



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KÁCIO DOS SANTOS SILVA

APRENDER COM A DIVERSIDADE:
Narrativas de um corpo para além da sala de aula

**Teresina – PI
2019**

KÁCIO DOS SANTOS SILVA

APRENDER COM A DIVERSIDADE:

Narrativas de um corpo para além da sala de aula

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação – PPGED do Centro de Ciências da Educação – CCE da Universidade Federal do Piauí – UFPI como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. PhD Francis Musa Boakari

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

**Teresina – PI
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

S586a Silva, Kácio dos Santos
Aprender com a diversidade: narrativas de um corpo para
além da sala de aula / Kácio dos Santos Silva. – 2019.
80 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2021.
“Orientador: PhD Francis Musa Boakari.”

1. Educação. 2. Corpo – Narrativa. 3. Subalternidade.
I. Boakari, Francis Musa. II. Título.

CDD 370

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

KÁCIO DOS SANTOS SILVA

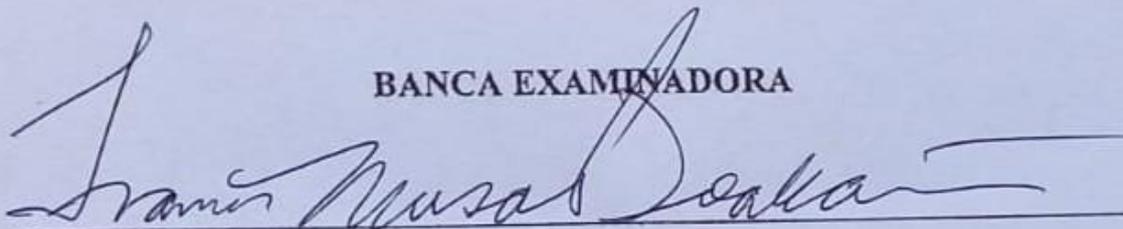
APRENDER COM A DIVERSIDADE:

Narrativas de um corpo para além da sala de aula

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

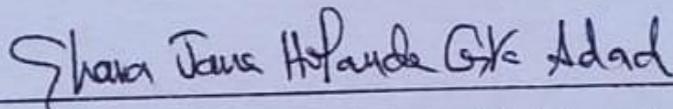
Aprovada em 21 de fevereiro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof^o Dr^o Francis Musa Boakari (orientador)

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI



Prof^o Dr^a Shara Jane Holanda Costa Adad (examinadora interna)

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI



Prof^o Dr^o Feliciano José Bezerra Filho (examinador externo)

Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL /UESPI

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Deusdete Pereira da Silva e meu irmão Francisco Kennedy dos Santos Silva (ambos *in memoriam*);

À minha Mãe, Maria Francisca da Conceição dos Santos Silva (Dona Marina) e à minha avó paterna, Maria da Paixão Pereira da Mata, grandes amores da minha vida;

Às minhas irmãs Rita de Kácia e Katiana, ao meu irmão Kelson, companheiros consanguíneos e de resistência de vida;

Às tias Graça (Nem) e Maria José (Zorinha) que ajudaram a me criar;

A todos meus amigos e amigas, em especial os de longas datas: Júnior, Gisela, Carlos, Andrey, Kiko e Zezinho. Temos histórias lindas pra contar.

Às professoras que mudaram minha vida: Tia Sinhá, Professora Resênia e Professora Solange Lages.

Ao professor Francis Musa Boakari e à professora Francilene Brito que neste momento de luta não me deixaram para trás. Obrigado.

AGRADECIMENTOS

À minha família que me permitiu essa conquista: poder estudar;

Aos meus alunos da UESPI/Floriano e do UNIFSA/Teresina os quais me ensinam todos os dias;

Aos meus colegas/amigos de trabalho, em especial aqueles que são inspiração para meu trabalho: Professora Francisca Nascimento, Professora Kelma Gallas e professor Robison Pereira;

Ao grupo de pesquisa Roda Griô – Gênero, Educação e afrodescendência (GEAFRO) que tem sido fonte de inspiração/provocação com todas as suas falas;

Ao Núcleo de pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania – NEPEGECI, pela acolhida da professora Shara Jane, através de seu conhecimento, amizade e ternura;

Às minhas companheiras de luta, Ilanna Brenda e Emanuela Geovanna, minhas irmãs de orientador que cuidaram muito de mim.

Aos professores do PPGED que tive a oportunidade de ser aluno.

Ao professor Francis, um homem de luta que me acolheu enquanto gente e pesquisador;

À professora Francilene Brito. Obrigado pelos ensinamentos, conversas, conselhos, encorajamento e escuta atenta. Você tem um lugar especial reservado em meu coração.

Aos professores Shara Jane, Ednardo, Feliciano, Túlio, Francilene, Pollyana e Jane por se disponibilizarem para contribuir nesta banca e/ou na qualificação deste trabalho.

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, local de trabalho e fonte de encorajamento para novos rumos.

Ao Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA, por todo o apoio neste processo de escrita e disponibilidade para fonte de pesquisa. E ao projeto de Extensão Núcleo de Dança UNIFSA, lugar onde tive a oportunidade de experimentar a dança, e alegrar-me com meus alunos e alunas sempre disponíveis. Vocês são parte indivisível neste processo.

Aos amigos sempre disponíveis em ajudar neste processo: Júnior, Gisela e Carlos Leite. A escuta de vocês foi muito importante.

A todas as pessoas que me abriram as portas quando precisei bater. As pessoas que me deram comida quando senti fome. A todas as pessoas que me deram um vale-transporte quando não tinha para ir estudar. À minha bicicleta, que foi guerreira, sempre ao meu lado nos momentos de luta mais difíceis como esse de agora.

Enfim, não darei conta de agradecer a todas as pessoas merecidas desse esforço. Obrigado.

Yes, we can!

(Obama)

Vou reerguer o meu castelo

Ferro e martelo

Reconquistar o que eu perdi

Eu sei que vão tentar me destruir

Mas vou me reconstruir

Vou 'tá mais forte que antes.

(Isa/Marcelo Falcão)

SILVA, Kácio dos Santos. **Aprender com a diversidade: narrativas de um corpo para além da sala de aula.** 2019. 80 pág. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2019.

RESUMO

O corpo, no decorrer da história da humanidade recebeu diversas classificações dentro de narrativas estruturadas em relações de poder. As categorias como raça, gênero e classe, foram fundamentais para a construção de estereótipos de subalternidade, em que a escola pode ser um meio tanto de estimular, como também de combater processos de exclusão e preconceitos, como o racismo. Nesse sentido, esta pesquisa foi elaborada em torno da seguinte problemática: como corpos subalternizados podem narrar suas próprias experiências de superação no ensinar/aprender em contextos escolares e não escolares? A pesquisa foi escrita a partir da análise de vivências próprias do pesquisador que perpassam a infância (dentro e fora da sala de aula) até a práxis profissional, como professor. Foram elencadas quatro memórias/histórias, todas narradas de modo não linear, e têm como fio condutor a percepção própria de um corpo marcado por processos de exclusões e resistências. As histórias foram construídas em constante movimento no qual, ora está dentro da própria memória, ora tenta olhar de fora dela. A pesquisa revelou que narrativas próprias são importantes para a compreensão de narrativas maiores como as estruturas de poder, ficando evidenciado também que estas “pequenas” histórias são capazes de nos ensinar sobre como lidar com estas estruturas, deslocando-as e resignificando-as mesmo que, em micro movimentos. A pesquisa buscou estabelecer diálogo com outras narrativas, recorrendo assim a Michael Foucault (2000); André Lepecki (2009); Frantz Fanon (2008); Gayatri Spivak (2010); Walter Benjamin (2002); Bakhtin (2003); Walter Mignolo (2008), Aníbal Quijano (2005) e Setenta (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Subalternidade. Narrativa. Educação.

SILVA, Kácio dos Santos. **Learning from diversity: narratives of a body beyond the classroom.** 2019. 80 p. Dissertation (Master in Education) - Postgraduate Program in Education - PPGED, Federal University of Piauí - UFPI, 2019.

ABSTRACT

The body throughout the history of human history has several classifications within narratives structured in power relations. As categories such as race, gender and class, they were fundamental to the construction of stereotypes of subordination, where the school can be a means of both stimulating, as well as combating processes of exclusion and prejudice, such as racism and homophobia. In this sense, this research was elaborated on the following problem: How can subordinate bodies narrate their own experiences of overcoming teaching / learning in school and non-school contexts? The research was written from the analysis of the researcher's own experiences, lived experiences that go from childhood (inside and outside the classroom) to professional praxis, as a teacher. Four memories / stories were listed, all of them narrated in a non-linear way, and the guiding thread is the perception of a body marked by exclusion and resistance processes. The stories were built in a constant movement where, either it is inside the memory itself, or it tries to look outside it. The research revealed that own narratives are important for the understanding of larger narratives as structures of power, and it is also evident that these “small” stories are capable of teaching us how to deal with these structures, displacing and reframing them even though, in micro movements. The search sought to establish dialogue with other narratives, thus using Michael Foucault (2000); André Lepecki (2009); Frantz Fanon (2008); Gayatri Spivak (2010); Walter Benjamin (2002); Bakhtin (2003); Walter Mignolo (2008), Aníbal Quijano (2005) and Setenta (2008).

KEYWORDS: Body. Subalternity. Narrative. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Correlação entre os insights e as narrativas	17
Figura 2 -	Eu ao lado da Xuxa	35
Figura 3 -	O que é o gás natural?	37
Figura 4 -	As relações de poder na dança	52
Figura 5 -	Corpos amontoados	54
Figura 6 -	Quilombo-luz	56
Figura 7 -	Corpos enfileirados	58
Figura 8 -	As danças subalternizadas	60
Figura 9 -	Corpos zebrados	62
Figura 10 -	Resisto na minha dança	63
Figura 11 -	Palavrão ou palavra de ordem?	65
Figura 12 -	Não temos tempo de temer a morte	66
Figura 13 -	A arte é de viver da fé	67
Figura 14 -	A dialogia entre as polifonias	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – UM PERCURSO NARRATIVO E COREOGRAFADO	12
1 – O CORPO QUE APRENDI A SER	20
1.1 O nome que se dá aos corpos.....,	20
1.2 Cabelo, o último lugar do corpo negro.....	22
2 – A ESCOLA TENTOU FORMATAR	30
2.1 O corpo multisseriado da Escolinha da Tia Sinhá.....	32
2.2 O Colégio Presidente Dutra e o corpo fragmentado.....	36
3 – A LÍNGUA CUIDOU EM SUBVERTER	39
3.1 Não dançar conforme a música	41
3.2 Comer a língua do boi	42
3.3 Falar em línguas estranhas.....	45
4 – E A DANÇA FEZ LIBERTAR	48
4.1 Dançar/aprender/ensinar.....	49
4.2 Brasil Gueto Brasil.....	51
CONCLUSÕES EM UM CORPO ENCRUZILHADO.....	69
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO – UM PERCURSO NARRATIVO E COREOGRAFADO

*Eu hoje tive um pesadelo e levantei atento a tempo
 Eu acordei com medo e procurei no escuro
 Alguém com seu carinho e lembrei de um tempo
 Porque o passado me traz uma lembrança
 Do tempo que eu era criança
 E o medo era motivo de choro
 Desculpa pra um abraço ou um consolo
 Hoje eu acordei com medo, mas não chorei
 Nem reclamei abrigo
 Do escuro, eu via um infinito sem presente
 Passado ou futuro
 Senti um abraço forte, já não era medo,
 Era uma coisa sua que ficou em mim, que não tem fim
 De repente a gente vê que perdeu
 Ou está perdendo alguma coisa
 Morna e ingênua
 Que vai ficando no caminho
 Que é escuro e frio, mas também bonito
 Porque é iluminado
 Pela beleza do que aconteceu
 Há minutos atrás
 (Cazuza)*

Abro os caminhos desta dissertação com esse poema do Cazuza escrito para a sua avó quando ele ainda era adolescente. Peço permissão aos dois, hoje *in memoriam*, para a utilização da letra, pois faço a correlação dela com algo muito sagrado e importante nesse processo de escrita que é a relação familiar, muitas vezes suprimida e encaixada no famoso clichê, ‘a educação vem de berço’. Porém, sobre o berço afirmo que não o tive, mas, como muitos de vocês leitores nordestinos, tive uma rede, e tive a sorte dela ter sido embalada pelo amor da minha mãe, meu pai, irmãs, irmãos, tias e pela vó Paixão.

Hoje acordei cedo para escrever estas ideias iniciais que, na verdade são as últimas, se organizássemos em um tempo cronológico. Antes de iniciar a escrita, resolvi fazer o café, pois nos últimos meses essa tem sido uma bebida reconfortante, não só pelo sabor, mas por repetir um processo feito pelas minhas ancestrais em um “*passado que me traz uma lembrança do tempo que eu era criança*”. A fumaça sai do coador de pano encardido, em que o perfume do café cai, fazendo aquele barulhinho gostoso da borra que escorre para o fundo da garrafa até subir no afunilar do som. A tampa range apertada na tentativa de manter o café quente no processo que nos faz pensar no que é hermeticamente fechado, porém, não o é. Esse processo performático de fazer o café me faz pensar nas pequenas grandes imagens, passível de transformações a partir do ponto de vista que resolvo olhar.

Assim trago o ato de fazer o café como ato performático, uma metáfora para falar sobre o fazer dizer do corpo enquanto ato performativo e corpo em movimento que é, ao mesmo tempo, processo e produto histórico na relação dinâmica entre espaço e tempo, resultantes de conquistas evolutivas e conexões efetuadas através de memória e trocas comunicacionais a se renovarem, gerando linguagens e alterando a trajetória das coisas (SETENTA, 2008).

Fazer o café hoje, para muitos pode estar relacionado apenas com determinado ato automatizado, sem a necessidade de medir os ingredientes ou experimentar a fervura da água, mas está dentro dessa experiência performática e desafiadora que é viver a ação de escrever este texto que passou por lugares de toda uma vida, desde ter que aprender a fazer o café até não se deixar queimar a língua com o mesmo. Por falar nisso, a experiência de queimar a língua é traumatizante, porém é necessário distinguir quando queimamos a língua por imprudência ou quando há a intenção de queimar outras estruturas que estão além da nossa compreensão. Esta língua queimada pode tornar-se uma imagem daquilo que compromete nosso afeto e que nos deixa com medo de tomar o café quente.

Ela será recorrente em nossas memórias, carregada de cautelas e pressentimentos, em que as discriminações e os preconceitos estarão diluídos e disfarçados de vontade própria. Porém é necessário entender que esse café terá o seu tempo de esfriar, como na perspectiva da música: “*De repente a gente vê que perdeu ou está perdendo alguma coisa, morna e ingênua que vai ficando no caminho*”.

Sobre o medo, há quem pense que não há mais lugar para o medo, mas como diz o Cazuzá: “*hoje eu acordei com medo, mas não chorei*”. E afirmo-lhes: o medo é bem-vindo, quantas vezes tive medo de não terminar este texto, por exemplo? Mas tive força ao lembrar

de outros medos maiores que passei, como quando cruzava a ponte metálica de Teresina para Timon de madrugada voltando do trabalho. Nunca me aconteceu nada, além dos baculejos¹ racistas e seletivos que a polícia fazia em mim. Depois de algum tempo entendi que não havia motivos para sentir medo. Eu era o medo. Era o próprio café quente nessas horas. Por várias vezes, quando minha bicicleta se aproximava, as pessoas atravessavam a rua para o outro lado. Só entendi isso anos depois.

É em cima/dentro/embaixo de contextos como esses que está estabelecido meu texto e tenta responder o seguinte problema: Como corpos subalternizados podem narrar suas próprias experiências de superação no ensinar/aprender em contextos escolares e não escolares? É a partir dessa questão, e das várias experiências pessoais que delineei o seguinte objetivo: compreender como narrativas de um corpo subalternizado pode constituir histórias de superação em contextos escolares e não escolares.

Para tanto, atravessado por várias outras questões, que não consegui trazer para o texto, retalhamos esse primeiro objetivo em um pequeno mosaico de quatro partes independentes, que se conectam na tentativa de responder o primeiro. Assim, elaborei quatro objetivos específicos: identificar como processos de exclusão, em especial o racismo se revelam nas pequenas histórias; entender como a subjetividade dos corpos é produzida em contextos escolares e fora dele; perceber como as histórias subalternizadas sobre os corpos podem ser recontadas; analisar as aprendizagens/conhecimentos produzidos pelo corpo negro.

Assim, a metodologia desta escrita desenha-se a partir das questões acima, mas especialmente a partir das experiências vividas no corpo, como o café quente que tenta queimar a boca. Há quem beba café gelado, mas a experiência aqui é a do risco performático causado pelo café que fumaça, o processo performático que não está desconectado do fazer dizer do corpo (SETENTA, 2008). Manipular o café quente, será sempre uma experiência única, uma performance que se recria no corpo mesmo que a intenção seja repetir o processo. É preciso lidar com os átomos latentes de ebulição. E esse processo é extremamente narrativo, pois é potente, ou seja, cheio de possibilidades e, ao mesmo é político, pois você precisa decidir se toma o café quente ou não, e ainda, como o toma.

Desse modo, a metodologia da pesquisa foi realizada através de narrativas próprias que conversaram com diversos teóricos, e teorias que sustentam os temas. Em uma espécie do que Abrahão (2003) nomeia de método autobiográfico, afirmando que,

¹ Baculejo é um substantivo masculino (gíria) e que dizer à revista feita por policiais que, geralmente efetuada em local público, coloca o suspeito com os braços e pernas abertas contra uma parede.

ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica (ABRAHÃO, 2003).

Para isso, é importante entender que a pesquisa narrativa pode partir de qualquer lugar e tempo, e ainda perpassa não só pela trajetória de vida de uma única pessoa, mas pela de muitas outras que apresentem semelhanças em seu modo de existir com suas características, emoções, pulsões e escolhas.

Realizar a pesquisa autobiográfica é uma forma não só de evidenciar uma pequena grande história, mas também de visibilizar corpos outrora subalternizados que muitas vezes foram silenciados reafirmando assim, que todo corpo não só pode falar, mas também possui lugar de fala. Para Ribeiro (2019):

todas as pessoas possuem lugar de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2019, Pág. 85).

Falo de mim para não falar sobre mim, e sim para contribuir com a legitimação do lugar de fala de outras pessoas em condições parecidas com as minhas que não puderam ocupar esse espaço, que é ocupado pelo meu corpo e utiliza o seu privilégio de poder escrever para assim exercer a fala de todo um grupo social subalternizado.

A narrativa adotada nesta dissertação também tenta dialogar com o conceito de narrativa relevada por Benjamin (2002), que traz a história de sua infância, não para falar na perspectiva autobiográfica, mas para promover diálogo com o contexto social daquele lugar e tempo. Para Freitas (2011, pág. 94), a perspectiva de Benjamin seria:

reconstruir, a partir de uma perspectiva singular e única – o seu olhar infantil – uma história que ganhasse relevância social, que mais do que falar de si, pudesse falar de uma época, de uma política e de uma cultura. Esse modo de falar de si buscando na sua experiência singular os ecos da conjuntura social é exemplar da proposta teórico-metodológica que Benjamin apresenta em seus escritos (FREITAS, 2011, pág. 94).

É a partir dessa perspectiva, do falar de si, que o texto se estabelece não somente com histórias pessoais narradas a partir de lugares temporalizados, mas também é permeado por pequenos outros textos que os chamo de *insights* e, segundo Allen *apud* Abel, 2003, p.612 “caracteriza-se como a capacidade de entender verdades escondidas”. Compreendo a necessidade de um aprofundamento maior do que seria insight, mas prefiro apenas explicar acerca da escolha desta forma de escrita, pois se deu por influência do processo psicoterapêutico que me ensinou a valorizar pequenas lembranças que ocorriam em meio a outras narrativas, e assim foram escolhidos a aparecerem no texto na tentativa de manter essa ordem do processo terapêutico, uma vez que, lá descobri sobre a importância do falar de si.

Esses *insights* estão distribuídos no texto, mais precisamente nos capítulos 1 e 2, que foram os que mais ativaram minhas memórias da infância. Os *insights* estão numerados, recuados à direita e em itálico para se diferenciarem das citações diretas utilizadas na norma padrão do texto. Nem sempre eles parecem ter uma conexão linear com o texto que está sendo escrito, mas certamente essa forma de escrita transforma este texto no que chamo de narrativa potente. Esta narrativa potente está amparada em duas perspectivas, a de astúcia defendida por Michel de Certeau, e a de barbárie positiva proposta por Walter Benjamin.

Na primeira perspectiva, Michel de Certeau propõe uma inversão na forma de interpretar práticas culturais, que ele chama de astúcias ao reinventar o cotidiano dentro de um espaço e tempo. Sobre Certeau, Duran (2007, pág. 124) diz:

essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que, cada um, procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas (DURAN, 2007, pág. 124)

A segunda perspectiva que este texto tenta estabelecer é com o que Walter Benjamin nomeia de barbárie positiva, numa tentativa de ressignificar limitações e potencializar aquilo que se tem. Sobre essa perspectiva de Benjamin, Pereira (2012, pág. 47) afirma que:

ao longo de sua produção teórica, Benjamin estabelece duas preposições sobre a barbárie, que se complementam num modo próprio de sua dialética: um, a barbárie negativa, a que fomos lançados pelo projeto burguês, que nos apartou dos valores absolutos, tradicionais, fazendo a troca da experiência da integração entre saber e vida pelo acúmulo de informação cultural, pelo excesso de conhecimento; outro, a barbárie positiva, que constitui uma reação à barbárie imposta pelo projeto burguês, e consiste em lutar com as armas que se tem, a começar com pouco, a não esperar mais (PEREIRA, 2007, pág. 47).

Para uma melhor compreensão da dialética que escolhi fazer neste texto dissertativo, observemos o diagrama a seguir:

Figura 1. Correlação entre os insights e as narrativas



Elaborado por Kácio dos Santos Silva e Francilene Brito

A figura 1 revela então, como as pequenas histórias e os insights deste texto são carregados de potência, apesar das suas fragilidades, sejam elas em grau do que seria julgado como importante, e/ou pela condição emocional de sua existência em determinado espaço e tempo. O que proponho a partir deste raciocínio, é subverter a lógica dessas histórias (que muitas vezes foram dolorosas em algum momento da vida), mas que ficaram para trás e trouxeram aprendizado, arte, conquistas e pulsões de vida amparadas nas lógicas certounianas e benjaminianas.

Assim, a pesquisa está desenvolvida em quatro capítulos, os quais encaro como quatro performances distintas, devido à relação estética que todos estes textos têm com o corpo, fonte de boa parte da criação de subjetividade humana, a exemplo do café quente, em que se mostra cheio de fluidez e incertezas. Na conclusão, essas performances dialogam entre si, sendo, portanto, uma conversa entre os quatro anteriores. Os capítulos estão distribuídos da seguinte forma:

O capítulo I: ‘o corpo que aprendi a ser’, tenta evidenciar um corpo fora do padrão estético imposto pelo racismo e, como esses aspectos podem contribuir para a formação de uma baixa autoestima. No capítulo II: ‘a escola tentou formatar’, trato sobre como experiências escolares podem ser narrativas especiais ou despotencializadoras, a depender das relações que se constroem e da mediação promovida pelos atores sociais da escola, reverberando na produção da autoimagem do educando. O capítulo III: ‘a língua cuidou em

subverter’, trata sobre a necessidade de contarmos e recontarmos as histórias de outra forma, e como as aprendizagens fora da escola, mais especificamente no seio familiar serão formadoras de ações educativas. O capítulo IV: ‘e o corpo se fez dançar’, trata sobre como o corpo é capaz de subverter memórias que foram corporificadas, transformando-as em narrativas potentes, criativas e criadoras de si; e, por fim, na Conclusão apresento as aprendizagens em um corpo encruzilhado, que é o diálogo proposto entre os capítulos anteriores, e elenco 6 aprendizagens observadas, que foram produzidas dentro e fora da escola, e que se convergem formando um novo contexto narrativo.

Os sujeitos desta pesquisa são todas as vozes que em algum momento cruzaram a minha vida. Algumas já exorcizadas, e outras que ainda insistem em habitar meu corpo. Segundo Bakhtin (2003), essas vozes são sociais e cada uma em suas diversidades nomeadas de polifonia, e ainda, quando dialoga-se com essas vozes, nomeia-se de dialogia. Nesse sentido, os capítulos I, II, III e IV representam polifonias, e a Conclusão é uma dialogia entre os quatro anteriores.

A escrita dos capítulos começou a ser feita no ano de 2017, embora parte deles sejam vivências pessoais e profissionais que se costuram desde a infância. Dentre as experiências que motivaram a escrita desta dissertação destaco: o contato com as literaturas e as pessoas do Grupo de pesquisa GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendências (Roda Griô), da Universidade Federal do Piauí – UFPI, o qual faço parte desde 2015; o contato com o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação e Cidadania – NEPEGECI, também da Universidade Federal do Piauí – UFPI, desde o ano de 2016; as experiências com a psicoterapia na abordagem psicanalista que “curou” algumas dores e encorajou-me a falar sobre muitas questões; e, a todas as vivências que tive com a dança, lugar de fazer estético, artístico, político e de poder ser eu mesmo o tempo todo, especialmente no convívio com os alunos do Núcleo de Dança UNIFSA, projeto de extensão do Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA.

O texto, às vezes parece desconexo, incoerente, pessoal demais, assim, o fiz na tentativa de imitar a nossa performance humana, que é inimitável. Acredito, que não haverá tubo de ensaio que dê conta de nossas performances. A nossa performance será sempre uma performance outra, que repetirá (não totalmente) outras performances, e mesmo quando essa performance for “*escura e fria será bonita, por que é iluminada pela beleza do que aconteceu há minutos atrás*”.

Este texto é uma dança, é um alerta para as aprendizagens produzidas, não só dentro da escola, mas especialmente fora dela, pois nosso processo de construção identitária perpassa por todas as experiências de vida. A escola deve ser mais um lugar seguro para o exercício da experiência pessoal e humana de cada um, em que a instrumentalização não pode suprimir a existência. Este trabalho deve ser lido como determinado modo de repensar as ações de todas as pessoas no mundo, e a sua relação com o ambiente, produzindo assim novas formas de existir.

1. O CORPO QUE APRENDI A SER

Olhe o preto!... Mamãe, um preto!... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, *monsieur*, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...

Frantz Fanon (2008, p. 106)

A citação acima é uma situação vivida e relatada pelo filósofo e psiquiatra Franz Fanon, martinicano que foi morar na França, para estudar psiquiatria e deparou-se com o racismo estrutural naquele país. Cito-o, não só por ter sido uma referência dos estudos pós-coloniais, mas por ter identificação própria com a leitura dos seus textos, e por ter sido fonte de inspiração e encorajamento para esta escrita que, longe de tentar ser uma verdade do outro, é um recorte sobre minha própria percepção estético/corporal permeada de *insights* e experiências próprias. Quem poderá falar por mim, se não for eu, a partir da minha própria experiência? É com essa provocação que revelo, nas próximas linhas, sobre minha decisão de encrespar o cabelo, fonte inicial de toda a minha experiência/despertar para o tornar-se negro² quando Neuza Santos Souza (pág. 17, 1983) afirma que “uma das formas de exercer a autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”.

1.1 O nome que se dá aos corpos

Kácio. Variação do nome que vem do latim, Cássio. A letra K foi uma escolha da minha mãe e do meu pai para ser utilizada no nome de todos os filhos. Provavelmente uma influência da cultura americana projetada em algum aparelho de televisão. As letras “K, W e Y” ficaram muito populares na escolha de nomes próprios, especialmente no Nordeste, e entre as famílias mais pobres era comum colocar o nome de todos, iniciando com a mesma letra. Já a letra C, no lugar do SS parece ter sido um erro do cartório. Fazendo uma busca rápida no *google* vi muitas variações do significado do meu nome. Variavam desde “vazio” até “ilustre” então pensei: com a democratização da informação, qual significado é realmente verdadeiro para um nome. E será que “as palavras tem poder” como diz o ditado popular?

² Tornar-se negro é um termo trazido por Neuza Santos Souza (1983) em que a autora afirma que uma das formas de lidar com nossa identidade é através do próprio discurso consigo mesmo “do negro sobre o negro” a partir da experiência emocional de ser negro em uma sociedade branca.

Tomei esse exemplo simples de analisar meu próprio nome para introduzir um pensamento sobre como todas as coisas podem ser inventadas, as nomenclaturas, os estereótipos, e ainda, sobre como somos tratados e sobre como pensamos que gostaríamos de ser tratados, para pensar como toda uma diversidade é produzida pelos seus discursos. Será que a escolha do meu nome está apenas no poder de escolha dos meus antecessores? E as outras coisas no mundo, como será que são nomeadas? Foucault (2002) diz que não há sociedade onde não há narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar.

Essas narrativas estão submetidas a relações de poder que geram processos de seleção/exclusão, em que a coerção será a principal arma para esse exercício de poder. No caso da suposta simples escolha da letra “K”, na escrita do meu nome, não é uma decisão tomada apenas por meu pai e minha mãe, mas também por toda uma indústria do capital, estabelecida a partir da influência do cinema americano no Brasil, com isso, Foucault (2002) continua:

suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, seleccionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

Optei por fazer esse diálogo inicial com Foucault, para explicar, o porquê de ter escolhido uma palavra que é meio controversa no meio acadêmico, que é a palavra negro, a qual prefiro utilizá-la nesta escrita, ao invés do termo afrodescendente na maior parte das vezes neste trabalho.

Vinda do latim, a palavra negro traduz-se em Níger e é referente ao Rio que deu nome ao país da Nigéria. Essa palavra foi utilizada para se referir aos seres humanos de pele mais escura em relação a outros grupos raciais. Segundo Silva (2007, p.6), os espanhóis foram os primeiros a usar o termo “negro” com sentido de escravo na América. Indígenas antes da escravização de africanos aqui no Brasil eram chamados de negros da terra (JECUPÉ, 1998, p. 15). Assim, o termo negro era utilizado para se referir aos escravizados, de maneira pejorativa.

Com o avanço dos movimentos sociais pelo país, na ideia de combater o racismo, diversos grupos de movimentos defenderam pontos de vistas diferentes. Alguns grupos resolveram adotar o nome negro, na tentativa de ressignificá-lo, e outro grupo, em consonância com outros países optaram pela escolha do termo afrodescendente, em que Coelho e Boakari, (2013) nos explicam:

Os movimentos ativistas, na luta pela ressignificação da história dos afrodescendentes no Brasil vêm provocando uma série de questionamentos sobre terminologias adotadas, que além de não se relacionarem com a identidade verdadeira dos afrodescendentes, estão embutidas de estigmas, estereótipos e preconceitos, que os inferiorizam. É importante, sim, a terminologia, visto que cada uma vem carregada de conotações relacionadas com os diversos momentos históricos da trajetória dos afrodescendentes no Brasil. Uma coisa é se dizer negro, cujo termo se refere à raça; preto ou pardo se referem à cor, mas não acrescenta nada da descendência, da história, das origens. Outra coisa é dizer afrodescendência, cujo termo, traz uma carga positiva de reafirmação de origens, identidade, história (COELHO E BOAKARI, 2013).

Estou explicando toda essa questão sobre o nome, para dizer que passei todo esse tempo de elaboração da escrita, tentando utilizar apenas o termo afrodescendente, no entanto, algo travava nessa experiência. Entendi que a escrita necessitava do sentimento que a palavra negro me trazia. Reconheço a importância do termo afrodescendente e recomendo-o na medida do possível, mas aqui também utilizo as terminologias negro e preto, para falar do corpo afrodescendente dentro desse recorte de diversidade que é esta pesquisa.

1.2. Cabelo, o último lugar do corpo negro

Era uma tarde nublada de sábado. Fui ao salão tentar “dar um jeito” no cabelo, porque depois de tantas químicas feitas com guanidina, substância utilizada para fazer alisamento capilar decidi que, naquele momento, o melhor seria retirar a química, na intenção de deixar a raiz crescer até cerca de três ou quatro centímetros, para então fazer um novo alisamento e quem sabe, poder usar um topete. Alguns amigos estavam fazendo esse procedimento e, eu havia aderido à modinha já há alguns meses. Resolvi cortar então toda a parte do cabelo alisado em um processo que futuramente chamariam de *big chop*³.

A cabeleireira pegava em meu cabelo e perguntava o que tinha sido feito. Acredito que ela sabia, no entanto, estava tentando ser discreta. Expliquei para ela, que logo em seguida perguntou quem fazia esse procedimento no meu cabelo. Respondi-lhe que era um cabeleireiro o qual achava que ela não conhecia. Ela ficou em silêncio, no mínimo aguardando que eu desse continuidade sobre o profissional em questão. Continuei em silêncio e preferi omitir que o cabeleireiro era um amigo, eu comprava o produto e passávamos no

³ Segundo o site <https://cacheadissimas.webnode.com/big-shop/> Big chop é uma expressão que significa "grande corte" em inglês e tem esse nome porque é o ato de tirar toda a parte com química do cabelo: esteja ela do tamanho que estiver.

couro cabeludo no quintal da casa dele. E assim usei meus cabelos alisados durante uns dois anos. Gostava daquela estética, embora causasse estranhamento em muitas pessoas, sentia-me um pouco mais aceito.

Insight n° 1

Quando criança, com uns sete anos de idade, trancado no banheiro, eu misturava um monte de cremes para cabelo. Alguém aqui com idade parecida com a minha (completarei 37 anos daqui a dois dias) deve lembrar do creme coquetel para cabelos, que tinha várias cores. Eu misturava as cores, e ainda adicionava outros dois cremes: o lama negra e o neutrox. Na minha cabeça aquilo era uma poção mágica que poderia deixar meus cabelos lisos. Após a aplicação, sentia a mudança na textura dos fios, sentia que os cachos se desfaziam, chegando a uma textura que eu desejava. Esperava algum tempo, depois lavava. Sentia a água escorrendo no corpo e a mesma ajudava a transformar aquela estética que não apreciava muito. Ficava minutos com aquela poção que eu havia inventado e imaginava que, quando saísse dali, me tornaria uma pessoa bonita (eu me achava feio). Depois do enxágue, corria pra um espelho das bordas manchadas pelo desgaste da água. A estética que via não era a mesma que imaginava, sentia um dissenso. O cabelo começava a cachear naturalmente, a poção não havia funcionado.

Então, após o corte, a cabeleireira indagou-me:

- Por que você não deixa seu cabelo assim, natural?! Está tão bonito...

Apesar de não acreditar nela resolvi seguir seu conselho de não aderir mais à química. Não que tenha achado bonita aquela estética, pois olhava no espelho e me sentia frustrado com aquela “nova” velha estética. Por um momento foi como se voltasse no tempo, na frente daquele espelho manchado do banheiro da minha casa, mas decidi mantê-lo, sempre na intenção de posteriormente fazer uma química “decente”. No dia seguinte fui à sessão de terapia que havia começado há cerca de um mês. A terapeuta olhou para meu cabelo e perguntou o que eu queria dizer naquele momento para ela. Mudamos então o rumo do processo. E meu corpo passou a ser pauta das sessões.

Assim pude perceber que boa parte da formação da minha subjetividade foi elaborada em vários espaços e tempos, em que meu corpo negro foi um marcador nesse processo e, o encrespamento do meu cabelo passou a ser um traço negróide a mais, servindo para ativar alguns lugares, antes deixado de perceber, muito provavelmente por algum resquício inconsciente de ideal de branqueamento⁴, impedindo-me assim de ter consciência deste corpo/outro.

⁴ A ideologia do branqueamento no início do século XX, contribuiu para desenvolver, no branco, um complexo de superioridade e, no negro, em contraposição, um complexo de inferioridade. Estabelecendo, um círculo vicioso: quanto mais fundos os traumas do racismo, mais o negro adaptava seu comportamento e atitudes de acordo com a ideologia do branqueamento, quanto maiores os ataques racistas, mais profundos eram os traumas (OLIVEIRA, 2008).

Uma outra questão nesse processo de demora de autorreconhecimento desse corpo negro é a falsa e difundida ideia de democracia racial⁵, em que a mestiçagem fabricaria peles menos retinta, menos preta, morena, parda⁶, e que, portanto, não seria totalmente negro, mas sim moreno, de pele borrada no meio de uma indefinição binária, igual café com leite.

Insight nº 2

*Era muito pequeno quando comecei a brincar no Beco do Terecô. Diziam que eu era café com leite. Corria para lá e para cá e ainda gritava com muito orgulho:
- Eu sou café com leite!
E me sentia incluso na brincadeira.*

Desse modo, qualquer traço fenotípico negróide que viesse a ser eliminado, seria importante para esse “clareamento” da pele. Os cabelos seriam então, o traço mais passível de mutação, haja vista o avanço tecnológico em relação aos vários tipos de alisamento capilar, com a desculpa de que seria mais prático cuidar de um cabelo liso, embora quimicamente tratado, e necessitasse de cuidados muito mais complexos. Uma das imagens que mais marcou o Brasil nessa nova era do cabelo alisado foi a aparição de Fátima Bernardes no Jornal Nacional, com a chamada escova japonesa⁷.

Ter aprendido então, que esse cabelo crespo é ruim, feio, dá trabalho e que tem poucas possibilidades de corte, fez-me entender a química como uma porta para o possível embelezamento e livramento dos estigmas e apelidos da infância. Nilma Lino Gomes (2002) revela que:

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. (pág. 47).

⁵Na definição de Petrônio Domingues (2005) “Democracia racial, a rigor, significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a barreira legal ou institucional, para a igualdade racial, e em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”.

⁶A cor parda é nomeada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE como uma categoria de cor e raça, pode ser posicionada na centralidade desse debate.

⁷Em 2002, Fátima Bernardes ainda estava na bancada do Jornal Nacional e surpreendeu os telespectadores ao aparecer com um visual diferente através do alisamento japonês que utilizava formol em sua composição. O Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC) da Rede Globo registrou o maior número de perguntas relacionadas ao alisamento capilar de Fátima Bernardes.

Insight nº 3

*Diálogo entre madrinha e afilhado de 5 anos:
- Cadê os 'cabelin' de pimenta do reino⁸?
- 'Tá' na casa do Seu Bento que é lá que vende!
(respondeu meu irmão fechando a cara)*

Lidar com esse cabelo (crespo) foi aprender a lidar, o tempo todo, com apelidos, comparações e explicações sobre ele. No insight nº 3 falo sobre uma situação vivida por meu irmão mais velho. Essa história é contada até hoje pela minha mãe. Pergunto: Como uma criança de três anos elaborou uma resposta como essa?

Insight nº 4

*Conversa com uma bailarina em 2017:
- Aliso meu cabelo porque quero.*

*Outra conversa com a mesma bailarina em 2019:
- Finalmente conheci meu cabelo. Estou me amando mais.*

Ao conversar com algumas pessoas, que passaram pelo processo de transição capilar, muitas delas revelaram que só agora sentem-se livres. Penso que querer alisar o cabelo, parece muito mais estar relacionado com a condição de aprendizado de determinado padrão estético branco, que a própria vontade real de alisar o cabelo. Porém, o discurso do querer fazer será sempre utilizado para as pessoas pensarem que elas realmente querem, uma vez que esse processo é vendido a partir de estruturas higienistas, possivelmente amparadas por teorias econômicas e de marketing.

Em cerca de dois anos, meus fios de cabelo cresceram e eram cachos do tipo 4A⁹, muito elogiados. Esse momento foi importante para começar a achar minha estética interessante. Usava um corte do tipo *blackpower* que rendia bastante elogios. No trabalho, começaram as comparações com o cantor Lenny Kravitz, e eu nem sabia quem era. Depois fui

⁸ A pimenta preta (*Piper nigrum*) no Brasil é conhecida como pimenta do reino. O grão, de procedência asiática, era chamado de pimenta de Portugal durante o período colonial. Depois da colonização no Brasil passou a se chamar pimenta do reino, pois vinha de Portugal e logo do reino. Informação retirada do site <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/noticias/?p=159551>

⁹ Os cabelos podem ser classificados de acordo com uma tabela em quatro tipos de cabelo, sendo que o tipo 1 é o fio liso e o 4 é o crespo. Dentro dessa classificação ainda temos as letras A, B e C, sendo que o A é o cacho mais aberto e o C o mais fechado. Retirado de <http://www.saltoagulha.com/tipos-de-cachos/>

pesquisar e acabei gostando da associação com o tal cantor. Talvez por isso passei muito tempo defendendo a questão da representatividade e concordo com a Alexandra Loraz¹⁰, quando ela diz que, a falta de representatividade na mídia provoca efeitos negativos na formação da identidade e autoestima de afrodescendentes.

Juntamente com essa euforia da estética nova vieram muitas coisas desagradáveis também. Os olhares das pessoas desconhecidas eram estranhos, pareciam ser de reprovação, e perguntas de todos os tipos surgiam. Estava instalado um conflito sobre usar aquele cabelo grande (que eu começara a gostar e trazer elogios), e ter que dividir essa satisfação com perguntas inapropriadas e comentários racistas. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003) explica bem sobre isso que trago, afirmando que:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas.

Assim é importante entender, que esse corpo pode ser ressignificado, mudado. Que o cabelo pode ser sim alisado, desde que, esse corpo não esteja sendo refém de um único padrão de beleza, nesse caso, o padrão branco.

Insight n° 5

*É peruca?
Chama atenção demais.
Tem cara de sujo.
Fede?
Você lava?
Emília.
Palhaço.
“Maicon Dieque”¹¹
Zileide Silva!
Vai cortar essa arapuca!!
(gritavam as crianças que passavam no ônibus escolar)
Não tenho nada contra, só não gosto.
Posso pegar?*

¹⁰ Alexandra Baldeh Loraz é uma mulher negra nascida na periferia da França, ex-consulesa francesa e residente hoje no Brasil. Tem se dedicado à causa dos povos afrodescendentes a partir da defesa da representatividade negra em espaços, especialmente midiáticos e hegemonicamente branco. <https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/09/1809801-pop-casal-consular-da-franca-decide-ficar-em-sp-para-nova-carreira-em-iniciativa-privada.shtml>

¹¹ “Maicon Dieque” é uma onomatopeia que faço referente à pronúncia do nome do astro pop Michael Jackson.

Aquelas formas de racismos diários foram deixando-me armado, e só hoje entendo que consigo lidar melhor com tais situações. Talvez no futuro eu consiga olhar para hoje (momento da escrita), e será bem provável sentir a necessidade de reorganizar novamente essa fala, haja vista, a fluidez e possível amadurecimento desse estado, que é emocional. Se antes, eu chorava toda vez que me sentia discriminado, hoje busco controlar a emoção, sempre na tentativa de ensinar aquilo que o outro talvez não tenha tido a oportunidade de aprender.

À medida que parecia me empoderar com a nova estética, os comentários e olhares desagradáveis, ainda provocavam destabilizações de humor. Quando aderi àquele estilo de cabelo, poucas pessoas na cidade de Teresina usavam naquele formato. Eram nos anos de 2007, 2008 e segui com aquele corte até o ano de 2017. Logo começaram a surgir muitas pessoas na *internet*, *youtubers*, blogueiras negras, e vários movimentos de encrespamento¹² de cabelos pelo país. Em Teresina, o primeiro desse processo só aconteceu no ano de 2015, e tive a oportunidade de participar como ouvinte contemplando tantos outros cabelos iguais/diferentes.

Insight nº 6

Lá vem o Kácio, com 'esses cabelo' dele...

Em qualquer lugar que fosse, os cabelos sempre chegavam primeiro, rompiam com tudo, rachavam as reuniões e desconcentravam de duas formas: para elogiarem ou para me olharem atravessado. Na maior parte das vezes eu gostava. Muitos alunos se inspiraram e enviaram fotos sobre o novo cabelo junto de textos sobre o doloroso processo de transição. Algumas não resistiram às críticas e recorriam à química novamente. Alguns me procuraram para escrever artigos sobre esse processo, e ainda fiz trabalhos de dança contemporânea sobre o cabelo crespo. A sensação que comecei a ter foi de que não poderia mais me desfazer daquele cabelo. É como se ele tivesse reorganizado todo o meu corpo e a minha vida pessoal e profissional também. Disseram-me que aquele corte havia harmonizado os traços do meu rosto e que era a minha marca. Minha autoestima melhorou e passei a cuidar mais do corpo.

¹² Os movimentos de encrespamento são organizados por coletivos e grupos promovem encontros para exaltar a beleza dos cabelos cacheados e crespos naturais. Em Teresina o primeiro movimento surgiu com o Encrespa Piauí, no final de 2015 e foi organizado por mulheres negras da cidade. <http://entrecultura.com.br/2016/06/14/encrespa-piaui-a-identidade-que-empodera/>

Adequar-se a um padrão de beleza tem sido uma grande questão da sociedade contemporânea. A partir de uma suposta valorização do corpo, este passou a ser um lugar de exercício de poder. Sobre essa ideia de imagem recorro à filósofa Viviane Mosé, que em programa televisivo chamado, *café filosófico*¹³ e exibido no ano de 2018 nos relata:

- É comum a gente dizer que nós vivemos um culto ao corpo, não é isso? mas isso é completamente irreal, nós não só não vivemos um culto ao corpo, como nós desvalorizamos o corpo. O que é isso que a gente valoriza tanto que a gente chama de corpo, e que eu tô dizendo que não é corpo. Nós valorizamos a imagem do corpo, nós valorizamos o photoshop especialmente, porque aquela imagem de corpo que aparece pra gente não é o corpo que foi fotografado.

Assim, me apeguei àquela imagem (estilo black), que durou cerca de (dez) anos, e foram importantes para ressignificar minha imagem/photoshop/estética/consciência. A escrita deste trabalho só aconteceu nesse formato por conta da experiência que tive com meu corpo/cabelo. À medida que conquistava espaços de privilégio percebia que essa estética desconcertava esses espaços. Às vezes era só um sorriso, às vezes um olhar desconfiado, e tudo isso dependia, claro, de como esse espaço era hegemonicamente ocupado.

Insight nº 7

Em 2013 fui nomeado para professor efetivo na Universidade Estadual do Piauí – UESPI/Floriano, certa vez ao entrar na sala dos professores tive este diálogo com uma outra professora colega de profissão:

- Você é professor?

- Sim.

- Do parfor?

- Sim, mas aqui na Uespi sou professor da casa mesmo

- Você é seletista?

- Não. Sou efetivo mesmo.

De qual curso?

-Educação Física

-Ah, sim...

A colega de cabelos pintados de loiro e que usava um terninho azul parecia não acreditar que eu pudesse ocupar aquele espaço. Sim, eu poderia ser um “intruso” (aluno, na cabeça dela), que quisesse apenas pegar a água da sala dos professores, uma espécie de espaço privado dentro da Universidade pública. Entendi que eu era um corpo estranho, um cabelo que era divertido, mas que não podia ser um cabelo intelectual. Assim ela o fez, colocando todos os degraus que considerava possível dentro de uma organização social, que também

¹³ Programa sobre filosofia da extinta TV cultura

coloca hierarquias fantasiosas e fetichistas em muitos espaços da academia. Entendi mais que nunca que meu cabelo era político.

Insight nº 8

As mulheres estavam no chão a trançarem falas e arrumarem os cabelos. A minha mãe era quem trançava os cabelos da Rita e da Katiana. Ela dizia que os cabelos da Katiana eram zangados e a trança os deixariam no lugar deles. Azeite de mamona não faltava, acho que ela nem imaginava que um dia surgiria a terminologia chamado reparador de pontas. Os cabelos da Rita davam menos trabalho para arrumar e acho que só entrava na trança também, porque lá em casa era assim: se fazia roupa pra uma, fazia pra outra, se fazia trança em uma, fazia na outra... E era assim, com os 5 filhos. De vez em quando almoçávamos todos juntos (os 5 filhos), em uma bacia e parece que a comida se tornava até mais saborosa. Voltando às tranças na cozinha de casa, dependendo do humor do dia, mamãe dava cada puxão no cabelo da Katiana, que fazia ela arrebitar os beijos com a cara de quem não suportava aquela situação, e sempre que podia alfinetava a mãe. Zorinha estava ariando os alumínio no jirau de casa. Ela era sobrinha do meu pai, e desde que me entendo por gente, a Zorinha morava conosco. Quando eu apanhava, eu só lembrava do colo da Zorinha. Teve um dia que Zorinha chegou em casa com os cabelos alisados com wellachic, estava muito linda. Os cabelos dela fediam um pouco, mesmo assim estava linda! Era quem eu mais amava naquela fase da minha infância. Enquanto os cabelos eram trançados, a tia Nem varria a casa e cantava uma música: “o medo de ficar só me apavora / e eu me desespero / confesso que tenho vontade / de ir pra bem longe / pra nunca mais te ver”¹⁴. Tia Ném era irmã de mamãe, e foi criada pela minha mãe quando ambas ficaram órfãs de pai e mãe. Tia Ném não tinha papas na língua e pisava forte no chão. Eu ficava sentado no colo da minha avó, que reclamava com tudo, meio que coordenando todas. Minhas irmãs falavam que a vó só não brigava comigo. Que era Kacin pra lá, Kacin pra cá... E ela caía na gargalhada nessas horas.

No ano de 2017 mudei o corte e passei a usar meu cabelo curto, um pouco armado, com o pé da cabeça estilo *taperfade*¹⁵. Houve quem reclamasse, disseram que eu tinha tirado minha marca e “perdido o meu empoderamento”. No entanto, a maior parte das pessoas aprovou. Muitos disseram que fiquei com a cara de intelectual. Esse corte revelou muitas questões importantes e diz muito sobre o que o cabelo representa imagetivamente. Por fora, a opinião dos outros, mas por dentro estava vivendo outra libertação, a de não ter que me adequar a um padrão mais uma vez.

¹⁴ Trecho da música Porque Brigamos da cantora Diana, que fez muito sucesso na década de 80.

¹⁵ Popular entre os rappers (alguns usaram esse estilo por anos), o *taper fade* é um estilo clássico que requer a habilidade de um cabeleireiro que sabe como manejar uma máquina. Também conhecido como *low taper fade*, ele mantém as laterais inferiores do cabelo perto da pele, ficando mais espessas conforme sobem.

2. A ESCOLA TENTOU FORMATAR

Nesta segunda narrativa falaremos de um dos lugares mais marcantes da vida de uma pessoa, que é o espaço escolar, pois é nele que o contato com o outro se intensifica, e assim começamos muito cedo a entender quem somos. Esse processo se dá através da consciência de si, a partir de uma produção da autoimagem e, conseqüentemente da autoestima, a partir das relações que construímos com o outro, sejam alunos, professores, vigia, merendeira, secretária ou a escola em si.

Essa produção de autoimagem está fortemente pautada naquilo que somos enquanto corpos fisiológicos. Ou seja, nosso cabelo, tom de pele, estatura, tamanho da cabeça, por exemplo. Associado a isso, todo o aporte cultural que nos acompanha, como o nome, a rua onde moramos, a mochila que carregamos ou o cheiro dos nossos corpos, também são comumente utilizados para nos definir, nos rotular, e por vezes, nos discriminar dentro do espaço escolar. As produções das imagens para Bittencourt (2012, p.22),

surgem por auto-organização de reverberações de informações entre diferentes níveis de descrição do corpo. [...] Trata-se de um procedimento variável e dinâmico, já que cada imagem singulariza um tipo de conexão ocorrida em um determinado momento. Como se trata de um procedimento que se auto-organiza na ação de percepção, o que significa a ocorrência de movimento no corpo, as imagens se encontram implicadas em acordos constantes (BITTENCOURT, 2012, p.22).

Logo, na escola os traços fisiológicos e comportamentais produzem imagens que, dentro de um processo cultural podem ser utilizadas para processos de discriminações que, Segundo Laraia (2001, pág. 67), essa “nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”.

Embora pense que, quando o autor supracitado explica que somos condicionados a reagir depreciativamente aos que não estão “de acordo com a maioria da comunidade”, como então nós, sujeitos da escola, podemos reorganizar essa forma de pensar sobre o diferente? Como, aluno que se encontra esteticamente ou socialmente fora do padrão da maioria dos alunos daquele espaço escolar, ao invés de ser subalternizado seja potencializado? A escola pode então, na prática ser um lugar do exercício da tolerância e do respeito às diversidades?

Para tal, é necessário partir do entendimento que, além de perceber a escola como apenas um processo de ensino-aprendizagem, ela é um locus de processos relacionais que contribuirão fortemente para a elaboração de subjetividade de cada um. Mosquera e Stobäus

(2008) explicam que o entendimento da afetividade e da subjetividade estão diretamente relacionadas com o bom desenvolvimento cognitivo, pois elas estão intrinsecamente conectadas.

Talvez sejam advindos da escola os momentos mais traumáticos de autopercepção e de julgamento que carrego comigo. Os olhares tortos, as gargalhadas, a carreira que peguei da ‘melhor aluna da sala’, o empurrão da porta do banheiro enquanto fazia necessidade fisiológica. Mas também, momentos especiais como os piqueniques, o carinho de professoras, o boletim com cheiro de notas azuis ou, quando a turma achava graça das minhas piadas. Talvez passemos a vida inteira fixados nessas lembranças de frustrações ou gozo, ou simplesmente recalquemo-las por terem nos feridos bastante.

Segundo Mosquera et al (2006, p. 4), essas experiências vão assim, nos fazendo elaborar um autoconceito de si pautado em dois processos: no desenvolvimento da autoimagem, como um reconhecimento que fazemos de nós mesmos; e, da autoestima, sobre quando gostamos de nós mesmos, e que as duas estão intimamente ligadas ao processo identitário, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo.

Assim pergunto: como desenvolver a autoestima sem uma positiva percepção daquilo que entendemos como corpo (neste caso, a autoimagem), uma vez que essa produção de imagem foi pautada em um padrão de corpo específico? Como desconstruir autoimagens que foram negativadas no decorrer de uma vida? Como a escola tem produzido nos estudantes, os diferentes processos identitários com suas autoimagens e autoestimas e, como esses processos têm reverberado em ações muito específicas para determinados corpos nos seus contextos ou fora deles, para assim entendermos as diferenças corporais e culturais de cada um, gerando um processo de alteridade? Para Machado, Gonçalves e Almeida (2011, p. 79),

estas diferenças culturais, se vistas como diversidade, trazem o benefício de permitir que o “meu mundo” possa ser ressignificado a partir do que esta sociedade passa a conhecer da sociedade do outro. É neste aspecto que o sentido de alteridade empresta importante papel à compreensão da diversidade (MACHADO, GONÇALVES E ALMEIDA, 2011, p. 79).

Assim, a escola precisa ser pensada como determinado lócus, que além da produção de conhecimento produz subjetividades. É nela que construiremos ou desconstruiremos estereótipos e relações mais igualitárias, partindo de um pressuposto, não de negar as diferenças, mas na intenção de valorizá-las na busca de combater as práticas discriminatórias. É o ato performativo, ou seja, a própria existência do corpo naquele contexto que contribuirá exaustivamente para a construção dessa autoimagem no espaço escolar.

A seguir, faço uma descrição de algumas vivências escolares que experienciei e que ainda ressoam na minha constituição enquanto sujeito. As narrativas são importantes para a compreensão desse corpo como sujeito histórico, pautado na relação com o outro.

2.1 O corpo multisseriado da Escolinha da Tia Sinhá

Eu tinha 5 (cinco) anos de vida e minha mãe me levou lá. Era um dia nublado, e a casa dela tinha cheirinho de úmido, lembrava a casa da Vó Paixão e ficava na Rua das Flores. Minha mãe queria que eu estudasse lá, porém Tia Sinhá falou que eu era muito pequeno para fazer a alfabetização. Ainda assim, minha mãe disse-lhe que eu já sabia ler e escrever, que estava me levando para lá, porque no colégio Murilo Braga eu havia implicado com a professora e ela me botou de castigo. Tia Sinhá olhou-me por cima dos óculos e chamou-me em uma mesa. Ela foi até a estante da casa dela e pegou um livro para eu ler. Folheou as páginas e parou em uma parte que tinha um pato. Pediu para eu ler, e comecei em um texto ininterrupto: ‘lá vem o pato, pata aqui pata acolá, lá vem o pato para ver o que que há’¹⁶. Tia Sinhá fez uma pausa, olhou para minha mãe e disse: eu pensava que ele ia soletrar as letras... No outro dia então, já comecei a estudar a alfabetização. A soletração era muito comum na década de 1980, uma vez que se utilizava bastante o método sintético de alfabetização (RANGEL, SOUZA E SILVA, 2017).

Insight n° 09

A primeira escola que estudei apenas por alguns dias tinha muros altos, paredes pintadas com cal amarelo claro, longos corredores e portas altas. Só tinha visto portas tão altas apenas na igreja. Lembro que estudávamos em mesas onde sentavam 4 ou 5 crianças. Acho que essa vivência durou uma semana até o dia em que eu e meus colegas de mesa, que eram os meninos que moravam na Rua Graça Aranha resolvemos sair da sala e ir passear nos corredores da escola. Ao perceber nossa ausência a professora foi atrás de nós e nos colocou olhando de pé para aquela parede amarela. Caí em prantos. Não entendia que aquilo era um castigo. Comecei a argumentar disparando sobre todas as impressões que eu havia tido daquela escola. Perguntei para a professora o que tinha ali (na parede) para ser lido, que eu estava lá era pra estudar e não para ficar olhando para aquela parede amarela, além disso, eu queria ler e escrever, não apenas pintar, que já conhecia as letras porque minha mãe tinha me ensinado em casa ainda. Ao chegar em casa disse a minha mãe que não queria mais ir àquela escola. E ela então resolveu me levar para estudar na Tia Sinhá.

¹⁶ Trecho da música O Pato Pateta de Vinícius de Moraes e interpretada por Toquinho, que correspondia a um dos textos do livro em questão.

E assim foi meu começo na Escolinha Sagrado Coração de Jesus, o colégio da Tia Sinhá. Inicialmente, as aulas aconteciam na sala de aula da casa dela. Na frente havia um quadro de cimento pintado de preto na parede e duas estantes, uma de cada lado do quadro com livros que entortavam as prateleiras de tanto peso. A sala era cheia de carteiras duplas tanto de um lado, quanto de outro. Na direita ficavam os alunos da segunda série, à esquerda os alunos da primeira série e, no fundo da sala ficávamos eu, o meu irmão e os outros colegas sentados em um banco comprido que ia de um lado ao outro da sala, na qual éramos a alfabetização. No horário do intervalo, vinha do corredor da casa um cheiro de bolo frito¹⁷ e do café passado na hora, esse era o lanche que costumava ser servido no recreio.

As aulas aconteciam para essas três turmas, todos os dias pela manhã, em formato que só mais tarde eu entenderia como escola multisseriada. Janata e Anhaia (2015) afirmam que, “as escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor”.

Aquela sala para mim era muito familiar, pois tínhamos na ocasião, crianças maiores e outras menores, o que era absolutamente normal em uma conjuntura familiar da década de 1980. As crianças maiores respeitavam as menores e cuidavam da gente de vez em quando. Tinha uma menina que estudava o segundo ano, a Nilde, era uma espécie de tutora, sempre que precisava eu recorria a ela. Além disso, os quadros na parede, as flores de plástico, os santos e a bíblia católica no pedestal nos davam, de fato, a sensação (mesmo que redundante) de que estávamos abrigados numa casa e carregávamos uma forte relação de cumplicidade com aquele espaço em si. Eu entendia que se tratava de uma casa, mas não a minha casa e que precisávamos respeitar aquele espaço, o da Tia Sinhá.

Tivemos muitas aulas incríveis lá, dentre os momentos que recorro com carinho destaco um passeio para um lugar chamado Boiadeiro, era próximo da escola. Fizemos um piquenique debaixo da sombra dos pés de manga, em que haviam folhas secas no chão, algumas mangas espalhadas, e procuramos algum lugar um pouco mais descampado para colocar nossas coisas. Lá cantamos, rezamos, brincamos entre as árvores e fizemos um lanche que cada um tinha levado. Não lembro se era alguma data comemorativa, ou se era apenas uma aula diferente das outras, nem quanto tempo durou, mas recorro bem que só voltamos para casa de tarde, com a Nilde segurando na minha mão.

¹⁷ Bolo feito de tapioca (polvilho) frito na gordura muito comum no Nordeste brasileiro.

Todas essas relações construídas com o corpo, tanto no espaço físico da sala de aula, quanto nas aulas que aconteciam fora, nessa relação com os atores sociais, eram processos experienciais entre ser e ambiente, com influência de um no outro, gerando assim um processo educativo. Dewey (2011) destaca esse processo de interação (corpo e ambiente), como possibilidade para reconstrução e reorganização da experiência, para promover assim um processo educativo futuro, através de uma experiência nova.

Tia Sinhá nos levava para assistir as missas no domingo e o respeito que nutríamos por ela era quase de uma mãe. Toda sexta feira era obrigatório rezarmos no final da última aula. Ainda hoje, não sei porquê motivos tinha vontade de rir durante as rezas. Mordia os lábios e abria os olhos para verificar se tinha outras pessoas rindo também. Não aguentava olhar para a cara do Zezim, meu melhor amigo, porque ele também ficava com vontade de rir, porém, não ria, pois achava que era pecado.

Quando nós nos organizávamos para a reza de mãos dadas, geralmente pela carteira que sentava e, quando de pé costumávamos ficar bem na frente da Tia Sinhá. Em uma dessas vezes, dei uma gargalhada daquelas que a gente tenta prender, mas termina saindo pelo nariz e todo mundo acaba escutando. Tia sinhá olhou-me por cima dos óculos, tentando entender o que se passava comigo e fez uma onomatopeia: Rum! Pensei que eu iria para a palmatória, mas ela me poupou.

Na verdade, sobre a palmatória, era um instrumento bastante utilizado lá na Tia Sinhá, que servia para ser utilizada desde a punição para maus comportamentos, quanto para as rodas de tabuada que ela fazia com a escola toda. Essas rodas eram um misto de ansiedade com medo, mas ao mesmo tempo de compromisso com satisfação de poder estudar, e ser avaliado positivamente. Uma vez fui o único a acertar em uma rodada e a pergunta era 7×8 . Nunca esqueci a resposta: 56. Por vezes fui homenageado nessa escola.

Determinada vez ganhei um perfume que tinha um formato de carrinho, por ter me saído como melhor aluno da escola, e aquilo me fazia sentir muito potente e criativo. Sempre nos confraternizávamos em todas as datas consideradas cívicas, pois tia Sinhá era muito atenta com essas questões. Não sei se Tia Sinhá tinha formação acadêmica, ou era uma dessas mestre-escola, que o tempo se encarregou de formar. Acredito que Tia Sinhá, uma mulher negra, recebeu esse apelido branco por ter garantido o respeito da sua comunidade. Como visibilizar histórias como as de Tia Sinhá? Tenho poucos registros de lá, mas trago esta imagem a seguir, que para mim é cheia de simbolismos:

Figura 2. Eu ao lado da Xuxa



Fotografia: acervo pessoal, 1989.

Na Escolinha da Tia Sinhá fizeram essa foto minha. Eu, todo arrumado de conjuntinho da época, e em cima de uma carteira da sala de aula ao lado da Xuxa. Sobre esta fotografia, tenho duas questões que gostaria de destacar. A primeira é que este quadro é um poster do filme *Super Xuxa contra o Baixo Astral*¹⁸ nele estão as imagens de diversos personagens do filme. Na parte superior do quadro, está o personagem Baixo Astral, vilão do filme e era interpretado pelo ator Guilherme Karan, ao olhar esta imagem percebo que a minha estética se parece com a dele e isso ativa várias questões das quais relatei no capítulo 1. A segunda questão, é que o gesto de Tia Sinhá me colocar em cima da carteira para fazer uma foto ao lado deste quadro, dá um recado muito importante para nós: lá, na Escolinha da Tia Sinhá, eu estava ao lado da Xuxa, que era indiscutivelmente a maior estrela pop brasileira da época,

¹⁸Filme musical estrelado por Xuxa em 1988.

sinalizando que, para Tia Sinhá eu não era “baixinho”, pelo contrário, ocupava o lugar mais alto que um aluno poderia ficar em uma escola. Meu corpo era livre.

2.2 O Colégio Presidente Dutra e o corpo fragmentado

Quando terminei a quarta série na escolinha da Tia Sinhá precisei mudar de escola, e foi aí que minha mãe e meu pai resolveram matricular-me no Colégio Presidente Dutra, o CPD, que era uma escola privada e considerada uma das melhores da região dos Cocais. Inicialmente fiquei feliz, pois esse era o sonho que uma boa parte das crianças tinham, poder estudar lá. Era uma escola tradicional, com bons professores, bom ensino e se destacava na maioria das atividades cívicas e esportivas que aconteciam na cidade. O cheiro da farda era diferente, pois cheirava a serigrafia e tinha uns elásticos que prendiam na manga e na cintura.

O formato da escola lembrava um pouco o Colégio Murilo Braga, com corredores e portas das salas altas e compridas. Era diferente, porque o muro da frente era baixo, porém o portão do prédio ficava sempre trancado. Para entrar tínhamos que entregar uma caderneta que parecia uma carteira de trabalho e, ao final da última aula recebíamos de volta carimbada, com a palavra ‘presente’ em azul. Caso faltássemos, no encontro seguinte recebíamos a carteira com o nome ‘falta’ (em vermelho). As carteiras eram confortáveis, na verdade, eram mesas de madeira de lei com o banquinho separado que completava o conjunto. Eu gostava de sentar da terceira carteira para a frente. A primeira vez que a professora fechou as portas da sala senti como que fosse me desesperar. Tive vontade de sair dali correndo, embora eu já tivesse dez anos de idade.

Insight nº 10

Na Escolinha da Tia Sinhá a porta da frente sempre ficava aberta.

Foram cinco anos estudando no CPD e aprendi bastante coisas por lá. Amava português e literatura, matérias ministradas pela professora Resênia, que morava na minha rua e, de vez em quando me dava carona para a escola. Lá tínhamos umas disciplinas super diferentes das que eu estava acostumado a estudar, e adorava ter aulas de Ecologia e de Inglês. Já Educação Moral e Cívica, disciplina que compunha o currículo da escolinha da Tia Sinhá, não tinha por lá. O Ensino Religioso era ensinado por uma freira branca de olhos azuis. Eu gostava dela. Foi a primeira vez que usei um caderno de doze matérias e andava orgulhoso com a mochila cheia de livros didáticos diferentes.

Os alunos usavam tênis e roupas diferentes do fardamento em dias de sexta feira. Eu achava todo mundo muito bonito, arrumado e perfumado. Por muitas vezes não me sentia um deles. E eu não sabia o porquê. Meu pai tinha carro, e de vez em quando me levava para a escola, mas alguns alunos mangavam do carro do meu pai, embora o pai de alguns deles nem tivessem carro e fossem sempre a pé para a escola. Em toda a escola, tinham três alunos que usavam aparelho ortodôntico. Eu era um deles. Na verdade, eram apenas três pessoas em toda a cidade nessa condição, sendo que nos filhos do vereador, o aparelho ortodôntico era muito estiloso, mas no meu caso, era só mais um motivo para ser apelidado.

Insight nº 11

Ei, boca de fulô!

Tive que usar aparelho dentário aos dez anos de idade. O vendedor da quitanda perguntou para que era aquele negócio, respondi que era para eu ficar bonito. Ele e os demais fregueses riram muito.

Dentre as diversas experiências que vivi nessa escola, algumas foram bastante significativas, mas outras bastante frustrantes e, a relação que eu estabelecia com os professores, nem sempre me provocava de forma positiva, que me instigasse a um entendimento de determinado conteúdo ou relação.

Insight nº 12

Na aula sobre as camadas do solo, perguntei ao professor de Física:

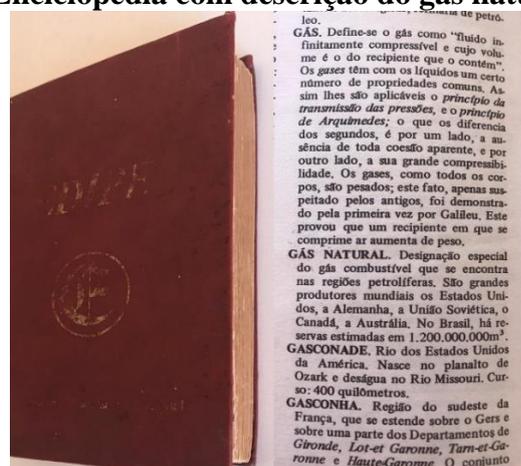
- Professor, o que é o gás natural?

Ele respondeu:

- Gás natural?! você tem cada uma criança... De onde foi que você tirou isso?

A turma riu.

Figura 3. Enciclopédia com descrição do gás natural



Fonte: Fotografia de acervo pessoal, 2019.

A figura 3 corresponde ao livro da Enciclopédia em que encontrei a informação sobre o que seria o gás natural, e dessa forma resolvi perguntar ao professor, para me esclarecer melhor. Preciso dizer que, antes de estudar no Colégio Presidente Dutra, eu já lia dessas enciclopédias, que na época eram vendidas de porta em porta. Em uma delas (essa da figura 3) eu li sobre o gás natural, pergunta que eu fiz ao professor, e ele, além de não saber dizer o que era, ainda me fez passar por idiota na frente da turma. O máximo que eu conseguia nessa escola, era ser quieto, educado e engraçado.

Recordo de muitos processos de exclusão que sofri nessa escola, dentre eles destaco a experiência que tive em uma das comemorações do sete de setembro. Antes do desfile acontecer, ensaiávamos por cerca de um mês no campo de futebol da escola, marcávamos o tempo, a distância, a marcha e a volta. Éramos separados por sexo e organizados em tamanho decrescente. O maior ficava na frente. Eu, como tinha uma estatura menor, costumava ficar próximo do final da fila. No entanto, no dia do desfile, a esposa do dono da Escola, que também trabalhava lá, retirou-me da turma que eu estudava (na época, a sexta série) e me colocou para desfilar com os alunos da quarta série, que inclusive estudavam em outro turno. Ela alegou que eu era muito pequeno e que lá ficaria melhor para mim. Mesmo triste desfilei de cabeça erguida naquele lugar que me colocaram.

Insight nº 13

Certa vez foram pedir voluntários para representar a escola em uma gincana, porém levantei o braço, mas não fui escolhido. Também foram escolher crianças para dançar a quadrilha da escola, mas não tinha par para mim. Em outro momento foram escolher voluntários para dançar na chegada de uma certa candidata a um cargo político para governadora, e mais uma vez não fui escolhido. Recordo que no dia dessa dança os alunos voltaram com os pés queimados pelo asfalto e confesso que achei graça.

Sobre essa escola, outro dia, uma ex-aluna postou uma foto da turma numa rede social em que todos estavam alegres a fazer comentários, relembando histórias e momentos marcantes. Quando me procurei na foto encontrei apenas o meu braço esquerdo. Pensei que a fotografia fosse assim mesmo, mas não, me cortaram quando foram postar na rede social. Aquilo era quase que voltar no tempo, e me fez experienciar sentimentos de um não-lugar.

3. A LÍNGUA CUIDOU EM SUBVERTER

*O meu boi morreu
O que será de mim
Manda buscar outro Maninha
Lá no Piauí.
(Canção popular)*

Para a narrativa deste terceiro capítulo farei uma espécie de hibridação de personagens reais com personagens fictícios a partir da história do bumba meu boi, tentando contar essa história a partir, não da ótica do colonizador, mas de Pai Francisco e Mãe Catirina, escravizados que geraram toda a trama e, geralmente são invisibilizados dentro do reconhecido folgado.

Nasci na cidade de Presidente Dutra – MA, conhecida como Princesa dos cocais, devido à grande concentração de babaçuais e por ser um forte polo econômico da pecuária. Cresci entre festas de bumba meu boi e vaquejadas, ambas paixões de meu pai e minha mãe. Apesar de muito pequeno, sentia pena em ver os bois sendo derrubados nas vaquejadas. Preferia ver o boi naquela dança, apesar de ter um pouco de medo daquele boi audacioso, que o Pai Francisco mandou matar. Qual o motivo da morte? A Mãe Catirina estava a desejar a língua do boi por estar em estado de gravidez.

O boi não estava somente no meu imaginário formulado por aquele processo de espetacularização folclorista do gado. Quase que diariamente, íamos à nossa chácara, um lugar cheio de babaçuais, pomar, açude para banhar, plantações de milho e macaxeira, pasto para o gado, uma salgadeira¹⁹ de couro de boi, e claro, um curral. Sem dúvida, um dos cheiros que ficou impregnado na minha formação foi aquele cheiro que exalava do chão esverdeado do curral de bois.

Quando estava vazio, o curral era um dos lugares mais incríveis para se brincar. Subíamos, descíamos, atravessávamos por entre as tábuas e ficávamos esfuziantes quando encontrávamos coquinhos de macaúba²⁰, já digeridos pelo gado. Vejo o curral como um

¹⁹ A salgadeira é um espaço reservado nas fazendas utilizado para se guardarem os couros dos bois. Neste processo é utilizado sal para o couro entrar em processo de curtimento, ou seja, desidratação para futuramente ser transformado em utensílios de couro.

²⁰ Macaúba é um fruto típico da região que é revestido por uma casca dura, uma parte mole e possui um coco pequeno dentro.

espaço/trama feito de madeira do cerrado pelos povos colonizadores, que usaram a mão de obra afrodescendente e indígena para adentrar no sertão nordestino, rasgando o Piauí, com destino aos babaquais localizados no centro do Maranhão.

Aquele cenário imprimia em mim uma conexão com a ancestralidade, dentro de um contexto de corpo/natureza que se aproxima do sagrado e isso talvez possa ser percebido através do cheiro das matas que vira perfume do esterco do boi, outrora mata, que depois de digerido será adubo de novo. Talvez aí esteja o desejo de Catirina pela língua do boi, pois é pela língua que inicialmente o mato vira alimento, fazendo-se virar em esterco para depois se fazer mato de novo. A língua é processual, libertadora. Por que Catirina desejou comer logo a língua do boi? Assim, é em cenários parecidos com esses que estabelecer-se-á a narrativa do bumba meu boi que, segundo Cardoso (2015) é descrita como:

A narrativa mítica contada no auto do bumba meu boi por meio de dança, música e encenação, passa-se numa fazenda em que foi morto o boi de estimação do proprietário (o amo do boi). O empregado Pai Francisco, também chamado de Nego Chico, foi o responsável pela morte, motivado pelo anseio de satisfazer o desejo de sua esposa grávida. Mãe Catirina, a negra, estava com desejo de comer língua de boi. Quando descobre o sumiço do animal, o senhor da fazenda fica furioso e, após investigar entre seus escravos e índios, descobre o autor do crime. Para não ser duramente castigado e escapar da perseguição, Nego Chico, caracterizado no auto como um palhaço, deveria trazer o animal de volta. A solução que encontra é convocar curandeiros, padres e pajés para a empreitada. Quando o boi ressuscita urrando, todos participam de uma enorme festa para comemorar o milagre, simbolizado pelo batizado do boi.

Voltemos no tempo. O meu pai foi “dado” por minha avó para um fazendeiro da região criá-lo. Seu apelido era Secretário. Achava interessante, embora não entendesse, eu pensava: secretário de quê? Recentemente, descobri que, quando o tal fazendeiro ia trabalhar, as pessoas perguntavam quem era aquele pretinho, que estava com ele, e prontamente respondia: é meu secretário. Acho o nome um tanto sofisticado para quem era moleque de recados e, futuramente o peão, o vaqueiro, daí, aquele nome poderia ser no máximo o caseiro daquela fazenda. Analisemos, a palavra secretário provavelmente soaria como pejorativa, pelas características e funções do secretário preto em questão. Apesar de ter estudado por apenas uns dois anos, o Secretário, aprendeu a assinar o nome e a fazer contas, e ficou conhecido como O Secretário para o respeito de toda a cidade.

Minha mãe ficou órfã cedo e teve que criar os irmãos pequenos. Também começou a trabalhar ainda criança. Foi doméstica, lavava e passava roupas dos outros com ferro de carvão, e durante muito tempo foi quebradeira de coco babaçu. Casou-se com meu pai. Foram morar em outra fazenda. Passaram parte de suas juventudes cuidando dos bois do patrão.

Certamente, devem ter comido carne de língua de boi por onde moravam, haja vista que a lógica do capital mudou algumas pequenas práticas, mas não suas grandes regras, como o acúmulo do capital, através da exploração da mão de obra do outro.

O que quero dizer aqui, é que mesmo quando o patrão dá a carne da língua do boi para os empregados comerem, no fundo ele só quer que os empregados continuem sendo seus empregados, utilizando-se da lógica deles (colonizadores), comendo a língua do boi dos outros. Ela, teve que interromper os estudos muitas vezes, devido circunstâncias diversas, desde os dias em que precisava trabalhar até os 5 (cinco) períodos de gravidezes próximas, uma atrás da outra. Nessa contagem, sou o quinto.

3.1 Não dançar conforme a música

Para dar continuidade neste capítulo esperei bater seis horas. Era um final de tarde bonito, que me lembrava o céu do cemitério no dia da missa de sétimo dia, quando meu pai desencarnou deste plano. Peguei uma vela, atravessei o quintal e fui acender para ele, resolvi agradecer e pedi para que continuasse a me iluminar como um ponto de luz que era aquela vela. Ajoelhado rezei as rezas que aprendi na infância com minha avó, mãe de meu pai, minha mãe e a Tia Sinhá.

Penso que nesse processo de entendimento sobre minha árvore genealógica, Pai Francisco e Mãe Catirina são meus ancestrais diretos, isso porque vejo a história deles, as narrativas de meus pais: um vaqueiro e uma quebradeira de coco babaçu. E essas são as histórias de vários afrodescendentes que os livros preferiram não contar. Lanço aqui uma luz, para que sejamos capazes de enxergá-los por uma outra ótica, que não seja a do patrão (dono do boi). É preciso lembrar todos os dias, que eram pessoas trabalhadoras e que desejaram comer a língua do boi, porque mereciam comê-la. E assim, como Catirina e Pai Francisco decidiram comer a língua do boi, meus pais decidiram sair daquela fazenda para terem o seu próprio boi.

Catirina e Pai Francisco, me fizeram lembrar Lepecki (2012): “como dançar uma dança que muda lugares, mas que, ao mesmo tempo sabe que um lugar é uma singularidade histórica, reverberando passados, presentes e futuros (políticos)?”, para assim pensar sobre como o Bumba meu Boi carrega consigo toda uma espacialidade que perpassa tempos e lugares em determinada lógica que parece acontecimental, no entanto é dialética. Para entendermos esta dialética precisamos não só falar a língua do boi, mas comê-la.

3.2 Comer a língua do boi

*Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar
 Eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão
 Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar
 Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar
 E a morte, o destino, tudo, a morte e o destino, tudo
 Estava fora do lugar, eu vivo pra consertar
 Na boiada já fui boi, mas um dia me montei
 Não por um motivo meu, ou de quem comigo houvesse
 Que qualquer querer tivesse, porém por necessidade
 Do dono de uma boiada cujo vaqueiro morreu
 Boiadeiro muito tempo, laço firme e braço forte
 Muito gado, muita gente, pela vida segurei
 Seguia como num sonho, e boiadeiro era um rei
 Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
 E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando
 As visões se clareando, até que um dia acordei
 Então não pude seguir valente em lugar tenente
 E dono de gado e gente, porque gado a gente marca
 Tange, ferra, engorda e mata, mas com gente é diferente
 Se você não concordar não posso me desculpar
 Não canto pra enganar, vou pegar minha viola
 Vou deixar você de lado, vou cantar noutro lugar
 Na boiada já fui boi, boiadeiro já fui rei
 Não por mim nem por ninguém, que junto comigo houvesse
 Que quisesse ou que pudesse, por qualquer coisa de seu
 Por qualquer coisa de seu querer ir mais longe do que eu
 Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
 já que um dia montei agora sou cavaleiro
 Laço firme e braço forte num reino que não tem rei
 (Geraldo Vandré / Théo de Barros)*

Pergunto-lhes: Como comer a língua do boi? Ao observar que a colonização se deu ao mesmo tempo, de forma parecida e diferente em muitas regiões do país trago a minha relação com o interior do Maranhão como algo bastante contundente, o que borra meu corpo com a cultura do meu estado. No Brasil, o processo colonial deu-se de forma muito parecida, no que diz respeito à exploração, mas um tanto diferenciada, no que diz respeito às formas de exploração. A cultura do boi foi a que operou o sistema colonial em nossa região.

Ao refletir sobre o processo colonial, é importante pensá-lo como um processo coreográfico que se dá a partir da relação de poderes. E digo processo coreográfico, porque estou a me referir a ideia de Hewitt, (2005) como

ato performativo, coreografia não deve ser simplesmente identificada com o 'estético' e colocada em oposição à categoria do 'político' da qual seria uma metáfora ou imagem predeterminada. [...] O que chamo de 'coreografia' não é simplesmente um modo de pensar a ordem social: é também uma via para se pensar a relação estético-política (HEWITT, 2005).

Somente assim poderemos pensarmos o Bumba Meu Boi e suas desigualdades sociais, a partir de um olhar mais amplo, não fragmentado, necessitando perceber, por exemplo, que essa festa dura muitos meses do ano, e que o recorte que optamos por fazer sobre Pai Francisco e Catirna é atravessado por muitas outras questões. Para entender a construção do imaginário no Bumba Meu Boi, não se pode limitar o olhar à apenas seus personagens, pois é preciso entendê-la como prática cultural que perpassa por muitas questões. Canclini (1983, pág. 54) aponta, para que se deva entender as festas populares

não como uma ruptura do cotidiano, mas como: (...) a totalidade da vida de cada comunidade, a sua organização econômica e suas estruturas culturais, as suas relações políticas e propostas de mudanças. (...) Quer festejem um fato recente (a abundância de uma colheita) ou comemorem eventos longínquos e míticos (a ressurreição de Cristo), o que motiva a festa está vinculado à vida comum do povo. (...) uma ocasião na qual a sociedade penetra no mais profundo de si mesma, naquilo que habitualmente lhe escapa, para compreender-se e restaurar-se (CANCLINI, 1983, pág. 54)

Nesse sentido, ao pensarmos a micropolítica dentro da macropolítica, o Bumba Meu Boi acaba representando bastante uma boa parte do processo colonial que se deu no Brasil, em que padrões detêm quase tudo e os oprimidos são obrigados a se contentarem com quase nada. Além disso, se torna fundamental entender como essas relações se travam entre os corpos no Bumba Meu Boi através de relações de poder, recorrendo assim a Foucault (2002), quando analisa o poder como uma malha capilar de micropoderes que se espalham sutilmente

entre todos os indivíduos através de pequenas práticas repetitivas, intervindo materialmente sobre ele de forma diária, sistemática e minuciosa no corpo de cada um.

Salvo esse contexto penso o bumba meu boi a partir do surgimento das fazendas de gado, que desde cedo surgiram como estabelecimentos especializados, distintos dos engenhos, mas coexistindo com eles na faixa litorânea. Porém, essa convivência se tornou conflituosa, obrigando o deslocamento das fazendas de gado adentrarem pelo sertão nordestino. Em tais circunstâncias, a economia pecuária tornou-se o refúgio do colono de recursos modestos (GORENDER, 1985).

Na verdade, apesar das fazendas de gado espalharem-se por todo o país, será especificamente no Nordeste brasileiro que irá surgir a figura simbólica do vaqueiro. Essa figura perpassará todos os estados, mas será, principalmente, símbolo da resistência sertaneja. Essa ocupação se dará de várias formas, mas fundamentalmente, em um processo migratório do Norte da Bahia e Pernambuco, para o interior do Piauí e do Maranhão. As fazendas de gado serão um grande negócio lucrativo para o homem colonizador, deixando miséria entre muitos afrodescendentes e, causando o genocídio de muitos povos indígenas.

O bumba meu boi seria então uma lenda que representaria bem as tensões sociais a partir da diferença de classes no Brasil. Podemos destacar as figuras de Pai Francisco e Catirina como escravizados dentro do contexto sócio econômico explicado por Marques (1999, p. 55): “o bumba meu boi nasce no final do século XVII em meio às lutas sociais, agitado pelos grandes combates entre senhores e escravos, índios e brancos no seio da sociedade patriarcal escravista de um Brasil colonial, pressionado pelas revoltas populares”.

O ponto chave da trama seria o boi que, em um processo coreográfico costura todas estas matrizes: afrodescendentes, indígenas e europeus, a partir de uma relação de capital que produz a subalternidade, levando em conta o fator raça para a promoção desse processo de subalternização dos povos considerados não brancos. O proprietário da fazenda, não é só o dono do boi, mas sim o dono de tudo, inclusive dono de Pai Francisco e Catirina, uma vez que o casal não pode se alimentar do próprio boi que eles são obrigados a cuidar.

Sobre essa condição do fator raça, como expoente para a divisão de trabalho e de acúmulo de capital, Quijano (2005) afirma que

a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta

estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

Assim, Quijano detalhará em sua obra, como a colonialidade se estabelecerá através de diversos mecanismos, em que a subalternização dos corpos acontece através do não reconhecimento ou inferiorização de tudo o que é produzido pelos mesmos, causando um devastador processo de deslegitimação de latinos/mestiços.

Muitos aspectos culturais serão tratados de forma equivocada, e a arte será recortada dos seus contextos e utilizada de forma folclorizada e muitas vezes, estereotipada. As danças que não utilizarem determinada técnica clássica e/ou moderna/contemporânea, ou seja, de forma europeizadas, serão marginalizadas nesse processo, e o bumba meu boi é um forte exemplo desse processo recortado e subalternizado.

Assim, para pensar essa relação de subalternidade é preciso entender que o Amo não é somente o dono do boi, mas também, dono de Pai Francisco, de Catirina; dos vaqueiros, e ainda tem o controle dos indígenas, que foram expulsos da terra, mas que são chamados para curarem o boi. Nesse sentido, percebe-se que há uma intensa relação de poder que existe entre o Amo do boi e os demais personagens, que estão em condição subalternizada de vida/trabalho.

Para Spyvak (2010), o sujeito subalterno é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. A autora sustenta ainda que, essa situação de marginalidade do subalterno é mais arduamente imposta ao gênero feminino, posto que, a “mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”. Talvez Spyvak nos responda por que então Catirina, tão simbolicamente deseja a língua do boi, pergunta feita há alguns parágrafos atrás.

3.3 Falar em línguas estranhas

Pensando nos dias de hoje, Pai Francisco e Catirina são representados por milhares de homens e de mulheres sertanejos, que possuem histórias de luta para sobreviverem dentro de

um sistema opressor reforçado pela célebre frase de Euclides da Cunha (1902) em os Sertões: “o sertanejo é antes de tudo um forte”. Muitos desses homens e mulheres do campo trabalham como vaqueiros, rendeiras, lavradores, quebradeiras de coco, e brincantes da cultura popular, além de outras profissões típicas da região. A maioria tem baixa escolaridade e vivem próximo da considerada linha de pobreza. Ainda assim, sobrevivem às intempéries, tendo suas vidas registradas a partir de poucas histórias, como o folguedo Bumba Meu Boi.

Nesse sentido, pergunto: poderia Catirina desejar comer a língua do boi mais formoso da fazenda? Pai Francisco deveria cuidar do boi para que servisse de alimento apenas ao seu colonizador? Por que Pai Francisco e Catirina devem obediência ao patrão? E os filhos de Pai Francisco e Catirina, estariam condenados a serem empregados de seus patrões? Como romper então com essa(s) relação(ões) de subalternidade?

A sugestão que trago é exatamente a que Catirina fez: comer a língua do boi em desobediência ao seu patrão. Entendam bem: o conceito que trago aqui, de desobecer é o que Mignolo (2008) chama de desobediência:

É a partir da oposição às regras impostas que surge o pensamento descolonial, negando assim, o reconhecimento da razão ocidental de superior/inferior/raça etc., construídos para justificar a dominação colonial e a dominação imperial sobre outros povos, em sua particularidade, fora da Europa (MIGNOLO, 2008).

Assim digo-lhes que desobedecer é pegar aquilo que você tem direito. Catirina e Pai Francisco descoreografaram toda uma estrutura que quiseram impor a eles. Catirina respeitou seu próprio corpo que, grávido desejou comer aquela língua, que era sua por direito, afinal eram ela e pai Francisco que cuidavam daquele boi na fazenda onde viviam escravizados.

Assim é importante entender essa dança como a dialética de muitos corpos, alguns do presente (minha mãe), e outros do passado (Catirina). Corpos que carregam muita potência e têm atravessado esses espaços e tempos supracitados, subvertendo lógicas e ressignificando esses mesmos espaços e tempos, levando em consideração outras categorias, como a condição racializada, por exemplo.

O Bumba Meu boi é uma descoreografia, ao contrário daquilo que muitos pesquisadores insistem em afirmar, é um processo descolonial. Entendo que, para muitos, ele seja um reforço/símbolo da colonização. No entanto, a dança nasce da (des)vontade de Pai Francisco e Catirina que, alegando um forte motivo desejam comer a língua do boi. E comem.

No Brasil, os Bumba Meu Boi espalhados pelo país e variações dele levam à história de enfrentamento de Catirina e Pai Francisco. Porém, na maior parte dos lugares em que

ocorrem sua dança há maior valorização da sua estética, dos brincantes, da musicalidade e do próprio boi, tornando a ação de rompimento de Catirina e Pai Francisco apenas um mero motim para o desenrolar da trama.

No Maranhão, os bois também contam essa história a partir desse contexto colonial. É importante ressaltar que, a partir da condição capitalista há uma grande variedade estética de bois no estado, com peculiaridades sonoras e plásticas dos brincantes que parecem valorizar as estruturas hierarquizadas, ao passo que acabam oprimindo aqueles que subvertem essa lógica que muitas vezes ainda continua eurocentrada, valorizando a estética do evento e suprimindo a ação de Catirina e Pai Francisco.

O Bumba Meu Boi é uma dança/folguedo que se desenha a partir de um desejo daquilo que pertence também à Catirina. Um desejo que foi julgado/condenado pelo sistema de opressão colonial com interesses de capital. Catirina desejou a língua, porque ela precisava falar. E falou. Junto com Pai Francisco reescreveram a história, através do pensar/agir.

É necessário entender que, Catirinas e Pais Franciscos continuam a existir e estão espalhados por todo o Brasil. Certamente continuam a dançar o boi, alguns deles conseguem comer a língua e romper com a estrutura imposta. Outros, apenas conseguem dançar o ritmo da música, que disfarçadamente ainda parece ser colonial.

É necessário estar atento para as possibilidades de rompimento, de rachaduras e de possibilidades. É preciso que enxerguemos a língua que nos pertence de fato, para que possamos continuar a coreografar, descoringrafando um sistema que tenta sempre silenciar nossas vozes.

Penso que Catirina e Pai Francisco devem ser ressignificados dentro da narrativa, e afirmo que até pode ser sobre a ideia ainda eurocentrada de modificar a coreografia, mas vejo além disso. É sobre a importância, o valor e o reconhecimento a serem dados ao casal de escravizados que decidiram romper com o processo de opressão que vinham sofrendo.

4. E A DANÇA FEZ LIBERTAR

Agora

A festa vai começar

E nós vamos dançar

Até a madrugada chegar

Ôoo... ôoo

(Raimundo Soldado)

Nesta quarta e última narrativa, apresento minha experiência com a dança, em que inicio com a letra, não por acaso, do cantor Raimundo Soldado que embalou a geração da década de 1980, para trazer a seguinte lembrança: quando criança, com cerca de 5 (cinco) ou 6 (seis) anos de idade, lá em Presidente Dutra, meu pai me levou no bar do Zé Armando, e esse cantor, o Raimundo Soldado estava lá. Ele era um homem negro, com cabelos Black Power, e dentes de ouro na boca. Tinha muitos colares e anéis de ouro também. Usava roupas coloridas e sorria para mim. Meu pai insistiu para que eu falasse com ele, esticando a minha mão para pedir a benção, e eu assustado recusei, puxando a mão para trás. Tive medo dele, pois em minha cabeça só me vinha a imagem da foto dele na capa do disco que tínhamos lá em casa. Eu não gostava de ver aquela capa, embora gostasse de dançar as músicas dele sempre que tocavam.

Hoje sei bem porque tive medo do Raimundo Soldado, e vejo o quanto faz muito sentido o capítulo um desta pesquisa, no qual me refiro sobre a estética negra e as implicações de se assumir quem é, em um país com o racismo estrutural muito presente em todos nós. Talvez o Raimundo Soldado tenha entendido porque eu tive medo dele, porém ele, na sua elegância, não parou de rir para uma criança. Penso que, quando ele diz nos versos, que ‘*a festa vai começar e nós vamos dançar*’, materializa a forma como ele encontrou de subverter a sua dura realidade, enquanto homem negro e periférico, e que apesar do racismo, temos que exercitar o amor e a felicidade nas pequenas coisas, pelo menos “*até a madrugada chegar*”.

Sobre essa dança que eu fazia na infância, posso dizer se tratar de uma dança “desorganizada”. E me recordo de as pessoas adultas acharem muito engraçado, pois eu dançava sempre que ouvia os discos de vinil lá de casa, e variavam da Xuxa até o Raimundo Soldado, das aberturas de novelas na TV, até à música do carro de som que passava na rua. Eu tentava mexer meu corpo no tempo da música, mas não sabia fazer nenhum passo. Era pura espontaneidade e felicidade. Eu adorava as gargalhadas das pessoas que me assistiam.

Lembro da abertura da novela *Sassaricando*²¹, que as pessoas gritavam para o resto da casa virem da cozinha me ver dançar na sala.

No entanto, essa dança espontânea que acontecia em casa, não acontecia na escola. A dança para mim só veio realizar-se no Ensino Superior, já na fase adulta, em que tive as primeiras experimentações, enquanto experiência de corpo.

4.1 Dançar/aprender/ensinar

Meu primeiro contato com uma experiência sistematizada de dança deu-se no projeto de extensão Corpo de Dança da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, coordenado pela Professora Doutora Solange Lages. Esse projeto tinha como enfoque o folclore piauiense, em que trabalhávamos com danças e lendas piauienses, dentre elas, o Cabeça de Cuia, a Num-se-pode e o Cavalo Piancó, além das danças de roda (OLIVEIRA, 1977). Atuávamos como intérpretes, dançarinos, pesquisadores e propositores de danças. Muitas vezes fazíamos nossos próprios figurinos e trabalhávamos em toda a logística dos espetáculos. Após a primeira aula de dança, peguei minha bicicleta, saí da Universidade e fui para casa. Quando atravessava a ponte metálica, voltando para Timon, sentia que havia descoberto algo novo (e bom). Era felicidade que eu sentia. E essa sensação de descoberta que tive ao experimentar a dança foi algo que comparo à descoberta da minha sexualidade.

A partir daí passei a aguardar ansiosamente cada aula. Era um lugar inspirador, pois havia cumplicidade, afeto e disciplina. Eu nunca mais fui o mesmo. Com o tempo busquei outros ares e passei por outras companhias de dança e coreógrafos da cidade. Fiz aulas em grupos e cursos diversos, com experimentação em dança contemporânea. A oportunidade de ter contato com a dança contemporânea potencializou o meu fazer na dança haja visto ter tido o contato com pensamentos, literaturas e outros modos de fazer e pensar sobre o corpo. Para Setenta (2008),

A dança contemporânea permeabiliza as fronteiras entre o fazer e o dizer quando se formula fora dos hábitos de entender o seu fazer como a habilidade de buscar a mais criativa correspondência entre os conjuntos de passos e os sentidos que eles já carregam antes do momento em que são colocados naquela dança, sentidos que lhes correspondem antes daquela situação específica que eles estão montando em cada obra onde surgem (SETENTA, 2008).

²¹ Foi uma telenovela brasileira escrita por Sílvio de Abreu e produzida pela Rede Globo, sendo exibida de 9 de novembro de 1987 a 11 de junho de 1988, em 184 capítulos.

Assim, o pensamento em dança contemporânea me instigou a refletir sobre práticas já consolidadas, ditas tradicionais e novas formas de pensar a dança, provocando tensionamentos estéticos e políticos. Esse entendimento, me levou a buscar a especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia – UFBA que foi um passo importante para essa compreensão.

A primeira experiência que tive em dança foi com o Corpo de Dança da UESPI, tendo sido a mais forte influência no meu fazer docente em dança. Dez anos após meu contato inicial com a dança passei a dirigir meu próprio projeto de extensão, o Núcleo de Dança do Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA. Lá busquei seguir princípios muito parecidos com aqueles que aprendi, como, o afeto, o compromisso, a amizade, o respeito, a solidariedade e o cuidado com o outro. A Prática na dança em si fez determinada diferença, que posso dizer se tratar de o mínimo, pois já trazia um pensamento mais voltado para a dança contemporânea, mas sempre tentando pensar na dicotomia tradicional/contemporâneo.

Nesse período, à frente do Núcleo de Dança UNIFSA, pude experimentar diversas situações diferentes, pois agora, ao invés de estar mais focado no ‘aprender’ da coreografia passei a estar atuando muito mais com o ‘ensinar’ da mesma. Assim, uso a dicotomia aprender/ensinar, apenas para delimitar funções que é a do professor e do aluno. Mas proponho pensar que esses dois pontos são borrados, uma vez que existe muito a aprender no ensinar, e muito a ensinar quando estamos aprendendo com alguém, propondo uma pedagogia libertadora inspirada em Freire (2019):

Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019, pág. 93).

É essa pedagogia em Freire, que nos fez valorizar o momento processual, que é o pensamento da dança contemporânea. Trabalhando com a afirmatividade dos corpos e das informações produzidas por eles em diálogo com seus contextos.

Assim, com o passar dos anos, à medida que eu ia elaborando espetáculos de dança, pude acompanhar mudanças em meus alunos tão significativas quanto àquelas que senti em meu primeiro dia de aula de dança. Meu fazer de dança foi sendo afetado pelos alunos do projeto e outros contextos que fui experimentando, como a minha participação no grupo de pesquisa Roda Griô, a qual destacado na introdução deste texto. Minhas obras, que inicialmente eram mais focadas no resultado coreográfico, passaram a ser mais pautadas no

processo do mesmo, revelando a potência que é o corpo em um processo de criação. Para Setenta (2008),

o processo de criação realizado por sujeitos-agentes permite a construção do sujeito da fala e da fala do sujeito de um modo específico, onde a ênfase está no processo de invenção da fala no corpo. Uma fala híbrida, que se constrói em uma operação intersubjetiva, em corpos que são mídias de si mesmos. Assim, cada corpo envolvido encontrar-se-á em aproximação com distintos espaços de poder, articulando-se institucionalmente e produzindo falas (re)contextualizadas.

O processo de criação também pode ser tratado como algo que colabora para a construção do sujeito, pois é o que aciona a produção de subjetividade num trânsito de informações que torna visível o que se encontra invisível no início do processo. Assim, é possível falar de sujeito num processo de criação em dança contemporânea, desde que se tenha em vista um processo de subjetivação – o da produção de subjetividade num fluxo de troca entre o sujeito e o mundo, numa relação que se estabelece na formação dos campos de fala que vão produzir a fala dessa dança (SETENTA, 2008, pág. 57)

É nesse processo de criação, que tenho pensado cada vez mais em construir trabalhos de dança que levem em consideração o contexto das pessoas envolvidas, e a produção da subjetividade de cada um.

Baseado nessas experiências, para endossar este capítulo, trago um pouco da experiência de criação do trabalho coreográfico intitulado **Brasil Gueto Brasil**, que aconteceu durante meu ano inicial de entrada neste mestrado em Educação. Escrever sobre temáticas étnico-raciais, de gênero e de classe foram a inspiração para a elaboração deste trabalho.

4.2 Brasil Gueto Brasil – um experimento de dança decolonial

Brasil Gueto Brasil é uma obra de dança autoral desenvolvida durante o primeiro ano deste programa de mestrado. A intenção é pensar sobre a afirmatividade dos povos nomeados guetos, dentro de um contexto urbano brasileiro submetidos à condição capitalista, que produz a subalternidade dos corpos e das danças a partir do contexto centro da cidade/periferia.

Que danças são essas consideradas de gueto, de periferia? De que Brasil estamos falando? Brasil Gueto Brasil é um espetáculo de dança que criei a partir dos corpos dos alunos universitários do projeto de extensão, Núcleo de Dança UNIFSA, o qual coordeno. Esses corpos trazem consigo diversos riscos de dança: quadrilha, swingueira, balé clássico, dança de rua, dança contemporânea, forró, funk, entre outras referências, que nos fez pensar sobre o elas tinham em comum, e como poderíamos trazê-las, na ideia de estabelecermos uma dialética entre esses corpos/estilos.

Figura 4. As relações de poder na dança



Fotografia: Iara Farias, 2017.

Para Foucault (2003), as relações de poder fabricam corpos a serviço das instituições, onde seu comportamento e danças dizem muito sobre o lugar que ocupam nas cidades. Muitas dessas danças são intituladas de “danças de Gueto” a partir de uma ideia pejorativa. O termo Gueto teria nascido para se referir aos judeus na diáspora judaica e foi utilizada também para a diáspora africana. Para Wacquant (2004), se define por:

área urbana restrita, uma rede de instituições ligadas a grupos específicos e uma constelação cultural e cognitiva (valores, formas de pensar ou mentalidades) que implica tanto o isolamento sócio-moral de uma categoria estigmatizada quanto o truncamento sistemático do espaço e das oportunidades de vida de seus integrantes (WACQUANT, 2004).

Assim, as danças intituladas “danças de gueto” estão fortemente ligadas aos corpos que estão nas periferias/margens da cidade, pertencendo geralmente a povos pobres e em sua maioria afrodescendentes. Além de outras condições que desfavorecem esses povos dentro de um contexto da modernidade/colonialidade.

A partir da criação dos guetos, se cria também o que seria, a dança para as elites. Algumas manifestações de danças parecem ser mais aceitas para as elites do país, e outras danças parecem ser de pretos e pobres, subordinadas à condição de inferioridade ou de danças menos importantes. Assim, ao se pensar a dança a partir de uma relação de poder, Silva (2008), ao investigar a obra de Michel Foucault destaca:

a possibilidade de se pensar o sujeito moderno como uma entidade que pré-existe ao mundo social. Em, praticamente, toda a sua obra, as especulações se configuram em analisar não apenas o que constitui a noção de sujeito, própria da modernidade, mas também de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos. Melhor ainda, como os diversos discursos de vários saberes, na história, foram capazes de criar certas modalidades de subjetivação a ponto de produzir sujeitos com suas práticas e estratégias de regularização, normalização e controle, ou seja, de mecanismos de poder sobre os indivíduos (SILVA, 2008).

Brasil Gueto Brasil traz à tona os movimentos de danças iniciados em periferias como movimento autêntico e subversivo, na intenção de contribuir com a legitimidade das comunidades, que produzem sua dança a partir do que lhes resta, dançando seus próprios corpos no exercício de poder político dentro de suas condições e realidades.

O espetáculo faz uma crítica a esse Brasil produzido para inglês ver, que carrega um estereótipo de felicidade extrema. É um recorte do país invisibilizado, escondido, que parece estar fora, mas está bem no meio (Brasil GUETO Brasil).

*Ato 1***Figura 5. Corpos amontoados**

Fotografia: Iara Farias, 2017.

O primeiro ato da obra, *Brasil Gueto Brasil* tenta refletir sobre o processo de colonização, onde Arendt apud Hernandez (2015) destacará que, no contexto do racismo científico, a raça branca se colocará superior em relação à raça negra, apontando o racismo como a grande base para o processo de devastação da África e das Américas. A cena foi pensada a partir de um navio negreiro, um dos símbolos máximos da escravidão colonial, e será descrita nos parágrafos a seguir.

A coreografia começa com corpos que aos poucos vão se amontoando no centro do palco, em um ambiente de pouca luz, fumaça e incertezas. Percebe-se na cena, algumas luzes nos corpos que são a maquiagem e roupas luminosas a representarem a pulsão de vida destes corpos. Parados após algum tempo, o grupo começa a cantar um trecho da música de Brown (2009), “*odô, axé odô, axé odô, axé odô*”, na intenção de agradecer por estarem juntos, mesmo em um momento de sofrimento, como seria o porão de um navio negreiro, personificando toda a força e garra dos africanos capazes de resistir a tamanha tormenta.

Após a cantoria, à capela desse trecho, aos poucos os bailarinos começam a se deslocar pelo chão, de maneira entrelaçada, e separando-se apenas na frente do palco como se não houvesse saída. Em um movimento diaspórico dividem-se em dois grupos e reencontram-se mais tarde no fundo do palco. Para Hall (2013), “O conceito fechado de diáspora se apóia

sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’, e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora”. Ao som da música ‘Diáspora’ do grupo Tribalistas, esses dois grupos começam a se levantar, na ideia de procurar seus parentes, tentando sobreviver de diversas formas, mas ao mesmo tempo, colaborando para a sobrevivência dos outros.

Percebem-se corpos que clamam por luz, por ar e por espaço, corpos que tentam sobreviver, e ao mesmo tempo ajudar o outro a sobreviver também. Corpos que procuram pelos seus familiares e ancestrais, “*onde está / meu irmão sem irmã / o meu filho sem pai / minha mãe sem avó / dando a mão pra ninguém / sem lugar pra ficar / os meninos sem paz / onde estás meu Senhor / onde estás? Onde estás?*” (ANTUNES, BROWN e MONTE, 2017).

Esses corpos que rolam pelo chão, não se separam totalmente. Eles rastejam de forma entrelaçada, numa espécie de simbiose, em que cada corpo depende do outro para formar um todo, e assim, juntos serem fortes e resistirem à tormenta, parecendo às vezes um cardume de peixes no mar, ou de um rebanho de ovelhas, a se protegerem de um perigo externo num sentido não animalesco, mas de sobrevivência, em um contexto de circularidade que deixa vestígios em um processo contínuo perpetuado por um sistema de poder denominado colonialidade já discutido no capítulo 3.

Ao findar da música, esses corpos começam a se separar, restando poucos em cena. Eles vão se deslocar para vários lugares do mundo, mas retrataremos especificamente desse processo que vai acontecer no Brasil. Esses corpos afrodescendentes, no decorrer da história entrarão em simbiose com as matas, florestas, mares e rios brasileiros, onde, em contato com nossos outros ancestrais indígenas também oprimidos e dizimados cá em terras brasileiras, gerarão novos povos e formas de comportamento/culturas, em processos que serão chamados de miscigenação, multiculturalismo, mestiçagem, entre outros.

*Ato 2***Figura 6. Quilombo-luz**

Fotografia: Iara Farias, 2017.

A luz que no palco já estava fechada ao findar da música anterior, abrir-se-á em foco central, e embaixo dela temos um homem afrodescendente forte, musculoso, careca, olhos arredondados. Ele está de braços abertos, com as palmas das mãos viradas para a frente, a encarar a plateia. Aos poucos ele começa a movimentar seu corpo em ações mínimas a partir de uma discreta flexão de joelhos. Esse homem é um capoeira AFROntoso que sobreviveu ao navio negreiro.

A capoeira é utilizada nesse espetáculo como um dos símbolos de resistência do povo brasileiro afrodescendente, em que, ao dialogar com as outras matrizes já existentes, pode-se dizer ter gerado aqui no Brasil esse estilo de dança/luta/cultura. Sabe-se pouco sobre sua origem, e algumas literaturas apontam para a relação da capoeira com os indígenas. Sobre isso, Lussac e Tubino (2009) destacam que,

há discussões e diferentes posições dos pesquisadores quanto às interpretações etimológicas da palavra capoeira e do próprio termo e seu emprego, as quais são encontradas em documentos a partir do final do século XVI. A capoeira, enquanto prática corporal, começou a ser documentada na primeira década do século XIX no Rio de Janeiro, designando também seu praticante. Antes disso, é possível encontrar a generalização do vocábulo capoeira para designar tanto o praticante do jogo-luta

como também malfeitores, ladrões e bandidos de toda ordem (LUSSAC E TUBINO, 2009).

Voltando ao homem no centro do palco, vale lembrar que ele não está sozinho em cena. Os opressores continuam lá. Esse foco de luz, que o ilumina e ao mesmo tempo parece ser um lampejo de esperança, na verdade é uma forma de ofuscá-lo e pode ser comparado a uma pessoa que carrega a lamparina nas mãos. Quem está carregando a lamparina, não consegue enxergar muito além, mas é facilmente visto pelos outros. Essa luz faz lembrar também, alguns ambientes de tortura, em que ilumina apenas o sujeito investigado na cena. Ao fundo ouve-se a música Cálice de Buarque e Gil (1978), fazendo referência à ditadura militar, momento da história do país de forte repressão e silenciamento.

Na cena, os opressores são no total de 4 (quatro) pessoas, escondidas de forma cartesiana dentro da escuridão: em Norte, em Sul, em Leste e Oeste, vigiando aquele homem e prontos para o ataque. Metaforicamente, eles dançam balé clássico e começam a mostrar toda a sua técnica clássica em torno do capoeirista, cercando-o e tentando colonizá-lo a partir do seu padrão de movimento.

Neste sentido, o balé clássico que é apenas mais uma técnica de dança, será apontado por muitos estudiosos como a grande base de dança, e será utilizada para oprimir outros estilos de danças, afinal essa técnica atende não só o padrão de corpo estético do europeu, mas a toda organização cartesiana que é exigida pelo eurocentrismo, como: fragmentação de movimentos; perfeição na sua execução; o movimento de ascendência constante (dançar na ponta dos pés), para se manter distante do chão; e, a organização interpessoal, que determina a necessidade de um primeiro casal de bailarinos.

Sobre essa opressão da dança clássica sobre as demais, Santos e Meneses (2009), se referem ao epistemicídio através da colonialidade do saber, destacando como “a destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”.

Eles travam uma dança/luta. Para os bailarinos, uma luta de técnica, para o capoeirista uma dança de resistência. São 4 contra 1. Ataques de todos os lados, de lugares inesperados, por cima, por baixo, e os bailarinos sem perceber lutam entre si também, para ver quem terá a técnica mais apurada contra a “improvisação” do capoeirista aquilombado debaixo da luz, como uma espécie de Quilombo dos Palmares. Alcântara, Furtado e Monteiro (2011) descrevem que:

Palmares nasceu naquele que teria sido o maior e mais longo reduto negro da história brasileira, o movimento de resistência escravo mais famoso, o quilombo dos Palmares, quilombo que na língua banto significa “povoação”. E como resiliência pode ser definida como “a capacidade humana de enfrentar, vencer e se fortalecer ou se transformar por experiências adversas” experiência do Quilombo dos Palmares marcou a história de um povo e de suas lutas. O movimento que entre 1597 e 1695 tinha sua sede na cerca Real do Macaco, ou Serra da Barriga onde abrigava aproximadamente 20 mil negros que ali buscavam sua liberdade, o maior quilombo da América Latina, foi terreno de muitas batalhas, guerras e histórias, heróis, traições, representações da construção da consciência de uma raça. Palmares tem na sua origem na luta e resistência, a resiliência de um povo para resistir a situações adversas (ALCÂNTARA, FURTADO E MONTEIRO, 2011).

E é assim, que no espetáculo, esse feixe de luz também subverte a realidade. Ou seja, ao mesmo tempo que essa luz seria opressora sobre o capoeirista, ela é também um quilombo-luz: isolado, inventando suas próprias regras e maneiras de existir e resistir, sendo atacado por todos os lados, mas, resistindo sempre que possível. O capoeirista cai exausto.

Ato 3

Figura 7. Corpos enfileirados



Fotografia: Iara Farias, 2017.

Após a queda do capoeirista, os quatro bailarinos o arrastam para um dos cantos do palco, e começam a colocar o tênis nos pés. Enquanto o capoeirista está no chão, outros personagens entram em cena, portando mochilas, capacetes, sombrinhas, jaquetas, sacolas e malas, e começam a se posicionar em filas. Alguns se deslocam de forma apressada, outros, mais lentamente. Alguns tiram *selfies*²², enquanto esperam, outros aguardam

impacientemente. Muitos estão apáticos, mas há quem consiga ser simpático. Enquanto essa cena acontece, a música *Um trem para as estrelas* é recitada por uma das integrantes. A letra de Cazuza e Gil (1988) revela:

São sete horas da manhã / Vejo Cristo da janela / O sol já apagou sua luz / E o povo lá embaixo espera / Nas filas dos pontos de ônibus / Procurando aonde ir / São todos seus ciceroes / Correm pra não desistir / Dos seus salários de fome / É a esperança que eles tem / Neste filme como extras / Todos querem se dar bem / Num trem pras estrelas / Depois dos navios negreiros / Outras correntezas / Estranho o teu Cristo, Rio / Que olha tão longe, além / Com os braços sempre abertos / Mas sem proteger ninguém / Eu vou forrar as paredes / Do meu quarto de miséria / Com manchetes de jornal / Pra ver que não é nada sério / Eu vou dar o meu desprezo / Pra você que me ensinou / Que a tristeza é uma maneira / Da gente se salvar depois / Num trem pras estrelas / Depois dos navios negreiros / Outras correntezas (CAZUZA E GIL,1988).

Cazuza escreveu essa letra a convite do diretor de cinema Cacá Diegues, para o filme do ano de 1987, que também leva o título da música: *Um trem para as estrelas*. O filme narra a história de um saxofonista que procura pela namorada, mas que serve de pano de fundo para falar sobre miséria, violência e injustiças na cidade do Rio de Janeiro. *Um trem para as estrelas* faria então parte do álbum *Ideologia*, e viria a ganhar vários prêmios importantes da música brasileira naquele ano, marcando uma fase mais politizada da carreira de Cazuza, e contribuindo para consolidá-lo como Poeta maior da Geração de 1980.

Descrevo com muito cuidado essa canção, porque esse ato do espetáculo foi pensado a partir dos versos: “*E o povo lá embaixo espera / Nas filas dos pontos de ônibus / Procurando aonde ir*”. Assim solicitei aos dançarinos que pensassem sobre diversos tipos de filas, sobre como se sentiam quando precisavam enfrentar uma fila, e como representariam em cena o estar em fila.

Fila de ônibus, fila do passe “livre”, fila para a escada, fila para o transplante do rim, fila para entrar na universidade, fila do almoço, um dominó enfileirado. A fila anda? Fila para passar na catraca, fila para o caixa de pequenas compras, fila para prioridade, fila para sentar-se. *Crushs*²³ na fila. A fila andou? Fila no posto de saúde, fila para a fila. Quem fura/ou a fila? Depois dos navios negreiros, um parágrafo inteiro todo em –fi – lei – ra – do.

Em Brasil Gueto Brasil, a fila representará as novas formas de colonização, relatando sobre uma estrutura que não mais escraviza, no sentido da escravidão colonial, mas que age de formas discretas, naturalizando opressões e subalternizações. Nesse entendimento, o

²³o significado de crush na internet está relacionado a uma paixão platônica, um amor repentino ou uma paquera. Ou seja, é um sentimento esmagador que pode ser sentido por determinada pessoa. Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/o-que-significa-crush>

processo de globalização em curso, e as novas formas de opressão/dominação baseados em relações de poder, com o advento da chamada modernidade que acontecem/rão com a América, em especial a América Latina e o Caribe serão nomeadas por alguns estudiosos como um processo intitulado de colonialidade, e sustentar-se-á em cima das ideias de raça e classe detalhada por Quijano (2005), o que se personifica no trabalho através da formação da fila.

Ato 4

Figura 8. As danças subalternizadas



Fotografia: Iara Farias, 2017.

A partir da ideia de fila começamos a pensar no espetáculo como essa fila também pode subverter realidades. É aqui então, que a fila começa a andar, não para a frente da própria fila, mas para os lados, ocupando diferentes espaços para pensar uma dança que é uma forma de resistir, sobretudo dos povos afro diaspóricos das américas. No Brasil, estilos como o funk, o rap, a swingueira e o arrocha destacam-se como danças que surgiram nas periferias dos grandes centros urbanos e costumam receber muitas críticas do próprio povo brasileiro, por considerarem culturas menores ou menos importantes em um processo etnocêntrico.

Nessa intenção trouxemos a poesia de Souza et. al. (2009), com a canção intitulada *Terapia*, para tratar desses ritmos subalternizados, em que sua letra traz versos como, “*não busque o luxo no lixo da cidade morta*” e os ritmos supracitados, além de influências nordestinas e nortistas, na intenção de produzir um pensamento decolonial. O que percebemos

é que na colonialidade, mesmo em áreas subalternizadas, dentro delas existem outras subalternizações em um processo etnocêntrico a partir de uma relação de raça, gênero e classe. Para Spivak (2010), pág. 12, por subalternas entende-se as “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

O que marca, então, uma dança de periferia? A partir de qual geografia determinamos o que seriam as danças de periferia? Estas danças podem ser ensinadas na escola? São perguntas como essas que motivaram a criação dessas coreografias. Para pensar sobre essas questões na sequência do espetáculo trouxemos o reggae para a cena. Propomos tocar um reggae remixado pela Laser Som, em Teresina – PI intitulada ‘Melô de Vanda’, versão teresinense feita por Luciano CD’s da Laser Som da música *Faded*, de Alan Walker (2015). Essa música foi escolhida, por se tratar de uma prática muito comum na cidade de Teresina, que é fazer versões em reggae de músicas internacionais. A ideia da coreografia foi pensada para ser uma dança executada em um espaço que vai se reduzindo cada vez mais e, o corpo sempre é retirado literalmente do chão, se constituindo, assim, como um direito seu. Nesse sentido, optamos pela escolha da fita zebraada para delimitar esse reggae enquanto espaço. A fita de sinalização zebraada²⁴ é uma ferramenta essencial para demarcar, isolar e indicar áreas consideradas de risco. Feita em plástico, a fita zebraada apresenta listras amarelas e pretas intercaladas, característica que serve justamente para chamar a atenção das pessoas e evitar acidentes.

Os bailarinos dançam livre e utilizando grande espaço, ao ponto de ficarem espalhados pelo palco, de forma cadenciada e quente, em que seus corpos travam relações visuais/corporais com outros corpos em cena. E todo esse ocorre através da sonoridade musical e de uma letra de música internacional, que eles parecem não compreender a tradução, mas que são movidos sobretudo por essa sonoridade musical. Vejo nisso um exemplo do complexo de europeização do povo brasileiro, que necessita fazer a sua música, a partir de uma condição internacionalizada.

²⁴ Descrição retirada do site <http://www.gedore.com.br/blog/para-que-serve-uma-fita-de-sinalizacao-zebrada/>

Figura 9. Corpos zebrados



Fotografia: Iara Farias, 2017.

O espaço vai diminuindo e as pessoas continuam dançando. Na cena, a fita zebrada vai delimitando esse lócus, determinando essa periferia, isolando esses corpos, que sequer percebem o espaço que lhes está sendo retirado. Os corpos se colam, como em um reggae daqueles dançados em São Luís do Maranhão, no corpo a corpo. Só que na cena, a intenção é que esses corpos formem um corpo só, entrando em simbiose, que em alguns momentos se acalmam com a música, mas que culminam entrando em uma catarse, com gritos de euforia e empurrões, numa espécie de histeria coletiva a atingir todo o grupo. Enquanto alguns caem no chão é possível perceber a insensibilidade de outros. A fita zebrada aperta cada vez mais, a música acaba e ela continua a ser enrolada nos seus corpos, e os movimentos, já não são os mesmos, pois limita-se à medida que a fita os aperta.

Após enroladas, as pessoas continuam dançando, mas a música acabou há tempos. A luz geral do palco acende. Aos poucos, as pessoas saem daquele ‘transe’. Não sei dizer se o tempo passou e elas não perceberam, ou se elas não queriam perceber e decidiram permanecer

lá por mais tempo. Quantas vezes, na nossa história, as coisas aconteceram e só percebemos depois? Ou quantas delas, simplesmente fechamos os olhos e fazemos de conta não ter percebido? Esse silêncio do palco no acender das luzes é quebrado por uma frase dita por um dos bailarinos: “chama o Uber²⁵!!”. O que propõe levantar uma questão sobre mobilidade urbana e precarização de direitos do trabalhador.

Ato 5

Figura 10. Resisto na minha dança



Fotografia: Iara Farias, 2017.

O palco é quase que completamente esvaziado, restando apenas um bailarino, e este parecendo sair do transe da cena anterior, parece querer não desistir de seu corpo dançante. Ele pega então o telefone celular e abre sua playlist para ouvir música. O som reproduzido é “they dont care about us?” do artista Michael Jackson (1995).

Essa música é um momento que além de denunciar, no espetáculo, todo um conjunto de subalternizações, traz para o centro da discussão o eixo Norte/Sul proposto por Michael

²⁵A Uber é uma plataforma que conecta usuários a motoristas parceiros, uma opção de mobilidade a preços acessíveis que funciona em uma plataforma prática. A Uber começou a funcionar na cidade de São Francisco em 2010. No Brasil funciona desde 2014. Fonte: <https://www.uber.com/pt-BR/blog/o-que-e-uber/>

Jackson em sua música, ao escolher o Brasil e, especificamente, a favela Dona Marta ²⁶, no Rio de Janeiro e o pelourinho ²⁷, na cidade de Salvador.

Neste sentido, os bailarinos, ao invés de dançar, trazendo como referência coreográfica o artista Michael Jackson, eles trazem para a cena movimentos que lembram ritmos locais, como o pagode baiano, na intenção de subverter uma outra possível colonização, problematizando também essa relação Estados Unidos/Brasil, que pode ser personificada no espetáculo como Michael Jackson/Salvador.

Ao terminar a coreografia, os artistas da cena continuam a cantar em coro o refrão da música *'All i wanna sey that, they we care about us'*, cada um tentando o seu inglês da forma como compreende. Aquela letra americana de música pop, aos poucos começa a se transformar em um ritmo brasileiro, trazendo elementos do samba e do pagode. Todos continuam a dançar de maneira muito intensa e considerada sensual até que um grito aparece da coxia: Palavra de ordem!!

Figura 11. Palavrão ou palavra de ordem?



Fotografia: Iara Farias, 2017.

²⁶De acordo como o livro *Abusado – O Dono do Morro Dona Marta*, quando o popstar Michael Jackson e o diretor Spike Lee, que em 1996 vieram ao Brasil gravar o clipe, Juliano VP, chefe do tráfico naquela comunidade fez questão de cuidar pessoalmente da segurança do rei e de sua equipe de produção, disponibilizando casas, homens e proteção. Essa atitude evidenciou ainda mais a fragilidade da polícia e a notoriedade do traficante.

²⁷ O termo pelourinho se refere a uma coluna de pedra, localizada normalmente ao centro de uma praça, onde criminosos eram expostos e castigados. No Brasil Colônia, porém, era principalmente usado para castigar pessoas escravizadas. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pelourinho_\(Salvador\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pelourinho_(Salvador))

Considerando que todo processo de empoderamento gera tensões, o espetáculo se volta para a disputa de poderes e polarização de ideologias. Pois o que se tem é todo um sistema que passa a ser questionado por marcadores de desigualdade social pautado na ideia de raças, e esse mesmo sistema tende a reagir na intenção de promover a manutenção de seus privilégios. Neste sentido, o espetáculo do povo, ao ser interrompido com a frase palavra de ordem reage utilizando o termo palavrão. O grupo então, se divide dicotomicamente em dois grupos em que se alternam: palavrão x palavra de ordem. O que gera determinado processo de agressividade e um grupo tende a emburrar o outro, e a mudarem de frase, à medida que o poder muda de mãos.

Ao final dessa cena, a música Divino Maravilhoso é cantada por todo o grupo, na intenção de promover diálogo entre todos, em que a luta de classes deve ser superada para uma emancipação social real. Ao final da música são levantados cartazes com a frase escrita “*não temos tempo de temer a morte*”. Estas palavras são baixadas aos poucos após o silêncio que se instala.

Figura 12. Não temos tempo de temer a morte



Fotografia: Iara Farias, 2017.

Esse silêncio é quebrado ao som de monobloco, e os bailarinos voltam para a cena a dançarem, de forma intensa, a música *Alagados*, de Ribeiro, Silva e Vianna (1986). A coreografia é bem marcada e cheia de alegria. Essa cena pode ser interpretada de duas formas. A primeira é sobre a estereotipação do povo brasileiro, como povo alegre e festivo, independente das intempéries. A segunda é sobre, de fato esse povo ser realmente alegre, devido os diversos processos de colonização e alienação distribuídos ao longo de séculos, e que é disfarçado em uma espécie de racismo à brasileira proposto por Telles (2003).

Ato 6

Figura 13. A arte é de viver da fé



Fotografia: Iara Farias, 2017.

Ao terminar a coreografia do ato 5, os bailarinos se ajoelham em diagonal e com as mãos cruzadas, em posição de oração começam a recitar o seguinte trocadilho:

- Eu rezo a uma santa protetora, mas sou interrompido aos tiros de metralhadora
- A arte é de viver da fé, só não se sabe fé em quê!
- Eu rezo a uma santa protetora, mas sou interrompido aos tiros de metralhadora
- A arte é de viver da fé, só não se sabe fé em quê!
- Eu rezo a uma santa protetora, mas sou interrompido aos tiros de metralhadora
- A arte é de viver da fé, só não se sabe fé em quê!
- Mas eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente no ‘lugar’ onde eu nasci
- A arte é de viver da fé, só não se sabe fé em quê!
- Mas eu só quero educar meus filhos, torná-los cidadão com muita dignidade, eu

quero viver bem, quero me alimentar, mas com a grana que tenho não dá nem pra melar, e o motivo, todo mundo já conhece...

- A arte é de viver da fé, só não se sabe fé em quê!
- É som de preto, de favelado, ‘é som de gueto’, mas quando toca...

Os trechos acima são partes de 4 (quatro) músicas de estilos diferentes, os quais foram propostas ao grupo a partir de suas experiências musicais. As músicas são: Rap da Felicidade, de Cidinho e Doca (1994); Alagados, de Ribeiro, Silva e Vianna (1986); Xibom Bombom, de Gaspar e Rangel (1999) e Som de Preto, de Amilcka e Chocolate (2005). A intenção é denunciar as opressões e dizer que, ao invés de sermos um povo feliz mesmo com todas as adversidades, propomos o contrário: somos conscientes, apesar de felizes.

Os bailarinos ficam em pé de frente para a plateia e, ao fundo, a música Movimento da Sanfoninha da cantora Anitta (2014) é reproduzida, mas ao invés de dançarem, os bailarinos ficam parados, inertes, olhando para a plateia, enquanto ela dança ao reorganizar seus próprios corpos na perspectiva de assistir o que ainda há por vir. Lentamente, as cortinas se fecham, à medida que a música se esvai.

Ao fim do processo de construção desse espetáculo, circulamos com essa obra em diferentes teatros, casas de shows, instituições de ensino e outras cidades. Foi muito especial o desenrolar desse processo construído não só com os saberes acadêmicos, mas com toda a pulsão de vida de cada um dos participantes do grupo.

CONCLUSÕES EM UM CORPO ENCRUZILHADO

Pensar na palavra conclusão, me remeteu a mais um insight, de quando eu era criança lá no interior do Maranhão. Eu sempre via minhas irmãs escreverem no final de alguma redação o seguinte trocadilho: “fim por fim, feito por mim”. E eu tinha muita vontade de escrever isso em um texto, mas quando comecei a fazer redações na escola, uma das primeiras recomendações que me disseram era que não poderia ser colocada a palavra fim no texto, porque além de inadequado seria brega. Hoje compreendo que fim talvez seja uma palavra tão fatalista quanto a palavra conclusão, mas a poesia de fim por fim feito por mim, hoje faz bastante sentido, pois escrever sobre narrativas próprias podem desconcertar o mundo eurocentrado.

E, hoje posso dizer sobre este texto: fim por fim feito por mim. Não que eu o tenha feito sozinho. Seria arrogância, inconsistência e inverdade da minha parte, afinal este texto foi feito por muitas mãos, inclusive por aquelas que não escreveram, mas fizeram parte das narrativas. Quando assumo isso, é no sentido de me orgulhar por ter me colocado dentro do texto, com minhas narrativas pessoais, para falar sobre fragilidades, medos e aprendizagens.

E assim, o fiz na intenção de responder à problemática inicial desta pesquisa: como corpos subalternizados podem narrar suas próprias experiências de superação no ensinar/aprender em contextos escolares e não escolares?

Meu objetivo com esta pesquisa não foi denunciar que nossos corpos são vítimas de uma sociedade racista. Isso já está dado. Mas sim de revelar como podemos subverter as opressões. A forma como encontrei, se deu de dois modos: o primeiro foi pessoal, através da fala. Falei com a língua, com o corpo, com imagens, com a família e com os amigos. Falei com velas, incensos, meus cachorros, minhas plantas e minha casa. Falei com a dança, com a arte e com várias músicas também. Falei com o Francis e com a Francilene, e muitas vezes foi preciso ficar em silêncio. Falei com a psicóloga, ela foi muito necessária nesse processo, mas, principalmente falei com os medos que foram depositados em mim. Narrar esse processo foi revolucionário; o segundo modo foi articular essas narrativas com as outras histórias e estruturas sociais que, de algum modo atravessam as histórias pessoais, organizando-as em texto escrito.

Assim, nesta última parte da dissertação, dita conclusão, revelo as aprendizagens que produzi de forma dialógica a partir da conversa entre os capítulos que parecem ilhados em ideias próprias, mas que, na verdade conversam entre si. Essa dialogia é necessária para assim

organizarmos as diferentes vozes (polifonias) dentro de nós mesmos proposta por Bakhtin (2003) ainda na introdução deste texto. Como não somos seres acabados e prontos, estamos a todo instante dialogando com os múltiplos outros que estão em nós. Como, uma dança que se dá, não no produto final, mas de forma processual, afetando e sendo afetada todo o tempo, produzindo poesia, mesmo quando não conseguimos enxergá-la.

*O corpo que aprendi a ser
A escola tentou formatar
A língua cuidou em subverter
E a dança fez libertar*

Kácio Santos

E sobre a poesia, ela precisa estar diluída nas nossas vidas. Os versos acima, por exemplo, são os títulos dos capítulos. Optei por fazer em formato de rima para lembrar de quando aprendi a fazer poesia na escola ainda lá na quinta série. Sempre fui encantado por poemas, mas em algum momento da vida isso foi se apagando.

Sobre poesias, acho incrível ler nas entrelinhas o que cada poeta propõe. E pensando nisso, algumas coisas fiz questão de não explicar aqui, porque acho incrível possibilitar entrelinhas e desconfianças. O não dito.

Mas, seguindo a lógica desta pesquisa preciso dizer que os versos acima, além de títulos são, metaforicamente, as polifonias que, juntas em forma de poesia, se transformam na dialogia proposta neste texto. Estas polifonias serão resumidas em 4 (quatro) palavras mais à frente.

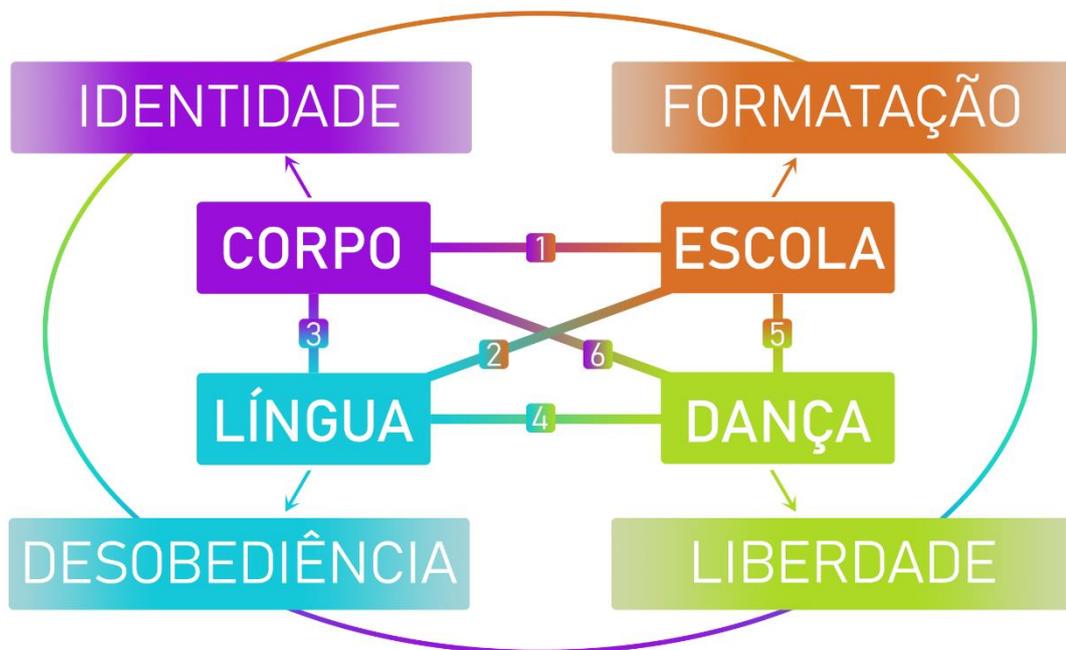
Assim, construímos o diagrama (figura 14) da seguinte forma: no centro da figura estão 4 palavras que representam as polifonias de cada capítulo; nas bordas da figura estão 4 palavras que representam as reverberações de cada polifonia.

Essas palavras (centro e borda), se ligam através de uma seta e com a mesma cor, formando assim as categorias: corpo / identidade, para me referir ao capítulo 1. Escola / formatação, para fazer referência ao capítulo 2. Língua / desobediência, para o capítulo 3. E, dança / liberdade, para o capítulo 4.

Entre as categorias pode-se perceber as ligações feitas através da hibridação das cores, na intenção de dizer que estas interagem e produzem novos sentidos. Assim, elaborei 6 (seis)

aprendizagens, que são as 6 ligações que aparecem numeradas no diagrama, as quais falarei de cada uma. É importante reforçar, que essas aprendizagens foram além de ligações, sentidos que fui produzindo entre as narrativas anteriores. E que, como a vida, elas não estão separadas, afetando e sendo afetada todo o tempo, por isso utilizamos um círculo maior com cores que se misturam e são atravessadas pelas polifonias. Reforço ainda, que estas são aprendizagens pessoais, apesar de estarem em um todo, e que justamente por isso permite ao leitor fazer suas próprias ligações e entendimentos, deixando assim em aberto outras possibilidades de aprendizagens.

Figura 14. A dialogia entre o corpo, a escola a língua e a dança



Elaborado por: Kácio Santos, Francilene Brito e Nicolas Armando

Aprendizagem 1: o corpo/identidade e a escola/formatação

O corpo negro, muitas vezes foi negado dentro da escola, só em imaginar que nós, pessoas afrodescendentes, já fomos, no Brasil, proibidas por lei de estudar. Talvez seja quase incompreensível para a maior parte da população brasileira que ainda apresenta muitas características da colonização. A esmagadora parte de nossos conteúdos e práticas existentes

na escola, ainda buscam uma formatação do ser em uma perspectiva eurocentrada, já que é uma das intenções da escola criar pessoas para o funcionamento do Estado, que ainda insiste em práticas racistas e colonizadoras.

Por outro lado, eu aprendi que toda vez, que cada corpo negro adentra dentro de um espaço escolar, a escola se modifica, seja pela fricção do incômodo dessa presença ou pela força molar de resistência em ocupar os espaços que por direito da vida são nossos. E hoje, posso dizer que somos muitos a formatar a própria escola, desde as creches até a universidade pública, sendo cotistas ou não, mas ocupando nossos espaços. Cada corpo preto será comemorado! Amanhã seremos mais e traremos conosco a memória de nossos ancestrais.

Aprendizagem 2: a escola/formatação e a língua/desobediência

O processo de escolarização talvez seja um dos mais controversos momentos da vida de uma pessoa. Digo isso, porque se uma pessoa está dentro de um padrão normativo, a escola certamente potencializará esse sujeito, uma vez que essa escola ainda possui um padrão de ensino aprendizagem pautado em um determinado rendimento do aluno. E ela assim o faz através da domesticação da linguagem, que perpassa não só pela língua, mas pelo corpo, pelos costumes, e pelos contextos de cada um. Nesse processo, muitas vezes a escola ignora as diversidades, e quando as respeita, só o faz para uma satisfação mínima com a sociedade.

Já é sabido que a escola precisa, ao invés de formatar e formar pessoas nas suas diferentes pluralidades, provocando aprendizagem de uma língua viva, uma língua que possa desobedecer e ressignificar lugares e conceitos. Assim, aprendi que uma língua que desobedece pode não só inventar palavras novas, mas fazer tremer a língua do outro. A questão crucial aqui, talvez seja a de calcular o momento de desobedecer, porque nem sempre nos será dada uma nova oportunidade. Só assim poderemos ver a escola morder a própria língua.

Aprendizagem 3: o corpo/identidade e a língua/desobediência

A escravidão no Brasil deixou sequelas longínquas, dentre elas está o processo da linguagem, que talvez seja a forma mais característica de colonização do saber em todos nós. Nosso corpo negro é constante vítima do racismo falado, e, por vezes temos que ressignificar

as próprias ofensas (a palavra negro que utilizo neste texto, por exemplo). Quantas coisas teremos que ressignificar ainda? Como desobedecer falando a língua do colonizador?

Penso, especificamente aqui, que a tentativa da língua desobediente pode seguir dois rumos: o primeiro é o de se posicionar, de não vestir para si aquilo que é do outro e que o outro tentou vestir em mim, devolvendo assim as questões que são dele. A segunda, talvez controversa, é a de aceitar para si aquilo que o outro me deu quando, dentro de uma relação de poder, eu não consigo e não possa devolver. Então, a desobediência aqui talvez seja sim aceitar aquilo que alguns vão chamar de destino, mas com o compromisso de mudar esse destino na hora que for possível, nem que não seja para mim, mas para o futuro da próxima geração.

Aprendizagem 4: a língua/desobediência e a dança/liberdade

A língua é uma das formas de falar do corpo. Por mais que, ainda estejamos sujeitos a falar uma língua doutrinada, que nos prepara para ser alienados, a língua pode ser subversiva. E quando ela o é, em especial nos corpos subalternizados, costuma-se dizer: fulano tem a língua ferina; eu vou cortar a tua língua; você deveria lavar a língua com água e sabão; Deus me livre de uma língua dessas!

Quando a língua encontra o corpo que dança, aí se produz uma nova linguagem. Porque uma dança de língua cortada torna-se esvaziada de sentido. É apenas suporte de si. A dança pode ser libertadora do corpo, trazendo consigo várias línguas não ditas, apenas implícitas. A dança reorganiza linguagens. E faz dizer o não dito, aquilo que muitas vezes seria nomeado de língua ferina. Falar é libertador.

Aprendizagem 5: a escola/formatação e a dança/liberdade

Para a escola, a dança é considerada um conteúdo da disciplina de Arte e, também da de Educação Física. Apesar de ter caráter interdisciplinar, a dança, dependendo do nível de ensino trabalhado na escola, terá mais ênfase em um aspecto ou outro, podendo assim ser apenas mais uma reprodutora de contextos hegemônicos. Quantas vezes vemos práticas de danças eurocentradas se sobrepondo a danças afrodiáspóricas, por exemplo? Nem todo o pensamento desenvolvido com a dança está de fato comprometido com uma relação sujeito/contexto, mas na manutenção daquilo que já está posto.

Penso que a dança na escola pode ser sim, um lugar revolucionário de questionamento, para exercitar a consciência de si em diálogo com o seu contexto de inserção. Se o contexto de crianças e adolescentes afrodescendentes forem respeitados dentro da escola estaremos fazendo uma dança libertadora e promovendo assim, uma dança que vai além do conteúdo Dança, mas para a rememoração de um pensamento afrodiaspórico que seja coletivo, ancestral e emancipador.

Aprendizagem 6: a dança/liberdade e o corpo/identidade

A dança é apontada por muitos teóricos como a linguagem do próprio corpo. Dançar é carregar consigo histórias, memórias, narrativas, sabores, perfumes, lembranças de um tempo que olham para um futuro, porque nunca se sabe quando uma dança vai realmente terminar. Ela é circular, termina para começar de novo. Não tem fim. É ancestral.

Penso o quão é revolucionário o ato de dançar, e o quanto somos considerados insanos quando sustentamos a nossa dança. Quantas vezes quis falar de dança e fui silenciado. Sei que minha dança ainda será incompreendida por muitos, especialmente por aqueles corpos que foram ensinados a pensar que são superiores, exatamente porque foram castrados e formatados pela escola. A língua está para o corpo, assim como a dança está para a escola; e o corpo está para a dança, assim como a língua está para a escola. O meu corpo negro é a própria dança de si mesmo.

*Eu não pedi pra nascer
 Eu não nasci pra perder
 Nem vou sobrar de vítima
 Das circunstâncias
 Eu tô plugado na vida
 Eu tô curando a ferida
 (...)
 E a gente vai à luta
 E conhece a dor
 Consideramos justa toda forma de amor
Lulu Santos*

Estas foram, então, as aprendizagens que ocorreram nesse processo. Algumas não senti necessidade de destacar por aqui, porque hoje “*eu estou curando as feridas*” e me recuso a “*sobrar de vítima das circunstâncias*”. Isso não quer dizer que não tenha consciência sobre as opressões, que ainda incidem sobre meu corpo preto, mas apenas a decisão de não carregar comigo mais as dores de outrora. Estou comprometido em carregar o amor, a compaixão e, sempre que possível estender a mão para meu semelhante.

Também aprendi que precisamos estar sim fortalecidos, mesmo que tenhamos que ser clichês, citando novamente o Euclides da Cunha (1902), na clássica e recortada frase: “o sertanejo é antes de tudo um forte”. Mas agora, assim o faço para dizer que tenho consciência de que, apesar da frase bonita, Os Sertões em si carrega diversas expressões racistas. Isso me fez lembrar da tese de doutorado de Francilene Brito da Silva (2017), quando ela se refere que podemos dessubalternizar sim, a partir de imagens colonialistas, desde que façamos reflexões sobre elas. Então, sem romantismos para o Euclides, ok?

Enfim, temos momentos de acabamento ou momentos de estarmos prontos, mas logo, logo queremos mais. Ser visto apenas como um corpo negro, não é suficiente para uma pessoa, pois empobrece as suas experiências, devido não abarcar suas possibilidades. Assim também, qualquer identidade será sempre insuficiente para abarcar a diversidade nela possível. E não estou dizendo que não devemos nomear nossos marcadores, mas para que essa nomeação, não nos esvazie de sentido.

Se as experiências partem e geram perguntas, o conhecimento, que só pode ser gerado por vozes dialógicas (vozes do eu e do outro dentro e fora de mim) é um ato de perguntar e responder, e como não há resposta que gere outra pergunta (por isso a dialogia), o conhecimento é sempre renovado e aberto a outros conhecimentos.

Isso não quer dizer que não podemos acabar a dissertação. E sim, no momento, o conhecimento que adquirimos e produzimos chegou a uma conclusão provisória. Mas uma conclusão que é aberta a novos diálogos (diversidades e experiências).

Bakhtin (2003), nos traz que só a unidade entre vida, arte e /ou ciência pode gerar um conhecimento ético comprometido com a sociedade de seu tempo e com uma qualidade do conhecimento prudente para uma vida decente. Produzir conhecimento requer uma ética preocupada com a vida, esse é o maior aprendizado para quem faz ciência. No caso do meu trabalho, negros são pessoas. Esse é um aprendizado precioso. Minha escrita é uma outra experiência: a experiência do encontro com as vozes que me ensinaram sobre ser negro. É preciso encontrar-se com as diversas vozes, as línguas que habitam em nós mesmos para que

possamos produzir conhecimento. E ter atos de responsabilidade e responsividade para atingir ética e esteticamente a vida a partir do conhecimento científico.

Os outros que nos habitam e deslocam são partes interatuantes em nós. A vida é uma performance que não se repete. Cada ato deve estar cheio de sentido e responsabilidade. Isso garante um aprendizado e um conhecimento extremamente necessário para os dias atuais. Pois, o conhecimento e as coisas que aprendemos, não importam se não faz sentido às diversas pessoas.

Falei de mim, não somente para falar de mim, mas falar de como reproduzo no meu corpo aquilo que muitos dirão que é o destino. Sobre o destino, eu ainda acho que ele cairá do cavalo. Não como praga, mas como necessidade de não aceitar para si o romantismo fatalista que muitos querem nos impor. Eu não me calarei mais, pois a minha dança ancestral encontrou o meu corpo preto e o resgata a cada dia das dores da diáspora.

Assim, ter responsabilidade é responder por nossos atos/experiências. É mola que nos ajuda a viver uma vida com sentido, e se muitos de nós não nos considera como pessoas ou como o outro é porque ainda não conseguem ouvir essas vozes de dentro de si mesmos. E não conseguem é porque não se permitem ver para além da sala de aula racista, LGBTfóbica, machista e opressora. Mas a sala de aula pode ser também um espaço positivador das diferentes experiências. Para além da sala de aula e dentro dela podemos aprender a valorizar a diversidade?

Talvez essas e outras seriam perguntas finais para fechar e abrir o trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABEL, Marcos Chedid. **O insight na psicanálise**. Psicologia ciência e profissão, 2003.
- ABRAHÃO, Maria Helene Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFpel, Pelotas, N.14, p.79-95, set. 2003.
- ALCÂNTARA, Edinéa de Barros e Silva. FURTADO, Maria de Fátima Ribeiro de Gusmão. MONTEIRO, Circe Maria Gama. Resiliência Social Urbana: **Compreendendo como comunidades pobres sobrevivem em face de políticas públicas inadequadas**. Encontro da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica. Brasília- 2011.
- AMILCKA e CHOCOLATE, **Som de preto**. Rio de Janeiro: CID, 2005 2013
- ANITTA, Movimento da Sanfoninha. In: **Meu lugar**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2014
- ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos e MONTE, Marisa. Diáspora. In: **Tribalistas**. 2017
- BAKHTIN, Mikhail Mikhaiolvitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- BARCELLOS, Caco. **Abusado – O dono do Morro Dona Marta**. Rio de Janeiro, Ed. Record: 2003.
- BARROS, Antônio Evaldo Almeida. **Para além da mistura e do encontro: As festas entre tensões, diferenças e desigualdades**. Fórum de Pesquisa “Culturas das Desigualdades” Porto Seguro – BA, 2007.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução: Marcos Vinícius Mazzari. São Paulo – SP: Duas cidades, 2002
- BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança**. Salvador. EDFUBA, 2012.
- BROWN, Carlinhos. Muito Obrigado, Axé. In: Ivete Sangalo e Maria Bethânia. **Pode Entrar: Multishow Registro**. Salvador: Universal, 2009.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARDOSO, Leticia Conceição Martins. **Processos de construção do imaginário no bumba meu boi do Maranhão**. ALCEU, São Luís: 2015.
- CAZUZA. Poema. In: MATOGROSSO, Ney. **Vivo**. Rio de Janeiro: Polygram, 1975.
- GIL, Gilberto e CAZUZA. Um trem para as estrelas. In: Cazuzza. **Ideologia**. Rio de Janeiro: Phillips Records, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. **Por que afrodescendente? e não negro, pardo ou preto?**. In: I Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios, 2013, Teresina - PI. Livro de Programação e Resumo. TERESINA: EDUFPI, 2013.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Laemmert, 1902.

UM TREM para as estrelas. Carlos Diegues. Rio de Janeiro. CDK Produções Cinematográficas LTDA; Crrysalide Filmes; Sky Light Cine Foto Art LTDA; Embrafilme – Empresa Brasileira de Filmes Ss. A. 1987.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). Diálogos latino-americanos, número 010. **Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal**. Universidad Autonoma del Estado de México. 2005.

DURAN, Marília Claret Geraes. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação e linguagem**, nº 15 117-137. São Paulo – SP, 2007.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDFUBA, 2008.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo, EDUC/ Rio de Janeiro, Pallas, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____, Michel. **Ditos e escritos: estratégia, poder-saber**. Tradução Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra: 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Rio de Janeiro – RJ: Editora UFJF, 2011

GASPAR, Rogério e RANGEL, Wesley, Xibom Bombom. In: **As meninas**. Universal Music, 1999.

GIL, Gilberto e BUARQUE, Chico. Cálice (cale-se). In: Chico Buarque e Milton Nascimento. **Chico Buarque**. São Paulo: Polygram / Phillips, 1978.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural.** *Revista Brasileira Educação.* [online]. 2002, n.21, pp. 40-51. ISSN 1413-2478.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Em foco: desigualdades raciais na escola. **Educação e Pesquisa**, 2003.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** Fundação Perseu Abramo, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG. 2013.

HERNANDES, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à escola contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2015

HEWITT, Andrew. **Social Choreography: Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement.** Durham/London: Duke University Press, 2005.

JACKSON, Michael. They dont care abouts us?. In: **HIStory: Past, Present and Future, Book I** Epic Records. 1995

JANATA, Natacha Eugênia e ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade** Porto Alegre, 2015.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A Terra dos Mil Povos - História Indígena do Brasil Contada por um Índio** 4ª ed. Peirópolis, SP: Editora Peirópolis, 1998.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura: um conceito antropológico** — 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge "Zahar Ed., 2001

LEPECKI, André. **Coreopolítica e coreopolícia.** ILHA v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012

LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM.** Maringá, v. 20, n. 1, p. 7-16, 1. trim. 2009

MACHADO Maria do Socorro da Costa, GONÇALVES, Francisco Williams de Assis Soares, e ALMEIDA, José Dias de. A diversidade: diferenças, cultura, bullying e escola em foco. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves do et al. **Gênero e diversidade na escola.** Teresina – PI, EDUFPI, 346p, 2011.

MARQUES, Francisca Ester de Sá. **Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do bumba-meu-boi.** São Luís: Imprensa Universitária, 1999. 253p.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade, n° 34. 2008

MITCHEL, Gladys. **Identidade coletiva negra e escolha eleitoral no Brasil**. Opinião pública, Campinas, vol. 15, nº 2, Novembro, 2009, p.273-305.

MOSÉ, Viviane. **O que pode o corpo? | Dani Lima**. Youtube. 20 de setembro de 2018. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw&t=10s&ab_channel=Caf%C3%A9Filos%C3%B3ficoCPFL

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-13, abr. 2006.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade**. In: ENRICONE, D. (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, Idalina Maria Amaral de. **A ideologia do branqueamento na sociedade brasileira**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Paraná. Santo Antônio do Paraíso – PR: 2008.

OLIVEIRA, Noé Mendes de. **Folclore Brasileiro: Piauí**. Rio de Janeiro: MEC, DAC, FUNARTE, CDFB, 1977.

OLIVEIRA, Tatalina; NUNES, Rita de Cássia e SILVA, Bruna Liana. **“MEU CABELO NÃO É DE BOMBRIL!” – uma reflexão sobre como o racismo se apresenta no mundo da moda: caso Ronaldo Fraga e o cabelo de palha de aço**. Congresso Brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design. Gramado – RS, 2014.

PEREIRA, Carlos Cesar Fernandes. **A barbárie segundo Walter Benjamin e suas articulações com a educação. Dissertação de mestrado**. Campinas – SP: 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Buenos Aires – AR, 2005.

QUINTÃO, Ana Maria Penna. **O QUE ELA TEM NA CABEÇA?: Um estudo sobre o cabelo como *performance* identitária**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Antropologia, Niterói – RJ: 2013.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino de; SILVA, Ana Carla de Azevedo. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social. disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere> ISSN 2359-5566 497

RASTA, Julinho. Rap da felicidade. In: Cidinho e Doca. **Eu só quero é ser feliz**. Rio de Janeiro: 1994.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Feminismos plurais. São Paulo – SP: Sueli

Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Felipe de Nóbrega B.; SILVA, João Alberto Baroni e VIANNA, Herbert. Alagados. In: Paralamas do Sucesso. **Selvagem?** Rio de Janeiro: EMI Records, 1986.

ROSO, Adriane et. al. **Cultura e Ideologia**: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. *Psicol. Soc.* [online]. 2002, vol.14, n.2, pp. 74-94. ISSN 1807-0310.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. **Revista lusófona de Educação**. Coimbra, 2009.

SANTOS, Lulu. Toda forma de amor. In: **Toda forma de amor**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1988.

SETENTA, Jussara S. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 124 p.

SILVA, Francilene Brito da. **Imagens de mulheres e crianças afrodiáspóricas: narrativas piauienses para além do museu brasileiro**. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: 2017.

SILVA, Marcos Vinícius Paim da. Controle e normalização: Michel Foucault e a relação entre corpo e poder. **Domus on line: rev. Teor. pol. soc.**, Salvador: 2008.

SOLDADO, Raimundo. Você gosta de mim. In: **Raimundo Soldado e o Conjunto Grupo de Ouro**. Abraçando Você. EMI, 1980.

SOUZA et. al. Terapia. In: Baiana System. **BaianaSystem**. Salvador: Máquina de Louco, 2009.

SOUZA, Neuza Santos (1983). **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Graal. Coleção tendências. V.4. Rio de Janeiro: 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução do original em inglês: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Editora UFMG, Belo Horizonte: 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

VANDRÉ, Geraldo e BARROS, Théó de. Disparada. In: RODRIGUES, Jair. **Festival de música Popular Brasileira**. Rio de Janeiro: 1966.

WACQUANT, Loïc. Que é gueto? Construindo um conceito sociológico. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba: 2004.

WALKER, Allan. Faded. In: Luciano CDs, **Melô de Wanda**. Teresina: 2015.