



UFOP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

CAROLINA REIS DE ASSIS

**AÇÕES CULTURAIS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DESIGUALDADES
DE GÊNERO: INTERFACES NA EDUCAÇÃO**

OURO PRETO
2021



UFOP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

CAROLINA REIS DE ASSIS

**AÇÕES CULTURAIS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DESIGUALDADES
DE GÊNERO: INTERFACES NA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Neide das Graças de Souza Bortolini

OURO PRETO
2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A848a Assis, Carolina Reis De .
Ações culturais, relações étnico-raciais e desigualdades de gênero
[manuscrito]: interfaces na educação. / Carolina Reis De Assis. - 2021.
81 f.

Orientadora: Profa. Dra. Neide das Graças de Souza Bortolini.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas .

1. Congadas. Minas Gerais. 2. Negros. Brasil. 3. Política cultural. 4.
Discriminação de sexo. 5. Performance (Arte). I. Bortolini, Neide das
Graças de Souza. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 792(81)

Bibliotecário(a) Responsável: Cristiane Maria Da Silva - CRB6-3046



FOLHA DE APROVAÇÃO

CAROLINA REIS DE ASSIS

AÇÕES CULTURAIS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DESIGUALDADES DE GÊNERO: INTERFACES NA EDUCAÇÃO

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas.

Aprovada em 29 de abril de 2021.

Membros da banca

Dr(a). Neide das Graças de Souza Bortolini - Orientador(a) - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr(a). Kassandra da Silva Muniz - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr(a). Elvina Maria Caetano Pereira - Universidade Federal de Ouro Preto

Dr(a). Neide das Graças de Souza Bortolini, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 05 de Maio de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Neide das Graças de Souza Bortolini, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/06/2021, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0188121** e o código CRC **C91747BC**.

Agradecimentos

Agradeço aos meus orixás que sempre estiveram comigo me fortalecendo; a minha mãe Alice Reis de Assis pelo apoio e incentivo; a minha tia e madrinha que revisou meu trabalho com muito carinho: Áurea Reis da Silva. A toda minha família: meu pai Jorge Capeta, que já fez sua passagem, ao meu irmão Rafael Reis, aos meus primos e minha avó Nésia que já fez sua passagem; e a avó Fia, a mineira Alvenorina, e à Yalorixá Luci Alves. Ao meu companheiro Sérgio Romão Pereira e suas irmãs Matilde, Maria Geralda, Margarida, Vanda, por me acolherem em Ouro Preto. A minha filha Alícia Ayana e ao meu filho Apuã Romão, por me trazerem mais juízos, responsabilidades e alegrias. Às integrantes do Núcleo de Investigação Feministas, especialmente à professora Nina Caetano, que me orientou em vários projetos e, também, inicialmente, neste Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço a Karla Ribeiro, Mayra Pietrantonio, Théo Mantelato, Sheiquellan Sheron, Lívia Maria, Daniela Mara, Ana Bárbara Coura, Paola Giovana, Bárbara Christine, Caroline de Moraes, Jaqueline Análio, Keila Assis, Thaiz Cantasini. À Escola Estadual José Leandro por abrir o espaço para as NINFEIAS; ao Giovani Oliveira; a Fredda Amorim e toda Coletiva Queerlombo, pelo afeto e troca nos eventos. À Escola Família Agrícola pelo estágio de Observação, a Nathane Alves. À Escola Municipal Joaquim Baptista, situada em Goiabeiras, no distrito de Mariana, pelo acolhimento no Festival da Terra. A professora e escritora Luana Tolentino pelas aulas e pela troca de conhecimentos. À escola Samba Preto: Diego, Cecéu e Letícia, pelas conversas e incentivos. A todos os integrantes do Congado de Santo Antônio do Salto; à historiadora Solange Palazzi; ao Sr. Cocó e a D. Dirce. À Associação Comunitária de Santo Antônio do Salto; à Escola Municipal Aleijadinho; à professora de artes Dalila Xavier. A Fabiulla Lu e a Josi Marins que sempre me ajudaram; aos demais funcionários e professores do DEART pelos conhecimentos e aprendizados compartilhados. À creche Colmeia, por abrir espaço para as minhas experimentações artísticas no estágio. À Escola Municipal Monsenhor Castilho e à Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga por abrir espaço para o estágio e para as práticas do NINFEIAS. A minha orientadora Neide das Graças que teve muito empenho, paciência e dedicação nesse trabalho e a Kassandra Muniz por aceitar o convite de fazer parte da banca.

Lista de Figuras

1. Oficina de Ancestralidade com Solange Palazzi	18
2. Oficina de Tambores.....	18
3. Oficina de Tambores.....	18
4. Oficina Pequenos Olhares e Grandes Visões.....	19
5. Oficina de Teatralidades Corporais.....	19
6. Sede do Congado feita de pau-a-pique.....	19
7. Sábado letivo na Escola Municipal Aleijadinho.....	27
8. Atividade Mapeie-se.....	41
9. Atividade imagens de mulheres pretas.....	46
10. Performance “O ser Materno”	73
11. Performance “O ser materno”	74

Sumário

RESISTÊNCIA CULTURAL, EDUCAÇÃO AFROCENTRADA, E O “PROJETOS RAÍZES E MANIFESTAÇÃO DO CONGADO DE SANTO ANTÔNIO DO SALTO.....	08
I.Introdução.....	08
6II.O congado em Ouro Preto: concepção histórica e cultural e de políticas públicas.....	14
III.Projeto Raízes e Manifestação do Congado de Santo Antônio do Salto	18
IV.A Escola Municipal Aleijadinho e as manifestações congadeiras: pedagogias afrocentrada.....	24
V. Considerações finais.....	29
VI.Referências.....	30
CORPOS NAS ESCOLAS: GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO PELA IGUALDADE.....	32
I.Introdução.....	32
II. NINFEIAS nas escolas: convivência entre diversidades.....	38
II. 1 Projeto “NINFEIAS – práticas pedagógicas e performativas feministas” – (2017) na Escola Municipal Monsenhor Castilho: experiências com o Ensino Fundamental I	40
II. 2 Projeto “NINFEIAS – práticas pedagógicas e performativas feministas” – (2017) – Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga: experiências com o Ensino Fundamental.....	44
II.3Projeto “NINFEIAS nas escolas – gênero e educação pela igualdade” na Escola Estadual José Leandro: experiências no Estágio Regência II - (2019).....	48
III. Estágio Curricular de Regência I: experiências com a Educação Infantil na Creche Municipal Colmeia - 2018.....	54
IV. Considerações Finais.....	58
V. Referências.....	59
FEMINISMO NEGRO, COMUNIDADE ACADÊMICA E SOCIEDADE.....	61
Introdução.....	61
II. Ações extensionistas e a inserção dos corpos oprimidos: pretas importam.....	62
III.1Práticas artísticas e ações performativas, experiências extensionistas NINFEIAS.....	72
III.2 Ação performática: “O ser materno”	73
III.3 Oficina “Mulheres em ação das águas”	78
IV. Considerações Finais.....	81
V.Referências.....	82

RESISTÊNCIA CULTURAL, EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E O PROJETO “RAÍZES E MANIFESTAÇÃO DO CONGADO DE SANTO ANTÔNIO DO SALTO”

Resumo

Este artigo visa analisar as experiências realizadas no projeto *Raízes e Manifestação do Congado de Santo Antônio do Salto* (aprovado pelo Fundo de Cultura do estado de Minas Gerais, em 2016, e executado entre 2018 e 2020), tendo em vista o aporte teórico das pensadoras pretas Leda Maria Martins, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves. Foram realizadas três oficinas nesta comunidade: fotografia, filmagem e teatralidades corporais; toques e ritos do congado; confecção de tambores. Também houve o mutirão para a construção da sede de pau a pique da comunidade congadeira do distrito de Santo Antônio do Salto, em Ouro Preto, MG. Sendo assim atuei como educadora e produtora cultural na mediação entre a comunidade e o grupo de congado, de modo a contribuir para a resistência das manifestações tradicionais. Entre tecnologias artísticas, utilizando da fotografia, da filmagem e de entrevistas, o projeto culminou com um documentário acerca da preservação da memória desta comunidade congadeira. Tendo como fundamento a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, foram realizadas ações junto à comunidade da Escola Municipal Aleijadinho pela viabilização de práticas pedagógicas baseadas nos valores ancestrais do congado de Santo Antônio do Salto.

Palavras-chave: congado; educação afrocentrada; políticas culturais.

I. Introdução

A trajetória dos grupos de manifestação cultural afro-brasileira é longa, tensa e revela uma história de resistência diante de sua desvalorização no âmbito da produção cultural brasileira e do sistema social das artes, que os coloca, tantas vezes, nos lugares de folclorização. Quando se pensa a composição das culturas africanas manifestas no Brasil, encontramos diversidades de elementos que se encruzam ao adotaram múltiplos significados, de modo a perpetuarem seu legado e preservarem parte de seus cultos, suas manifestações ancestrais relacionadas aos corpos negros, à reterritorialização e à cultura. Neste sentido, Lélia Gonzalez sintetiza essa problemática ao afirmar:

Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis, se o nosso olhar se volta para as músicas, as danças e o sistema de crenças etc... Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico, do branqueamento, é recalçado por classificações eurocêtricas do tipo “cultura popular”, “folclore

nacional” etc. que minimizam a importância da contribuição negra (GONZALEZ, 1988, p.70).

A constituição do território brasileiro passou por um processo colonial repleto de conflitos, genocídios, epistemicídios e etnocídios com a exploração europeia das riquezas e dos povos que aqui habitavam – indígenas de diversas etnias – assim como -das outras etnias do continente africano que, no século XVII, foram sequestradas e trazidas ao continente americano para trabalharem e servirem como escravos, sendo explorados, gerando riquezas que foram tiradas das Américas e levadas ao continente europeu. Os invasores das Américas surrupiaram as sabedorias dos povos africanos, se apropriando do seu conhecimento para perpetuar uma dominação exploratória no território brasileiro, considerando a cultura dos povos africanos como inferiores às suas. O monopólio do tráfico negreiro vinculou os corpos negros a uma exploração abusiva, uma vez que eles já traziam antes da travessia do Atlântico conhecimentos relacionados às construções civis, à agricultura tropical e à mineração. Foram subestimados pelos colonizadores, que se aproveitaram desses conhecimentos, omitindo a sabedoria africana.

Os povos africanos já exerciam há anos em seus territórios a ciência da mineração, através do garimpo em bateias, nas peneiras para a exploração do topázio, ouro e diamante, e era executada a mineração em leitos de rios e em barrancos, conforme aponta Eduardo França Paiva. Segundo ele, os negros retirados das regiões da África foram a maioria dos africanos do Porto da Costa Mina, Benin, Angola, Congo e Benguela e tinham competência para trabalhar na mineração, uma vez que possuíam uma excelente qualificação para a extração desses minérios.

Não poderia ser, ressalte-se, de outra forma. Boa parte do Ouro explorado durante todo o setecentos nas Gerais e nas capitanias de Goiás, de Mato Grosso e na Bahia foi recolhido através de técnicas introduzidas pelos africanos e desconhecidas pelo europeu (PAIVA, 2002, p.3).

Nessa afirmação se entende que houve uma desvalorização dos povos africanos e de sua sabedoria, o que nunca é abordado nos conteúdos escolares e nos livros didáticos; os pretos escravizados africanos eram conhecedores de tecnologias diversas incluindo a da mineração. Assim relata Eduardo Paiva que “Por exemplo, na África negra, nas regiões de mineração de ouro, as mulheres desempenhavam papéis centrais nas atividades exploratórias” (PAIVA, 2002, p.3).” Ainda mais grave foi este apagamento histórico do conhecimento feminino das mulheres escravizadas.

O interesse europeu foi, também, raptar os mestres artífices africanos que detinham o poder de construir e desenhar edifícios usando taipa e elementos da cantaria.¹ As concepções artísticas no continente africano eram um vislumbre para o território europeu, pois esses negros tiveram a formação pela experiência, vivenciando as práticas, as sabedorias passadas oralmente pelos seus ancestrais, tais como os griôs², e as trocas comunitárias de conhecimento. Tudo isso influenciou na formação da cultura afro-brasileira, resultando nas técnicas remanescentes, com suas fortes expressões na região de Ouro Preto.

O comércio da escravização no Brasil durou séculos e estendeu-se à dominação cultural, ao ponto de deslegitimar a condição de ser humano dessas etnias africanas que eram obrigadas a esquecer suas referências originárias, apagando boa parte das suas raízes culturais e históricas. Violentadas, essas pessoas sobreviviam para continuar as suas práticas artísticas e religiosas. Durante a colonização esses corpos sofreram várias marcas que, ainda hoje, resultam em marginalização pelas crueldades vividas e simbologias atacadas. Tiveram, portanto, sua cultura fragmentada e demonizada com a imposição da dominação racista, como afirma Edimilson de Almeida Pereira.

A análise das interpretações do corpo negro, geradas no período de vigência do escravismo, revela que a sociedade brasileira imprimiu sobre ele diferentes e conflitantes representações. Por um lado, as elites desqualificaram-no como forma humana, privando-o de sua história e de sua cultura. Interpretado sob essa perspectiva, o corpo negro foi transformado em alvo de espoliação através do trabalho e da agressão sexual. Para assegurar o domínio sobre esse corpo, visto como “estranho”, o sistema escravista traçou sobre ele cortes e escritas – sinais de uma ordem social que fez da violência sobre o corpo negro uma de seus mecanismos de atuação (PEREIRA, 2018, s/p).

No decorrer da formação do Brasil República, período em que ainda era recente a abolição da escravatura, existiam impedimentos para a garantia de direitos e condições estruturais igualitárias para os negros no Brasil, tais como acesso aos bens culturais,

¹ Estas informações são resultantes de conversas com moradores idosos, mestres artífices e decorrentes do estudo da obra *A arte da cantaria*, de Carlos Alberto Pereira, Antonio Liccardo e Fabiano Gomes Silva (PEREIRA, C.A. LICCARDO, A. SILVA; F. G. 2007 p. 23-24).

² De acordo com a afirmação de Marilene Carlos do Vale Melo, griot se refere a: “Nesse contexto, situa-se a figura do griot, o guardião da memória. Originado da expressão francesa, o termo griot, na cultura africana, significa contador de histórias, função designada ao ancião de uma tribo, conhecido por sua sabedoria e transmissão de conhecimento; figura presente na África tribal que percorre a savana para transmitir, oralmente, ao povo fatos de sua história; e é o agente responsável pela manutenção da tradição oral dos povos africanos, cantada, dançada e contada através dos mitos, das lendas, das cantigas, das danças, e das canções épicas; é aquele que mantém a continuidade a tradição oral, a fonte de saberes e ensinamentos e que possibilita a integração de homens e mulheres, adultos e crianças no espaço e no tempo e nas tradições; é o poeta, o mestre, o estudioso, o músico, o dançarino, o conselheiro, o preservador da palavra” (MELO, 2009, p.149).

políticos, sociais e econômicos. As pessoas negras não podiam frequentar escolas, eram submetidas a trabalhos não remunerados e não tinham direitos sociais, nem terras ou tetos, logo, eram flagelados e desfigurados pela política de branquitude, conforme a concepção de Maria da Consolação Andre. A ideologia do branqueamento³ foi uma implementação política pós-abolição que buscava a higienização dos corpos negros, devido à elite brasileira achar que o Brasil estava escurecendo demais, principalmente pelo fato dessa sociedade ser racista, uma vez que não se aceitavam negros como pessoas que têm um intelecto, e também não os inseriam na vida socioeconômica. Com a vinda de mão-de-obra dos imigrantes italianos, alemães e japoneses, isso se reforça ainda mais, gerando a condição da segregação racial, que vai abater exaustivamente a população negra brasileira, limitando as condições de trabalho e de sobrevivência (ANDRE, 2007, p.120).

As manifestações negras eram subalternizadas e marginalizadas e contavam com as perseguições das autoridades políticas que inflingiram ações de repressão aos afrodescendentes brasileiros. Historicamente a escravidão foi extinta, mas, sabemos que o preconceito e a discriminação se perpetuam, principalmente em relação às religiosidades cristãs que dominavam a população, deslegitimando os ritos afrodescendentes.

No âmbito da educação, as culturas e histórias africanas no Brasil sobrevivem e resistem a partir dos seus apagamentos e anulamentos sucessivos. As relações dos espaços formais de educação com o processo de formação do ser humano vão priorizar um conhecimento vindo de uma concepção eurocêntrica, reafirmando sobretudo as cosmovisões europeias diante da exploração e colonização dos corpos negros.

Essa concepção de educação, que é decorrente de uma dominação ocidental da razão, foi se inserindo no senso comum, de forma a naturalizar o desprezo pelas práticas culturais de outras etnias, aniquilando os povos negros, fazendo esquecer as suas raízes

³ A ideologia do branqueamento foi um projeto de criação de uma terceira raça que fosse mais próxima do europeu, pela elite branca dominadora se denominar uma raça superior, acreditavam que o Brasil pós abolição poderia ter sangue europeu em sua formação social criando o mestiço fruto da mistura do europeu com o negro africano, advindo “ O mito da democracia racial” Acreditavam que o europeu teria em seu sangue uma raça que era carregada de inteligência e racionalidade que não havia na raça negra e já o mestiço seria uma espécie de cruzamento de um lócus entre as duas raças possibilitando uma terceira raça que poderia fundar o Brasil já que haviam uma população negra significativa. O branco superior era sinônimo de beleza, força, elegância e inteligência. O fio condutor seria o pensamento científico europeu diante da ideologia das existências de raça, o conceito de racionalidade dividiu as populações do mundo colocando uma raça superior a outra (ANDRÉ, 2007, p.118-119-120-121).

epistemológicas e culturais que não se separam das corporeidades, conhecimentos, políticas e sentimentos.

Essa reflexão é importante para compreender que a noção de pedagogia que norteia a educação formal, introduzida no nosso país como plano oficial de governo, destituiu os negros das compreensões ancestrais, dos registros culturais acerca das relações corpóreas e espirituais originárias, ao se tomar o padrão europeu como modelo. Isso propiciou uma educação desigual à revelia das realidades e visões das etnias que aqui viviam oprimidas, não podendo vivenciar os paradigmas de sabedoria entre povos com as mesmas origens. Nos dizeres de Nilma Gomes tal situação é melhor explicada:

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência (GOMES, 2012, p. 102).

A suposta superioridade branca está estruturada na sociedade brasileira desde a colonização até a atualidade, logo, é daí que emerge o racismo institucional. Essa colonização que monopolizou esse território é engendrada por um poder econômico capitalista que determina as heranças da exploração do trabalho até os dias atuais. Através da chamada “colonialidade moderna”⁴ se mascara a exploração dessas estruturas pelo mito da democracia racial. A constituição federal de 1988 alega que há direitos iguais para todos os cidadãos brasileiros, mas isso está longe de acontecer.

É sabido que nunca houve direitos iguais na sociedade brasileira mesmo em uma estrutura democrática que desenvolve um senso de cidadania. Os corpos negros resistem lutando por espaços e inserção que vem desde a libertação das correntes, continuando com a resistência quilombola nos séculos XVIII e XIX, advindo daí a politização dos movimentos negros no século XX. A partir daí se estabelecem ações para que a

⁴ O conceito de colonialidade moderna seria a visão pós-colonialista dos europeus, em criar uma civilização ocidental superior em relação aos povos étnicos não europeus, dando continuidade aos resquícios da colonização, colocando a população colonizada enquanto inferior. Deste modo, estabeleceram o seu lugar enquanto modo de vida padrão diante da modernidade para estipular a ideia de superioridade, como se as outras culturas e etnias fossem subalternas e não tivessem conhecimento e sabedoria, por não serem científicos suficientes para exercer um pensamento reflexivo. Assim, esse conceito como articula Walter Mignolo traz a visão da colonialidade e da modernidade como estruturas que andam juntas e interdependentes para se perpetuar no sistema capitalista europeu ao associar a ideia materialista à visão evolutiva de civilização, ao se manter uma estrutura exploratória (MIGNOLO, 2013, p. 3).

comunidade afrodescendente tenha acesso aos espaços institucionais públicos, ao serem reconhecidos como pessoas humanas. Assim, as leis e as recentes conquistas desses movimentos de lutas fizeram surgir ações de equidade, tais como a política de cotas para pessoas negras em universidades. Os movimentos negros permanecem lutando, pois, reconhecem que a formação social brasileira vive um racismo estrutural e institucional. Assim a pesquisadora preta Leda Maria Martins afirma: “A história dos negros nas Américas escreve-se numa narrativa de migrações e travessias, nas quais as vivências do sagrado, de modo singular, constituem um índice de resistência cultural e de sobrevivência étnica, política e social” (MARTINS, 1997, p. 24). É nesse contexto de resistências que surge este trabalho com o Congado de Santo Antônio do Salto.

Junto a essa análise de pesquisa, investiguei o congado como um movimento de resistência e manifestação da cultura afro-brasileira, ao pensar o lugar desse aprendizado e de seus elementos de mobilização das práticas socioculturais, dentro de uma política patrimonial em que se insere a população negra, desprovida da sua história e afastada dos espaços formais da educação. A partir de uma pedagogia afrocentrada, visa-se um conhecimento através de práticas e sabedorias de manifestações ancestrais, trazendo a concepção do congado como fundamento do saber, como explica a escritora Leda Martins:

Os congados e reinados, são um sistema religioso alterno que se institui no âmbito mesmo da encruzilhada entre os sistemas religiosos cristãos e africanos, de origem Banto, através do qual a devoção, a certos santos católicos, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e Nossa Senhora das Mercês processa-se por meio de performances rituais de estilos africanos, em sua simbologia metafísica, convenções, coreografias, estruturas, valores, concepções estéticas, e na própria cosmovisão que os instauram. Performados por meio de uma estrutura simbólica e litúrgica complexa, os ritos incluem a participação de grupos distintos, denominados guardas, e a instalação de um império negro, no contexto do qual autos e danças dramáticas coroação de reis, e rainhas, embaixadas, ato litúrgicos, cerimoniais e cênicos, criam uma performance mitopoética que reinterpreta as travessias dos negros na África às Américas (MARTINS, 2002, p.74).

Utilizei-me, portanto, da fotografia e do audiovisual como ferramentas de registro para uma produção de memória desses saberes tradicionais de povos pretos, bem como das suas oralidades, ou seja, dos relatos dos membros da comunidade congadeira do distrito de Santo Antônio do Salto (Ouro Preto).

II. O congado em Ouro Preto: concepção histórica e cultural e de políticas públicas

A cidade de Ouro Preto foi reconhecida pela UNESCO como patrimônio histórico arquitetônico mundial da humanidade, por suas ruas, vielas e igrejas, que remontam ao período histórico da colonização brasileira do século XVIII e ao Ciclo do Ouro. Esse legado foi criado e mantido mediante a vinda dos engenheiros e arquitetos negros escravizados, que não são estudados e reconhecidos como inventores deste patrimônio. As políticas de reconhecimento das manifestações culturais como patrimônio imaterial brasileiro só são reconhecidas muito tempo depois, através do decreto 3.551 de 4 de agosto de 2000⁵, pelo qual foi criado o registro diante dos bens culturais de natureza imaterial, aquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em atividades, ofícios e seus modos de fazer, celebrações, expressões teatrais, plásticas, musicais ou lúdicas. Também foram reconhecidos lugares tradicionais, que fazem parte da história do estado, tais como mercados, feiras e santuários, que abrigam práticas culturais coletivas que agora são consideradas patrimônio material e imaterial.

As festividades tradicionais da cidade de Ouro Preto são fundamentalmente religiosas, englobando diversas formas de expressões. Essas festas fomentam o turismo cultural gerando aquecimento da economia pelas atividades de turismo e lazer decorrentes dos eventos festivos, e elevando a cidade a um polo cultural muito importante para o país.

Em Ouro Preto há dezenas de grupos tradicionais, por ser uma cidade com a maioria de seus habitantes oriundos dos povos africanos escravizados. Dentre as manifestações afro-brasileiras que são exaltadas, a nenhuma delas é dado seu devido valor. Os órgãos públicos se utilizam de suas imagens, mas não apoiam devidamente o trabalho de manutenção e preservação das tradições, como consta ser obrigatório na Lei Orgânica do Município de Ouro Preto Nº 17/2002 no art. 165.⁶

Como esses grupos se mantêm e transferem seus conhecimentos de geração em geração perpetuando seus legados? Muitos grupos quando necessitam de apoio utilizam a Comissão de Folclore, as Associações de Moradores e outras entidades, que também recorrem a editais, conseguindo verbas mínimas, ou recursos esporádicos, devido à burocratização das instituições de financiamentos culturais e a dependências das legislações. Com todos esses bloqueios institucionais, os grupos de manifestações

⁵ Conferir informação tirada de <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/373/>>.

⁶ Conferir em <https://arseop.mg.gov.br/arquivos/lei_organica.pdf>.

culturais afro-brasileiras ficam, tantas vezes, sem condições para desenvolverem as suas atividades.

Há uma necessidade dentre as manifestações culturais afro-brasileiras em articular demandas para se manter, na busca de diversas formas em eternizar-se na preservação dos seus costumes, mesmo com a desvalorização das suas práticas. É diagnosticado o racismo institucional perante as atitudes das autoridades no que tange à manutenção e a difusão cultural desses grupos. Assim, em um sistema racista que menospreza determinadas práticas culturais, as autoridades públicas se utilizam delas da forma como lhes convém.

Na minha experiência como produtora cultural preta, percebo essas segregações até mesmo nas políticas públicas culturais, quando abrem editais de fomento para as manifestações afro-brasileiras. Na maioria das vezes resultam em poucos editais, com baixos recursos financeiros, ou com poucas aberturas para esta área. Nas ações socioculturais desenvolvidas pela comunidade preta, surgem apenas recursos paliativos momentâneos, acarretando a pouca inserção cultural das culturas segregadas que são pouco valorizadas pelas próprias políticas de financiamento da arte.

O congado é um bem imaterial e patrimonial brasileiro, de grande importância para setores públicos e privados, sendo necessário que diversas entidades invistam e desenvolvam um trabalho junto às instituições de educação, de turismo, do patrimônio e da cultura. É importante que se conheçam suas referências junto às comunidades que vivenciam o congado, reconhecendo-o em suas concepções pretas históricas e artísticas carregadas de lembranças afetivas e de resistência.

Os bens imateriais são simbólicos, assim suas referências fazem reviver memórias fundamentadas na oralidade, permeando os saberes tradicionais, o sistema de valores das manifestações e suas expressões artísticas, tais como a dança, a percussão, o toque dos tambores, as cantorias. Portanto, os patrimônios dos reinados de congado reagem a uma memória através das expressões corpóreas que, ao longo do processo de colonização, e também, de descolonização desses corpos, vão afirmando em seus enfrentamentos a resistência pela continuidade de suas raízes. Assim afirma Leda Martins: “Essa herança ancestral e dos ancestrais ressoa nas expressões da arte negra, em geral, e dos congados, em particular, tendo na assimetria um de seus signos agenciadores” (MARTINS, 1997, p.36).

Os reinados se constituem em uma manifestação cultural sincrética afro-brasileira que tem como representação a coroação dos reis congos, as raízes de povos bantos, a

representação da luta de Carlos Magno, o levantamento dos mastros, percorrendo um festejo de formação em que se sobressaem as memórias, os usos e cosmologias das raízes de Angola e do Congo. Tais manifestações são extensões ibéricas, no que diz respeito à religiosidade, pelo processo de colonização e exploração dessas etnias, contendo em seus múltiplos territórios originários dessas manifestações uma pluralidade de sentidos combinados entre devoções sincréticas: a de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito e de Santa Efigênia. Estão enraizadas nas celebrações de fé, nas festas e cantorias que dialogam com a seriedade e com a responsabilidade de manterem a origem dos seus ancestrais nos ritos e nos toques dos congadeiros (MARTINS, 2002, p. 76).

Os ritos realizados sob a regência desses reis reterritorializavam os repertórios culturais africanos, criando novas formas de expressão e singulares idiomas artísticos; instituíam uma ordem hierárquica paralela à escravista; apropriavam-se de um espaço lúdico, considerado menos “nocivo” pelos “senhores”, fomentando estratégias simbólicas que, sob o ritmo dos tambores reforçavam as suas tradições culturais e manifestação (MARTINS, 1997, p.38).

A transformação dos territórios em que foram obrigados a permanecer nas Américas, era uma resistência para não esquecerem suas origens e sabedorias dessa forma, como apresenta a pesquisadora Leda Martins; os pretos trazidos escravizados usufruíram de um espaço em que os senhores “permitiam” para que resignificassem e continuassem a fortalecer suas entidades com seus ritos e ritmos. Revivendo simbolicamente as suas tradições através da resignificação dos santos católicos e assim mantendo as suas entidades espirituais e as forças energéticas, os deuses da herança auxiliam na formação deste legado. Esta é uma forma sábia de resistir, encontrada pelas diversas etnias africanas que estavam sendo exploradas, uma vez que foram forçadas a viver em territórios que não respeitavam suas devoções. Atravessam um espaço de “encruzilhada”⁷ por onde agregam diversos elementos transformando o seu território, aculturando as suas divindades como forma de sobrevivência de seus costumes e

⁷ Esta noção de encruzilhada é abordada por Leda Martins da seguinte maneira: “A cultura negra é o lugar das encruzilhadas. O tecido cultural brasileiro, por exemplo, deriva-se do cruzamento de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais recentemente, orientais. Desses processos de cruzamentos, transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos. Na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica desse processo de trânsito sógnico, interações e intersecções, utilizo-me do termo encruzilhada como uma chave teórica que nos permite clivar as formas híbridas que daí emergem (cf. MARTINS, 1995). 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 se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim” (MARTINS, 2002, p. 73).

reminiscências. Através dos ritmos, danças e expressões das suas tradições, mostram-se suas raízes ancestrais que, apesar de ganharem outras conotações, permanecem fiéis às devoções originárias. A pesquisadora Leda Martins assim se refere ao termo encruzilhada:

Operadora de linguagem e discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos. Nessa via de elaboração, as noções de sujeitos híbrido, mestiço e liminar, articuladas pela crítica pós-colonial, podem ser pensadas como indicativas dos efeitos de processos e cruzamentos discursivos diversos, intertextuais e interculturais. Esses modos de constituição e reconstituição simbólicos advêm da encruzilhada, o operador sógnico, que possibilita suas emergências, contemplando-os com os desdobramentos possíveis, mas que neles não se esgota (MARTINS, 1997, p.28).

É de grande relevância pensarmos nessas manifestações com seriedade no que se refere à relação tradicional e suas mistificadas enquanto formação cultural e corpórea. Deste modo se articulam os ritmos e as corporeidades, as configurações artísticas com os elementos de dança, música e teatro. Ações que dialogam com a formação social dos sentidos e significados ancestrais, buscando o lugar de onde vem e ser inserido na estrutura cultural a partir de uma formação de raiz afrocentrada. Logo, ao se contemplar nas suas representações, surge a busca de outra história que tentaram abafar. E diante das opressões vividas, as pessoas afro-brasileiros transcendem a supremacia branca que determinou ao corpo preto lugares repletos de sexismo, da violência e da irracionalização. Neste sentido, a formação grupal, as lutas e as artes reverberam as tradições ancestrais, de forma que a autora afirma a importância simbólica do congado.

Os reinados, entretanto são definidos por uma estrutura simbólica complexa e por ritos que incluem não apenas a presença das guardas, mas a instauração de um império, cuja concepção inclui variados elementos, atos litúrgicos e cerimoniais e narrativas que na *performance* mitopoéticas, reinterpretem as travessias dos negros da África as Américas (MARTINS, 1997, p.32).

É por tudo isso que foi assinalado por Leda Martins, que busco retratar a relação do congado e os valores presentes nessas manifestações de resistência em nossa sociedade. No decorrer das ações e do acompanhamento do congado do Salto (Santo Antônio do Salto), percebi que havia dificuldades em difundir as suas atividades em diversos espaços culturais, como parte da formação da cidadania no campo da multiculturalidade nacional, pela afirmação do direito à manifestação das diversidades culturais no território em que vivem. O congado está em risco de sustentação uma vez

que estão diminuindo seus integrantes, e tal expressão vem sendo descartada de diversas ações culturais, seja por não terem recursos para transporte, para manutenção das vestimentas e para a compra e manutenção de instrumentos musicais.

Fica notório que, para as entidades públicas, esse grupo não tem entendimento na perspectiva da valorização da cultura e da ancestralidade de Ouro Preto, justamente por se tratar de uma comunidade em que a maioria é preta, e que ainda vive sob o olhar escravocrata, enquanto mão-de-obra barata disponível para servir a outras classes.

A desvalorização desses grupos tradicionais reafirma o contínuo rompimento com as manifestações afrocentradas que, apesar de existirem em fortes expressões, não têm sido devidamente apoiadas. Com muitas dificuldades, enfrentando as demandas institucionais burocráticas, foi possível conseguir um mínimo de recurso, através do Fundo de Cultura Estadual, entre 2016 e 2018, para que fosse possível restaurar vestimentas, instrumentos e produzir audiovisuais, entre outros. Tudo isso em encontros para fortalecer a visibilidade do Congado de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito de Santo Antônio do Salto.⁸

III. Projeto Raízes e Manifestação do Congado de Santo Antônio do Salto

Santo Antônio do Salto é um distrito situado no município de Ouro Preto em Minas Gerais, cuja localidade é uma área rural que mantém um legado cultural desenvolvendo algumas manifestações, tais como o Congado de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, que conta com cerca de trinta participantes, de três a oitenta anos, entre eles treze mulheres e dezessete homens. Além disso, o distrito conta ainda, com as manifestações da Folia de Reis e da Charola, em que participam quase todos os mesmos integrantes da congada.

Solange Palazzi, professora, historiadora e colaboradora dos movimentos de congadas, assim se refere a esse congado: “Possui aproximadamente 60 anos e teve suas raízes na Guarda do Alto da Cruz. A família do Sr. José Geraldo Xavier cuida do grupo, o primeiro capitão é o Sr. José Domingos, carinhosamente conhecido por Zé Buião” (PALAZZI, 2014, p. 51).

Ao conhecer essa comunidade e observar a demanda da preservação dessas expressões culturais, em seu território local, interessei-me como produtora cultural por

⁸ Embora este seja o nome completo deste congado, ele é abreviado com a expressão Congado do Salto.

desenvolver um projeto que pudesse valorizar, fomentar e aprimorar as expressões da cultura local. Dialogando com o mestre do congado, mais conhecido como Cocó (José Xavier) e com Solange Palazzi, adentrei no universo congadeiro e realizamos juntos, também com a Associação Comunitária de Santo Antônio do Salto (ASAS), o projeto Raízes e Manifestação do Congado de Santo Antônio do Salto (aprovado pelo Fundo de Cultura do Estado de Minas Gerais em 2016).

Daí surgiram oficinas de ritos, de confecção de instrumentos e indumentárias, de corporeidades teatrais e de audiovisuais, de modo a contemplar as linguagens artísticas para que a comunidade tenha a sua história perpetuada e reconhecida. Deste modo, ao se difundir a cultura local e suas manifestações culturais, suas raízes e ancestralidades passam a ser reconhecidas entre outras tradições similares, utilizando-se dos aparelhos tecnológicos, na difusão da memória.

O distrito de Santo Antônio do Salto é localizado a 35 km de Ouro Preto, em uma região que possui canal hidrográfico que propicia às usinas hidrelétricas efetuarem uma exploração dos recursos naturais, como é o caso da Maynart Energética. Por se tratar de uma zona rural, há dificuldades de acesso dos moradores aos espaços urbanos, pela distância e falta de transporte coletivo. Existe apenas um horário de ônibus diário na linha Santo Antônio do Salto (07:00h. da manhã) a Ouro Preto (16:00h.). Tal como a situação de outros distritos, que ficam isolados de Ouro Preto, prevalece a desvalorização da comunidade em termos de assistência pública, que também pouco se mobiliza e fica à espera das redes de serviço para a população. O distrito tem cerca de mil e sessenta e oito habitantes e conta com uma escola municipal chamada Aleijadinho, um posto de saúde e uma agência de correios. É necessário ressaltar que, a princípio, os congadeiros almejavam, com esse projeto, conseguir um espaço físico para sediar as reuniões e para guardar o acervo deste coletivo.

As ações e atividades nascidas deste projeto resultaram em:

a. Oficina de ancestralidade e história congadeira, toques e ritos, ministrada por Solange Palazzi. CARGA HORÁRIA: 20 horas, Realizada no dia 27/10/2018, no sítio do Salto com a participação da comunidade congadeira do Salto, trouxe o conhecimento do que representa as divindades de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, assim como a utilização e significados das ferramentas e vestimentas do(a) congadeiro(a).



Figura 1 - Foto da Oficina de ancestralidades e história congadeira ministrada pela professora e historiadora da cultura afro-brasileira Solange Palazzi. Data: 27/09/2018. Arquivo: Carolina Reis

b. Oficina de confecção de tambores e história do congado, ministrada pelo Cocó (José Xavier). Carga Horária: 20 horas, ocorreu em Maio de 2019, na casa do Cocó, em Ultrabanda no Salto. onde a comunidade congadeira se reuniu para a confecção dos tambores e para o aprendizado passo a passo de como desenhar o tambor, tratar a pele, cortar as madeiras, enfim, de toda o processo de sua montagem.



Figura 2 e 3 - Fotos da Oficina de tambores ministrada por Cocó- mestre do Congado. Data: 01/05/2019. Arquivo: Carolina Reis

c. Oficina Pequenos olhares e grandes visões, corporeidades e teatralidades ministrada por mim, Carolina Reis. Carga Horária 80 horas. Ocorreu durante o ano de 2018 e 2019.



Figura 4 - Foto da oficina, pequenos olhares e grandes visões, saída a campo para registrar. Data: 09/09/2019. Foto: Humberto Integrante do Congado e participante da Oficina. Figura 5 - Foto trabalho corporal e teatralidades no terreno do Cocó. Dia 19/10/2019. Foto de Alan

d. Construção coletiva da sede, feita de pau a pique, em mutirão com a participação dos jovens, começamos em Agosto de 2019 e terminamos em Novembro de 2020. Esta sede ainda requer a finalização e acabamentos para sua efetiva utilização.⁹



Figura 6 - Foto da sede Congado, em construção coletiva, feita de pau-a-pique, realizada durante o ano de 2020 - foto: Sérgio Chará.

É necessário refletir acerca do fato das relações controversas entre a igreja católica e a manifestação congadeira, uma vez que a igreja católica é um espaço em que o congado pode entrar e sair ao se apresentar, mas, a maioria dos grupos não tem seu próprio espaço onde possam se encontrar, ensaiar e desenvolver sua arte ou guardar seus pertences de forma segura e organizada. Tanto o catolicismo quanto o protestantismo se tornaram hegemônicos, havendo ainda, da parte de muitos religiosos, uma opressão e desvalorização dos costumes congadeiros e dificuldades em se compreender e aceitar o

⁹ Atividade temporariamente interrompida pela pandemia COVID19, e por conta das chuvas e por isso a demora da sua inauguração pelo fato de nos meses de novembro a março ser muito ruim ter acesso a comunidade do Salto e a execução desse trabalho.

sincretismo. Por mais que o catolicismo se desculpe das ações truculentas que tenham feito ao longo do processo de colonização no Brasil, até os dias atuais, ainda há uma razão lógica do controle das expressões corporais culturais negras afro-brasileiras. Nas igrejas católicas há um convívio com as manifestações congadeiras incorporadas em suas festas tradicionais. Já na relação com as religiões evangélicas, o convívio não existe. Assim, é necessário abarcar as diversas questões contidas na luta pela inserção dessas manifestações em territórios adequados.

O desenvolvimento das ações do projeto fez surgir o desejo, dentre alguns integrantes do grupo, através da oficina “Pequenos olhares e grandes visões corporeidades e teatralidades”, de produzir um material audiovisual que contemplasse histórias da comunidade em que vivem. Isso foi proposto pela juventude congadeira e, mediante as inquietações por conhecer suas origens, deu-se início a entrevistas com as pessoas mais velhas e agentes culturais locais que desenvolvem as festas e os eventos na região. Com isso descobrimos histórias, lendas, tal como o “Mito da mãe do ouro”, que remete muito ao orixá Oxúm. Esta lenda tem duas vertentes: a primeira relata que uma bola de luz aparecia no céu em cima do percurso do ouro, ao passo que o ponto onde a bola de luz parava, estava ali um sinal de rastreamento de ouro e de pedras preciosas; logo, os negros iam ao local, cavavam e começavam a mineração. A segunda é a história em que aparece a mãe do ouro dentro do rio, sendo uma mulher de aparência estranha, com os cabelos cheios de bichos, pedindo que os retirassem de seus cabelos, e assim, quando as pessoas se encorajavam e se aproximavam para tirar os bichos de seus cabelos, eles se transformavam em ouro, e ela, por sua vez, se transformava em uma deusa negra (Oxúm), iluminada, que trazia riquezas.

A arte da fotografia é uma linguagem que revela espaços, dando visibilidade aos aspectos sociais, ao valorizar e transformar as concepções de realidades de cada manifestação. Na busca pela autonomia em se expressar através das fotos e do audiovisual, são fortalecidos os traços da identidade preta, delineando trajetos emancipatórios de manifestações grupais étnicas. Buscam, assim, um espaço para se propagarem ao divulgar suas manifestações culturais, salientando os elementos artísticos, tais como a dança, a representação da luta, o conto das batalhas, o lamento das explorações sofridas. Assim, ao reconstituir de maneira ritualística os acontecimentos dos seus antepassados, celebram-se as nuances da vida e da morte e possibilita-se a celebração da memória desse povo, que passa de geração a geração, mantendo suas histórias. Daí a importância da fotografia e do audiovisual na preservação dessa memória. O

“Documentário Congado do Salto”, editado entre 2020 e 2021, foi realizado pelos integrantes do congado do Salto e a equipe do projeto raízes e manifestação do congado de Santo Antônio do Salto.

Todos os registros dos encontros nas oficinas são baseados na sabedoria comunitária e afirmam o poder de agregar, assimilando contos orais e artes visuais no que compete às ações desenvolvidas especialmente na oficina “Pequenos olhares e grandes visões e corporeidades teatrais”, que serviu à realização do audiovisual. De outro modo, ao serem representados pelos integrantes dos grupos, as histórias foram temas da interpretação teatral e vislumbraram a representação de ritos originários. Conforme aponta Leda Martins: “a esfera do rito e, portanto, da performance, é lugar radial de centramento e descentramento, intersecções e desvios” (MARTINS, 1997, p.28).

Além das descobertas dos mitos da comunidade, foram realizadas entrevistas com os congadeiros mais velhos que trouxeram informações importantes a respeito da construção do grupo de congado e da sua relação com os acontecimentos históricos sociais dentro dessa localidade. Neste sentido foram mostradas a importância na utilização das vestimentas e indumentárias, assim como o rito de entrega do participante ao seu grupo ao expressar a sua fé, mediante o toque dos instrumentos musicais, transformando o espaço sagrado ritualístico pelo poder das energias ancestrais. Para eles, ao serem vistos tocando, dançando, as vibrações das divindades fortalecem aqueles corpos afro-brasileiros em movimento de resistência. Reivindicar espaços para que as congadas possam ser perpetuadas em sua afirmação de identidade é reiterar as políticas afirmativas de equidade e reconstituição das memórias.

Ao usar da fotografia, feita por celulares, máquina fotográfica, filmadora, entre outros recursos digitais, ocorreu o entendimento e a reverberação da importância dessas memórias visitadas e revisitadas através dos registros das entrevistas na comunidade local. Buscou-se o prazer de aprender, reconhecendo identidades vinculadas às suas realidades e afetos, fortalecendo o senso de pertencimento desses jovens congadeiros. Ao se fortalecer a própria cultura, a arte e a manifestação do congado da forma como vivenciam e praticam no seu dia a dia, é fazer viver e tornar viva essa memória ancestral.

IV. A Escola Municipal Aleijadinho e as manifestações congadeiras: pedagogias afrocentradas

As escolas estão permeadas pelos conteúdos pedagógicos tradicionais obrigatórios e com a determinação das disciplinas básicas pela Secretaria Municipal de Educação. A instituição é um espaço diversificado, havendo o papel do educador, que não é apenas um profissional que passa um conteúdo para os alunos e os avalia. É importante que a educação vá além dos conteúdos básicos de sala de aula, transformando o ambiente escolar em espaços relacionais. Educar é aprender com as diferentes formas de viver entre as diversas culturas e etnias, logo, como vivemos em espaços que abrigam diferentes grupos culturais, há diferentes formas de aprendizado. O panorama da educação escolar tem sido um campo apropriado para a convivência entre diferenças étnicas culturais e linguísticas, em uma perspectiva de pedagogias interculturais, pela interação entre as diversas expressões artísticas visando a descolonização dos currículos. Há uma série de divergências entre as pedagogias alternativas e o currículo escolar oficial. O espaço escolar, para muitos educandos e educadores, tem sido um local de repressão, pela imposição de normas e regras massacrantes aos seus corpos, suas ações e concepções vividas.

Ao pensar a escola enquanto espaço em que as pessoas perpetuam seus valores, refletem suas ações e realizam proposições, surge uma visão cultural comunitária que a redimensiona, inserindo a comunidade escolar em uma perspectiva de atuação protagonista, demonstrando a real função social e o papel da educação. Assim afirma Nilma Lino Gomes.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p.99).

Tal afirmação da autora representa a noção de formação social brasileira e de suas implicações nas práticas educativas e culturais desenvolvidas. O legado da luta do povo preto no Brasil atinge a todos, independentemente do sexo, da raça, da classe social e da idade. Isso resultou na luta dos movimentos negros que levou à instituição de direitos através da Lei nº 10.639/03, que exige o ensino da história africana no Brasil. Nosso país

é formado por 54% dos povos das diversas etnias africanas (IBGE), e se não fosse a garantia dessa lei não se tornaria possível a aprendizagem das nossas histórias nos espaços escolares e da luta e resistência dos povos afrodescendentes. No entanto, é necessário que essa lei seja cumprida verdadeiramente no currículo e no cotidiano escolar.

Atualmente temos instituído a BNCC¹⁰- Base Nacional Comum Curricular de caráter normativo, com as dez competências que dialogam com a formação do educando dentre elas:

1-Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade e continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017, p.9). 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BNCC, 2017, p.9).

Essas demandas instituem as relações das manifestações culturais no processo da formação da educação. As percepções dos corpos negros em espaços institucionais permitem uma reviravolta contra a hegemonia do saber e poder, que por muitos anos desestruturaram uma consciência de sabedoria, trazendo duelos entre as pedagogias no campo da racionalidade das propostas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a forma hegemônica da educação repete esse racismo estrutural como aponta a educadora.

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (GOMES, 2001, p. 105).

Mediante este contexto de necessidade, passo a tratar das experiências de estágio na Escola Municipal Aleijadinho, localizada no Distrito de Santo Antônio do Salto (Ouro Preto), em diálogo com as experiências anteriores. Participei da disciplina de Artes juntamente com a professora de Artes Cênicas Dalila Xavier, no período de Junho a

¹⁰ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” Cf. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Agosto de 2019. Ao conversar com Dalila a respeito do projeto do Congado do Salto que estávamos realizando e das atividades culturais na comunidade, ela se mostrou muito interessada, pois já havia pensado e planejado trabalhar com o congado na escola na referida disciplina. Com isso, juntamos nossos objetivos e levamos o grupo congadeiro no espaço escolar, o que foi de grande importância para a integração escola e comunidade. Essa temática não foi tratada apenas como elemento do folclore e nem de forma pontual em comemoração ao dia da consciência negra. Ao ser aprofundado o assunto nas aulas, foi compreendida a importância das raízes de matriz africana e a importância das celebrações dos reinados na comunidade. Assim, Dalila desenvolveu e trabalhou com essa manifestação durante quase um bimestre, e em cada aula trazia aspectos do legado afro-brasileiro, desenvolvendo as relações artísticas do congado em sala de aula, contando com a minha presença e participação.

O congado de Santo Antônio do Salto esteve em dois momentos no espaço escolar, sendo que no primeiro estavam presentes poucos integrantes, o presidente do Congado, Sr. Cocó (José Xavier), e alguns jovens capitães que têm determinadas funções dentro do grupo, tais como os capitães Humberto, Daniel e Alan, como guardiões da espada. Assim, os congadeiros levaram os instrumentos para ensinar os toques e conversar sobre a importância desta cultura para a comunidade e sua história, diante da construção sociocultural em que se insere. Arelada a isso, apareceu o lugar da visão discriminatória criada através do modelo exploratório colonizador e da concepção de arte enquanto manifestação demoníaca, já que muitos alunos presentes, ainda pensam assim, mediante as manifestações dos grupos de matriz africana pela influência das religiões cristãs.

Foi perceptível que, no início das ações do congado na escola, havia vergonha e timidez dos alunos em se apresentarem (uma vez que já participam do movimento do congado) tocando e dançando no espaço da escola, ao contrário da facilidade de se apresentarem em público. Alguns alunos que participam do congado não quiseram se expor ao trocarem suas experiências com seus companheiros, mediante a desvalorização desta manifestação entre os jovens e da própria opressão do espaço escolar demonstrando o menosprezo social pelas expressões de matrizes afrocentradas. Isso reforça o que aponta a pesquisadora Luana Tolentino:

No espaço escolar, o preconceito e a discriminação racial se manifestam de diferentes modos: pelo silenciamento ou ocultação das assimetrias existentes entre brancos e negros no que tange à participação social: ao negar à população negra a condição de protagonista na formação do Brasil (TOLENTINO, 2018, p.35).

Em uma atmosfera de entusiasmo, a professora Dalila fez uma roda de conversa junto com todas as turmas do Ensino Fundamental II, que apresentavam um certo preconceito para participar desta ação. Houve uma manifestação de resistência da professora de história, uma mulher negra, Elizete Aparecida, que com a sua experiência de congadeira estimulou os alunos e fez todos refletirem o porquê de estarmos fazendo esta roda e a importância de levar o congado para a sala de aula, de como os corpos pretos estão presentes nessa comunidade e carregam um grandioso legado de cultura. Assim ela relacionou o lugar do congado à presença dos corpos pretos que ali estavam com a história afro-brasileira, colocando a comunidade pertencente a essa cultura. Reitero a importância e a insistência destes profissionais em trazer esse assunto no espaço escolar, se colocando no lugar de aprendizes, tanto dos toques quanto das danças do congado. Assim conseguiram trazer a inserção dos alunos que, por reproduzirem a sociedade racista, apresentaram o preconceito em conhecer essa cultura. Essa atividade escolar foi de extrema importância para combater o racismo institucional, conforme reitera Jeremias Brasileiro.

Por se tratar de uma manifestação cultural tradicional que foi constituída no Brasil por negros escravizados, a partir de memórias de seus lugares de origens, e fundamentadas nos seus modos de ver o mundo, sentir a vida e cultivar antepassados, os congadeiros enfrentaram e continuam enfrentando preconceitos e não há melhor espaço para desmitificar certas pejoratividades negativas, do que no ambiente escolar (BRASILEIRO, 2010, p.02).

Contudo, é bom lembrar que alguns alunos logo foram pegar os instrumentos para aprender as marcações e ritmos do congado, de forma que estas interações com os instrumentos musicais em torno dos ritos aconteceram de modo interessado e fluido. Enfim, na roda com as cantorias e danças surgiram jovens animados, dançando, rindo e se alegrando com as manifestações congadeiras.

No segundo momento, 24 de agosto de 2019, num sábado letivo, foi realizada a apresentação do grupo do congado completo para a comunidade escolar. Foi feito um convite a todos os moradores para adentrarem o espaço escolar e participarem desta atividade que culminou com um almoço, uma feijoada gratuita. Mesmo assim, poucos alunos e moradores apareceram para essa confraternização, o que foi uma pena, uma vez

que a comunidade se ausentou da possibilidade de usufruir do espaço escolar enquanto lugar de trocas de sabedorias e de contemplar essa tradição ancestral, tão viva naquele território do distrito de Santo Antônio do Salto.

Os vestígios do colonialismo reforçam as concepções discriminatórias e preconceituosas em reconhecer-se as origens étnicas da formação brasileira, o que se revela nos motivos pelo desprezo e pela ausência de pessoas da comunidade no encontro escolar previsto. Isso são traços evidentes do racismo e da não aceitação completa da estética afro-brasileira originária. As concepções cristãs, sejam evangélicas ou católicas, determinam as visões, cegando a população quanto ao reconhecimento ancestral das suas próprias raízes.

Manter a cultura enquanto conhecimento pertencente ao saber formal é de grande importância para a formação social, pois durante muito tempo o espaço educacional era abusivo aos negros brasileiros. Conforme afirma Petronilha Silva:

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (SILVA, 2007, p.495).

Cabe aos fomentadores da cultura e educadores rever propostas e ações no âmbito do ensino para que as gerações atuais possam lutar contra o racismo. Para muitos alunos e membros comunitários, a escola é um espaço conflituoso por encontrarem dificuldades de se sentirem pertencentes a esse território. Percebi as inquietudes em permanecerem nesse ambiente, ficando em silêncio, distanciando-se cada vez mais das propostas que os professores buscam desenvolver, por se tratar de corpos que ainda não conseguiram se enquadrar na escola, onde os alunos estão à margem, sendo corrigidos socialmente, tendo que provar capacidades cognitivas ocidentais. É preciso superar o maniqueísmo social, a pedagogia colonialista com a imagem dos corpos pretos explorados que determinam funções sociais subalternas na sociedade. Assim relata Nilma Gomes:

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p.104).

Nessa concepção entendo que estamos em um caminho de afirmação e descolonização das formas de pensar os espaços culturais, em superar a visão de que uma cultura é inferior à outra, desfavorecendo a sua sobrevivência e das suas relações de sabedoria e práticas educativas. É possível, de fato, integrar os espaços educacionais ao agregar o conhecimento às práticas culturais e ao ensino de todas as disciplinas como aponta Jeremias Brasileiro em o livro “O Congado em sala de aula”, em que ele traz as práticas afrocentradas e exemplifica como desenvolver conhecimentos interculturais com as manifestações congadeiras atreladas às disciplinas obrigatórias da educação básica.



Figura 7: sábado letivo, dia 24 de Agosto de 2019, grupo de congadeiros de Santo Antônio do Salto em visita a Escola Municipal Aleijadinho Arquivo: Carolina Reis.

V. Considerações finais

As manifestações afrocentradas são imprescindíveis mediante a necessidade de uma ressignificação das relações étnico-raciais nos espaços formais de educação, neste século XXI. É necessário um novo olhar, o das multiculturalidades, das pedagogias diversas em busca de transformações reais. Buscamos a integração das minorias trazendo uma educação em escolas públicas, incluindo as demandas de cada manifestação cultural minoritária, afirmando uma concepção filosófica e política das suas reminiscências afrodescendentes no processo de participação e inserção de corpos invisibilizados. É

importante perceber essa ausência de apoio da sociedade e governamental, da falta de investimentos e políticas públicas por parte dos administradores racistas e autoritários.

Trazer a presença dos congados apenas nos momentos das festividades da cidade, enquanto folclore, diminui a importância das manifestações afro-brasileiras e do seu papel real de resistência cultural. Atrelar essas ações culturais a apenas um grupo qualquer é novamente uma forma de se continuar a explorar esses corpos, colocando-os nos lugares de subalternização, alienando-os a uma visão globalizada de signos imagéticos, em uma sociedade midiática, materialista, de reforçadas relações de poder econômico. Por isso é de grande importância que tenhamos políticas públicas que valorizem as diversas manifestações na sociedade, propiciando as concepções das sabedorias e do conhecimento do fazer e saber afro-brasileiro, dos espaços culturais da sociedade no que tange a preservação da memória, bem como do patrimônio imaterial brasileiro.

Diante dessa contextualização, esse trabalho tem como objetivo dar continuidade a esse legado epistemológico com a comunidade, que se mantém resistindo e reforçando um conhecimento através da oralidade que, aos poucos, vai transformando os espaços sociais. Cabe às novas gerações permear esse legado afro-brasileiro, criando mecanismos institucionais que fomentem a permanência desses grupos de inserção das manifestações culturais, para que desenvolvam ações de resistência desses grupos de congados.

VI. Referências

ANDRE, Maria da Consolação. **O ser negro: um estudo sobre a construção da subjetividades em afro-descendentes**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília 2007. disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6471/1/Tese_Maria%20da%20Consolacao%20Andre.pdf

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BRASILEIRO, Jeremias. “O Ressoar dos Tambores do Congado entre a tradição e a contemporaneidade: cotidiano, memórias e disputas (1955- 2011)”, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16431/1/d.pdf>

BRASILEIRO, Jeremias. “Cultura Afro-Brasileira na Escola: o Congado em Sala de Aula”, 2011. Disponível em:

http://culturaviva.gov.br/files/event/708/cultura_afrobrasileira_na_escola_o_congado_na_sala_de_aula.pdf

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>.

GONZALEZ, Lélia. “A categoria político-cultural da amefricanidade.” Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1988, p. 69-82.

MARTINS, Leda. **Afrografias da Memória: o Reinado do Rosário no Jatobá**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda. “Performances do tempo espiralar”. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (Orgs.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002, p. 69-91.

MELO, Marilene Carlos do Vale. “Griots culturas africanas linguagem, memória e imaginário”. Org. Tânia Lima, Izabel Nascimento, Andrey Oliveira. **A figura do Griot e a relação memória e narrativa**, 2009 p. 148-156.
https://muralafrica.paginas.ufsc.br/files/2011/11/griots_livro.pdf

PAIVA, Eduardo França. “Bateias, Carumbés, Tabuleiros: mineração africanas e mestiçagem no novo mundo”. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/bateiascamburestabuleirosmineracaoafricanaemestigagemnonovomundo.pdf>

PALAZZI, Solange. **Manifestação da cultura popular de Ouro Preto**. Comissão Ouropretana de Folclore. Ouro Preto, 2014.

PEREIRA, Edimilson de A. **Os tambores estão frios: herança cultural e sincretismo religioso no ritual de Candombe**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Juiz de Fora: Funalfa Edições, 2005.

PEREIRA, Edimilson de A. “Territórios Cruzados: relações entre cânone literário e literatura negra e/ou afro-brasileira.” 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/1035-territorios-cruzados-relacoes-entre-canone-literario-e-literatura-negra-e-ou-afro-brasileira1>

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

SILVA, Petronilha B.G. “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>

CORPOS NAS ESCOLAS: GÊNERO, RAÇA E EDUCAÇÃO PELA IGUALDADE

Resumo

Muitos estudantes brasileiros sofrem com a violência nos espaços escolares, sendo algumas de suas maiores causas o racismo, o machismo e a misoginia dele decorrente. O presente artigo busca refletir sobre essa violência a partir da discussão acerca de atitudes machistas e racistas observadas durante o trabalho desenvolvido pelo NINFEIAS - Núcleo de Investigações FEMinISTAS da UFOP. Também são tratadas as atividades desenvolvidas nos estágios de Regência I e de Regência II, do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP, que visam colocar em questão os estereótipos de gênero, trazendo diferentes visões sobre os papéis sexuais e também abordando visões racistas observadas nas escolas da rede pública de Ouro Preto/MG. Desenvolvi, ao longo de três anos, nas oficinas ministradas para estudantes da Educação Básica, jogos teatrais do *Teatro do Oprimido* (2013), de Augusto Boal, e também atividades do *Coolkit: Jogos para a não-violência e igualdade de gênero* (2011). Dentre as reflexões levantadas, destaco a discussão em torno da segregação e subalternização dos corpos femininos e feminizados e sua intersecção com questões de ordem racial.

Palavras-chave: desigualdades de gênero; relações raciais; sexismo.

I. Introdução

É possível observar, ainda, nas instituições escolares, a permanência de comportamentos e discursos preconceituosos e violentos em relação a aspectos raciais, de gênero e de sexualidade. Um dos fatores observados que contribuem para as opressões e violências é a falta de conhecimento e esclarecimento do corpo docente escolar para o desenvolvimento de ações de combate a racismos, opressões de gênero e LGBTfobia, de maneira a fazer reconhecer as múltiplas identidades e conduzir para a percepção do direito das pessoas aos seus modos de existência.

Fruto de um sistema patriarcal baseado na hierarquização dos corpos, a formação social e cultural de gênero delimita funções distintas para os corpos existentes a partir da

diferença sexual, subjugando, assim, as diversidades expressivas de ser um padrão cisheteronormativo¹¹, que determina os modos de agir e integrar-se nessa sociedade.

A forma como os corpos são determinados socialmente, a partir do binarismo entre ser homem e ser mulher, instituiu um modelo a seguir desde o nascimento até a morte, que é estabelecido nas relações sociais, econômicas e culturais, e afetando os diferentes corpos, limitando-os em sua liberdade de viver. Nesse sentido, as pessoas sofrem inúmeras repressões, violências, discriminações e preconceitos, e como consequência ocorrem os crimes de feminicídio, transfobia e homofobia. É o resultado da internalização da masculinidade tóxica¹² que também pode levar à depressão e ao suicídio.

Dados do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Atlas da violência, 2019) apontam que na última década entre 2007 e 2017 o feminicídio vem aumentando com variação percentual de 30,7%; e que no ano de 2017, 4.936 mulheres foram violentadas e mortas no Brasil. Dentre esses dados, 66% são mulheres negras e conforme aponta o instituto as mulheres negras são as mais afetadas com a violência letal entre 2007 e 2017. Nesse mesmo período a taxa de feminicídio cresceu 29,9% entre as mulheres negras e 4,5% de crescimento para as não negras. Quanto à comunidade LGBTQIA+ por ser tão invisibilizada, não foi possível calcular os homicídios. Conforme apontam os relatórios, através do Disque 100, no ano de 2017, as denúncias de homicídios contra a comunidade LGBTQIA+ cresceu 123%.¹³

É necessário entender que essa gama de violências letais contra mulheres, pretas e LGBTQIA+ é apoiada pelo poder hegemônico, já que estão postas as questões relativas

¹¹ Cis: ser uma pessoa cis é estar em aceitação com o gênero atribuído ao nascimento; hetero é a pessoa que sente atração afetiva/sexual se relacionando com o sexo oposto; normativo: que dita as normas. Logo, este termo significa que existe uma única forma de ser e existir, as normas que induz a um único poder de pensar as sexualidades, regulamentado e idealizado pela heteronormatividade.

¹² “Masculinidade tóxica é uma descrição estreita e repressiva da masculinidade que a designa como definida por violência, sexo, status e agressão, é o ideal cultural da masculinidade, onde a força é tudo, enquanto as emoções são uma fraqueza; sexo e brutalidade são padrões pelos quais os homens são avaliados, enquanto traços supostamente ‘femininos’ – que podem variar de vulnerabilidade emocional a simplesmente não serem hipersexuais – são os meios pelos quais seu status como ‘homem’ pode ser removido. Alguns dos efeitos da masculinidade tóxica estão a supressão de sentimentos, encorajamento da violência, falta de incentivo em procurar ajuda, até coisas ainda mais graves, como perpetuação encorajamento de estupro, homofobia, misoginia e racismo” (CONFORT, 2017, s/p).

¹³https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

à desigualdade de gênero; ou seja, essas pessoas são submetidas às determinações vigentes do sistema heteronormativo, causando opressões de gênero (LOURO, 1997, p. 47). Tamanha violência é justificada pelo domínio do homem branco, pelo poder patriarcal, pela força física padronizada de um corpo dominador, que seguem limitando outras possibilidades de afetos que não sejam aqueles fundamentados na heteronormatividade. Diante do poder através das opressões dos corpos oprimidos em razão de suas diferenças étnicas, de gênero e sexuais, tais abusos foram apoiados nos ideais do cristianismo que durante séculos dominou os corpos no Brasil, instituídos pela colonização que impôs a linguagem e dogmas como verdades a serem seguidas. O resquício desse período permanece no comportamento diante da maneira como as meninas e meninos e os corpos negros são vistos e devem permanecer nos lugares, assim como as escolhas e profissões e demais formas de inserção na sociedade. “Temos de estar atentas/os, sobretudo para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo, e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p.64).

E através dos espaços institucionais da educação podemos orientar para que não se repitam as opressões preconceituosas e discriminatórias, como afirma Nilma Lino Gomes:

A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como estes se veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola (GOMES, 1996, p.67).

Historicamente a comunidade escolar, como reflexo das relações sociais, divide e julga as pessoas que são diferentes, se baseando em modelos heteronormativos e racistas. Tais modelos foram sendo estabelecidos desde a modernidade, e por mais que atualmente a escola seja mista e para todos, ainda se separam as tarefas e os corpos entre homens e mulheres. Percebe-se, também, através de diversos dispositivos, as violências que dificultam os diferentes corpos de evoluir e se estabelecer com respeito na sociedade, assim como afirma a pesquisadora Guacira Lopes Louro:

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto disciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente

e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero (LOURO, 1999, p.16).

Retrato os espaços das escolas públicas e obrigatórios, onde haveria uma possibilidade de desenvolver um entendimento mais humano diante dos corpos para se conhecer e entender as relações raciais, de gênero e sexualidade. A negação desses assuntos nos espaços institucionais reforça ainda mais a violência. Pensar o que acarreta esses conflitos é problematizar uma série de questões acerca das diversidades. Uma dessas questões é a necessidade da diferenciação entre identidade de gênero e orientação sexual. As normas induzem que o gênero e a sexualidade devem se igualar aos papéis criados pelos padrões da heteronormatividade. E ao esclarecer essa diferenciação, se depara com um universo de possibilidades, por serem complexas e plurais as construções de gêneros e de sexualidades. Identidade de gênero se refere a como os corpos se identificam; e orientação sexual se refere às relações afetivas, sexuais, amorosas no universo dos desejos (LOURO, 1997, p.26.) Assim, a educadora Guacira Louro faz uma reflexão das diversidades diante das identidades:

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2000, p. 06).

A autora Judith Butler trata desta questão trazendo o conceito da “performatividade de gênero”, uma vez que para ela o gênero é uma ação performativa, e assim, ao problematizar a questão de gênero, ela afirma que:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada ao seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre os corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por algum momento a estabilidade do sexo binário, no decorrer daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente a corpos femininos (BUTLER, 2003, p. 24).

É necessário pensar para além desses limites binários que associam sexo, desejo e gênero ao determinismo biológico e, assim, se impõe culturalmente lugares heteronormativos. É importante perceber que os papéis estipulados aos corpos, desde a

infância até a fase adulta, são naturalizados ao se determinar o comportamento associando-o à sexualidade, a elementos simbólicos, como a utilização de objetos, cores e formatos, atrelados à segregação de gênero. Essa naturalização está relacionada aos papéis sexuais, que delimitam os lugares de ser, como afirma a educadora Guacira Lopes Louro:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p. 24).

Necessário também pensar que a violência de gênero é interseccional à violência racial, pois o racismo determina o papel dos corpos pretos nos espaços institucionais, à margem dos corpos brancos, causando diversas formas de opressões e desigualdades educacionais. A mulher preta é a mais prejudicada, submissa e subalternizada mediante qualquer outro corpo, na questão dos privilégios sociais, tais como trabalho, educação e saúde. Por isso, encontramos entre as relações de gênero e raça uma interseccionalidade, já que ao pensar na desigualdade de gênero e na luta das mulheres, há uma diferença entre raça e gênero, sendo as mulheres brancas mais privilegiadas econômica e culturalmente. É importante frisar que o movimento feminista foi idealizado por mulheres brancas que detinham mais privilégios sociais que as mulheres pretas e, dentro deste contexto, a acessibilidade aos meios econômicos foi mais favorável para as mulheres brancas.

E por isso há a necessidade de ações, atividades e formas de conhecimento que irão tratar das sexualidades, do combate sistemático ao racismo, não apenas como algo informativo, mas como uma estratégia de educação que permita o autoconhecimento e a prevenção das violências sexuais e raciais nas escolas e na sociedade.

Embora ativistas e educadores de direitos humanos tenham instituído através do PNE 2014-2024 (Plano Nacional de Educação) a educação atual, através da escola pública, tem como demanda nos currículos a inclusão das diversidades sexuais e também as diversidades étnicas. Atualmente há um movimento de retrocesso na educação trazido pela bancada evangélica. Apoiada por uma política que combate o que eles chamam de "ideologia de gênero", implementam o sentimento de ódio pelas diversidades étnicas e sexuais. Sendo assim, criaram um projeto que destitui a discussão política dentro das escolas, o chamado "escola sem partido".

A escola sem partido está tramitando como programa de combate ao que chamam “doutrinação político partidária”, desde 2004, pela bancada evangélica, determinando que a escola deveria ser um espaço neutro sem discussão política e que os educando e educadores sejam pessoas sem nenhuma posição política, social e cultural, já que despreza-se as referências desses corpos. Como argumenta Débora Mazza e Dirce Zan, esse projeto veta a transversalidade da educação e desqualifica o professor, hierarquiza a educação e vai contra a liberdade de expressão, ensinamento, pesquisa e aprendizado (MAZZA e ZAN, 2018, p.2). Ao proibir as pluralidades de formas pedagógicas de se propagar ensinamentos acerca da diversidade dos corpos escolares, impõe-se que os responsáveis dos alunos detenham o poder de comandar como será a conduta do educador. Além disso, tal projeto vai contra a Constituição Brasileira de 1988, que dá autonomia à educação e institui o conhecimento cultural da diversidade nacional e seu legado patrimonial.

Entender as complexidades e como essas relações são instituídas politicamente pelo interesse de determinados grupos é um projeto de interesse de grupos manipuladores, e por isso se pode afirmar que não há neutralidades. Educação é um campo vasto, plural e diversificado e é preciso haver o combate às desigualdades de gênero e raça, enquanto caminho de crescimento sociocultural da educação e do processo de cidadania. O principal objetivo é desenvolver ações que explicitam esses conflitos e valorizam os corpos fragilizados socialmente nas diversas esferas sociais de relações.

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69).

A afirmação de Nilma traz à tona os equívocos do projeto “escola sem partido” que tentaram implementar. Pensar os espaços educacionais é observar as diferenças como mote de ampliação para uma pedagogia que aproxime as realidades de cada grupo social.

Como mulher preta, mãe e professora, já me percebi sendo oprimida e opressora em diversos espaços, e tive a oportunidade de modificar ações ao estimular a consciência crítica dos privilégios que diferentes pessoas têm dentro do mesmo espaço, ao viabilizar ações e reflexões que reverberam uma mudança nas construções sociais dos corpos. Tudo isso tem sido um grande aprendizado em minha formação.

II. NINFEIAS nas escolas: convivência entre diversidades

Partindo das questões de gênero e raça apresentadas, analiso as atividades educacionais realizadas em escolas da rede pública e no distrito de Santa Rita de Ouro Preto, de 2017 a 2019, durante os meus estágios de Regência I e de Regência II, enquanto componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP. As atividades educacionais ocorreram integradas aos projetos de extensão NINFEIAS – práticas pedagógicas e performativas feministas (2017)¹⁴ e NINFEIAS nas escolas: gênero e educação pela igualdade (2019), ambos desenvolvidos pelo NINFEIAS - Núcleo de INvestigações FEMinIstAS que integro desde 2017.

Relaciono os meus estágios às desigualdades de gênero e raça que atravessam os espaços escolares e a comunidade, porque neles desenvolvi propostas que buscam promover o enfrentamento às discriminações, através da inserção desses assuntos na formação escolar. Conforme aponta o Plano Nacional de Educação (PNE, 2015)¹⁵, que traz o tema de desigualdade racial, de gênero e orientação sexual nas escolas, é necessário enfrentar a violência e os preconceitos nos ambientes escolares. É possível desenvolver ações transdisciplinares e interdisciplinares visando uma melhor convivência entre as diversidades culturais, assim como o pleno direito a exercer a cidadania.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre as dez competências que são obrigatórias nos espaços escolares, apontam-se:

Demanda 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Demanda 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p.09-10).

Além desses princípios legais previstos para educação, os projetos de extensão do NINFEIAS partem do interesse de lidar com algumas lacunas educacionais, tanto dos

¹⁴ NINFEIAS é um núcleo de investigação e pesquisa feminista criado, em 2013, pela Prof^a Dr^a Nina Caetano (PPGAC-UFOP) e pela Mestra em Artes Thaiz Cantasini, que dialoga com o feminismo com educação em performance desenvolvendo ações que enfrentam a violência e opressões raciais e de gênero vivenciadas por mulheres cis e por pessoas trans...

¹⁵ Plano Nacional de Educação, proposta de implementação, LEI N° 13.005/2014 que vai até 2024- Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

espaços escolares da educação básica quanto do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP, no que tange às discussões raciais, de gênero e de sexualidade.

Usamos como base para as práticas pedagógicas desenvolvidas os materiais apresentados pelo *Coolkit - Jogos para Não Violência e Igualdade de Gênero* (2011)¹⁶.

Assim os seguintes jogos e atividades foram propostos:

- a. O jogo da bola: é pedido para os alunos fazerem uma roda e dividimos a lousa da sala de aula em duas colunas, escrevendo características de homens na primeira coluna, e na outra, características de mulheres. Assim, jogamos a bola perguntado: "_O que a mulher gosta ou é? O que o homem gosta ou é?" Em seguida, relacionamos as colunas, perguntando aos discentes se o que tem na coluna das mulheres pode ter na coluna dos homens, realizando um debate, ouvindo as suas reações e refletindo sobre ambos os papéis na nossa sociedade.
- b. O extraterrestre: O jogo do extraterrestre é um diagnóstico que traz as referências em forma de desenho, esculturas, colagens e moldes artísticos no geral para a feitura do que é um homem e uma mulher. Pede-se que divida a turma em dois grupos, sendo que um vai explicar para o extraterrestre o que é uma mulher através desses moldes artísticos, desenho, colagem e objetos em uma folha de cartolina; o outro grupo fará a mesma coisa para o homem, sabendo que o extraterrestre não sabe o que é uma mulher e nem um homem.
- c. João e Joana: é uma história criada a partir das características de homem e de mulher, desenvolvendo uma narrativa criada entre dois grupos, sendo um grupo dos homens, e outro grupo das mulheres. Pedimos que criem uma história que conta a vida de um homem e de uma mulher, desde o nascimento até a sua morte ou a velhice. Todos no grupo participam, de forma que cada aluno escreve e passa para o outro, dando continuidade, circulando, até o desfecho da história. Depois se lê as duas histórias para a turma e conversamos sobre os privilégios de João e os desprivilégios de Joana, que frequentemente aparecem.

¹⁶ O *Coolkit* foi desenvolvido em Portugal, é um material educativo com atividades lúdico pedagógicas que trata das questões de gênero de forma a solucionar os conflitos e as situações surgidas em cooperatividade nas dinâmicas grupais. Trata, então, de todos os contextos conforme a versatilidade do público alvo e suas modificações já que ele é bem flexível podendo ser usado em diversos espaços socioeducacionais. Conferir: <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wpcontent/uploads/recursos/coolabora/coolkit.pdf>

Além dos Jogos, desenvolvi também as seguintes estratégias:

- a. Imagens de mulheres negras importantes - Levamos imagens de mulheres negras importantes para a história do Brasil, com papéis significativos: intelectuais, revolucionárias, abolicionistas, mulheres engajadas por sua autonomia, tais como Lélia Gonzalez (doutora em Antropologia), Carolina Maria de Jesus (escritora), Tereza de Benguela (líder do quilombo do Piolho ou Quariterêre no Pantanal), Dandara (heroína libertária, líder do quilombo de Palmares em Alagoas), Anastácia (sacerdotisa princesa africana do século XVIII). O trabalho com imagens de mulheres negras é muito importante para a nossa história e para o feminismo negro.
- b. Jogos do *Teatro do Oprimido* (BOAL, 1975): o teatro do oprimido é um experimento desenvolvido por Augusto Boal, utilizando uma metodologia que busca na arte teatral a libertação das amarras artísticas e da “quarta parede”. Os jogos visam estimular a capacidade artística de qualquer indivíduo, já que o público participa das diversas experimentações, descritas em sua árvore da estética do oprimido (TO), constando as diversas dimensões desse processo, com os seguintes exercícios e jogos teatrais: o teatro imagem, o teatro fórum, o teatro jornal, o teatro legislativo, ações concretas, o teatro invisível e o arco íris do desejo (BOAL, 2009, p.188-189).
- c. Exercício inspirado no texto “Mapeie-se” de Marina Marcondes (2016). A partir do contorno do corpo dos discentes em tamanho real no papel kraft, são desenhados e escritos elementos que compõem a vida pessoal.
- d. Exibição e debate acerca do documentário *The Mask You Live In* (A máscara em que você vive) dirigido por Jennifer Siebel Newsom (2015).

Através dos relatos das ações e das experiências desenvolvidas pelo NINFEIAS, discutirei as desigualdades de gênero e as relações raciais nas escolas em diversos estágios, bem como suas possibilidades de questionamento e mudanças.

II. 1. Projeto “NINFEIAS – práticas pedagógicas e performativas feministas” – (2017) na Escola Municipal Monsenhor Castilho: experiências com o Ensino Fundamental I

O projeto “NINFEIAS – práticas pedagógicas e performativas feministas” (2017) partiu de um interesse do núcleo em adentrar no universo escolar, com a proposta de

trazer questões de gênero por meio de jogos que possibilitassem experimentar as construções sociais entre alunos, pensando no processo educacional como prática preventiva e, ao mesmo tempo libertadora, de modo a contribuir para a quebra de paradigmas e estereótipos reprodutores de ações violentas de exclusão e discriminação, que são os motivos principais dos conflitos nos espaços escolares.

Durante seis semanas trabalhamos com o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Monsenhor Castilho, atuando em dupla com a colega Lívia Maria Queiroz, também integrante do Núcleo e estudante do curso de Artes Cênicas da UFOP, buscando relacionar performance e papéis de gênero na sociedade.

Inicialmente propusemos um exercício de aquecimento chamado Mimososa (em que uma das crianças fica no meio e as outras que estão ao seu redor a tocam de maneira cuidadosa e ela reage conforme o ritmo dos toques); e o da Estátua (corrida em círculo pelo espaço, em ritmos diferentes e planos distintos: alto, baixo médio. São propostos nomes de coisas, adjetivos, através de comandos sugestivos: forte, fraco, mãe, guerreiro, rei, rainha, bruxa, herói, heroína etc. Deve-se parar de se movimentar fazendo uma imagem com o corpo, mediante ao comando: estátua.

Também adaptamos o processo descrito no texto “Mapeie-se” de Marina Marcondes, de forma que se convida um discente para se deitar na folha grande de papel e criar o contorno do seu corpo e realizar inscrições dentro desse contorno. Nessa atividade de mapeamento de corpos desenha-se, ainda, o que gostam na relação corporal e em suas vivências, estimulando também a escrever seus pertences, seus caminhos, o que fazem desde que saem de casa até a escola.

Houve uma situação que chamou especial atenção no decorrer de uma dessas atividades, tendo sido necessário o apoio pedagógico da escola. Quando foi perguntado para uma aluna do segundo ano do Ensino Fundamental I, o que a menina gostava, ela disse: “A menina gosta de ficar no quarto com homem”. Isso causou uma dificuldade em como lidar com tal situação, uma preocupação tanto para nós como para as professoras e diretora. Deixamos bem explícito o material com que estávamos trabalhando e marcamos um diálogo com a direção da escola para realizarmos as experimentações dessas atividades em conjunto com as pedagogas e os professores. Através do jogo, trabalhamos e discutimos as relações de gênero com a pedagoga da escola, para que as nossas ações fossem continuadas em diversas disciplinas e outras turmas, já que era perceptível que alunos passam por algum tipo de abuso ou violência na sua família.

Para mim foi muito difícil pensar em como lidar com situações de abuso, uma vez que acontecem em diversos espaços familiares. A pedofilia e outras ações violentas contra crianças são crimes e o papel da escola é fundamental ao informar às crianças, desde cedo, sobre esses procedimentos abusivos.

Foi proposto, ainda, um encontro com a direção da escola e seus professores em um sábado letivo junto com a coordenadora do projeto Nina Caetano, quando foi possível experimentar os jogos que estávamos realizando com os alunos nessa escola. A princípio fizemos uma roda de conversa com os professores, pedagogos e diretora sobre as relações das opressões sexistas e machistas no ambiente escolar, chegando à questão do *bullying*, que foi colocado por muitos professores, desconhecendo que esse termo às vezes está maquiado para outras ações como machismo e racismo. E em seguida começamos a realizar o jogo da bola, e percebi que eles também responderam às perguntas do que é mulher e homem a partir de estereótipos já construídos. Pelo fato de sermos educados nessas condições, a professora Nina Caetano conversou com todos a respeito dessa formulação imposta a nós, de como fomos instruídos e formados de maneira a internalizar a heteronormatividade seguindo modelos para ser homem ou mulher. E ela ainda salientou aspectos do material de referência para os jogos realizados que servem enquanto diagnóstico para situações específicas de estereótipos de gênero e violência.

O material do *Coolkit* pode funcionar como diagnóstico para o enfrentamento e o combate às violências e abusos, tendo sido já testado. Assim utilizamos esses jogos em diversas práticas nas escolas para melhor conhecer e perceber as dificuldades, tanto do relacionamento dos alunos no ambiente familiar, como no corpo escolar. É necessário pensar que as relações de convivência, que fogem aos conteúdos das disciplinas, são também importantes como processos educacionais, uma vez que estão implicados na formação e no processo de aprendizagem e que seria bom participar das atividades com prazer e com disponibilidade para refletir sobre as ações e como elas podem vir a contribuir para que as relações na escola se tornem mais propícias e menos conflituosas.

Na atividade “mapeie-se”, trabalhamos com base no contorno de corpos desenhados em tamanho real e dentro se representam as emoções, os sentidos, as sensações que mostram como os estudantes se viam no mundo. Nessa atividade foi compreensível um aspecto destacado pela autora, quando ela diz que “mapear-se pode traduzir o que há de mais íntimo na experiência de imaginar e fantasiar, sua identidade e fluxo contínuo sem sair do lugar” (MARCONDES, 2016, p.17).

Conforme o desenvolvimento dessas atividades, foi possível mostrar que os corpos são diferentes uns dos outros, por isso não há razão para pensar do mesmo jeito ou dividir as pessoas entre duas categorias de ser; que cada corpo tinha um formato, uma história e um significado. E isso foi bem perceptível para os alunos. Na sociedade não há apenas um único padrão de pensar, agir, vestir e fazer, e sim uma multiplicidade de sujeitos com suas relações diversas, corpos diversos.



Figura 8: atividade “Mapeie-se” com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental (2017).
Fotografia: arquivo da autora.

Considerando que as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental II estão entre seis e oito anos, é interessante levar em consideração o que afirma Léa Lerner, nessa fase de idade “|as expectativas da sociedade em relação aos dois sexos se revelam na sugestão dos brinquedos”, havendo uma nítida e rígida divisão dos papéis (LERNER, 1988, p. 110). O que é demonstrado nas características desenvolvidas nos jogos é como já estão construindo os papéis relacionais, já conseguem ter afeições, antipatias e simpatias por determinadas figuras, valores, assim como trazem a representação simbólica através da imitação. Também conseguem manter o interesse em atividade grupal e têm autonomia para decidir e julgar. As crianças organizam um pensamento das suas ações mantendo sentimentos morais. Anteriormente as regras não faziam tanto sentido no convívio, mas nessa fase se expressam com a organização dos esquemas afetivos entre deveres e valores que podem causar conflitos nos seus sentimentos.

Nas brincadeiras, percebem que seus impulsos de raiva e agressividades podem expressar-se sem que receba de volta ódio e agressão; pode também utilizar essa agressividade para atingir um objetivo construtivo (como um trabalho de carpintaria). Nos jogos aprende a competir, suportar embates, preservar até alcançar seus fins, desenvolver aptidões físicas e intelectuais (LERNER, 1988, p.105-106).

No que concerne às relações entre os educandos e os aspectos das características de uma visão heteronormativa, há a tendência à padronização atrelada à reprodução dos modelos da sociedade. A escola, tantas vezes, reforça as relações de segregações, tanto no aspecto racial, quanto no gênero, pois existe uma “norma” desejada no comportamento do corpo de meninas e de meninos nas escolas, ou o que é permitido realizar, que já vem sendo determinado desde os primeiros anos. Surge uma educação do comportamento do corpo, diferenciando o menino da menina na forma como cada um deve agir e isso reverbera, principalmente, na sua identidade de gênero e sexual (LOURO, 2000, p.11). Aos alunos negros estão associados o racismo, porque são discriminados em certas atividades, inclusive são associados às atitudes mais agressivas. Tratados assim são marginalizados, criam-se conflitos entre os educadores e os educandos justamente pela barreira de um racismo institucional presente também no sistema educacional.

II.2. Projeto “NINFEIAS – práticas pedagógicas e performativas feministas” – (2017) – Escola Municipal Tomás Antônio Gonzaga: experiências com o Ensino Fundamental II

Através da semana da consciência negra, realizei junto com a companheira do Ninfeias, Lívia Maria Queiroz, nesse espaço escolar, atividades tratando de gênero e feminismo negro com as turmas de sétimo, oitavo e nono anos, a partir de alguns jogos do *Collkit*, tais como os já descritos “Jogo da bola”, do “João e da Joana” e do “Extraterrestre”

Iniciamos as nossas atividades com o “jogo da bola” que serve como base para discutirmos as referências de mulheres e homens. Guacira Lopes Louro relata o auto disciplinamento escolar a partir da imagem do corpo imóvel na cadeira e na mesa, sem poder falar, sendo obrigado a seguir as disciplinas de escrever o que está no quadro e apenas ouvir. Assim seria um corpo educado a não refletir e sem estímulo ao prazer de aprender pelas trocas, logo sem se saber o que esse corpo deseja (LOURO, 2000, p.14).

E ao utilizar a dinâmica do *Coolkit*, quebram-se os paradigmas da imobilidade entre os corpos que deixam de estar parados e sem fala. As atividades desse material possibilitam a nós educadoras fazermos uma reflexão acerca do dinamismo das realidades femininas e masculinas. Os adolescentes trazem as suas referências e são protagonistas da ação nesse cenário de experiências, através das situações criadas pelas divergências entre os seus corpos e essas duas categorias de gênero.

Relacionando as colunas homens e mulheres, essas concepções e estereótipos se desfazem, igualando-os. Entre os adolescentes, notei que havia maior resistência em aceitar as mudanças, principalmente os rapazes mais masculinizados. Em roda debatemos a respeito do porquê de eles serem tão resistentes a aceitarem determinadas características comuns a homens e mulheres.

Realizamos esse jogo em pé, com a sala sem mesas nem carteiras, e o fato de chegarmos no espaço escolar e modificá-lo, para muitos já é uma quebra de paradigmas. Ao iniciar com esse jogo, podemos conhecer um pouco das referências de cada turma, como eles se comportam e, ainda, se é favorável às aproximações, uma vez que o jogo se realiza em uma roda dinâmica. A prática foi fluída com os questionamentos acerca das características do que é ser homem e mulher e o debate foi muito proveitoso, apesar de que na adolescência eles mantêm uma rigidez em se libertar das normas vigentes já bem internalizadas

Entre 12 e 15 anos, estão bem mais resistentes a essas desconstruções do que as crianças, pois já se identificam com estereótipos. Por outro lado, além dos gêneros impostos pela sociedade, há os adolescentes que se manifestam em suas pluralidades de potências humanas, revelando de que forma oprimem e são oprimidos, uma vez que estão em conflito na sociedade, não sendo adultos responsáveis nem crianças dependentes como na primeira infância. Estão com os hormônios à flor da pele, se questionando, descobrindo-se como corpos sexualmente potentes, nutrindo relações com outros corpos, trocando fluidos e iniciando uma vida sexualmente ativa, desenvolvendo as suas orientações sexuais além da sexualidade, e assim, muitos se descobrem em corpos e desejos diversos.

Mas a concepção histórica de gênero é um marcador para as opressões e o desconhecimento disso contribui para que julguem o diferente, assim articula a autora: “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2000, p.10). Como disse

Guacira Louro, observei esse comportamento no jogo do extraterrestre em que uma aluna se incomodou com olhares, piadas e conversinhas que demonstram a homofobia.

Desenvolvi esse jogo com a turma do oitavo ano, em que uma menina se expôs durante a atividade e saiu da sala chorando desesperada, pedindo que uma de nós a acompanhasse. Assim ela nos contou que era lésbica e sofria diversos preconceitos tanto na família como na escola, e que estava se sentindo oprimida demais. Essa atividade e as discussões decorrentes, tanto do jogo da bola como do extraterrestre, fizeram a adolescente de quatorze anos desabafar seu sofrimento. Perguntei-me naquele momento quantas pessoas passam por situações desse tipo na nossa sociedade. Acredito que muitos são corpos aprisionados no espaço escolar e reprimidos nas suas residências. Por que a escola não discute as diversas relações sexuais e suas orientações para uma convivência mais harmoniosa na nossa sociedade? A escola como processo de formação do ser, deveria sim tratar das relações de gênero e das questões que daí emergem, tais como a discriminação e o preconceito entre as diversas formas de amar.

A atividade “João e Joana” – que está no material *Coolkit* (2011) – e da “Representação das mulheres negras” repercutiram em diversas ações em várias turmas e momentos distintos, que foram bem significativas no combate ao racismo e às desigualdades de gênero. Apresento o desenvolvimento com a turma do sétimo ano laranja, que nos foi colocada como a turma “problemática” e cuja maioria dos alunos é preta. Essa turma é vista como indesejada, que não participa dos processos educativos. Assim, trabalhei com a história de “João e Joana” com todos participando. Escreveram a história e foi atribuída ao papel feminino, desde o nascimento, maiores sofrimentos e abusos; ao passo que a história do homem é sempre mais facilitada, sobressaindo os sucessos e privilégios.

É elucidada a real visão da mulher na sociedade: ela dificilmente consegue evoluir sem que passe por processos constrangedores em várias circunstâncias da vida. Escutei da professora de português, que nos acompanhava, que tal participação da turma era quase um “milagre”, uma vez que escreveram algo. Ela afirmou que nenhum professor conseguia a atenção desses alunos, logo o tema se mostrou muito relevante, já que participaram ativamente.

Quando mostrei as imagens das mulheres negras importantes e perguntei a eles quem eram, muitos disseram: “empregada”, “mulher que trabalha na cantina”, e um rapaz preto, zombando do outro rapaz preto retinto, fez alusão à mãe dele, que trabalhava numa conhecida lanchonete de Ouro Preto e a turma toda riu. Em seguida, o jovem que fora

ofendido, se levantou violentamente e foi para cima do agressor. Eles se estranharam, mas pedi que se acalmassem, pois daria continuidade à atividade para revelar quem eram essas mulheres negras das imagens impressas que estavam sendo mostradas.

A imagem era de Carolina Maria de Jesus, escritora importantíssima na construção de um pensamento sobre o incentivo à leitura, pessoa que superou a história de exclusão na sociedade, uma mulher que durante sua trajetória de vida sofreu pelas marcações sociais em ser negra, pobre e catadora de lixo. Foi alfabetizada através dos livros que achava em sua labuta, e ao longo do seu processo de vida se tornou uma escritora de livros consagrados com um grande desempenho de distribuição em diversos lugares.

A total falta de compreensão e os preconceitos que aquela turma reproduzia, só reforçou como eles são vistos e se veem nos seus espaços sociais, pelo fato de já serem segregados, e assim reproduzem as opressões que eles mesmos sofrem. Conversei sobre a importância de a mãe do rapaz necessitar trabalhar na lanchonete por ser uma mãe solteira negra, se esforçando para que seu filho estivesse estudando, de forma a proporcionar dignidade a ela e sua família. Quando conversei com eles, o silêncio transformou a situação; ao perguntar quantas das mulheres mães desses alunos são solteiras e necessitam trabalhar para que sobrevivam, a maioria levantou a mão.

Nesse contexto é visto o espelho da classe trabalhadora nas regiões menos favorecidas, sendo a maioria da população brasileira dependente de um estudo gratuito. É o desprezo ao esforço e ao suor das mulheres no âmbito da organização social que adoecem as relações e criam conflitos. Foi paradoxal os apontamentos das relações de violências, uma vez que eles se submetem e reproduzem, expondo todo o sofrimento. Com isso, a visão da autora se faz presente ao afirmar que: “Vemos a dicotomia do gênero operando normativamente na construção do social e nos processos coloniais de subjetificação opressiva” (LUGONES, 2014, p. 943).

Depois de revelar quem foram as diversas imagens de mulheres negras e suas funções sociais, eu pedi que os jovens escrevessem sobre o que elas representaram na concepção de cada um deles.

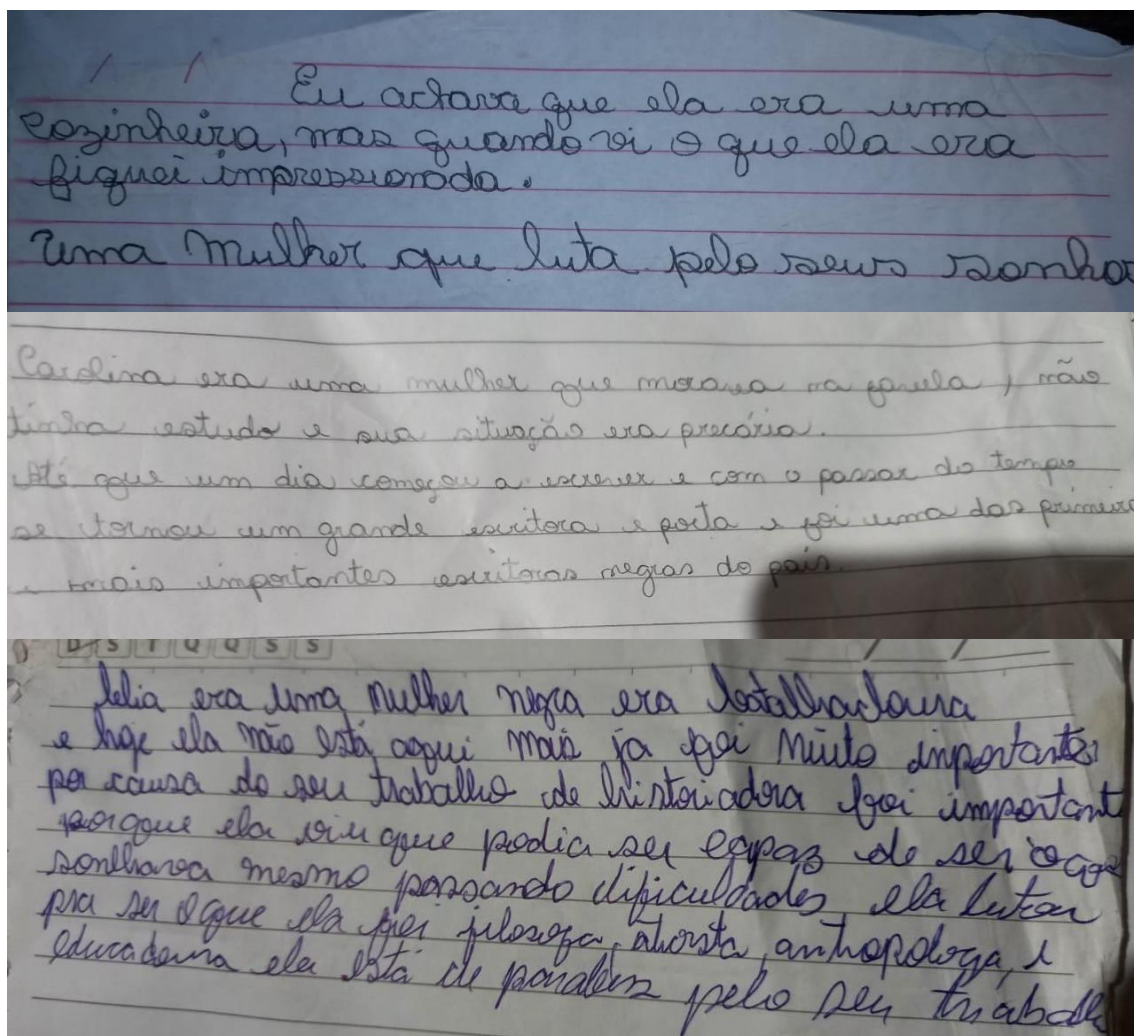


Figura 9. Exercício das imagens de mulheres negras importantes para nossa história: Carolina de Jesus e Lélia Gonzalez (novembro, 2017).

II.3 Projeto “NINFEIAS nas escolas – gênero e educação pela igualdade” na Escola Estadual José Leandro: experiências no Estágio Regência II - (2019)

As dinâmicas com o Ensino Médio foram parte das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Investigações Feministas em 2019 e realizadas por mim e mais duas integrantes – Caroline de Moraes e Giulia Oliva – com as turmas do primeiro ano. Planejamos o desenvolvimento a partir do *Coolkit* (2011), das experimentações teatrais de Augusto Boal com o *Teatro do Oprimido* (2013), utilizando os experimentos do teatro imagem e o fórum de debate gerado pela exibição do documentário americano *The Mask You Live In* (A máscara que você usa, 2015).

Ao pensar nesse contexto, é necessário primeiramente identificar a localização e a relação dessa comunidade com o pertencimento social e sua identidade cultural, já que

estamos falando de uma escola que tem uma demanda diversificada de alunos por ser a única escola de Ensino Médio localizada num distrito de Ouro Preto chamado Santa Rita. Há, portanto, em torno de seiscentos e trinta e cinco alunos com uma concentração de adolescentes de áreas rurais com demandas diferenciadas dos demais que estão no centro do distrito, os quais têm acesso maior aos bens econômicos, sendo alguns mais favorecidos financeiramente que outros.

Realizamos seis encontros, em que planejamos atividades artísticas, surgindo críticas que eles mesmo trouxeram à tona através do “Jogo da bola” e da narrativa da história coletiva “João e Joana”, do teatro imagem e do teatro fórum a partir do Teatro do Oprimido de Boal. Iniciamos com o “Jogo da bola”, que é mais propício ao levantamento e conhecimento da turma. Ao chegarmos, houve agitação e surpresa ao adequar a sala ao espaço do jogo.

Sobre as questões levantadas na turma do Ensino Médio, a maioria dos adolescentes ficaram à vontade e, inclusive, assumiram uma postura de crítica contra o patriarcado. Muitas relataram abusos em sua comunidade, outras comentaram sobre as funções domésticas que o machismo atribui à mulher, conforme os adjetivos escritos no quadro e como elas achavam injusto colocar essas atribuições apenas para as mulheres, como se não fossem atributos dos homens também. A importante discussão me fez pensar na escritora preta bell hooks quando afirma: “Através da conscientização, mulheres adquiriram força para desafiar o poder patriarcal no trabalho em casa” (HOOKS, 2018, p.26).

Utilizaram o espaço para levantar diversas ações de opressões que nós mulheres sofremos, ao ponto de haver divisões entre suas reflexões, o que foi um estímulo para nós educadoras que estávamos mediando essa atividade. Assim, foi possível levantar a igualdade de gênero como fator de uma mudança favorável na nossa sociedade e tratar da importância do feminismo como um movimento que luta para acabar com as opressões de gênero, como defende a citada feminista negra (HOOKS, 2018, p.17).

Havia algumas jovens que se utilizaram do pensamento cristão e fundamentalista para justificar e exemplificar determinadas ações e atitudes sexistas e de subalternização feminina, como disse uma das alunas: “_Porque é a vontade de Deus e está na Bíblia”. Dentre construções colonialistas, cristãs e machistas, é que o patriarcalismo se impôs historicamente, enquanto afirmação do poder, ao naturalizar a divisão da sociedade por esses dogmas aceitos como verdades.

É importante levar os questionamentos diante da dominação do patriarcalismo para que mulheres reflitam acerca das opressões sofridas nessa sociedade. Chegou ao ponto dos rapazes se sentirem desconfortáveis, pois perceberam os privilégios que têm, e nesse sentido a maioria dos rapazes ficou em silêncio. Mostramos os privilégios que existem ao se nascer homem, por terem poderes de decisão maiores que as mulheres. Porém, falamos também como esse poder os faz sofrer com esse domínio, deixando de acessar as próprias sensibilidades, bloqueando e oprimindo-os. Por isso foi introduzido o termo “masculinidade tóxica” que os faz perder a própria essência, a empatia e a apreciação pela diversidade de formas de ser.

Conforme já apontado, desde criança, o corpo nascido com órgãos sexuais masculinos tende a ser induzido a agir com agressividade com as emoções e sensibilidades. Na afirmação de Louro:

O homem de “verdade”, nesse caso, deveria ser ponderado, provavelmente contido nas expressões de seus sentimentos. Consequentemente, podemos supor que a expressão de emoções e o arrebatamento seriam considerados, em contraponto, características femininas (LOURO, 2000, p. 14).

Ao refletirmos no debate acerca do “Jogo da bola”, diversas discussões entre eles foram exploradas, principalmente a do lugar de submissão da mulher, de se ver enquanto objeto dos homens. Alguns rapazes se justificaram na relação econômica em que vivem: “_O chefe da casa é o homem porque traz o dinheiro”. Tal pensamento mostrou, ainda mais, as concepções machistas, explicitando para nós a desigualdade de gênero e como essa construção já estava arraigada em uma visão familiar colonialista.

No próximo encontro tratamos da história de “João e Joana”, levando para o Ensino Médio uma série de questões acerca da construção de histórias de homens e mulheres. Dividimos cada turma em dois grupos mistos e cada grupo ficou encarregado de escrever uma narrativa de história de homem, o outro de mulher. No final, lemos as histórias que traziam a desigualdade entre ambos os sexos, em que a “Joana” sofria mais com o sexismo e o “João” com a criminalidade e demais formas de violência. Isso tudo se estende para a toda sociedade, especialmente entre mulheres, adolescentes e crianças, tais como doenças sexualmente transmissíveis, tráfico de drogas, estupro, roubo, prisão. Com essas questões levantadas nesse exercício, propusemos que nos outros encontros usaríamos o “teatro imagem” e o “teatro fórum” de Augusto Boal.

No encontro seguinte apresentamos o vídeo documentário “Augusto Boal e o Teatro do Oprimido”¹⁷, levantamos as histórias de “João e Joana”, discutimos as opressões do debate anterior e como poderíamos representar em imagem, conforme os exercícios do teatro imagem de Augusto Boal. Dividimos a turma de quatro a cinco grupos e logo entenderam a proposta que era de criar uma imagem da opressão com os corpos, que depois as pessoas de outros grupos modificariam a fim de se criar uma nova imagem com a solução dessa opressão. No decorrer do teatro imagem as participações foram bem proveitosas e assim entendiam como as mudanças poderiam ser feitas das cenas congeladas. Boal assim explica:

O importante é chegar a um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a concreção estrutural do tema dado, isto é: este modelo é a representação física deste tema! Quando finalmente se chega a uma figura aceita mais ou menos unanimemente, pede-se ao escultor que faça outra imagem mostrando como ele gostaria que fosse o tema dado. Em outras palavras, o primeiro conjunto deve mostrar a imagem real e o segundo a imagem ideal (BOAL, 2013, p.147).

Logo depois conversamos sobre a solução possível, ou seja, de que formas agir em situações violentas e conflituosas como foram as histórias de “João e Joana” que eles criaram.

Em outro encontro, demos continuidade com uma adaptação do “teatro fórum”, que foi mais elaborado e dirigido, para que eles entendessem o que poderia ser feito a partir das questões levantadas anteriormente. As situações de opressão desenvolvidas em cena eram interrompidas para a interferência da turma que dava sugestões para solucionar ou amenizar o sofrimento do ato apresentado. Houve diversos conflitos e alguns alunos adentraram à encenação, ao ponto dos mais agitados criarem um tumulto. Algumas cenas ficaram de lado e assim não conseguimos dar continuidade a algumas proposições. Não sei se foi o fato da identificação com algumas opressões que fizeram surgir os desentendimentos, já que a resolução das cenas não estava chegando ao consenso, gerando novos conflitos.

A experimentação do Teatro do Oprimido foi uma estratégia que estimulou discutir a respeito das diversas formas de opressões, inclusive as de gênero e raça, já que esse teatro é um formato artístico que permite trabalhar as diversas questões advindas dos conflitos sociais. Há uma vasta configuração de possibilidades de concretização de suas

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=c-LE9kXutRw>

práticas, sendo difundido em vários países do mundo. O “teatro imagem” e o “teatro fórum” foram alguns dos experimentos que utilizamos em nossas dinâmicas, possibilitando a exploração dos conflitos relacionais que os alunos trouxeram, e assim se posicionarem nos papéis, encenando as opressões vivenciadas por esses personagens, dando margens às possibilidades de enxergar os conflitos.

Reconheço nas técnicas de Augusto Boal, uma experimentação teatral da educação libertária que há décadas, em diferentes países, contempla diversas situações opressivas vividas do cotidiano, decorrentes das desigualdades sociais que geram as realidades de exploração e violência entre as pessoas e grupos. Assim diz o autor:

A Estética do Oprimido é uma forma essencial de combater a Invasão dos Cérebros porque coloca o oprimido como protagonista do processo estético, não simples fruidor de arte. Não leva a cultura ao povo, mas oferece meios estéticos necessários para o desenvolvimento da sua própria cultura, com seus próprios meios e metas. Não apenas educa nos elementos essenciais do como se pode fazer, mas, pedagogicamente, estimula os participantes a buscarem seus caminhos (BOAL, 2009, p. 166).

No entendimento desses jogos realizados no Ensino Médio da Escola Estadual José Leandro, traços da “masculinidade tóxica” limitaram a participação no jogo. Alguns não aceitaram os papéis que foram propostos decorrentes das histórias criadas por eles mesmos. Ficou evidente a dificuldade para entrar na proposta do jogo de se encontrar soluções contra a violência, as desigualdades e preconceitos que haviam surgido, tais como: homofobia, racismo, estupro e opressões policiais. Me deparei com a realidade de nossa sociedade que está tão enraizada na heteronormatividade. Ouvi alguns deles dizerem que tais propostas de ações em cena seria coisa de “viado”. As palavras de Louro elucidam a situação apresentada.

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar todos os outros sujeitos sociais que não se “enquadram em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de “gênero” (LOURO, 1997, p. 34).

Conforme a abordagem da autora, romper com essa dicotomia heteronormativa é acabar com toda uma ideia construída do que é ser homem e mulher. A ideia de romper com esses padrões, quebrando com essa hegemonia, é ainda muito difícil de ser admitida

por esses jovens. Assim, elevar as adolescentes no mesmo patamar que os adolescentes, acarretando na equidade de gênero, foi para os rapazes uma espécie de afronta entre homens e mulheres, pois não conseguiram perceber ou aceitar a igualdade dos gêneros. Por isso tivemos muitas resistências da maioria dos homens quanto às propostas de improvisação que, por sua vez, foram muito bem aceitas pelas mulheres que eram as mais participativas e interessadas nas nossas atividades, por um processo de identificação com as educadoras, possivelmente pelo que vivem, ao se perceberem submetidas ao machismo. Ao terem voz e espaço, os homens ficaram na contramão e agiram como rivais nas ações, reproduzindo o que de fato acontece em nossa sociedade.

Esses processos que formam os jovens são tão alienantes que os limitam na condição de se relacionarem com as diferenças, com as diversidades e os conflitos dos seus cotidianos. Ao observar a escola pública, percebemos a grande quantidade de jovens pretos que estão à margem dos bens econômicos brasileiros; que vivem longe dos espaços educacionais, acordando mais cedo e andando mais para chegar ao local de ensino, o que dificulta e compromete sua permanência na escola pela necessidade de trabalhar para se sustentarem, com trabalhos cansativos, braçais que demandam esforços físicos mantendo-os mais cansados. Com isso há um certo repúdio aos espaços escolares à formação, tanto da parte dos alunos quanto dos pais, já que muitos não têm uma perspectiva de instrução para seus filhos além da educação básica.

Ao fazer uma reflexão com todos os jovens que conseguimos trabalhar nessa escola, é possível perceber como é desigual a relação social entre homens e mulheres, pretos e brancos. É preciso concordar que os jovens homens também são vítimas dessa sociedade misógina que os fazem seres violentos, doentes e agressivos, causando prisões, mortes, mediante a problemática machista que os fazem agir contra as possíveis novas conformações de suas sensibilidades e individualidades.

Como todo projeto, nem sempre todos os objetivos são alcançados diretamente, mas, possivelmente restam algumas inquietações nos espaços de reflexão desses corpos jovens. Nas escolas, esse assunto ainda não tomou a proporção que merece no currículo e no planejamento pedagógico, ao ponto de serem banalizadas as ações realizadas por discentes e docentes. O tempo disponibilizado para esses estudos e práticas é muito restrito, por isso nas aulas de artes não foi possível aprofundar mais, mesmo com todo o apoio do professor de Artes Giovany Oliveira que intermediou o início deste projeto nesta escola. No entanto, utilizamos diversas disciplinas diferentes da área de artes e

encontramos espaço nas aulas de matemática e de português cedidas pelos docentes, uma vez por semana.

O fato de alguns jovens do sexo masculino não quererem realizar as atividades, reforça ainda mais a ideia de que algo os incomodou, talvez por estarem acostumados “a dar as costas” aos docentes, repetiram tal atitude, de modo a atrapalharem esses jogos, demonstrando ações violentas com outros colegas de classe que se propuseram a participar.

III. Estágio Curricular de Regência I: experiências com a Educação Infantil na Creche Municipal Colmeia - 2018

Foi possível realizar no Estágio de Regência I, o projeto Cores de Ser, desenvolvido na disciplina de Pedagogia do Teatro I: Educação Infantil, a partir do conceito de psicomotricidade relacional que é tratado na disciplina. A psicomotricidade relacional é uma prática educativa inspirada em André Lapierre que possibilita, através das brincadeiras, expor seus conflitos e afetos de forma espontânea. No Brasil esta teoria e prática é apresentada por Suzana Veloso Cabral, que ao citar o autor, define a psicomotricidade relacional da seguinte maneira:

Brinca-se com os objetos (bolas, bambolês, cordas, tecidos, papelão, papéis etc) sem objetivos [eu complemento, pedagógicos] e sem regras [complemento: no sentido de regras de jogos socializados]. As relações se estabelecem nos encontros que ocorrem segundo o acaso. Consciente ou inconscientemente cada um projeta aí seus fantasmas. Identifica-se ou identifica o outro com imagens projetivas... Os sentimentos ligados originalmente às imagens projetivas parentais se transferem sobre o animador e sobre os outros participantes. Isso ocorre como uma espécie de jogos de papéis, mas de modo diferente das dramatizações clássicas... os papéis parecem espontaneamente nas ações e podem flutuar e até mesmo se inverter no curso da evolução das situações vivenciadas... (CABRAL, 2001, p.36).

O estágio de Regência I, que realizei na Creche Colmeia em 2018, foi um trabalho desenvolvido a partir da psicomotricidade relacional, utilizando diversos objetos que estimulam a imaginação pelas brincadeiras entre as crianças. Ao despertar o prazer pela brincadeira e prática de ações comuns, foi possível trabalhar a ludicidade no desenvolvimento infantil, logo, as observações e experimentações realizadas com as crianças do Berçário II, Maternal A e Maternal B integram esta discussão.

Entre as brincadeiras com tecidos, bolas, sacos de lixo, papel kraft, caixas, argila, bambolês, músicas, desenhos livres, contação de histórias e plantio, notei que ao se trabalhar em conjunto, as crianças tendem a se aproximar pelo gênero, ou seja, juntando-se as meninas entre elas e os meninos entre eles. Foi perceptível essa divisão, principalmente na brincadeira dos tecidos. Ao ser solicitado às crianças que se deitassem no tecido de sua escolha e, conforme o tempo e orientações, elas se movimentaram de forma cada vez mais livre. Na brincadeira, enquanto os meninos viraram super-heróis e monstros, as meninas criaram uma relação entre elas por meio de uma história de bruxas. O tecido virou um objeto de poder entre os meninos e as meninas – um vislumbre – ao compor com as suas imaginações, de forma que dramatizaram espontaneamente super heróis e super-heroínas. Quando vi as improvisações das meninas fiquei surpresa, uma vez que elas não repetiram as princesas dos contos de fadas, ao contrário, performaram as bruxas coloridas.

Por haver esta tendência de se repetir os contos clássicos na Educação Infantil, no encontro seguinte, com as turmas dos Maternais A e B, com aproximadamente três e quatro anos, trabalhei com uma história construída coletivamente pelas pesquisadoras do Ninfias chamada “Hoje vai ser diferente”. Nessa história a princesa não quer se casar com o príncipe e o príncipe não quer ser príncipe e casar com a princesa: ele ama a arte e quer ser pintor e a princesa tem o desejo de se aventurar pelo mundo. Então, contei a história até um ponto e pedi às crianças que dessem continuidade através do desenho, ou da oralidade, de modo que criassem um final distinto do tradicional “e foram felizes para sempre”. Entre as diversas propostas resultantes, ficou bem diferente o fim desses dois personagens, já que o príncipe na maioria das histórias foi transformado em algum animal, ou foi engolido por um monstro, ao passo que a princesa corria e fugia, indo ao encontro de figuras mágicas que dificultavam seu retorno à própria casa.

Pela maneira como se dão as relações entre as personagens narradas nos contos clássicos – acentuando as fragilidades femininas ao lado da força masculina – observa-se que, desde a infância, se trabalha com a visão de que a mulher é um ser sensível e frágil e deve almejar um bom casamento, ao passo que homem é um ser guerreiro, valente. Nessa fase de desenvolvimento, as concepções de gênero estão se constituindo, de forma que as crianças obtêm predisposições pautadas nas distintas relações, influenciadas pela construção social da família e dos meios de comunicação que reforçam a repetição de papéis sociais esperados.

A educação em muitas escolas também reforça esses estereótipos, ao determinar que as meninas devem ser comportadas, “boazinhas”, quietas e os meninos podem ser mais livres para se expressar fisicamente, devendo ter um controle forte sobre suas emoções, não podendo chorar, como sinal de força e resistência por serem “machos”. Nas possibilidades educacionais infantis a imitação de modelos é comum de acontecer, no entanto, se esses corpos são condicionados às funções sociais já previstas para meninos e meninas, se perde a visão da diversidade mediante as questões de gênero a que têm direitos essas crianças.

Sem a internalização dos papéis que reproduzem, as crianças, nesses estágios iniciais de desenvolvimento, conseguem ter percepções maiores de mudanças a partir de outras experimentações, chamando a atenção para o brincar e expandir seu imaginário, ampliando as associações que eles fazem superando as meras imitações. A criança brinca satisfazendo-se por meio das transformações do “faz-de-conta”, conforme as possibilidades de vivências na escola, em família e em diálogo com a sociedade ao redor. Dependendo de como são os espaços de convivência, as relações sociais são reproduções da vida do adulto, em que há forte imitação das figuras de referência. No entanto, na escola, essas escolhas podem se diversificar, já que novas socializações acontecem.

Na atividade seguinte, trabalhei com uma vivência corporal em torno do plantio: levei para as crianças terra adubada e sementes de hortaliças, e solicitei, antes de colocar as mãos nas plantas, que experimentassem com o próprio corpo as necessidades vitais dos elementos naturais: ar, água, terra e folha. Dessa forma, a atividade se deu ao ar livre em uma vivência de sensibilização corporal, relaxamento e prazer.

Fizemos sementeira, falando sobre os motivos de regar e cuidar, sendo cada uma delas responsável por uma parte do processo. Posteriormente, foram transplantadas as mudas para que se desenvolvessem e depois cada criança levou uma planta para sua própria casa. Nessa atividade, trabalhei as sensibilidades e as fragilidades, em uma concepção de diversidades, mostrando os cuidados com as plantas. Percebi em várias atividades um pouco de agressividade, principalmente vinda dos meninos, o que me fez pensar em outra história, que também contei: a de Oduduá e Obatalá, da escritora negra brasileira Kiusam Oliveira (2019) que trata da briga pelos sete anéis.

Essa história é baseada no mito africano de Ketú, que traz a valorização da ancestralidade feminina africana e é sobre os irmãos Oduduá e Obatalá, divindades do mito da criação do mundo. Oduduá é a mulher que cria a terra e Obatalá o homem que cria o céu e entre esses dois há uma disputa de espaço e poder. Ao final, ambos chegam

à conclusão da necessidade de divisão entre as forças, formando o mundo, entre céu e terra. Esse conto faz parte do livro *OMO-OBA- Histórias de Princesas* (2019), que fortalece a ancestralidade e a cultura afro-brasileira, sob perspectivas das relações de gênero e raça, diferenciada das concepções eurocentradas, colocando no mesmo patamar os corpos femininos e masculinos, igualando terra e céu.

Durante a história, percebi a atitude de um dos meninos ao afirmar o poder de Obatalá, em querer impor a sua irmã Oduduá pelo domínio de espaço total, sem que ela tivesse escolha. Assim disse um dos meninos: " _Claro que ele pode querer ficar por cima, porque ele é um príncipe igual a mim que sou o príncipe da minha mãe e posso tudo". A partir dessa afirmação, pude observar uma tendência ao domínio masculino, em que o menino se acha mais forte para impor as suas ações, o que já se constitui na própria família, tantas vezes corroborado pela mãe, pai, avós etc.

Apesar de perceber na afirmação do menino a reprodução da concepção patriarcal do gênero nas relações do brincar nos espaços educacionais infantis, observo, ainda, que não se enraizou e se estruturou o machismo tóxico na sua personalidade. É possível perceber mudanças e construção de afetos em que a sensibilidade se aflora, e por mais agressivas que as crianças possam se apresentar, se criam novas concepções, pois ainda não estão formadas no campo as relações sociais de gênero dentro de uma perspectiva heteronormativa.

Na Creche Colmeia percebi uma educação mais abrangente em relação a conflitos e concepções de gênero, diante da organização dos cuidados e atividades pedagógicas; achei interessante a forma como a creche desenvolve as relações de cores e associações de objetos, desfazendo essa visão redutora de cor de menino e menina.

Todas essas ações desenvolvidas neste estágio na creche foi um estudo acerca das relações psicomotoras que são de grande importância para a arte e para a Educação Infantil, da forma como auxiliam e contribuem para a construção de expressões capazes de integrar uns aos outros, de forma livre e prazerosa, dentro das suas capacidades motoras cognitivas, conforme seus estágios de conhecimento.

Assim, possibilita-se através dessas atividades, uma educação mais liberta dos estereótipos moldados, podendo as crianças serem mais flexíveis, já que na creche eles têm mais liberdade de expressão em atividades sensíveis de experimentação diversa, pois estão disponíveis para a construção dos afetos com seus professores e colegas, justamente pelo próprio espaço da creche proporcionar essas interações mais livres de preconceitos, favorecendo a socialização de objetos e espaços em uma atmosfera de cooperação.

IV. Considerações finais

Embora tenhamos diversas iniciativas e experiências pedagógicas que tratam das relações em meio às concepções dos conflitos entre as identidades de gênero e o racismo em diferentes estágios do desenvolvimento, ficou perceptível que conforme eles vão crescendo, seus conceitos internalizados são cada vez mais imutáveis, deixando os corpos mais rígidos e desprezando outras formas e concepções de vida mediante as construções da sociedade. É necessário haver uma pedagogia do teatro em consonância com os diálogos entre pessoas, identidades e suas diversidades, inserindo na educação básica visões que vão além da dicotomia dos corpos, perpassando as múltiplas possibilidades de ser e de viver.

São importantes as novas práticas pedagógicas e artísticas, novos experimentos em que os professores possam construir com as turmas atividades, salientando os enfrentamentos e as diversas opressões vivenciadas nas escolas, para que estudantes possam entender os seus corpos e sua dimensão na sociedade, superando as desigualdades e abusos que culminam, em grande medida, em uma sociedade de violência e morte.

As atividades foram realizadas em escolas públicas em que a maioria das pessoas são segregadas por serem pretas e de baixa renda. No entanto, é importante registrar que a violência de gênero e raça atinge todas as esferas sociais e níveis econômicos. É imprescindível a pesquisa e atuação com diversas práticas educacionais que possam reorientar as questões de respeito às alteridades, de forma que na sociedade as pessoas tenham autonomia para exercerem o direito de ser o que quiserem, com direitos iguais, com dignidade.

Essas práticas são relatadas ao encontro das políticas educacionais contemporâneas que respeita as diversidades e os aprendizados das relações de gênero e raciais. Nessa concepção, educação é tudo que aprendemos para nossa convivência em uma sociedade mais justa, pela garantia dos direitos de todas as minorias.

Nesse sentido, é importante projetos e ações que vão tratar das desigualdades sociais dentro dos espaços escolares, para assim despertar os prazeres em estar nas escolas, de forma que a equilibrar nossos sentidos, conhecimentos e afetos.

V. Referências

BOAL, Augusto [1931-2009]. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas: Augusto Boal**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____: **Estética do Oprimido**: Augusto Boal- Rio de Janeiro: Garamond 2009.

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade relacional – Teoria e prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

BNCC-Base Nacional Comum Curricular 2018.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL, na Revisão Periódica Universal: **Igualdade de Gênero na Educação e Liberdade de Expressão**, 2017.

CONFORT, Maria – texto publicado na Gelédes 2017 S/p-
<https://www.geledes.org.br/voce-sabe-o-que-e-masculinidade-toxica/>

COOLKIT, **Jogos para a não-violência e igualdade de gênero**. Coolabora, 2011.

FERREIRA, Maria Mary. **Relações de classe e gênero na escola: Revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero**. 2014.

FURLANI, Jimena- **Educação Sexual: do estereótipo a representação-argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnica-racial** (UDESC). 2007

GOMES, Nima Lino, **A Educação, Raça e Gênero, Relações Imersas na Alteridade**. Ano, 1996, p. 67-82.

HOOKS, Bell- **O Feminismo é para todo mundo- políticas arrebatadoras**. Editora rosa dos campos 2020.

LENER, Léa- Livro **Criança também é gente- Brincar Ensinar a Viver-** 105-114. 3ª Edição ano 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1997.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lopes-louro.pdf>.

LOURO, Guacira Lope. **O corpo educado: pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte, 2000.

LUGONES, María. **Rumo ao feminismo decolonial**, 2014.

MARCONDES, Marina Machado, **MAPEIE-SE! E busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças- TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], v.4, n.5 , Palmas/TO, jan/jun. 2016.

MAZZA, Débora e ZAN Dirce, **Escola sem partido? É possível?** 2018.

VIANA, Zelito. **Augusto Boal e o teatro do oprimido**. Mapa Filme do Brasil, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>>. Consultado em: 25/07/18.

FEMINISMO NEGRO, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Resumo

Neste artigo apresento a dimensão da formação acadêmica em projetos de extensão desenvolvidos na Universidade Federal de Ouro Preto. As universidades públicas brasileiras são sustentadas na tríade ensino, pesquisa e extensão, de modo que essas três dimensões se articulam no campo do conhecimento. Atualmente, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, atribui 10% da creditação dos cursos de graduação aos projetos de extensão que se tornam componente obrigatório da formação discente. Tendo este aspecto como horizonte, abordo, especificamente, as ações desenvolvidas pelo NINFEIAS – Núcleo de Investigações Feministas, no âmbito dos projetos de extensão de que participei durante a minha graduação – 2017 a 2019. Tais ações vão desde oficinas oferecidas aos estudantes das escolas da rede pública de Ouro Preto e distritos à pesquisa teórica sobre feminismo negro. Também participei da realização de performances artísticas que me permitiram articular, de maneira crítica e reflexiva, a minha prática como artista e educadora. Ao tratar do impacto dessas ações na minha formação, busco nas leituras de bell hooks, Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro, entre outras, as abordagens das relações raciais presentes na universidade, em sua aproximação com a comunidade, através de práticas libertárias.

Palavras-chave: extensão universitária, performance preta, oficinas.

I. Introdução

Este artigo discute a formação discente em Artes Cênicas – Licenciatura – no âmbito da extensão universitária da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), baseando-se na criação dos projetos extensionistas que integram a tríade entre ensino, pesquisa e extensão: funções indissociáveis na constituição de uma universidade pública. Para compreender a formação desse espaço acadêmico, apresento um panorama referente às relações raciais, o feminismo, a performance, as políticas educacionais e a arte educação como processos de formação de inclusão de corpos oprimidos. Através da participação no projeto de extensão NINFEIAS¹⁸ – Núcleo de INvestigações FEmInistAS da UFOP –, entre 2017 e 2019, desenvolvi minha pesquisa acerca do feminismo negro enquanto teoria para uma formação libertadora das opressões sociais, raciais e econômicas. Assim, participei de ações artísticas e performáticas, além de oficinas

¹⁸ NINFEIAS é um núcleo de investigação e pesquisa feminista fundado, em 2013, pela Prof^a Dr^a Nina Caetano (PPGAC-UFOP) e pela Mestre em Artes Thaiz Cantasini, que dialoga performance com feminismo desenvolvendo ações que enfrentam a violência e opressões raciais e de gênero.

educacionais que colaboraram no processo de combate à reprodução da violência, no âmbito das questões de gênero em escolas públicas da região.

Conduzo minhas reflexões a partir dos pensamentos das escritoras pretas Lélia Gonzalez¹⁹, na obra *Lugar de Negro* (1982), e da feminista norte americana bell hooks²⁰ nas obras: *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), e o *Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018). As obras escritas perpassam a perspectiva de uma pedagogia engajada na luta contra as opressões e contra as relações racistas e sexistas nos espaços institucionais da sociedade.

Ao analisar minhas experiências, articulo as leituras com as obras que integram a coleção “Feminismo plurais” organizada pela filósofa Djamila Ribeiro:²¹ *Lugar de Fala* (2019), *Empoderamento* de Joice Berth (2019), *Interseccionalidade* de Carla Akotirene (2019). Utilizo dos estudos artísticos performáticos para expressar meus incômodos acerca das problemáticas dos corpos das mulheres pretas, enquanto áreas que integram a pesquisa no âmbito da minha formação acadêmica, como mulher preta, suburbana e mãe solteira. Assim, pude adentrar no campo do feminismo negro e das relações interseccionais mediante a abordagem das questões raciais, sexistas e machistas. Me coloco como pesquisadora e agente de transformação diante dos preconceitos e discriminações nos diversos espaços sociais.

II. Ações extensionistas e a inserção dos corpos oprimidos: pretas importam

As universidades no Brasil foram fundadas pelo sistema educacional europeu, que ao longo do seu processo histórico manipulou o conhecimento científico limitando-o a determinados grupos elitizados. Através das ideias iluministas e com a Revolução Industrial e Francesa no mundo moderno, o conhecimento científico se expande para além da nobreza. A exigência da formação técnica pelas indústrias “democratizou” o acesso da burguesia a algumas formas de conhecimento, possibilitando a criação de leis

¹⁹ Lélia Gonzalez foi historiadora, Antropóloga, Professora Universitária, filósofa, escritora e grande pensadora para as questões raciais e feministas na América Latina. Nasceu em Minas Gerais em 1935 em família com situação vulnerável economicamente, conseguiu adentrar ao universo acadêmico na década de 50 e participar de diversas organizações importantes como: *Nzinga* – Coletivo de Mulheres Negras, criou o movimento negro unificado, e participou do Instituto de Pesquisa das Cultura Negra (IPCN).

²⁰ bell hooks, é uma consagrada escritora afro-americana, professora, feminista e ativista das mulheres principalmente as pretas. Educadora que nasceu em 1952 no sul dos Estados Unidos, se formou no doutorado pela universidade da Califórnia. Exerceu a profissão de professora universitária escreveu mais de trinta livros que refletem sobre a pedagogia como forma de resistência política no engajamento das lutas antirracistas, feministas e anticapitalistas.

²¹ Djamila Ribeiro, Mestre filósofa, ativista na luta das mulheres pretas e da diversidade, engajada no combate as opressões de gênero e raciais utilizando o feminismo negro como teoria para suas pesquisas. Organizou a Coleção Feminismo Plurais.

e estatutos de inclusão social, com uma nova visão da ciência. Assim, criam-se serviços prestados à população associados à teorização e à produção de pesquisas, o que resultaria, posteriormente, no setor da extensão universitária (FAGUNDES, 1986, p. 19).

No Brasil, como discorre José Fagundes, a universidade constituiu em seu estatuto no ano de 1931, o ensino e a pesquisa através do Ministro Francisco Campos²², com o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 art. 42, que traz a primeira menção a extensão que seriam serviços prestados à população como “assistencialismo”, cursos, capacitação técnica com o viés do mundo do trabalho. Esse entendimento da educação em nível superior é realizado para instruir as camadas populares, alegando que a população é desprovida de conhecimento. O próprio projeto de governo traz uma forma de educação onde se determinam que as instituições devam tornar a cultura e o conhecimento acessíveis à população (FAGUNDES, 1986, p. 36).

Esse período se inicia na Era Vargas, e com o capitalismo e a ascensão industrial se vale do crescimento e da modernização do trabalho, ao serem criadas leis e normas para atender o interesse da nação na perspectiva do capital mundial. Por mais que as universidades criassem relações com a comunidade, através do assistencialismo, ela ainda estava longe de ser uma instituição democrática que viabilizasse um pensamento crítico acerca das desigualdades. Prevaleceram neste período, os interesses dos grandes latifundiários, empresários e da burguesia brasileira (FAGUNDES, 1986, p. 36).

Um momento histórico importante para a educação universitária, no âmbito da extensão, foi a criação da (LDB), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, que fundamentava a extensão universitária no compromisso social, mas mantinha em suas práticas a capacitação e o aperfeiçoamento dos estudantes que ali já estavam, ou seja, privilegiando a elite universitária (FAGUNDES, 1986, p.42). Houveram as reivindicações pela reforma universitária feitas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) no sentido de buscar o real papel social da extensão, tais como o comprometimento com a sociedade, exigindo a democratização e a ampliação do ensino

²² Francisco Campos era mineiro de família tradicional elitizada, foi nomeado o primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública pelo presidente Getúlio Vargas em 1930. Devido ao apoio na revolução de 1930 que culminou com o fim da República Velha e a ascensão de Getúlio, e pela pressão dos conservadores religiosos católicos. Advogado, professor e político apoiador do Escolanovismo manteve as ideias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que trouxeram “A Escola Nova”, um pensamento diante a democratização do acesso à educação. Mas utilizou desses ideais para manter a modernização, urbanização e industrialização da sociedade, ampliando e realizando reformas universitárias e secundárias entendendo a educação como necessária pois mantinha a ordem social do indivíduo, utilizando desse pensamento para manter um discurso autoritário e ditador da ampliação do acesso democrático da educação como forma de organização civil da nação (MENEZES, 2001, s/p).

no Brasil, de forma a favorecer a inclusão das diversas culturas e os conhecimentos populares (FAGUNDES, 1986, p. 46).

Logo após o golpe militar de 1964, surge a reforma universitária em 1968, com o decreto 477/69 e a lei 5.540, dando ênfase à indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, pressionados que foram pelos movimentos sociais e estudantis, de uma reforma que viabilizasse a acessibilidade junto da comunidade. O pensamento conservador e tecnicista entendeu que a extensão seria vinculada a serviços prestados à comunidade de modo a manter a organização e a ordem para serem cidadãos a exercerem uma boa conduta. Isso também foi feito para expandir o conhecimento cultural e territorial dos universitários e para estarem cientes da realidade social brasileira, firmando um “compromisso social”. O que havia era um modelo militar que investia na ampliação dos serviços prestados à população, de forma a se criar um modelo de um capitalismo social a exemplo dos Estados Unidos (FAGUNDES, 1986, p.72).

Após a ditadura militar, com a criação do FORPROEX, em 1987 – Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão e diante da Constituição Federal (art. 207) –²³ a extensão é entendida pela perspectiva que favorece a junção do ensino, pesquisa e extensão, a partir da relação da troca de saberes entre o conhecimento científico, a academia, e o conhecimento popular, a comunidade (FORPROEX, 1987, p.11). É importante destacar que a constituição prevê no art.208 que é dever do Estado garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 1988). Da maneira como foi expandida a educação, é necessário questionar se há qualidade de ensino.

A expansão da educação auxiliou a inserção dos desprivilegiados no sistema social econômico, com um viés do interesse tecnicista, principalmente nas relações em que se exigia a produção intelectual. O FORPROEX vinculou junto com a LDB/96 um financiamento para a extensão universitária e um vínculo com o compromisso social. Isso reverberou na reflexão acerca das pesquisas do ensino acadêmico. Mas, isso parece ter sido feito em demérito do ensino básico, desvalorizando os ensinamentos Fundamental e

²³ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC no 11/96)§ 1º: É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º: O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1988, S/n).

Médio, por não haver investimentos do mesmo porte também para a educação básica de qualidade.

A promulgação da lei 10.630 de janeiro de 2003 foi uma reivindicação de anos dos movimentos afro-brasileiros, e garantiu a pesquisa de escritores pretos, expandiu o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, algo que nunca havia sido estudado nas escolas. Nesse sentido, ampliou-se as visões do que é a história afro-brasileira e a partir de quais epistemologias as práticas libertárias podem se apoiar. Foi garantido, também, que os projetos de extensão pudessem realizar atividades que fomentassem a cultura afro-brasileira no ambiente acadêmico, já que os pretos sofrem com o epistemicídio, sendo necessárias ações afirmativas que garantam esses conhecimentos.

As cotas raciais são ações afirmativas para combater o racismo nas estruturas dominantes, principalmente na universidade, e depois de muitas pressões feitas por diversos movimentos de pretos como o MNU (Movimento Negro Unificado, 1978), em agosto de 2012 instituiu-se a lei N° 12.712 que reserva vagas nas instituições universitárias públicas e privadas para alunos negros, pardos e indígenas, além daqueles que estudaram em instituições públicas de ensino durante o Ensino Médio, com baixa renda (COMISSÃO ANRS, 2020). As responsabilidades culturais e o comprometimento social que a universidade assume, a partir daí, é uma forma de articular medidas de inclusão dos desprivilegiados e, através da extensão, proporcionando um diálogo acerca das diversidades étnicas.

Com toda uma política acadêmica extensionista para a inserção de ações pedagógicas e comunitárias, em 2001 é aprovada a lei N° 10.172, que credita 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior que serão reservados para atuação dos estudantes em ações extensionistas. Em 2014 é de fato implementada no currículo a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação, a creditação de 10% do curso de graduação nos projetos de extensão (PNE-2014-2024). Essa lei é fundamental para formação acadêmica, pois ela relaciona a tríade ensino, pesquisa e extensão. Mas, surgiram diversos impedimentos, justamente quando há uma grande parte de pessoas pretas cotistas nessas instituições. Por exemplo, houve a diminuição das bolsas para projetos de extensão, uma vez que passou a haver apenas um bolsista por projeto, ao longo do ano de 2019, quando a carga horária para os projetos de extensão se tornou obrigatória. As bolsas foram cortadas exatamente quando os alunos

estão obrigados a realizar horas em projetos de extensão, já que não havia obrigatoriedade e nem recursos governamentais destinados a remunerar os discentes.

A arquiteta Joice Beth afirma: “Um dos contextos é o projeto político de educação pública de base que é sucateado historicamente no país em favor da mercantilização da educação, barreira importante para a formulação de consciência crítica” (BERTH, 2019, p. 56). Destituir verbas dos projetos de extensão, deixando apenas poucas vagas para bolsista, é uma desvalorização do ensino da pesquisa e da extensão. Deixar alunos sem bolsas é desarticular as realidades das ações extensionistas, que muitas vezes têm um papel fundamental na sociedade e até cobrem as falhas do estado com relação a serviços prestados em outros setores sociais. Isso mostra a incoerência do discurso da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo que, cada vez mais, a educação de qualidade se torna uma farsa nesse sistema neoliberal. A realidade das pessoas desprivilegiadas contempladas nas políticas públicas, por vezes se confundem com ações assistencialistas e populistas. As etnias oprimidas, principalmente às pessoas pretas, nem sempre se inserem na extensão universitária.

O direito à fala, à tomada de decisões na nossa sociedade fica limitado a um certo grupo, àqueles que já nasceram em “berços de ouro”, os privilegiados, filhos dos herdeiros de uma elite branca e racista e isso não seria diferente nas universidades. O racismo estrutural se forma pelas ações dos colonizadores e restringe o acesso aos bens econômicos e culturais. Assim, muitas pessoas são vistas como ignorantes, e a extensão fica entendida como instrumento de caridade, de forma a usurpar esses corpos oprimidos, e para atender à elite foi-se maquiando as opressões populares.

O movimento negro institui, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) que buscou combater a discriminação racial pela inserção da população afro-brasileira nas políticas públicas e para tratar, especificamente, dos direitos da população negra brasileira. Começa a criação do partido da Frente Negra, mas, sob o regime autoritário do Estado Novo há o rompimento de qualquer movimentação e ação política; assim, os partidos políticos que não fossem os do governo, são destituídos, inclusive o programa partidário da Frente Negra Brasileira. Tudo isso é afirmado pela historiadora Lélia Gonzalez:

O primeiro grande movimento ideológico pós-abolição, a Frente Negra Brasileira (1931-1938), buscou sintetizar ambas as práticas, na medida, em que atraiu os dois tipos de entidade para o seu seio[...]. Precedia pelo trabalho de

uma imprensa negra cada vez mais militante, a FNB surgiu exatamente no grande centro econômico do país que era e é São Paulo[...]. Após o seu fechamento em 1937[...] de qualquer modo, a FNB é um marco dos mais importantes do projeto de organização política do negro brasileiro (GONZALEZ,1982, p. 22-23)

Pelo fato de verem nesse grupo um fortalecimento dessa comunidade intelectual, de fato acaba que as forças governantes começam a articular a derrubada desse movimento. É necessário, então, que a população oprimida preta tivesse alternativas para poder veicular suas expressões, sua cultura, e se viam nesse cenário brasileiro com falta de representatividade em todos os setores da sociedade.

Com isso, o movimento começa articular através das ideias de Abdias do Nascimento²⁴ o Teatro Experimental do Negro (TEN), que surge em 1944 no Rio de Janeiro. O processo de resistência do movimento negro traz a conscientização que incide na área da educação, na busca de elevação econômica, no combate ao racismo, na mudança da estética artística, principalmente no drama brasileiro, de forma que as pessoas pretas são inseridas na encenação. O TEN é um teatro que revolucionou a arte brasileira elevando os corpos pretos, mostrando as capacidades das suas dramaturgias e sua arte de interpretação. Através desse movimento, encontraram na performance artística uma forma de valorizar suas raízes em benefício de uma política em prol da igualdade racial em diversos setores. Assim a escritora Lélia Gonzalez traz a importância desse Teatro:

O Teatro Experimental do Negro (TEN), no rio de Janeiro, foi a mais alta expressão desse tipo de entidade. Sua posição crítica em face do racismo e suas práticas, seu trabalho concreto de alfabetização, informação, formação de atores e criação de peças que apontam para a questão racial, significou um grande avanço no processo de organização da comunidade. O TEN inaugurou um importante processo que se entenderia pelos anos sessenta até os dias atuais (apesar do auto-exílio do seu fundador Abdias do Nascimento, nos Estados Unidos, a partir de 1968). Estamos falando do teatro negro que, nos anos setenta, por exemplo, teve no Grupo Evolução de Campinas uma das suas expressões mais qualificadas, no sentido de efetuar um trabalho cultural numa perspectiva política (GONZALEZ, 1982, p.24).

Assim, através desse movimento, buscou-se incluir as pessoas pretas para compor as suas próprias obras e encenações, usando as suas singularidades, não apenas para representar servos ou pobres desvalorizados e, sim, apresentando-os em outros lugares

²⁴ Abdias do Nascimento, nasceu em 14 de março de 1914 e morreu em 24 de maio de 2011. Formou em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro em 1938, era ativista das questões afro-brasileiras durante toda a sua trajetória e se empenhou na política de inclusão da negritude nos diversos espaços sociais. Poeta, dramaturgo, escritor e artista criando diversos núcleo de resistências do movimento negro como o TEN (Teatro Experimental do Negro), MNU (Movimento Negro Unificado), IPEAFRO (Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiro).<http://www.abdias.com.br/biografia/biografia.htm>

sociais, com dignidade, com livre opções de escolhas de atuação. Abdias do Nascimento afirma acerca da representatividade preta, que o incomodava muito no meio artístico: “Brochava-se de negro um ator ou atriz branca quando o papel contivesse certo destaque cênico ou alguma qualificação dramática. Intérprete negro só se utilizava para imprimir uma certa cor local ao cenário, em papéis ridículos, brejeiros e de conotação pejorativas” (NASCIMENTO, 2004, p.209).

Nessa declaração é notório o racismo, tanto que não podiam empregar e colocar artistas negros atuando em papéis de destaque para não dar visibilidade a esses corpos. O incômodo da classe artística com o corpo negro é apenas a reverberação da sociedade que os explorou economicamente, de tal modo que em todos os setores sociais a representação e ascensão de pessoas negras era inadmissível.

Transversalmente, as diversas questões que o TEN enfrentava, além de confrontar o sistema racista e sexista, ainda havia o viés educacional, pelo qual se alfabetizava a população negra e que as conscientizava dos seus direitos e deveres na sociedade, principalmente na luta em defesa das empregadas domésticas. A maioria delas eram mulheres negras que não podiam sair e estudar e ficavam por conta de servir os seus patrões que cometiam atrocidades; em várias circunstâncias não garantiam direitos trabalhistas adequados. Por isso discorre bell hooks: “Os privilégios de raça e classe das mulheres brancas eram reforçados pela manutenção de um sistema em que as negras eram objetos de sujeição e abuso por parte dos homens brancos” (HOOKS, 2013, p.131).

As mulheres já lutavam por espaços na política e no trabalho, para que não ficasse à mercê apenas do trabalho doméstico, ou seja, para não ficarem restritas a determinadas profissões definidas pelo sistema patriarcal. Em 1932 institui-se o direito da mulher a votar e ser votada no código eleitoral, conferindo a participação nas decisões políticas (PINTO, 2003, p.28).

O papel que cabia as mulheres na sociedade, de exercer uma educação doméstica, começa a ser reformulado por um pensamento feminista e, assim, elas buscam ter os mesmos direitos que os homens, inclusive de se graduarem e poder exercer as diversas profissões e não apenas aquelas que já eram vinculadas ao corpo feminino, como por exemplo: enfermagem e magistério. Enquanto o movimento feminista no Brasil crescia, ampliou-se a inserção das mulheres no mercado de trabalho, o que fortaleceu a luta pelos direitos, assegurando às mulheres mais autonomia, desvencilhando-as das amarras do patriarcado na sociedade machista. Há diferentes concepções de trabalhos na perspectiva de mulheres brancas e negras, como se pode ler:

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (CARNEIRO, 2001, p. 1).

Segundo articula a autora Sueli Carneiro, a maioria eram mulheres brancas que provavelmente eram oprimidas por serem mulheres, mas obtinham os privilégios econômicos da sociedade racista. Ora, se elas lutavam pela sua independência e por condições de trabalho, as mulheres negras já trabalhavam há séculos, em decorrência da escravidão colonialista, e lutavam por condições dignas de trabalho, diferente das mulheres brancas.

Para a mulher negra inexistente o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural, que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego, expropriadas; e de geração, infantil, porque deve fazer o que ambos- marido e patroa- querem, como se faltasse vontade própria e, o que é pior, capacidade crítica (AKOTIRENE, 2018, p.27).

Além disso, outra autora fala dos enfrentamentos e das mudanças nas organizações sociais, em que foi necessário levantar a voz mediante a necessidade de se perceber a produção intelectual do negro e da mulher. “Aqueles de nós que viemos de classe desprivilegiadas, que éramos negros, só éramos capazes de cursar a faculdade porque desafiamos duramente aqueles que tentaram nos fazer acreditar que éramos espertos, mas não “espertos o suficiente” (HOOKS, 2019, p.131).

A partir dos estudos críticos do feminismo negro, surge a percepção da heterogeneidade da categoria mulher, não mais restrita às mulheres brancas que pertencem aos espaços privilegiados, o acesso à formação intelectual, associado ao poder e domínio da fala, pela voz da razão, e pela supremacia branca. Assim como afirma Carla Akotirene: “O maior recurso colonial da eurocivilização consiste em priorizar o corpo, ignorar ferimentos que tendem a complexificar rapidamente, enquanto diagnosticam, às pressas, o problema “negro”, das lésbicas, de “gênero”, dos “latino-americanos” (AKOTIRENE, 2019, p.25).

Entre as relações do movimento feminista, por ser um movimento iniciado por mulheres brancas, a princípio, as questões de raça não era um ponto importante para elas. Vivenciando as opressões sexistas e machistas, refletiam sobre os lugares de poder, de se inserirem nas camadas da dominação patriarcal do homem branco para combater a desigualdade de gênero.

Baseando-se nas articulações contra o sistema ditador, fascista, racista e conservador, na década de setenta, há um fortalecimento dos movimentos libertários, de forma a ampliar as reivindicações nos espaços acadêmicos. Os intelectuais negros que adentraram na academia desde as décadas de cinquenta e sessenta puderam se movimentar para uma organização culminando principalmente com o surgimento do MNU (Movimento Negro Unificado) em 1978, por onde passam grandes nomes. Entre eles está a grande revolucionária Lélia Gonzalez, que foi a primeira mulher negra na América Latina a exercer um papel fundamental no movimento feminista, ao denunciar as diversas opressões sofridas. “Ao reivindicar nossas diferenças enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem quanto trazemos em nós a marca da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e todas” (GONZALEZ, 1988, s/p). A historiadora quebra com o discurso da hegemonia do feminismo branco europeu em se propor como detentoras da luta contra o patriarcado, e dialogando como seres com direitos iguais, enquanto mulheres, mediante a opressão machista, ressalta as relações de poder entre os corpos pretos e brancos.

Colocar a diferenciação étnica mediante o feminismo, traz a pluralidade das questões raciais das mulheres indígenas e pretas. Esse foi o caminho pelo qual Lélia Gonzalez buscou enegrecer o feminismo. Importante ressaltar que o racismo estrutural esquece as revoluções dos pretos e com isso as suas referências ancestrais e culturais foram descartadas da história. Atrelam os corpos das pretas à subalternidade, considerando-os desprovidos de sabedoria. O feminismo branco, por vezes, não considerou, as lutas pela liberdade das mulheres negras e indígenas oprimidas que estão em resistência desde a colonização europeia aqui na América Latina, de forma que a autora resume:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala a efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórico cultural. Na verdade,

o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla dá-se o nome de sexismo, racismo e elitismo (GONZALEZ, 1982, p.3).

Na construção de um feminismo que levantasse as bandeiras das relações de opressões se entrecruza, então, uma visão da mulher que sofre por ser negra, entre outras violências, além do gênero. A estadunidense advogada Kimberlé Crenshaw articula o termo interseccionalidade para levantar as relações das identidades sociais e culturais como forma de diferenciação das opressões vividas nos diferentes corpos. “A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões” (AKOTIRENE, 2019, p.47). Esse termo elucidava esse contexto para o feminismo, para a compreensão e apreciação das diferenças entre os corpos femininos. A denúncia é feita mediante o racismo que se perpetua também nas relações de gênero e nas opressões decorrentes da escravidão, principalmente entre mulheres pretas.

As pressões dos movimentos sociais começam a aflorar em seus ideais e se fortalecem no combate ao regime ditador, buscando atingir os meios de produção. “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (HOOKS, 2013, p.10). A autora demonstra que através da educação é que o movimento, principalmente das mulheres pretas, consegue ter voz e acessibilidade. A forma do engajamento social encontrada pelos grupos das pretas oprimidas na academia foi resistir ao sistema da “democracia racial” e inserindo as suas questões, explanando as injustiças que a sociedade comete, através da inserção nos espaços institucionais e na política.

Em diversas cidades, principalmente as pequenas, como é o caso de Ouro Preto, há a Universidade Federal de Ouro Preto, mas, em que a população pode se ver desprivilegiada, já que boa parte das pessoas da cidade não estuda na universidade. No entanto, com os serviços e as ações desenvolvidas na cidade, é importante que realmente os projetos de extensão existam, ampliando as relações comunitárias, prestando serviços adequados em diversos setores, e fazendo com que a sociedade se integre à UFOP.

III. Práticas artísticas e ações performativas, experiências extensionistas NINFEIAS

Ressalto neste tópico ações que foram desenvolvidas junto ao NINFEIAS, enquanto oficina e performer, a saber: a performance “O ser materno” e a oficina “Mulheres em ação das águas”, ambas desenvolvidas e pensadas através do projeto de extensão NINFEIAS – práticas pedagógicas e performativas feministas (2017) – coordenado pela performer e ativista feminista, a professora Doutora Nina Caetano do Departamento de Artes Cênicas da UFOP.

O NINFEIAS proporcionou uma linguagem artística que possibilitou o desenvolvimento dos incômodos referentes ao racismo estrutural, onde encontrei espaços como mulher preta para poder explicitar o meu sofrimento e experimentar processos artísticos ao longo da minha caminhada acadêmica. Quanto à performance, foi muito importante os procedimentos de formação ao longo desse experimento, que foi feito em dez meses com cinco bolsistas: Karla Ribeiro, Mayra Pietrantonio, Lívia Maria, Daniela Mara²⁵, além de mim. Outras pesquisadoras que não foram bolsistas naquele período, assim como Caroline de Moraes e Paola Giovana, também participaram desse processo.

A princípio fomos dirigidas por Dani Mara a fim de realizar um experimento em sala que partia de “Monólogos da vagina”, ao experimentar ações e gestos conforme o texto da norte americana Eve Ensler (2018), utilizando as etapas de ações das técnicas de “*viewpoints*”²⁶. Nesses exercícios cada uma das integrantes foi trazendo suas individualidades, um mapeamento de si mesma, levantando neste workshop as suas indagações e seus incômodos relativos ao sistema patriarcal, homofóbico, machista, racista, chegando até à realização de suas performances.

No meu caso, já havia experimentado a performance “O ser materno”, enquanto exercício realizado na disciplina Arte e Contemporaneidade, ministrada pela professora

²⁵ Foram cinco bolsistas e o restante das pesquisadoras foram voluntárias do projeto de extensão NINFEIAS.

²⁶ “Os Viewpoints (pontos de vista) foram originalmente desenvolvidos nos anos 70 pela coreógrafa Mary Overlie. A Teoria de Viewpoints foi adaptada para o teatro pelas diretoras Anne Bogart e Tina Landau. Viewpoints é uma filosofia traduzida em técnica de improvisação que possibilita um vocabulário para pensar e agir sobre movimentos e gestos. Esta técnica é muito utilizada para treinar performers, construir um grupo e criar movimento para o palco. Viewpoints é uma gama de nomes dados a certos princípios do movimento através do tempo e do espaço; nomes estes que constituem uma linguagem que discorre sobre o que acontece em cena. São nove os Viewpoints Físicos, subdivididos em duas categorias: Tempo (Tempo, Duração, Resposta Cinestésica e Repetição) e Espaço (Forma, Gesto, Arquitetura, Relação Espacial e Topografia)” (COLIN, Daniel).

Nina Caetano, no segundo semestre de 2016, e com isso aprimorei para apresentar na semana afrofeminista de 2017²⁷ junto ao NINFEIAS.

A linguagem desenvolvida nos processos artísticos foi a performance, prática da arte contemporânea que possibilita a presença do corpo como obra que apresenta não apenas a mensagem, mas algo a dizer acerca da libertação, daquilo que sai do corpo do artista e se exprime no momento do ato performático. Para nós artistas faz sentido a experiência, e para quem assiste a performance, se poderá aguçar e despertar sentidos que se atrelam às referências vividas, conforme a construção social de cada um. Os corpos ganham voz sem a fala e o uso da expressão corporal traz as construções e sentidos da linguagem não verbal.

III.1. Ação performática: “O ser materno”

Através da arte performática encontrei um espaço onde pude dizer o que vivo, sinto e passo, além de levantar questões que perpassam a sociedade e a vida das mulheres pretas, me colocando em uma experimentação artística com base nos programas de ação, conforme sintetiza a pesquisadora Eleonora Fabião: “Programas criam corpos – naqueles que os performam e naqueles que são afetados pela performance” (FABIÃO, 2008, p.237). As indagações dessa grande artista nos desafiam com a proposta de ação em torno de “um incômodo fresco para um problema antigo” (FABIÃO, 2008, p. 236).

Sugiro que através da prática de programas performativos, o ator poderá ampliar seu campo de experiência e conhecer outras temporalidades, materialidades, metafisicalidades; experimentar mudanças de hábitos psicofísicos, registros de raciocínio e circulações energéticas; acessar dimensões pessoais, políticas e relacionais diferentes daquelas elaboradas no treinamento, ensaio ou palco (FABIÃO, 2013, p. 8).

O que advém dessa minha trajetória artística como *performer*, ao desenvolver “incômodos” e realizar questionamentos com meu corpo pela situação social, é a possibilidade de rever as esferas da submissão e do julgamento. Assim, a performance que realizei no projeto de extensão de 2017 na semana AfroFeminista, “O ser materno”, é uma forma de expressão mediante o desafio de falar de mim mesma e das minhas questões. Explanando situações vividas no cotidiano, em que são identificáveis diversos corpos, principalmente o de mulher preta, apresento os enfrentamentos ao machismo e o

²⁷ Semana afrofeminista, realizada todo ano no mês de Novembro de 2017 pelo Núcleo de Investigação Feminista-NINFEIAS. Foi realizada no DEART- departamento de artes da UFOP.

racismo estrutural e institucional. “O ser materno” para mim se torna um divisor de águas, enquanto mulher, mãe solteira perante os obstáculos dos mecanismos meritocráticos. Revi nessa performance minhas dores, meus risos, meus amores e processos realísticos que desmistificam o mito da maternidade. Enquanto mulher preta perpassada pelo sofrimento feminino, observei pela contribuição da autora, como poderia performar para questionar as minhas vivências, como ela propõe:

Performances são composições atípicas de velocidades e operações afetivas extraordinárias que enfatizam a politicidade corpórea do mundo e das relações. O performer age como um complicador, um desorganizador; cria para si um Corpo sem Órgãos ao recusar a organização dita “natural”, organização está evidentemente cultural, ideológica, política, econômica (FABIÃO, 2013, p. 6).

Na performance “O ser materno”, desenvolvida no Departamento de Artes na UFOP, dialoguei com toda essa construção da rejeição dos corpos das pretas, tanto no campo da sexualidade quanto da sua cor e feições étnicas. Enfrento, além das rejeições patriarcais, um sistema que joga esse ser na rua, na sarjeta, para ser humilhada pelas instituições, pois, os serviços públicos prestados para a população preta são precários e segregacionistas. Por depender dos sistemas institucionais de saúde, educação, entre outros, e não ter tido os acompanhamentos devidos, pelo fato de ser mulher e preta, a carga de rejeição foi imensa, inclusive pelos relacionamentos vividos com homem, mediante o abandono paterno em minha primeira gestação.

Diante do que vivi na gestação da minha filha, que foi abandonada pelo pai, eu desafio o meu corpo nessa performance, questionando a forma como me trataram no momento do meu parto, me colocando, a princípio, como cachorra ou vaca, fazendo movimentos desses animais embaixo de um pano. Em seguida, vou me erguendo lentamente revelando o corpo que está embaixo desse pano, com amarras sociais, por isso, os barbantes amarrados presentificam os impedimentos sofridos. O “tira -leite” que fica no meu peito traz a ideia das sucções, de como nós pretas somos exploradas e engolidas por esse sistema racista, sexista e machista. São sugadas as energias do corpo da mulher, e dessa forma, manifesto também as relações em que nossos corpos foram usurpados e dominados mediante um julgamento sexista e racista, na condição de objeto e de satisfação pessoal.



Performance: “O ser materno”: 20 de Novembro de 2017. Fotografia Nina Caetano.

Na performance, estando amarrada, apresento no vídeo uma montagem do parto de minha filha e de meu filho, assim, em minha ação performática estão presentes as vozes das opressões que muitas mulheres vivem no momento da sua trajetória gestacional. Isso faz refletir os sentidos de uma história de opressões em relação à mulher preta como sendo “o outro do outro”, tendo especificamente uma função de gerir, sendo a que cuida e é obrigada a sentir dor calada, a sofrer feliz e a sorrir mesmo querendo chorar (RIBEIRO, 2017, p. 36-37). Sou aquela que resiste às tamanhas atrocidades e agressões, logo, vou arrebetando essas amarras, enquanto uma quebra dessas condições que comprimem o meu corpo, me libertando daquilo que me impõe um espaço único e limitado. Ao longo desses processos eu rompo com tais amarras, e como mulher mãe, tento romper com a imposição de ter que ser “guerreira”, e de carregar uma carga acumulada de tarefas decorrentes desses enlaces sociais. Assim afirma o artista e professor Winny Rocha:

O corpo do performer traz para a ação toda carga significativa das construções individuais e coletivas que são exercidas sobre ele e que ele também exerce. Em relação ao corpo negro, estamos falando sobre o local primordial de vivência da negritude. Seja pela experiência da ancestralidade que age no corpo física e espiritualmente durante a vida da pessoa preta, seja pela vivência do racismo que se apresenta de forma central marcada no corpo. Por isso, encontramos na corporeidade as estratégias de resistência e superação do racismo, produção de felicidade e ligação com o divino (ROCHA, 2018, p 64).



Performance: “O ser materno”: 20 de Novembro de 2017. Fotografia Nina Caetano.

É necessário que tenhamos uma luta pelas nossas identidades, reconhecendo que nossas características físicas nos colocam algemas da colonização, e para que possamos identificar e argumentar acerca dessas realidades racistas é preciso ganhar visibilidade. É necessário reconhecer as condições sociais, culturais e econômicas que permitem esses corpos atuarem. Em *Lugar de fala* a filósofa escritora Djamila afirma:

Quando muitas vezes é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para as mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos e quem são esses “todos”. Ou quantos cabem esses todos? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente por que essa sociedade produz essas desigualdades, senão se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo (RIBEIRO, 2017, p. 41).

As ações que desenvolvi são como ritos de passagens para serem expandidos e compartilhados com outras mulheres. Ao me contemplar e me perceber, sinto que não estou me vitimando, mas, trazendo a revolta das minhas ancestrais que foram estupradas, espancadas, ao mesmo tempo que carregam a força e a resistência. Até mesmo na atualidade se conceitua a mulher negra como um ser forte que aguenta o flagelo e as dores mundanas, ao ponto de negarem procedimentos médicos e cuidados, justamente por serem consideradas insensíveis.

Relato as implicações de minhas ações performáticas e acredito nas narrativas das mulheres pretas, professoras (entre outras profissões) com uma visão mais politizada e menos sexista dos corpos, diante da contínua ação da dominação do corpo do homem branco. As mulheres atingem *status* de grande importância na luta pelos direitos das minorias massacradas pelo neocapitalismo. E a ideia de que cada vez mais estamos atingindo “lugares de fala”, conforta, ao adentrar lugares profissionais de grande importância, ao se superar a mentalidade escravocrata. Acredito no papel da performance arte, pois, a política é um meio de comunicação que traz uma linguagem mais reflexiva do que outros; assim afirma a artista performer Stela Fischer.

No campo das artes, em especial as criadoras que utilizam os corpos como acesso ao exercício de subjetividades e ativismos. Há um deslocamento da crítica feminista para a produção cultural artísticas da atualidade. Temos presenciado nas últimas décadas, segundo a socióloga inglesa Michéle Barrett (199, p.109), “uma virada para a cultura” do feminismo. As artes, portanto, passaram a ser mais um meio sobre o qual formulam-se ideologias, geram-se desconcertos, resistências e rebeldias, que rompem com marcos epistemológicos dominantes e com protocolo de disciplinamento heteronormativo (FISCHER, 2017, p.04).

A arte performática é um campo amplo em que se conectam as variadas linguagens artísticas, renovando o cenário artístico elitista. A performance como linguagem pode incluir grupos de diferentes classes e etnias já que é perpassada pela tênue linha entre espaço da encenação e plateia, logo é um ato a ser desenvolvido em diversas circunstâncias, rompendo barreiras diversas.

O trabalho performático pode incomodar principalmente por ser um processo artístico que transcende as referências das “belas artes”, de se criar uma estética do belo que foi convencionalizado enquanto valor artístico. A performance rompe essa barreira quebrando paradigmas do corpo único ideal, que as mídias e os meios de comunicação manipulam para que se siga um modelo padrão de corpo perfeito, como são os estereótipos criados para o feminino. A maternidade, por exemplo, é algo da ordem da perfeição, em que a mulher se assemelharia a um deus. Mulheres para corresponderem à sociedade deveriam ter um sentimento maternal, o que é muitas vezes forjado pelo sistema patriarcal. É o que se apresenta na sociedade e, principalmente, em filmes e novelas, ao se repetir fórmulas prontas acerca do mito do amor materno.

III.2 Oficina “Mulheres em ação das águas”

O desenvolvimento da oficina “Mulheres em ação das águas” se deu no decorrer do ano de 2017 e 2018, a partir do meu interesse em desenvolver um trabalho em meio à natureza com os corpos femininos. Foi um convite feito às mulheres, chamando para adentrar simbolicamente as cachoeiras, mas com a utilização das artes visuais. A professora Nina sugeriu uma participação junto ao grupo agroecológico da UFOP e através do professor de arquitetura Maurício Leonard e da Bióloga Luana Freitas participei com esta oficina do Festival da Terra²⁸ no distrito da cidade de Mariana denominado Goiabeiras. Realizei este trabalho com mulheres agricultoras. Visitei alguns lugares no ano de 2018 com esse grupo, conheci hortas e conversei com essas mulheres, até que surgiu a oportunidade de oferecer a oficina no Festival da Terra de 2018 para vinte mulheres e, ainda, enquanto parte do Festival de Inverno de Ouro Preto de 2018.

A proposta da oficina foi aprovada pelos dois festivais relacionados à UFOP em 2018, no distrito de Goiabeiras durante dois dias. O objetivo foi relacionar o contato com o corpo com a água e com a sobrevivência, entendendo a sobrevivência pela água como existência dos ciclos femininos. A oficina direciona o corpo ao encontro com a valorização de si e desses ciclos interiores e exteriores. Foi realizada através da aprovação por edital do Festival de Inverno de Ouro Preto nos dias 10 e 11 de Julho de 2018, junto ao Festival da Terra. Dentre as propostas e objetivos está o despertar do corpo coletivo composto pelas mulheres e a suas relações da água com seus sentidos através de estímulos de sons, movimentos e imagens de águas. Tendo como meta agregar também outros corpos, além do feminino, essa proposta se realizou através do uso de jogos teatrais e da metodologia de viewpoints para que se criasse uma relação coletiva e fluída tanto para si, quanto para o grupo. A partir de então, o processo despertou para o estudo de consciência das estruturas corporais e suas relações com a água enquanto forma, estrutura e vida. Concluiu-se em uma composição cênica coletiva na qual foi demonstrada a dependência dos recursos hídricos, e também desenvolvendo as relações étnicas e ancestrais com as águas e os diversos elementos da natureza.

Duas alunas do curso de artes cênicas – Caroline de Moraes (participante do Ninfeias) e Nathane Alves (que já desenvolvia um trabalho em Acaiaca na EFA Escola

²⁸ Festival da terra descrição / festival de Inverno <https://ufop.br/noticias/festival-de-inverno/divulgado-resultado-do-edital-de-selecao-de-oficinas-e-eventos> <https://www.flickr.com/photos/festivaldeinverno/>

Família Agrícola Paulo Freire²⁹) – realizaram comigo esta oficina. Assim construímos juntas uma ação coletiva reverberadora do corpo da mulher, através das experimentações artísticas, como *viewpoints*, corpo cardume e expressões corporais com sons e imagens de águas em diversos estágios: sólido, líquido, gasoso. Depois construímos uma série de exercícios, uma partitura corporal que foi realizada pelas próprias participantes.

Trabalhamos com as mulheres em duas escolas: a EFA, com seis alunas do Ensino Médio e a Escola Municipal de Goiabeiras e com dez alunas do Ensino Fundamental II. Ambas as escolas são compostas por uma maioria de alunas pretas. No primeiro dia, levamos as imagens de todos os estágios das águas, exibimos em um retroprojetor e desenvolvemos exercícios mediante essas imagens. Logo depois trabalhamos a música instrumental águas amazônicas junto com exercícios livres feitos com o estímulo de sacos de lixo de plásticos azuis abertos e colado com fita adesiva uns aos outros formando um plástico gigantesco. Desse modo fixamos os exercícios corporais que cada uma propôs para que elas os memorizassem, trazendo-os no encontro seguinte para uma possível coreografia e apresentação desse corpo coletivo em “ação das águas”. Percebi que no primeiro dia algumas estudantes estavam com os corpos bem inibidos e pouco participativos. Havia muitas dispersões e poucas ações diante das propostas para adentrar o processo da oficina. Mas, de forma estimulante conseguimos a participação das adolescentes. No segundo dia as participantes estavam mais disponíveis às propostas da oficina e foi possível configurar um experimento performático coletivo com essas adolescentes estudantes do que foi apresentado no Festival da Terra, enquanto um resultado da oficina.

Foi uma surpresa ver as participantes que se mostraram muito energizadas, com uma força que remetia à memória em suas nuances corporais. Traziam os vestígios de uma visão de memórias ancestrais pela representatividade das águas, como uma herança que fora arrancada, entre os lamentos e todas as dores que os corpos das pretas ali expressavam. Vinha à tona os corpos vindos das diversas etnias africanas reverberando aquelas pretas que se fortaleceram de um passado, como apontam as palavras e a visão da autora Carla Akotirene:

[...] esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e migração forçada de africanas e africanos. As águas, além disto, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como

²⁹ Nesta escola realizei o meu estágio em observação no ano de 2018.

mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada de escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (AKOTIRENE, 2019, p. 20).

A oficina “Mulheres em ação das águas” também foi realizada na Escola Horácio Andrade através do projeto Queerlombos, junto à Semana Afrofeminista do NINFEIAS, no dia 20 de novembro de 2018, quando ocorreu um evento sobre a consciência negra que contava com diversos projetos de extensão da UFOP. Esta oficina foi ministrada pela integrante do NINFEIAS Caroline de Moraes juntamente comigo. Participaram treze adolescentes do Ensino Médio e com a proposta de trabalho coletivo, esvaziamos uma das salas de aula e utilizamos o retroprojektor para a proposição de imagens das águas em seus estágios líquido, sólido e gasoso, impressas nas lâminas. Desfrutamos das técnicas de performance utilizando *viewpoints*, o corpo cardume e diversas experimentações com as imagens dos formatos das águas. Havia um certo “corpo mole”, e uma indisposição para participar da parte de algumas alunas, até que vi que não estava agradando e que não iria dar certo já que tínhamos apenas três horas para experimentarmos oficinas ações nessa escola. Dessa forma, buscamos acalmar os corpos e deixar que elas manifestassem outras propostas. Incentivamos a trazer uma composição com os sons da natureza e das imagens que nós projetamos para que elas se sentissem à vontade para se expressarem através de gestos as sensações espontâneas.

Pedimos que deitassem no chão de olhos fechados e as cobrimos com os plásticos azuis, com a música águas amazônicas em um som bem baixinho. Depois fechamos a sala, desligamos a luz e deixamos só as imagens do retroprojektor. Toquei flauta de bambu e começamos a pedir que experimentassem mentalmente, sem se mexer, os movimentos das águas entrando dentro dos seus corpos durante um bom tempo, até que aos poucos elas foram levantando-se, lentamente, experimentando diversos planos e com isso foi se criando imagens com seus corpos, e juntas pareciam flutuar dentro do espaço da sala, não se preocupando mais com nada, explorando os diversos planos e espaços da sala. Em seguida fomos aumentando o ritmo musical e elas mesmas construíram as suas partituras corporais, ao ponto de haver demonstrações de emoções, a presença de choro, denotando tanto alegrias quanto tristezas. Houve uma roda final de conversa com as suas falas acerca das fragilidades e como que para elas foi muito importante esse espaço de união feminina, já que relataram sofrer racismo, lesbofobia e machismo no espaço escolar e em sua comunidade. Com essa demonstração é possível pensar como a filósofa:

Uma vez que as águas para as mulheres negras é fundamento epistemológico, não sendo à toa, por identidade ancestral, sermos todas chamadas de ialodê-título consagrado A Oxum, senhora das águas e mensageira política das reivindicações das mulheres, na Nigéria- vale considerar, que distante do feminismo branco com “místicas femininas” em alusão representativa da prisão feminina no espaço privado (AKOTIRENE, 2019, p.32).

Considero que o espaço que a oficina “mulheres em ação das águas” alcança nos corpos permitiu acessar a muitas informações ainda não conhecidas, que estão nas heranças que construímos, e conduzimos para uma transposição que muitas vezes não são acessadas pelo fato de não experimentarmos um silêncio e a introspecção. Trocar experiências através de oficinas, das ações em projetos de extensão e eventos acadêmicos me auxiliou enquanto artista e performer, em concepções afrocentradas, na luta por uma política feminista antirracista.

IV. Considerações finais

A extensão universitária auxilia para que busquemos nos espaços públicos uma inserção em relações entre conhecimento e corpos em ação, de forma a colaborar para a tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitando o diálogo com a comunidade em que se abre as portas para uma troca de conhecimentos interculturais. Registrar as diversas identidades corporais que existem no espaço acadêmico é um dado demonstrativo do avanço desses espaços de aprendizagens que devem propor as ações sociais e políticas dos movimentos negros e populares, da necessidade de um trabalho pela igualdade de direitos, frente à luta pela libertação das opressões.

Na relação entre formação acadêmica e os corpos há uma série de construções desiguais, logo é necessário dialogar em espaços diversificados da formação acadêmica. Há muito a ser feito para se desenvolver relações igualitárias e respeitadas para desmistificar a ignorância social em querer igualar a condição dos corpos. Percebo que não só a arte quebra barreiras, mas se torna um campo político para reivindicar as questões que ainda não são vistas, logo, nós artistas somos perseguidos pelo atual sistema político, uma ditadura maquiada pelas concepções cristãs, formadas por uma bancada evangélica e de militares que perseguem indígenas, negros, quilombolas, a comunidade LGBTQIA+, além de tentarem silenciar as mulheres.

É necessário refletirmos o contexto social em que as universidades se inserem, já que em sua história houveram posições que privilegiaram os mais favorecidos

economicamente. A extensão foi criada para fazer a comunicação com a sociedade e desenvolver um compromisso social, com a sabedoria e troca entre as culturas, para propor ações que ampliem o sistema educacional, o conhecimento científico e cultural de forma a favorecer a relação acadêmica com as questões sociais da comunidade. As camadas populares desfavorecidas dos desprivilegiados devem ser contempladas e isso deve superar a forma da conduta assistencialista em uma construção de trocas de sabedorias como processos de aprendizado mútuo.

V. Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Pólen: 2019 (Coleção Feminismo Plurais).

CARNEIRO, Sueli. “Mulheres em Movimento”. Estudos Avançados, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>>, acesso em 12 de dezembro, 2019.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Editora Pólen: , 2019 (Coleção Feminismos Plurais).

BRASIL, 1988. **Constituição Federativa da República do Brasil 1988**. disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>

FABIÃO, Eleonora. “Programa Performativo: o corpo-em-experiência”. IN: **Revista LUME**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais. UNICAMP n.4. Campinas, 2013.

FABIÃO, Eleonora. “Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea”. IN: **Revista Sala Preta**, do PPGAC-ECA/USP. São Paulo: ECA/USP, 2008, p. 235-246.

FAGUNDES, José. “Universidade e Compromisso Social: extensão limites e perspectivas”. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1986.

FISCHER, Stela R. **Mulheres, performance e ativismo: a ressignificação dos discursos feministas na cena latino-americana**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de Negro**. Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg.-Rio de Janeiro: editora. Marco Zero, 1982 coleção 2 pontos V 3.

GONZALEZ, Lélia. “Mulherio”. Ano II, 1982 Janeiro/Fevereiro.

GONZALEZ, Lélia. “Por um Feminismo Afro- Latino-americano”. 1988.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2018

HOOKS, bell. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Francisco Campos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em 10 abr 2021.

NOGUEIRA, Maria das dores Pimentel,

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro Experimental do Negro: Trajetória e Reflexões** <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf> ano 2020. Acesso em 2020.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do Feminismo no Brasil**, 2003 /São Paulo. Editora: Fundação Perseu Abramo.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**, - São Paulo, 2019 Editora Pólen:(Coleção Feminismo Plurais).

ROCHA, Winny Silva. **Performance Preta: encruzilhadas entre arte e política**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto/ IFAC-UFOP, Ouro Preto, 2018.

Site publicações online:

<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/v>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro5-2018-pdf&Itemid=30192