educadores e pesquisadores. Trocas de conhecimento com as crianças.

Ser e estar em *Ubuntu* é uma tentativa diária de se perceber como mulher negra e afrodiáspórica. Entendendo e reconhecendo quem sou e o impacto que minha presença causa em cada lugar que vou. O impacto que gero na vida dos meus educandos como mulher negra convicta e orgulhosa de sua pele, de seu cabelo.

Confidente e ouvinte. Ouvindo e acolhendo os relatos de meus educandos como gostara de ter sido ouvida e acolhida. A falta de educadores negros durante o meu percurso escolar, por vezes me deixou carente de referências, de alguém que entendesse que o meu silêncio era provocado pelas experiências racistas cotidianas. De alguém que me dissesse que eu não precisava me envergonhar dos meus traços.

Seja na proposta de denegrir a educação de Renato Nogueira ou na pedagogia crítica de bell hooks e Paulo Freire, as propostas de metodologias denegridoras, *ubuntu*, nesse trabalho, buscam traçar encruzilhadas de saber sobre os modos de existência e os modos de aprendizagem da comunidade negra diáspórica.

Embora cada um desses pensadores, como tantos outros negras e negros citados aqui nesse trabalho, nomeiem suas pesquisas de formas diferentes, enxergo essas propostas como galhos de uma árvore maior que conecta o compromisso de

pesquisadores e educadores negros com uma educação para a liberdade da população negra. Essa árvore é a ancestralidade africana.

Tomo para mim cada conselho dessas e desses pesquisadores. O caminho que traçaram em suas práticas pedagógicas e acadêmicas para que hoje, pesquisadores e educadores como eu, possam encontrar material para fundamentar suas pesquisas e práticas. Atrizes, educadoras e pesquisadoras como minha orientadora Celina. Que através do exemplo de sua trajetória cavaram espaço para atrizes, educadoras, pesquisadoras da minha geração.

Desejo encerrar o texto, embora não deseje encerrar a prática *ubuntu* na minha prática artística e pedagógica, querendo contribuir com o debate da importância da educação afrocentrada, denegridora, não referenciada em padrões exclusivamente eurocêntricos. Espero contribuir, através da minha trajetória e desse registro escrito, para o fortalecimento de outras práticas pedagógicas, de meus colegas artistas educadores negros, dos colegas que atuam no campo da Educação não Formal.

Daqueles que acreditam em uma pedagogia que reconheça as alteridades e fortaleça as identidades raciais, culturais, territoriais. Para as coordenações pedagógicas fica o meu registro ainda que crítico em diversas partes, mas para que observe o contexto dos territórios onde atuam para além das crenças religiosas e padrões educativos colonizantes.

Quando finalizei a parte prática com as crianças na AFASO, estava exausta. bell hooks afirma que “O compromisso profundo com a pedagogia engajada é cansativo para o espírito” (HOOKS, 2017, p. 167). Principalmente porque a pedagogia engajada está vinculada a uma expressão do ativismo político.

Não espero que, por causa das minhas atividades e da vivência que tive com as crianças e adolescentes da AFASO, eles cresçam completamente conscientes de sua identidade racial e cultural, nem qualquer outra garantia. Mas espero, profundamente, que os caminhos dados nessa pesquisa, possam ajudá-los em seu cotidiano a nunca aceitar menos do que o melhor para si, como eu mesma disse para eles no meu último dia lá.

Que ao se olharem no espelho e sentirem ódio de si mesmos, que ao ouvir um insulto racista, que ao representar personagens em peças da escola, eles não relacionem nunca sua pele, seus traços e seus cabelos, seus corpos e quadris balançantes como algo ruim. Que se amem e se respeitem, pois assim amarão e respeitarão aos outros com as mesmas características que as suas.

Às vezes, tenho a sensação de terminar essa pesquisa como naqueles términos de namoro, onde ficam lembranças boas, mas alguns ressentimentos e só nos damos conta do quanto poderíamos ser melhores para aquela pessoa quando conhecemos outras pessoas.

Depois do meu percurso na AFASO, tive experiência de dar aulas de teatro para outros grupos, em outros tipos de lugares e projetos. Me sinto uma pessoa melhor. Uma educadora mais compreensiva, atenta. Escuta muito mais ativa e com muito mais sagacidade para dar conta dos desafios cotidianos.

Sinto-me como esses ex-namorados querendo voltar no tempo, pra tentar ser melhor com quem me ajudou a crescer. Sou eternamente grata às crianças e adolescentes da AFASO por terem me permitido viver experiências que me forjaram a ser uma educadora melhor. Espero que a minha presença em suas vidas tenha sido significativa, de alguma forma.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2017, p. 273),

A educação denegridora é um desafio porque não está restrita ao tempo da sala de aula. É uma tarefa contínua. Um compromisso com a luta antirracista em tempo integral. Um compromisso com a sobrevivência não apenas nossa, mas dos nossos irmãos e irmãs pretas que ainda se encontram vítimas da vulnerabilidade promovida pelo Estado.

Que em cada um de nós, educadores, artistas, pesquisadores negras e negros sempre arda a chama intensa do desejo de liberdade. Liberdade real para uma fartura

de vida e de possibilidades. Que nunca nos esqueçamos que merecemos apenas o melhor. Nosso riso e nossa alegria é a nossa maior arma contra o sistema racista.

Ao povo branco resta entender qual é o seu lugar de cala e de fala na luta. Não se eximindo de suas responsabilidades, porque a ciência negra não está à sua disposição para remediar seus atos racistas conscientes e inconscientes. Como diz minha amiga Silvana Rodrigues “Melhorem!”, porque estamos preparando nossas crianças negras para não aceitar a subalternidade.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Afrocentricidade e Educação na senda do progresso: Brasil e EUA. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato & SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação**: Contextos, práticas e pesquisas. Rio de Janeiro: Nau, 2013, p.23-33
- BROWN, Mano; ROCK, Edi. Negro Drama. In: Nada como um dia após o outro. 2002. 1 disco sonoro. 6min 52s. Faixa 5.
- CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre negritude**. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.
- DUARTE, Silvia Valeria Borges. Viaduto de Madureira: ressignificações identitárias e territoriais ao som do charme. In: II CONINTER–Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades Belo Horizonte, Anais, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADE, Christian. The Historical Development of the Written Discourses on *Ubuntu*. **South African Journal of Philosophy**, v. 30, n. 3, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.
- GOMES; Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- GONZÁLEZ, Lelia. . A categoria político-cultural de amefricanidade. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, nº 92/93, 1988, p.69-82.
- GONZALEZ, Lelia. Por um feminismo afrolatinoamericano. Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, nº 1 Batalha das Ideias. Brasil,
- HILL COLLINS, Patricia. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n.1, jan-abr 2016.
- hooks, bell, **Ensisando a transgredir**: A educação como prática da liberdade, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. Ubuntu: filosofia africana confronta poder autodestrutivo do pensamento ocidental, avalia filósofo. Entrevista concedida a Ricardo Machado. **Opera Mundi**. 13/11/2015. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/samuel/42253/ubuntu-filosofia-africana-confronta-poder-autodestrutivo-do-pensamento-ocidental-avalia-filosofo>>. Acessado em: jul. 2019.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. **Cadernos IHU Ideias**, Unisinos, São Leopoldo, ano 15, n.254, v. 15 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social; DPSB – Departamento de Proteção Social Básica. **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_03022016.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2019.

MARTINS, Leda Maria. Performances da Oralitura: Corpo, lugar da memória. **Letras, UFSM**. Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003.

MUNANGA, Kebengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ou avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do & NOGUERA, Renato. O ensino de filosofia em Afroperspectiva. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato & SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação: Contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Nau, 2013, p.75-89.

NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot : Revista de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 1-19, 14 dez. 2011

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma filosofia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 62-73, 2012.

RAMOSE, Mogobe, The Philosophy of Ubuntu and Ubuntu as philosophy, In P. H. Coetzee & A. P. J. Roux (eds.), *Philosophy from Africa: a text with readings*. **Oxford University Press**. pp. 230--237 ,2002.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance? **O Percevejo**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 25-50, 2003.

SILVA, Renata Lima. **O Corpo Limiar e as Encruzilhadas**: A Capoeira Angola e os Sambas de Umbigada no processo de criação em Dança Brasileira Contemporânea. Campinas: Universidade de Campinas, 2010. Tese de Doutorado.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOVIK, Liv Rebecca. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

WATERS, Roger. Another Brick in the Wall II. In: The Wall, 1979.