

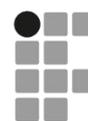


**F(AR)EJ(AR) IDENTIDADES – A  
ARTE DE MULTIPLICAR  
MEMÓRIAS: HERANÇAS  
CULTURAIS DAS RAIZES  
AFRICANAS E AMERÍNDIAS NO  
CHÃO DA ESCOLA.**

Marina Xavier Paes



**PPGCITED**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO



**INSTITUTO FEDERAL**  
Sul-rio-grandense  
Câmpus  
Pelotas - Visconde da Graça

## Autora

Marina Xavier Paes

## Orientadora

Professora Doutora Angelita Hantges

## Ficha Catalográfica

P126f Paes, Marina Xavier  
F(ar)EJ(ar) Identidades - A Arte de Multiplicar Memórias: Heranças  
Culturais das Raízes Africanas e Ameríndias no chão da Escola / Marina  
Xavier Paes. – 2024.  
94 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense,  
Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em  
Ciências e Tecnologias da Educação, 2024.  
Orientadora: Profa. Dra. Angelita Hantges.

1. Tecnologias na educação. 2. Pedagogia antirracista. 3.  
Identidades culturais. 4. Método de ensino. I. Hantges, Angelita (ori.). II.  
Título.

CDU: 378.046-021.68:323.1

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário  
Vitor Gonçalves Dias CRB 10/1938  
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado apresenta um mapa do caminho que percorri enquanto professora/artista/pesquisadora na busca por beber de minhas próprias raízes, refletir sobre meu lugar sócio histórico e descobrir rotas possíveis para uma pedagogia antirracista no chão da escola como professora de artes no ensino fundamental 2. Enquanto produto educacional criado paralelamente à esta dissertação, trago o ensaio F(ar)EJ(ar) IDENTIDADES, apresentando registros dos processos de criação coletivos e individuais que surgiram em sala de aula durante a pesquisa. A demanda que justifica a empreitada se fundamenta nas Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que são tentativas de tornar obrigatório na Educação Básica o estudo das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas, ressaltando a importância dessas culturas na formação sociocultural no território. O objetivo da investigação é contribuir com o estudo de professoras e professores que estejam interessados em assumir o desafio de trazer à tona a memória de nossos ancestrais em sala de aula e elucidar equívocos históricos que vêm sustentando as desigualdades raciais, sociais e de gênero sofridas nas peles neste território que agora é chamado de brasileiro. Acredito que as identidades culturais africanas e indígenas possam ganhar espaço dentro da escola através da ideia de alimentar o repertório docente com poéticas nutridas das raízes de nossas memórias ancestrais, fortalecendo os laços que sustentam o imaginário que nos originou. O método de pesquisa é a A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes. A proposta de produto educacional é um E-book chamado “F(ar)EJ(ar) IDENTIDADES – Um Ensaio A/r/tográfico”. Este trabalho une memórias de nosso território – América enquanto categoria (Lélia Gonzales, 1988) - com as minhas próprias memórias docentes enquanto professora de artes. Em duas escolas, se desenvolveram experimentos pedagógicos no sentido de desvelar alguns dos processos históricos que constituíram nossa identidade. Utilizamos da circularidade, da oralidade e da ideia de ancestralidade. Apresento imagens registradas nas escolas entre os anos de 2019 e 2022, trabalhos de estudantes, textos, atividades e aulas em formato PodCast enviadas às famílias durante o período pandêmico. No bojo da pesquisa também existem questionamentos com relação ao espaço escolar, compreendendo essa instituição como tradicionalmente colonizadora, o que gerou também reflexões sobre a corporeidade e o espaço do corpo enquanto território de linguagens e também de memórias. Uma parte importante dessas experiências se deram em contexto de aprendizagens dos saberes teatrais, o que trouxe à tona saberes do corpo. Como caminhar construindo-me professora na jornada de retomada da memória dos povos afro e indígenas no chão da escola?

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; A/r/tografia; Identidade; Memória; Formação de Professores.

## Agradecimentos

A vida é um mistério, então agradeço primeiramente ao Grande Mistério da vida. Minha família foi o portal pelo qual pude vir ser/estar neste mundo, então honro aqui as raízes que me nutrem. Meu pai é Valter, minha mãe é Maria Giovanna. Meus irmãos são cúmplices de minha jornada: Mário, Daniel e Ana Beatriz. Ainda outros irmãozinhos nos olham do céu. Meus avós paternos são Valdemar e Terezinha. Meus avós maternos são Giovanni e Maria do Carmo. Meus bisas maternos são Messias, Maria, Rômulo e Iraci. Meus bisas paternos são José, Raimunda, Jacinto e Ana. Meus tatas maternos são: Ercília, Agenor, Idalina, Pedro, Joaquim e Mariquinha. Meus tatas paternos são Laurinda, Gabriel, Raimunda, Pedro, Zeca e Maria Rita. Então, no nome dessas pessoas e abrangendo as pessoas não citadas, eu agradeço à toda a minha ancestralidade. Pelo incentivo. Pela força. Pela coragem. Pela benção.

Agradeço pelo caminho, pela oportunidade de trilhá-lo, pela liberdade que tenho de procurar respostas às perguntas que me levam à caminhar. Agradeço às instituições de ensino pelas quais passei, pelos professores e professoras mais marcantes, aqueles que se comunicaram comigo, que me encaminharam de alguma forma. Foram muitos os que me incentivaram! E ao que não me incentivaram: hoje eu compreendo, muito obrigada por me ensinarem que as coisas não são como eu gostaria que fossem. Tive muitas graças nessa jornada, e duas delas eu posso citar: os estudos, e o mergulho no mundo da arte. Na verdade, a arte me resgatou, me apontou caminhos de autodescoberta. Agradeço especialmente à professora Angelita por me acompanhar nessa passagem iniciática, por ser minha Baba Yaga.

Agradeço por eu ter feito muitos amigos durante a caminhada, tantos, que seria impossível escrever o nome de todos. Mas, então eu vou escrever aqui o nome de alguns dos meus amigos, aqueles que foram mais presentes durante este processo de estudos: Priscila, Vera Lucia, Ana, Sabiá, Lagartixa, Charles, Trovão, Montanha, Sofia, Karyn, Maria Paula, Valéria. Agradeço ao Luís Otávio, meu broto de araucária. Vocês me deram suporte, importantes sopros de bom animo. Em alguns momentos me perdi, mas nunca estive sozinha. Vou pôr o nome das cidades por onde andei, que lá tá cheio de amigos: Goiânia - GO, Palmas -TO, Luzimangues - TO, Alter do Chão - PA, Santarém - PA, Brasília -DF, Pelotas -RS, Cerrito - RS, Maquiné - RS. Gratidão às forças que sustentam meu viver, que guardam a minha entrada, a minha saída, o meu repouso, a minha passada e a minha tarefa.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao meu próprio ser e ao meu corpo: em especial aos meus pés, minhas mãos, meus olhos, minhas orelhas, meus joelhos, meus calcanhares, meus pulmões, minhas cordas vocais. Agradeço principalmente à minha coluna vertebral, e deixo aqui meus votos de não mais carregar o mundo nas costas.

## Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2. CAPÍTULO I – NOVOS HORIZONTES EPSTEMOLÓGICOS – A A/R/TOGRAFIA ENQUANTO METODOLOGIA E PEDAGOGIA EM ARTES.	12
2.1 A aposta – Licença poética – Preciso de permissão?.....	16
2.2 F(ar)ej(ar) Identidades – Um ensaio a/r/tográfico.....	25
2.3 Práticas conceituais: apropriar-se do arcabouço metodológico.....	30
3. CAPÍTULO II – BREVE MEMORIAL - O PERCURSO FORMADOR - POR QUAIS CAMINHOS VENHO ME TORNANDO PROFESSORA DE ARTE? ..	39
4. CAPÍTULO III - ENTREOLHARES: EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E MEMÓRIA.....	60
5. Capítulo IV - PERSECTIVA SOCIO/HISTORICA - A NEGAÇÃO DO BRASIL.....	76
6. Considerações finais e desdobramentos da investigação.....	95
7. Referências Bibliográficas.....	97

## 1. Introdução

A presente pesquisa de mestrado apresenta um mapa do caminho que percorri enquanto professora/artista/pesquisadora na busca por beber de minhas próprias raízes, refletir sobre meu lugar sócio histórico e descobrir rotas possíveis para uma pedagogia antirracista (RIBEIRO, 2019) no chão da escola como professora de artes no ensino fundamental 2. Através da minha saga heroica (ELIADE, 2011) em busca de transformar-me nessa professora, um produto educacional vai ganhando corpo e forma para inspirar outros professores a também abrir espaço aos saberes ancestrais em suas práxis pedagógicas. Nesse caso, a disciplina de artes se coloca a serviço de uma luta simbólica entre vestígios de culturas, trazendo à tona fragmentos de memórias, vivenciando experiências estéticas tradicionais, alimentando a sede pelo conteúdo simbólico presente no imaginário popular, criando poéticas docentes de resistência, indagando a origem de conflitos e estimulando em sala de aula a afirmação das identidades culturais do nosso povo. O objetivo desse movimento é, através da educação, contribuir para que se desfaçam equívocos históricos gerados e perpetuados através de práticas sistemáticas de apagamento cultural das matrizes africanas e indígenas. A cultura dominante vem canibalizando memórias ancestrais em função dos interesses no processo de colonização globalizante (territorial, histórica, econômica, social e cultural) da terra que hoje é chamada de Brasil.

A demanda que justifica a empreitada se fundamenta nas Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que buscaram tornar obrigatório na Educação Básica o estudo das histórias e das culturas afro-brasileiras e indígenas, ressaltando a importância dessas culturas na formação da sociedade brasileira. Esses movimentos do legislativo geraram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Como por exemplo, incluir no calendário escolar a data 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. Também

determina que tais conteúdos devam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Frente a isso, existe a necessidade que se desenvolvam pesquisas direcionadas à formação de professores de arte no sentido de implementar essas políticas.

Sendo assim, acredito que o objetivo geral da investigação seja contribuir com o estudo de professores (as) que tenham interesse em assumir o desafio de trazer à tona a memória afro e indígena no chão da escola.

Quanto aos objetivos específicos, que são o caminho para manifestar o geral apresentado, vejo que essa investigação tenha dois. Um deles é: através das narrativas da jornada que percorri - primeiro como aluna em instituições escolares e depois como professora de Artes do Ensino Fundamental 2 (entre os anos de 2019 e 2021) - refletir a respeito dos processos que tangem as identidades culturais em território, hoje compreendido enquanto brasileiro. O outro objetivo específico seria: partindo dessa narrativa (e das imagens a ela vinculadas), criar um produto educacional a/r/tográfico que, ao apresentar o mapa da jornada que trilhei enquanto professora/artista/pesquisadora. Um e-book construído à partir da práxis vivenciada em sala de aula e que abra caminhos para que eles mesmos desenvolvam suas próprias práxis na busca de suas próprias raízes.

Acredito que a identidade cultural brasileira pode ganhar espaço dentro da escola através da ideia de alimentar o repertório docente com poéticas nutridas das raízes de nossas memórias ancestrais, fortalecendo os laços que sustentam o imaginário afro e indígena que nos originou. Esse é o caminho que se apresenta na busca de cumprir uma missão política e social que se justifica pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda que essas iniciativas do legislativo talvez se fundamentem em um devir civilizatório. Através da narrativa autobiográfica das encruzilhadas que cruzei em meus primeiros anos de docência na educação básica, busco suscitar reflexões e apontar caminhos possíveis para práxis artístico/pedagógicas antirracistas tendo em vista outros sentidos do educar. Para isso, conto com o suporte de imagens, vídeos, sons,

cores, histórias, diários e registros dos processos criativos que fluíram dos encontros que travei entre 2019 e 2021.

Quando penso a respeito do problema sobre o qual a investigação pretende se debruçar, vejo que é um problema de identidade. Em território brasileiro, carregamos uma história de apagamentos culturais, então, existe algo sobre nós que está embaixo do tapete. O que somos hoje aqui é uma heterogênea mistura étnica e cultural que se deu à sua maneira em cada região do país, entrelaçando histórias principalmente entre povos indígenas, povos africanos e nações europeias, ainda que as raízes orientais também façam parte do nosso sistema étnico (inclusive como uma possível origem antiga dos povos originários daqui). No entanto, esses encontros não se deram de forma natural ou harmônica e sim através de guerras, genocídios e escravizações que buscaram, dentre outras coisas, reduzir as identidades etno culturais afro e indígenas, tornando-as proibidas, menores, maléficas e encarando toda a carga ancestral que vem delas como substituível. Dentro dessa história há mortes, abusos, torturas, sequestros, rupturas, silenciamentos, ameaças, preconceitos e muitos medos ainda hoje presentes. Diante disso, a cultura hegemônica, globalizada e globalizante vem estimulando um processo de embranquecimento cultural (RIBEIRO, 2019) das raízes culturais presentes no território brasileiro. Por muito tempo a mão que segurou a caneta que escreveu a história foi uma mão branca e o seu objetivo era esquecer o que não pareceu interessante que fosse lembrado pelas gerações que se seguissem a partir dali.

A escola é um território de encontro e de conflito onde os sujeitos educandos manifestam suas identidades e com isso vão construindo as suas subjetividades para que possam, através delas, lançar um olhar para o mundo e para si mesmos. No percorrer do caminho fui compreendendo que: ainda que a história oficial apague nomes, datas e origens, a memória ancestral está transcrita no corpo e na própria história de cada estudante. Sendo assim, a minha pergunta problema, como professora de arte é: Como caminhar construindo-me professora na jornada de retomada da memória dos povos africanos e indígenas no chão da escola? Isso me leva a pensar que não

poderei ajudar nenhum estudante a olhar para a própria carga simbólica, antes de que eu mesma tenha olhado para a minha própria carga.

Por isso esse trabalho nasce da busca por minhas próprias raízes, descobrindo e assumindo meu lugar de fala (RIBRIRO, 2017) como mulher mestiça nascida em território brasileiro (estado do Tocantins) no final do século XX. A ideia de lugar de fala dentro das teorias do feminismo negro e também do mulherismo é explorada pela pesquisadora e mulher negra Djamilia Ribeiro. Para ela, o processo histórico de colonização e escravização pretendeu (e ainda pretende) silenciar as vozes que possam, por ventura, apresentar leituras não hegemônicas dos fenômenos sociais. Em suas palavras: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (RIBRIRO, 2017, p.37). A partir disso, posso refletir sobre o meu lugar (que é também o lugar de meus ancestrais, esse lugar que é quase um “não lugar”) e a importância de estar dentro de uma instituição pública de ensino apresentando minhas próprias narrativas:

A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder [...]. Com isso, pretende-se também refutar uma pretensa universalidade. Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. (RIBEIRO, 2017, p. 39)

A saga é heroica em sentido simbólico, fazendo referência ao “Mito do Herói” presente nos estudos do professor Mircea Eliade. Segundo ele, uma jornada heroica é um caminho iniciático, no qual o personagem em questão precisará mergulhar no desconhecido enfrentando riscos, para depois retornar trazendo consigo um novo olhar para o mundo e para si mesmo. Em suas palavras: “Todas essas aventuras constituem de fato provas iniciatórias, após as quais o herói vitorioso adquire um novo modo de ser.” (HELIÁDE, 2011, p. 60). Apresento então, meu caminho educativo enquanto jornada heroica, pois já não sou mais a mesma educadora que fui, não vejo a escola com os mesmos olhos que antes. Tive meu lugar sócio-histórico alterado pois me

derreti e escorreguei como seiva até as raízes mais profundas da minha ancestralidade e de lá trouxe muitas histórias. Os mitos existem em diferentes culturas e, ao serem contados, exercem funções importantes na manutenção e renovação das estruturas culturais:

Para o homem das sociedades arcaicas, ao contrário, o que aconteceu *ab origine* pode ser repetido através do poder dos ritos. Para ele, portanto, o essencial é conhecer os mitos. Essencial não somente porque os mitos lhe oferecem uma explicação do Mundo e de seu próprio modo de existir no Mundo, mas sobretudo porque, ao rememorar os mitos e reatualizá-los, ele é capaz de repetir o que os Deuses, os Heróis ou os Ancestrais fizeram *ab origine*. Conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas. (ELIADE, 2011, p. 14, Grifo do Autor)

A presente proposta levou-me à uma busca por epistemologias não cartesianas (BACHELARD, 2000). Após considerar, por algum tempo, que a metodologia mais adequada seria a pesquisa-ação (BALDISSERA, 2001), fui me dando conta de que a mesma não dava conta do devir poético pelo qual o trabalho fluía. Encontrei na A/r/tografia, uma metodologia que entende o fazer artístico como categoria de pesquisa e não apenas como objeto de estudo (DIAS, 2014). Diante disso, o processo passa a ser mais importante do que o produto final (CARVALHO E IMMIAOVSKY, 2017, P.224). Esse tipo de pesquisa me permite apresentar-me com uma identidade trina: professora/artista/pesquisadora (GARCIA E COSTA, 2020).

A pesquisa a/r/tográfica dialoga com as leitoras e leitores, apresentando imagens, narrativas e propostas vivenciais que se movimentam de forma rizomática (IRWIN, 2016, P. 15), não linear, por isso pode ser considerada uma investigação viva (NANCY, 2000, apud IRVIN E DIAS, 2013). Um rizoma (DELEUZE E GUATTARI, 1995), é aquilo que se esparrama por todas as direções, como uma raiz que vai se expandindo organicamente. Então, essa é uma pesquisa qualitativa de arte-educação que, enquanto a/r/tografia, está no universo das PEBA – Pesquisas Educacionais Baseadas em Artes (JUNQUEIRA et all, 2018, P.27).

No primeiro capítulo da presente dissertação, que se chama “Novos horizontes epistemológicos – A A/r/tografia enquanto metodologia e pedagogia em artes.”, procurei contextualizar ideias acerca das pesquisas qualitativas

(SEVERINO, 2007). Também refleti sobre os motivos que me direcionaram à busca de metodologias não cartesianas. Partindo desses pontos, apresentei a a/r/tografia enquanto uma Metodologia Educacional Baseada em Arte na qual me apoiei para a realização da presente pesquisa de mestrado, bem como para a execução do E-Book “F(ar)EJ(ar) IDENTIDADES – Um Ensaio A/r/tográfico”, que figura como produto educacional, fruto da referida investigação.

O segundo capítulo dessa dissertação, denominado “Breve memorial - O percurso formador - Por quais caminhos venho me tornando professora de arte?”, trata-se de um memorial a/r/tográfico contendo um olhar sobre minha trajetória. Neste trecho construí uma narrativa com memórias desde que era estudante de instituições escolares, até pouco antes de assumir pela primeira vez o cargo de Professora de Artes, anos finais. Entrelugares, fez-se mosaico de memórias. Entrelinhas, está a natureza trina: Professora/artista/pesquisadora.

O terceiro capítulo intitula-se “Entreolhares: experiência, linguagem e memória.”. A proposta do trecho é desenvolver uma abordagem conceitual que servirá de apoio para operarmos ideias sobre experiência (LAROSSA, 2002), linguagem (BENJAMIN, 2011) e memória (RICOEUR, 1997). Para mim, esse é mais um aspecto trino que alicerça este percurso narrativo: partindo daquilo que vivenciei enquanto experiência, elaboro os saberes do corpo e tento traduzir algo deles para a linguagem verbal, tendo como base os elementos registrados em minha memória.

O quarto capítulo ficou com o nome de “Perspectiva sócio/histórica - A negação do Brasil” e vem aprofundar o estudo na direção de repensarmos os processos históricos de colonização e escravização que marcam nosso território. Apesar da pluralidade de bibliográficas, pretendi destacar principalmente o referencial teórico de autores (as) indígenas e afro-brasileiros (as), tais como: Lélia Gonzales (1988), Djamilia Ribeiro (2019), Neusa Santos (1983), Vilma Piedade (2017), Bel Hooks (2018), Daniel Munduruku (2012), Ailton Krenak (2020), Edson Kayapó (2014), Abdias do Nascimento (1978), Sônia Guajajara (2021). Essa escolha de referenciais, para mim, é importante

por abrir espaço para outras leituras da história que não são a hegemônica. Quando os saberes e as memórias de um povo (ou de vários, como é o nosso caso) são apagadas, silenciadas ou de alguma forma subalternizadas, a isso se dá o nome de epistemicídio (SANTOS,2014).

## 2. Capítulo I - Novos horizontes epistemológicos – A A/r/tografia enquanto metodologia e pedagogia em artes.

Neste capítulo tratarei de aprofundar os aspectos metodológicos que respaldaram a presente pesquisa. Traçaremos um caminho de compreensão sobre o lugar das investigações qualitativas na construção do conhecimento. Além disso, veremos sobre a pesquisa-ação entanto método que quase contemplou esta investigação, bem como os motivos disso. Por fim, apresento a a/t/ografia como método escolhido, por contemplar o fazer artístico, não apenas enquanto um objeto de pesquisa, mas sim enquanto uma categoria metodológica.

O professor Antônio Joaquim Severino nos mostra que o conhecimento científico e suas epistemologias cartesianas representaram avanços importantes com relação aos estudos de fenômenos naturais, gerando assim resultados matemáticos através de pesquisas. Partindo de pressupostos filosóficos, essa mesma ciência concluiu que o ser humano também poderia ser compreendido como um objeto de conhecimento (SEVERINO, 2007). No entanto, no decorrer do caminho dessas pesquisas foram se apresentando necessidades de novos paradigmas que pudessem dar conta da complexidade dos fenômenos humanos. Ou seja, Severino nos fala sobre uma necessidade de que a academia assumisse a existência de um pluralismo epistemológico que fosse para além do positivismo cartesiano para que importantes aspectos

do universo humano fossem também contemplados pela ciência. Em suas palavras:

Mas logo os cientistas se deram conta de que o conhecimento desse mundo humano não podia reduzir-se, impunemente, a esses parâmetros e critérios [cartesianos]. Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas, para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz. (SEVERINO, 2007, p.118)

Nesse ponto, as pesquisas de abordagem qualitativa começam a ganhar espaço dentro das áreas de conhecimento das humanidades. Isso tardou de certa forma - segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão “investigação qualitativa” só passou a ser utilizada nas ciências sociais a partir da década de 60. Com relação à história dos estudos qualitativos na área educacional, os autores afirmam:

Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em um contexto histórico. As origens da investigação qualitativa encontram-se em várias disciplinas, onde a nossa resenha histórica ultrapassa as fronteiras disciplinares. (BORGAN e BIKLEN, 1994, p.19)

O professor Severino nos dá exemplos de possibilidades metodológicas dentro desse nicho: pesquisa etnográfica; pesquisa participante; pesquisa-ação; estudo de caso; análise de conteúdo; pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa de campo; pesquisa exploratória; pesquisa explicativa (SEVERINO, 2007). Vejo hoje, que além dessas, outras vêm nascendo das necessidades dos próprios pesquisadores diante da natureza dos saberes que encontram em seus processos investigativos.

Considerando que a área da presente pesquisa é o território artístico, gostaria de fazer alguns apontamentos com relação a isso. A arte é linguagem, logo, os saberes que a compõem podem se manifestar de formas muito distintas e não necessariamente essas formas são cabíveis aos parâmetros

científicos cartesianos. A expressão “epistemologias não-cartesianas” vem do estudo de Gaston Bachelard em seu livro “O novo espírito científico” (2000) e serviu como base para um estudo realizado na Universidade Federal da Bahia buscando olhar as possibilidades epistemológicas na interface entre as artes e as humanidades. As pesquisadoras Denise Coutinho (psicanalista e doutora em artes cênicas) e a doutoranda em artes cênicas Eleonora Santos vêm nos indagar:

Ora, se as artes e humanidades fazem parte da universidade e nela produzem saberes, conhecimentos, técnicas e práticas, e não o fazem necessariamente sob o referencial dito científico, por que insistir em enquadrar todas as pesquisas acadêmicas como científicas? (COUTINHO e SANTOS, 2010, p. 66)

Com isso, elas nos trazem a questão da legitimidade da área artística e seus saberes específicos dentro das instituições universitárias. Para as autoras, estamos criando um Frankenstein, uma vez que nossas práticas e estudos constroem uma determinada realidade, porém, no momento de transmitirmos essa realidade a outros estudiosos, precisamos operar segundo um modelo no qual a realidade construída por nós não cabe. Esse processo nos leva a reduzir nossas descobertas e não transmiti-las em sua totalidade, o que constrange nossa linguagem:

[...] Acreditamos que a hegemonia das ciências tem produzido efeitos de mimetização da atividade científica, submetendo os demais campos ou culturas universitárias a um processo ortopédico de cientifização. Assim, somos levados a constranger objetos complexos e singulares a um modelo tradicional metodológico para torná-los reconhecíveis como científicos. (COUTINHO e SANTOS, 2010, p. 67)

Partindo dessa colocação, a saída apresentada por elas é que nós busquemos a transcendência das crenças que fundamentam a hegemonia cartesiana dentro dos saberes universitários e abramos espaço para novas possibilidades no fazer investigativo, ultrapassando aqueles modelos que vêm tornar nossos saberes inoperantes.

Acredito que cada processo de investigação vai se construindo a partir dos mecanismos metodológicos que mais se afinam com os objetivos da pesquisa e do pesquisador, considerando inclusive a possibilidade de um método que se componha como um híbrido da junção de outras. Por exemplo, no trabalho de conclusão de minha graduação na Universidade de Brasília - UnB eu escrevi em 2016 uma pesquisa qualitativa que trazia também em seu bojo alguns resultados quantitativos (criei gráficos!). Já em minha pesquisa de especialização na Universidade Federal de Pelotas - UFPel no ano de 2019 o trabalho construído foi um híbrido entre a pesquisa-ação e a cartografia, considerando que as duas metodologias são de abordagem qualitativa e essa pesquisa foi um marco em minha trajetória por ter sido escrita completamente em primeira pessoa, uma importante experiência com o auto-biográfico dentro da academia.

No que toca a presente pesquisa, iniciei considerando que se trataria de uma pesquisa-ação (BALDISSERA, 2001). O raciocínio que me levou a essa ideia era a de que eu, enquanto professora, estaria fazendo parte da comunidade investigada e, ao mesmo tempo, propondo ações que pudessem levar a cabo os objetivos da pesquisa e talvez gerar impactos na realidade sociocultural dos (as) estudantes. Porém, no percorrer do caminho, fui me dando conta de que não era exatamente isso que a pesquisa me pedia.

Segundo a pesquisadora Aldelina Baldissera (2001), a pesquisa-ação provém das ciências sociais e, no Brasil, quem a introduziu na área da educação foi o sociólogo João Bosco Pinto. Nesse contexto, a metodologia serviu para os objetivos da educação libertadora, incentivando a participação de camponeses no planejamento e elaboração de práticas para a própria comunidade. Ela caracteriza esse tipo de pesquisa afirmando que:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto a partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p.6)

Em um primeiro momento considerei que, os propósitos de semear, no chão da escola, memórias das raízes culturais afro e indígenas fosse realmente sanar um interesse coletivo. Porém, fui repensando essa ideia. No próprio contato com estudantes, fui me dando conta de que nem todos estariam efetivamente abertos para receber esses conhecimentos. Inclusive, as próprias instituições escolares talvez não estivessem. Então, diante dessa encruzilhada, eu precisava escolher um caminho.

Olhei para minha situação como professora de arte; percebi que o contexto cultural da colonização e da globalização no Brasil gera e alimenta na população uma resistência contra as tradições ancestrais; pensei em minha trajetória artística e acadêmica - em busca de transformação social e tentando comunicar o caminho dessa busca através de pesquisas acadêmicas; As vozes ancestrais ecoando dentro de mim, senti que estava diante de um dever filosófico, político, social, artístico e educativo. O resultado do impasse foi o de que encontrei mais facilidade em abandonar a pesquisa-ação enquanto metodologia do que abandonar o compromisso com as memórias ancestrais enquanto objetivo de pesquisa. Considerei que os desafios docentes que enfrentei ao levantar tais conteúdos na escola devam fazer parte das análises que essa investigação pretende fazer. Diante disso, eu precisei acionar a artista dentro de mim para criar novas estratégias e driblar os percalços encontrados no caminho.

## 2.1 A aposta – Licença poética – Preciso de permissão?

Assim sendo, saí em busca de novas possibilidades metodológicas e encontrei, através de trocas com outras professoras/artistas/pesquisadoras pelotenses, o conceito de *A/r/tografia* como metodologia e pedagogia em artes (DIAS, 2014). Então, apresento agora um breve panorama com relação às origens e algumas características dessa metodologia que foi a escolhida para amparar a presente investigação:

“Em 2004, Rita Irwin cunhou o termo a/r/tografia e desenvolveu uma prática de pesquisa em artes baseada nos fundamentos filosóficos dos três tipos de pensamento de Aristóteles: saber (teoria), fazer (práxis) e poética (poesis)” (BEKER, 2017, P.09).

Algo me chamou a atenção: assim como eu, Rita Irwin também fez uma travessia da pesquisa-ação para algo que ela mesma veio a cunhar como a/r/tografia (IRVIN, 2016). Segundo sua narrativa, escrever “grupo de pesquisa-ação” pareceu não contemplar a realidade daquilo que estava sendo desenvolvido em seu projeto de arte educação – ou seja, o grupo estava expandindo artisticamente e pedagogicamente, porém os aspectos metodológicos da pesquisa-ação não davam conta de que essa expansão se derramasse sobre a investigação. (IRWIN, 2016, P. 12). A autora também adverte que talvez o termo investigação faça mais sentido que o termo pesquisa:

Eu gosto mais do termo investigação do que do termo pesquisa. A pesquisa, para mim, se enquadra dentro de um formato científico e se formos pensar de uma forma artística, considero que é necessário mudar o termo e pensar como “investigações”. (IRWIN, 2016, P.13).

Segundo Belidson Dias (2014), da Universidade de Brasília-UnB, a a/r/tografia faz parte de um conjunto de possibilidades que surgiram a partir de movimentos iniciados em universidades norte-americanas em busca de compreender o fazer artístico também como modalidade de pesquisa acadêmica. Contextualizando a A/r/tografia enquanto metodologia: ela é um tipo de PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Arte (JUNQUEIRA et al, 2018, P.27). Essa categoria surgiu entre as décadas de 70 e 80 através do estudo do pesquisador Elliot Eisner em pós-graduações na Stanford University, Califórnia. Sua busca era no sentido de que a arte pudesse se tornar um elemento essencial para que as pesquisas se desenvolvessem (DIAS, 2014). A proposta vem ganhando espaço e existem referenciais que a sustentam enquanto método:

O Referencial teórico da a/r/tografia está na fenomenologia, no estruturalismo e no pós-estruturalismo de Ted Aoki, William Pinar, Madeleine Grumet, Patrick Slattery, Van Manem, Elliot Eisner [...], Jean-Claude Nancy, Gilles Delleuze,

Merleau-Ponty, Felix Gatarri, Jacques Derrida, Judith Butler, Julia Kristeva e Joe Kincheloe. (DIAS, 2014 p. 6)

Enquanto qualifico a *a/r/tografia* como a escolha metodológica da presente investigação, busco também pontuar motivos pelos quais acredito que este trabalho caiba sim no contexto de um Programa de Pós Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação. Penso que a expansão das pesquisas qualitativas na área de educação possa nos levar a novos desenhos metodológicos que figurem como processo mais do que como produto (CARVALHO E IMMIANOVSKY, 2017, P.224). Esse movimento faz com que reverberem questionamentos sobre formas hegemônicas de pesquisar; é um movimento pelo florescer de novos meios, ferramentas e procedimentos metodológicos menos rígidos. A partir disso, convido a olharmos a categoria PEBA - Pesquisa Educacional Baseada em Arte na qualidade de uma proposta que assume a arte como elemento base em suas investigações, ao seja, a arte aqui está enquanto metodologia, não é apenas mais um objeto da investigação (o fazer artístico está enraizado na pesquisa) – “Posteriormente, esse modo de articular arte à pesquisa fortaleceu-se a partir da influência do que se denominou “virada linguística” nas Ciências Sociais” (CARVALHO E IMMIANOVSKY, 2017, P. 226). Eis que o novo avança e nos alcança:

A abordagem *A/r/tográfica* está em constante expansão e é significativa no cenário da graduação e da pós-graduação brasileira. Na região Sul, algumas universidades adotam a *A/r/tografia* como perspectiva de pesquisa. Uma delas é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e, mais recentemente, o Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, que estuda iniciativas que inserem a arte em percursos de pesquisa. (JUNQUEIRA et all, 2018, P.28).

O termo *a/r/tografia* é composto por uma metáfora divertida em que a/r/t é a sigla de Artist Researcher Teacher (Artista Pesquisador Professor) e grafia tem a ver com escrita/representação (DIAS, 2014). A proposta dessa metodologia é que a investigação se faça sem hierarquizar os aspectos trinos da identidade de *a/r/tógrafos* e *a/r/tógrafas*: professor(a)/artista/pesquisador(a), ainda que as áreas tenham sido historicamente separadas. (GARCIA E COSTA, 2020). Existe uma relação simbiótica entres essas três faces, de forma

que elas se conectam e se contaminam (GARCIA E COSTA, 2020). “A separação de áreas é fruto da formação cultural positivista e cartesiana impregnada nas universidades brasileiras” (GARCIA E COSTA, 2020, P. 13). Por causa disso, creio que a a/r/tografia pode ser considerada uma metodologia não cartesiana:

No andamento da composição da vida, bem como da pesquisa em arte e educação, o novo pode causar estranhamento, desconforto, dúvidas e questionamentos quanto aos métodos para a produção do conhecimento. O campo da produção do conhecimento, envolvendo a arte e suas linguagens, encontra-se em constante mutação, por isso a iniciativa de estabelecer um novo compasso, outro ritmo e modos de produzir conhecimento em educação com a inserção de percursos de criação artística. (JUNQUEIRA et All, 2018, P.22)

Quando se fala de estabelecer novos compassos aos modos de produzir conhecimento, percebo que as abordagens qualitativas de investigação suscitam debates e questionamentos, invertendo prioridades: os processos e percursos investigativos ganham maior ênfase do que o produto final (JUNQUEIRA et All, 2018, P. 27). Parece-me que essa lógica produz um tipo de liberação. Segundo Rita Irwin (2013), não existem critérios definidos para a avaliação de um trabalho a/r/tográfico, ainda assim, esse tipo de investigação apresenta engajamentos por novos níveis de compreensão:

Não existe uma maneira apropriada ou errada de representar um projeto a/r/tográfico, nem há uma lista de verificação de critérios para avaliar o trabalho. No entanto, existem maneiras de se envolver com o trabalho, que deveriam conduzir leitores e expectadores à um novo nível de compreensão.(IRVIN E DIAS, 2013, P. 33).

Talvez esses novos níveis de compreensão venham dos espaços “entre”, nas frestas, nas brechas na tríade: pesquisa, o ensino e os processos criativos (RUFINO,2019). Isso porque a a/r/tografia permite a identidade trina de professores(as)/artistas/pesquisadores(as). Trata-se de um ato de interdisciplinaridade que se configura dentro desse contexto através do conceito de hibridismo (ou também mestiçagem, porém não utilizarei o termo mestiçagem para que não confundamos isso com as idéias sobre raça que

também compõe a presente investigação.) - Esse hibridismo promove linguagens de fronteira em investigações vivas (IRVIN E DIAS, 2013). Nas palavras de Rita, “Aqueles que vivem na fronteira da a/r/t conhecem a vitalidade de viver em um entrelugar. Eles reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos.” (IRVIN E DIAS, 2013, P.130). Diante disso, o aspecto trino na identidade de a/r/tógrafos e a/r/tógrafas não pode ser dissolvido, fragmentado, categorizado cartesianamente:

Não é apenas uma pergunta, é algo que tem forte significado para nós e algumas pessoas chamam isso de investigação viva. São inquietações e desejos que queremos continuamente investigar: em nossas vidas, em nossa sala de aula, nos estúdios, nas práticas artísticas. É viva porque é uma forma de ser, nós vivemos isso. Não separamos ou categorizamos, dizendo: “agora vou fazer pesquisa, agora não vou fazer pesquisa” porque trazemos a pesquisa conosco, em nossas vidas (IRWIN, 2016, P. 16).

Bebendo também da teoria filosófica de Deleuze e Guattari (1995), a a/r/tografia substitui a lógica cartesiana por propostas que seguem um fluxo rizomático, considerando que rizoma é uma categoria que fala daquilo que se esparrama organicamente, que se enraíza em múltiplas direções, evitando as dicotomias, ocupando entrelugares: “Vamos complicar as coisas, misturá-las. Vamos provocar distúrbios, movimentos. Queremos investigar em diferentes direções para chegarmos a uma nova compreensão.” (IRWIN, 2016, P. 15). Isso faz com que os trabalhos a/r/tográficos nunca assumam um viés final ou totalizante, já que no decorrer das experiências podem surgir novas perguntas que apontem novos caminhos, ou, nas palavras de Rita:

Construindo sobre o conceito de rizoma, a a/r/tografia transforma radicalmente a ideia de teoria como um sistema abstrato, distinto e separado da prática. Em vez disso, a teoria é entendida como um intercâmbio crítico que é reflexivo, responsivo e relacional, que está em contínuo estado de reconstrução e conversão em outra coisa. [...] Por sua vez, os rizomas ativam o entrelugar; uma incitação para explorar os espaços intersticiais da criação artística, da pesquisa e do ensino. (IRVIN E DIAS, 2013, P. 139)

Aqui, gostaria de pontuar que esses movimentos rizomáticos não caracterizam a a/r/tografia como uma metodologia efetivamente sem rigor, no entanto, para Rita, antes do rigor dá-se lugar ao vigor, ao engajamento (IRWIN, 2016). Penso que isso se dê pelo fato de que os a/r/tógrafos e as a/r/tógrafas têm suas identidades diretamente implicadas no processo investigativo - isso também se aproxima da proposta de *autoetnografia* (CARVALHO E IMMIAOVSKY, 2017, P.228-229). Falo em vigor, pois o corpo é uma dimensão importante da experiência vivida e, no presente trabalho, assume um papel protagonista. Para mim, esse engajamento está ligado à sustentação de minha identidade enquanto professora/artista/pesquisadora, implicando a minha corporeidade (e, por consequência, todo o arcabouço de memórias latentes nesse corpo) seja no palco, no chão da escola, ou em debates acadêmicos. Rita, explica:

As nossas pesquisas têm rigor, mas também vigor. E vigor é energia, é ação, é engajamento e é sobre isso que precisamos pensar. Tem a ver com corpo e com engajamento. Estamos envolvidos em nosso próprio aprendizado e nesse tipo de trabalho começamos com perguntas que se transformam em outra pergunta e em outra. Fazemos diversas perguntas antes de voltarmos para a pergunta original. Talvez até desistamos dela. (IRWIN, 2016, P. 19)

Para compreendermos o lugar do corpo, parece-me importante salientar que estamos concebendo uma ideia na qual o corpo não está separado da mente, na verdade, o corpo é também território da pensatividade (LAVELLE, 2017, p. 845) e possui suas próprias formas de pensar, dialogar e registrar memórias. Por isso, o meu corpo está significativamente implicado nesse trabalho, que se manifesta em processos de entrelaçamentos entre eu e o outro, através de interações com o mundo (IRVIN E DIAS, 2013, P.141). Todas essas coisas acontecem ao mesmo tempo, como explica Rita:

Existimos em nosso pensamento, em nossos sentimentos e em nossos corpos. Todas essas coisas acontecem o tempo todo. [...] Uma relação intrínseca entre corpo, teoria e prática. O artista, o professor e o pesquisador não são posições dicotômicas. Estão envolvidos e separados na medida em que o aprendizado se torna flexível e criativo (IRWIN, 2016, P.16 e 17).

A partir disso, podemos considerar que a a/r/tografia apresenta também um caráter essencialmente relacional ainda que isso possa parecer um paradoxo. De fato, a a/r/tografia permite e apresenta contextos de singularidade, no entanto, “O Ser é uma singularidade entre outras, não é nem particular e nem universal, mas próprio a si mesmo.” (IRVIN E DIAS, 2013). Logo, pode-se dizer sem risco de contradição, que somos seres plurais singulares no âmbito desse tipo de investigação (NANCY, 2000, apud IRVIN E DIAS, 2013). Penso que, ainda que nossa identidade se fundamente em um entrelugar [professor(a)/artista/pesquisador(a)] posicionando-nos enquanto sujeitos singulares, o compromisso assumido em sustentar uma investigação viva, nos mantém em posição de abertura para atravessarmos e sermos atravessados por experiências coletivas. Como se esse engajamento vivo se movesse no espaço entre eu e o outro, entre a particularidade e a coletividade, entre o aqui e o agora, entre a memória e o esquecimento, entre o corpo, a voz e o movimento:

Nós somos seres plurais singulares que são parte do todo de ser um plural singular. Isto é significativo para a/r/tógrafos, por compreenderem a necessidade de engajamento em suas próprias buscas pessoais, ao mesmo tempo em que reconhecem que estas suas buscas estão posicionadas contiguamente às buscas de outras e, juntas, estas buscas configuram constelações. (IRVIN E DIAS, 2013, P. 157).

No arcabouço metodológico da a/r/tografia existe ainda mais uma tríade que nos apresenta tendências de investigação desse tipo de abordagem: perspectiva literária; perspectiva artística; perspectiva performativa (HERNANDES, 2013). Quando olhamos pela perspectiva literária, vemos a inserção de diversas narrativas que estabelecem diálogos estéticos com leitores e leitoras (JUNQUEIRA et All, 2018, P.27). Esses relatos de experiências são elaborados por sujeitos da investigação, de forma que diferentes gêneros textuais dialogam junto com a escrita acadêmica – lado a lado, não ficam subjugados por ela: “exploram a compreensão da experiência humana e das artes e usam um vocabulário novo, que aceita a escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação [...]” (DIAS, 2014, P.5).

Com relação à perspectiva artística na a/r/tografia, percebo que dialoga com leitores e leitoras através dos conteúdos imagéticos de “F(ar)EJ(ar) IDENTIDADES – Um Ensaio A/r/tográfico”. Nessa perspectiva, o texto visual adquire o mesmo nível de importância que o texto verbal no universo da investigação (JUNQUEIRA et All, 2018, P.28). Essa dinâmica permite o surgimento de novos significados e relações, considerando que a visualidade também compõe, junto com o texto, o discurso investigativo (Hernández, 2013 apud JUNQUEIRA et All, 2018). Ou seja, não é possível ler a imagem sem o texto e nem o texto sem a imagem:

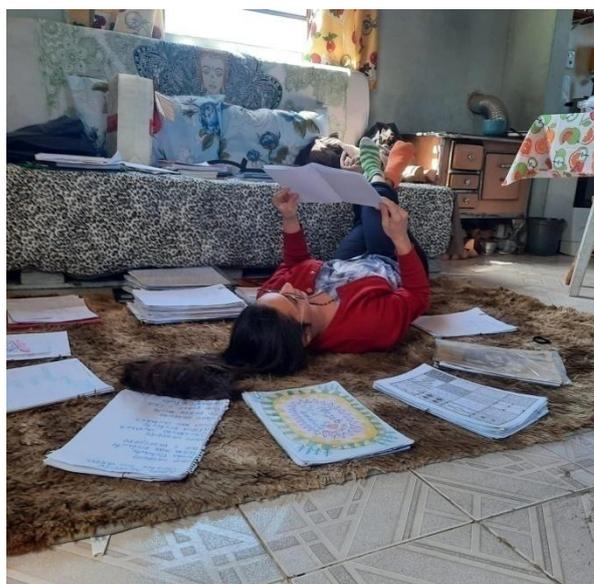
Texto verbal e visual tendem a se conectar por meio de um diálogo e não meramente na comprovação de um pelo outro. Isso significa que, sem esses elementos, não conseguiríamos ler/entender o trabalho, por isso os elementos estéticos são partes indissociáveis do texto. (CARVALHO E IMMIAOVSKY, 2017, P.228).

Já com relação à perspectiva performativa, observo a expansão da corporeidade na investigação a/r/tográfica, considerando um corpo que interage no trabalho, torna-se território de conhecimentos (JUNQUEIRA et All, 2018). Pelas palavras de Belidson: “Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem.” (DIAS, 2014, P. 7) - Nesse sentido, o sujeito da pesquisa é aquele que gera conhecimento do decorrer do percurso investigativo: “O pesquisador torna-se agente gerador de seu próprio conhecimento ao compreender que a produção de saberes está intimamente conectada com nossas reflexões e percepções acerca do percurso de pesquisa.” (Irwin, 2013c, p. 184 apud JUNQUEIRA et All, 2018, P. 29). O corpo percorre espaços, acolhe a ação do tempo, e se torna ponte para travessia do sujeito pelas estradas de suas experiências: “Uma relação intrínseca entre corpo, teoria e prática. O artista, o professor e o pesquisador não são posições dicotômicas. Estão envolvidos e separados na medida em que o aprendizado se torna flexível e criativo.” (IRWIN, 2016, P.17). Essa flexibilidade estimula o fluxo investigativo, já que ser a/r/tógrafo ou a/r/tógrafa não é sustentar uma identidade que pesa três vezes mais [(professor(a)/artista/pesquisador(a))]:

O artógrafo, o praticante da artografia, integra estes múltiplos e flexíveis papéis nas suas vidas profissionais. Não está interessado em identidade, só em

papéis temporais. Vive num mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares. (DIAS, 2014, P. 7)

Então, essa metodologia possibilita apresentar-me na pesquisa a partir dessa tríade (artista, professora, pesquisadora) sem que essas três máscaras tenham começo ou fim já que estou sempre transitando entre elas (atuo no mundo através delas). Ao sair para a escola não posso deixar em casa os olhos da pesquisadora que sou, vejo tudo (na imagem, estamos em aula, fomentando circularidades)<sup>1</sup>. Além disso, minha dimensão artística é a convidada de honra para participar das aulas de arte ministradas pela professora que existe em mim, já que os saberes a serem compartilhados vêm justamente das vivências da artista que sou, são saberes da experiência (LAROSSA, 2002).



## 2.2 F(ar)ej(ar) Identidades – Um ensaio a/r/tográfico

Estou me escrevendo com essa identidade trina (Foto)<sup>2</sup>. Na imagem estudo em casa, circundada pelos trabalhos feitos por estudantes (eles são dados da pesquisa) e me permito processos de



1 Imagem de uma aula ministrada em uma das escolas/campo da a/r/tografia – A circularidade sempre presente – Acervo da A/t/ógrafa.

2 Imagem da A/r/tógrafa cercada pelos registros colhidos no chão das escolas. O estudo acontecia no chão para acionar o pensamento do corpo.

pensar em que deixo meu corpo livre pelo espaço para que a arte flua em meu olhar... leio, danço, falo, canto, lembro, escrevo... tudo faz parte de um fluxo estético. As configurações simbólicas e metafóricas enriquecem as pesquisas a/r/tográficas (PERUZZO E CARVALHO, 2018). Em uma perspectiva a/r/tográfica as imagens são tão importantes quanto o texto e esses dois elementos vão se conversando em processos que podem ser entendidos como hibridismo (DIAS,2014). O novo vem:

Aos poucos os padrões abrem brechas para a inserção de abordagens inovadoras que permitem registrar o conhecimento por meio de outros recursos e linguagens que não seja a escrita. A criação de visualidades, textos poéticos, sonoridades textuais, criação de palavras e relações inusitadas entre as frases são alguns dos exemplos de possibilidades de ampliação de conhecimentos por meio da arte.[...] Essa visualidade que inunda nosso cotidiano pode influenciar os modos de perceber o entorno, o mundo e a nós mesmos. (PERUZZO E CARVALHO, 2018 p. 67)

A partir da experiência a/r/tográfica que estou vivenciando na presente investigação, lanço um olhar ao arcabouço metodológico da a/r/tografia, precisamente à sua tríade de perspectivas: literária, artística e performativa (HERNANDES, 2013). Ponderando de forma reflexiva sobre o processo que vivo, considereirei que: se escrevo a narrativa através de poéticas e metáforas que revelam o caminho percorrido; talvez possa estar me movimentando na dimensão literária. Seguindo nesse mesmo sentido: se o produto educacional nascido dessa investigação está recheado de imagens que constroem discursos e alimentam a estética do trabalho – talvez possa estar me movimentando na dimensão artística. Para chegar aos objetivos investigativos crio estratégias utilizando o repertório artístico que recolhi pelas trilhas percorridas. Por fim, reflito que, se emprego meu corpo, minha voz e meu discurso para que ecoem as vozes ancestrais enraizadas em América (GONZALEZ, 1988) ou, até mesmo, se venho performando dentro e fora da escola: talvez eu esteja me movimentando na dimensão performativa. Vou notando os traços da a/r/tografia na investigação desenvolvida.

Vejo que a tríade professora/artista/pesquisadora pode se apoiar em outras tríades que talvez ajudem a sustentar seu espaço de presença e

manifestação. Além dos três aspectos apresentados por Hernandez (2013) e que configuram uma dessas tríades (literária, artística e performativa), peço licença para apresentar também outra tríade que vem me apoiando no presente percurso investigativo: experiência (LAROSSA, 2002), linguagem (BENJAMIN, 2011) e memória (RICOEUR, 1997). Essa última tríade em particular é a base para o terceiro capítulo desta dissertação. Isso porque, esses conceitos sustentam aspectos importantes com relação: à origem de meus saberes artísticos (experiência); aos processos lingüísticos através dos quais se desenvolve a tessitura do produto a/r/tográfico que nasce dessa investigação; ou aos possíveis significados que podem estar implicados na idéia de memória (seja em aspectos individuais ou coletivos). Então, conceitos teóricos de Jorge Larossa (2002), Walter Benjamin (2011) e Paul Ricoeur (1997) oferecem sustentação ao discurso investigativo.

O produto educacional ao qual a presente investigação se dedica é essencialmente a/r/tográfico e se apresenta em formato de um E-Book chamado “F(ar)EJ(ar) Identidades: Um ensaio A/r/tográfico”, no qual apresento imagens e narrativas do caminho que trilhei em meus primeiros anos de docência, nos quais me dediquei ao desafio de trazer à tona a memória de nossos ancestrais em sala de aula através do ensino de artes. Meus caminhos se cruzaram com duas comunidades escolares (ensino fundamental 2) de um sistema municipal de educação no extremo sul do Rio Grande do Sul entre os anos de 2019 á 2021. Cada comunidade com suas peculiaridades, ainda que ambas tragam suas histórias lavadas pelo rio que banha o município (foto tirada de cima de uma ponte)<sup>3</sup>. Procurei não perder o horizonte de uma práxis antirracista (RIBEIRO, 2019). É um produto que revela a minha poética docente e que talvez, através disso, possa inspirar outros professores a assumirem também a própria poética, manifestando suas identidades ao ensinar qualquer coisa que seja, inclusive arte, inclusive desvelando as memórias de nossa ancestralidade. O propósito maior desse produto é inspirar docentes a F(ar)EJ(ar) suas próprias identidades, lançando-se também em

---

3 Foto tirada em passeio de bicicleta pela ponte que une a cidade campo ao município visinho (RS) – Acervo da A/r/tógrafa.

algum devir poético que movimente suas práticas. As encruzilhadas são travessias a novos entendimentos:

*A/tógrafos pretendem retratar seus projetos de forma que ecoem as suas próprias investigações, bem como os novos entendimentos. Eles querem que leitores e espectadores entendam algo de uma forma nova e atraente e façam a diferença para a comunidade que vivem, para o campo em que trabalham. (IRVIN E DIAS, 2013, P.34).*

As imagens que compõe o produto são principalmente os trabalhos feitos por estudantes das duas comunidades, mas também fotos e vídeos de nossos momentos juntos (sem autorização de imagens, rostos e identidades preservadas), registros e comentários de nossos projetos de teatro, de ecologia, de capoeira, de percussão, de contação de histórias, de exposição visual, mas também nossas amizades com parcerias especiais que fizeram parte dessa jornada. Então, é uma relação dialógica no qual eu me entrego para conhecer essas comunidades e me transformar junto com elas para, depois, apresentar os vestígios da jornada a colegas professores e professoras, expondo os conflitos, alegrias, desafios, aprendizados, vitórias e fracassos com os quais me deparei por essas estradas empoeiradas... “vou mostrando como sou e sendo como posso, jogando meu corpo no mundo.” (Novos Baianos). Ainda assim, a coletividade também compõe o trabalho, somos singularidades plurais:

*Estar engajado na a/r/tografia significa pesquisar no mundo através de ambos os processos [aprendizagem, investigação e arte], notando que não são separados ou processos ilustrativos, mas processos interconectados. A pesquisa relacional, através da estética relacional, e da aprendizagem relacional, é constitutiva antes que descritiva e pode representar o trabalho de um único a/r/tógrafo, uma comunidade de a/r/tógrafos, e/ou o processo de construção de significado de membros de uma audiência. Cada pessoa e grupo alimentam e dão forma à pesquisa viva. (IRVIN E DIAS, 2013, P. 146).*

Somos Ubuntu! Este é um termo que circula em culturas africanas, mas que também está de alguma maneira em ressonância com a cosmo política indígena. Trago essa como uma palavra de força, que remete à uma memória ancestral muito antiga de que é possível vivermos a partir de um horizonte ético que não corresponda à ética do mercado, talvez se trate de uma ética

afroperspectivista (NOGUEIRA, 2011). Penso que dentro ou fora da sala de aula, o coletivo é um desafio que nos melhora, que nos sensibiliza. Segundo o pesquisador Renato Nogueira:

“[...] ubuntu como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir juto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica. Vale dizer que a palavra ubuntu é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu). Outros povos bantufonos também têm palavras com o mesmo sentido. (NOGUEIRA, 2011)

Fotos, desenhos e pinturas compõem dois portfólios coletivos, sendo que um deles foi se desenvolvendo em práticas presenciais no decorrer do ano de 2019 (Identidade e pertencimento) e o outro (Memórias Pandêmicas – formato audiovisual disponível através de link no E-Book) com registros de atividades que recebi dos estudantes durante o período de ensino remoto.

O isolamento social nos atravessou, mostrou que somos realmente singularidades pluralmente interconectadas, já que toda a humanidade teve que engolir um amargo cálice de medo, no vimos restritos em nossos espaços de ação, vivência e convivência – cenário congelado. A escola, que parecia tão concreta, dissolveu-se ante nossos olhos perplexos. Rita Irwin nos fala sobre suportes metodológicos baseados na prática, sendo que um ramo deles seriam as teorias do toque:

Em contraste com o pensamento racionalista, que impõe sistema e ordem, classificando e categorizando o mundo em termos dualistas (onde a consciência individual é considerada privada, independente e invisível), as teorias do toque propõem que os sujeitos estão interconectados. (IRVIN E DIAS, 2013, P. 140)

De professora, passei à criadora de conteúdos digitais. Esses conteúdos (agora, artefatos da investigação) deveriam ser semanalmente compartilhados com as comunidades via grupos de Whats App, ainda que o contexto virtual não alcançasse todas as famílias (houveram estudantes que ficaram à deriva). Aqueles foram tempos de fronteira, não havia zona de conforto, tudo balançou. Compartilho, com leitoras e leitores do ensaio a/r/tográfico, textos (recheados de imagens) e também links de acesso às aulas em formato Pod Cast

produzidas durante a quarentena de Covid - 19. Procurei refletir sobre possíveis impactos daquela circunstância atípica sobre a educação escolar do município e também sobre o processo desta investigação. Tais reflexões estão no E-Book, apresentadas no último capítulo, que recebeu o título: “A educação do pós-apolipse – Simulação 19”.

Que professora esse caminho me tornou? Que professora me tornei ao trilhar esse caminho? Que escolhas fiz pelos caminhos e descaminhos? Encruzilhadas sem volta, “sou o que sou e já desfruto disso” (cancioneiro teatral). Esse é um produto sobre a travessia, a descoberta, a morte e o renascimento da aluna e da professora que estou sendo, sempre em transformação. Um devir poético do chão da escola ao som dos tambores e vozes ancestrais, tomando a força de toda a vida que já aconteceu antes de nós, honrando as lutas por liberdade e pertencimento travadas nessa terra abençoada e mística, mantendo os olhos na linha do horizonte: como pode melhorar? Somos América (GONZALEZ, 1988).

## 2.3 Práticas conceituais: apropriar-se do arcabouço metodológico

Ainda que a a/r/tografia seja uma metodologia não cartesiana, existe algum espaço para que práticas conceituais ofereçam sustentação aos discursos, ajudando a/r/tógrafos e a/r/tógrafas a comunicar as condições de sua investigação. Rita Irwin apresenta seis práticas conceituais através das quais pensaremos sobre este processo investigativo: Contigüidade; Pesquisa Viva; Metáfora/Metonímia; Abertura; Reverberação; Excesso:

Estes conceitos ou representações, como preferimos chamá-los, guiam nossa participação ativa na construção de significados através da pesquisa artística, educacional e criativa. As representações oferecem possibilidades para o engajamento e não existem sozinhas, mas em relação recíproca. (IRVIN E DIAS, 2013, P. 146)

A primeira prática conceitual que abordaremos é a contiguidade, que está diretamente ligada à ideia do entrelugar (RUFINO,2019). No caso da a/r/tografia, podemos considerar o entrelugar que se abre pelo movimento das identidades trinas que a caracterizam metodologicamente: professor(a)/artista/pesquisador(a). “Diz que existe uma relação simbiótica entre artista/professor/pesquisador e que podemos direcionar o olhar para a contaminação entre essas áreas.” (GARCIA E COSTA, 2020, p.15). É importante deixar nítido que essas três identidades estão fundidas em uma só, englobando esses entre lugares, é disso que se trata a categoria de hibridismo. É como se as / que marcam as iniciais a/r/t, na realidade estivessem representando exatamente essa contiguidade que liga as três áreas, que vão se aproximando cada vez mais:

É por considerar a transitoriedade entre a prática de artistas, professores e investigadores que a A/r/tografia se constitui em uma metodologia para a pesquisa em Educação, pois esses papéis provisórios vividos por este sujeito (professor-educador-investigador) permitem-no transitar de um a outro na busca de entendimentos do processo e dos produtos derivados dessa prática de investigação. Em uma perspectiva a/r/tográfica, teoria e prática não geram uma relação dicotômica, mas de encontro e de aproximações. (CARVALHO E IMMIANOVSKY, 2017, P.232).

Em minha prática investigativa no ano de 2019, houve um projeto em particular que me permitiu visualizar com mais nitidez o entrelugar sustentado na a/r/tografia. No caso estou falando sobre o projeto artístico pedagógico ligado à cena teatral “Saudade da Mãe África”, criada junto com a turma de teatro em contra turno nos meses de outubro e novembro (os detalhes da proposta estão no E-Book). Por algumas semanas nos dedicamos a ensaiar uma cena sobre a busca dos povos africanos por liberdade no território. Juntos, cantávamos canções sobre o orgulho de nossas cores e traços, honrando a memória de Zumbi e valorizando a capoeira enquanto manifestação cultural de resistência das identidades étnicas de origem africana. Refletindo sobre a situação - Ponderei que a estreia aconteceu na abertura de um evento na escola que foi chamada de “Encontro de Valorização da Memória Afro-Brasileira”, que contou com a presença dos parceiros Sabiá e Lagartixa para uma oficina de capoeira. Não apenas no dia da apresentação, mas nas

semanas anteriores ao evento, minha poética pessoal (artística, talvez) transbordou, derramando-se pelos corredores e paredes da escola e estimulando estudantes a fazerem o mesmo: assumirem suas poéticas pessoais. Corpos poéticos, corpos históricos, corpos políticos.

Ali, éramos um grupo engajado, assumindo riscos, nos abrindo para o novo, sorrisos brilhando e borboletas na barriga. Ao som do berimbau, eu estava entre: a pesquisadora que farejava raízes em busca de símbolos e memórias; a professora que media as práticas do grupo e preparava a comunidade para um evento educativo; e a artista que pensava as dinâmicas da cênica e entregava toda sua performatividade em ação no ato. Aquele dia foi um nascimento! “Assim, é possível pensar nessa proximidade de pensar o processo de se fazer pesquisa sobre arte, sobre educação e arte enquanto se faz arte e se pesquisa a poética do pesquisador.” (CARVALHO E IMMIAOVSKY, 2017, P.229). Tudo ao mesmo tempo, movendo-me por entrelugares:

Viver a vida de um a/r/tógrafo é viver uma vida contígua, sensível a cada uma dessas relações, e particularmente ao entrelugares. Estar atento aos espaços do entrelugar abre oportunidades para uma pesquisa viva e dinâmica. Os a/r/tógrafos podem visualizar esses espaços de entrelugar como parte de uma obra interminável, ou como dobras dentro de dobras, ou como conceitos ligados. (IRVIN E DIAS, 2013, P. 147)

Se o entrelugar dinamiza as investigações a/r/tográficas, isso nos leva diretamente à próxima prática conceitual que abordaremos: Pesquisa Viva. “[...] em uma pesquisa viva, as tessituras são um conjunto de vivências e acontecimentos ligados e interligados entre o presente e o passado, refletindo questionamentos do autor sobre a vida e seu meio social.” (GARCIA E COSTA, 2020, P. 24). Acredito que o conceito de Pesquisa Viva seja uma chave para o engajamento. Isso porque, através de práticas significativas para nós, podemos elaborar perguntas que mobilizem nossas subjetividades para que talvez assumamos autonomia no processo (IRWIN, 2016, P. 19).

Observo que o formato rizomático dos percursos a/r/tográficos nos permite trilhar caminhos mais intuitivos. Compreendi a partir do trabalho de Irwin (2016), que uma pesquisa viva é aquela que mobiliza a subjetividade de

a/r/tógrafos e a/r/tógrafas através de perguntas que lhes geram engajamento. Uma prática que para mim teve muito significado e que aconteceu por mobilizações intuitivas do caminho, foram rodas de mate mais do que especiais, ocorridas entre 2019 e 2020 nas duas escolas campo da investigação.

Quando cheguei às comunidades, chamou a atenção de alguns estudantes o fato de que vim do estado do Tocantins, pela diferença cultural (o sotaque me denuncia). Isso se tornou uma oportunidade para dialogarmos sobre os diferentes contextos socioculturais presentes no território. Aprender a aprender com as diferenças. Certa vez, um grupo do sexto ano propôs que fizéssemos uma roda de erva-mate, com o objetivo de ensinar-me a fazer chimarrão. Isso aconteceu e outras turmas também quiseram aderir à idéia: fazer também suas rodas de erva-mate com papos culturais na aula de artes. Isso aconteceu entre junho e agosto de 2019. Porém, para mim o verdadeiro significado disso veio com os desdobramentos daquela experiência.

Em janeiro de 2020 (meses antes do decreto de distanciamento social, ocorrido em abril), fiz uma viagem ao litoral do estado para participar de um evento no município de Maquiné - início da Cerra Gaúcha, paisagem montanhosa com presença de Mata Atlântica, bacia hidrográfica do Rio Maquiné. Esse evento, que já acontece há 8 anos, se chama “Carijo da Amizade” e ocorre no território da Aldeia Nhuu Porã, da etnia Mbyá-Guarani. Fui pelo impulso da busca de conexão com as raízes da memória, não sabia o que poderia encontrar, é o sentido de algo que pulsa em mim, simplesmente. Ali conheci um senhor, cacique da aldeia, chamado José Verá (que recentemente publicou seu livro – Nhemombaraete Reko Rã`i). Junto com sua família, ele nos mostrou (a nós participantes) outros significados da utilização da erva mate, já que para a cultura de seu povo a planta, nativa da mata atlântica, representa um remédio e também uma prática sagrada. No livro, publicado em 2021, está escrito:

A erva-mate foi a serva de Deus. Antes de se tornar a erva, ela fazia tudo o que Deus pedia e já fazia o chimarrão, mas em algum momento ela não cumpriu seu dever, por isso não foi levada para a morada eterna. Dela, foi criada a planta da erva-mate para nós utilizarmos ao acordar. Antes de começarem o diálogo com os líderes espirituais, tem a roda de chimarrão. (Verá, 2021, P.60).

De volta aos campos da investigação no início do ano letivo de 2020, cheguei com uma novidade! Convidei estudantes (essa prática ocorreu em todas as turmas) para fazermos mais rodas de erva-mate, porém, dessa vez o objetivo era contar uma história. Tirei da bolsa uma sacola de pano e circulei com ela para que cada pessoa pudesse ter contato com seu conteúdo (olhar, cheirar, por um punhadinho na mão). Do que se tratava? Se tratava da própria erva mate artesanal que meus amigos e eu fizemos junto com o Cacique José Verá e sua família. Servi em uma cuia bem grande, compartilhamos durante a aula. A história era a aventura da professora Zoé (enquanto um personagem mítico) que saiu em busca das raízes da memória e acabou conhecendo um pouco sobre o *nhanderecó* (jeito de ser guarani). Fui contando o processo tradicional de preparo da erva, as etapas de cada dia (há um relato mais profundo disso no ensaio *a/r/tográfico*) e comentando as experiências que vivenciei ali na aldeia, brincando com as *kyringués* (crianças guarani), comendo tchandiá (melancia), caminhando no mato pra buscar água na nascente.

Onde eu queria chegar com aquela conversa? Os grupos de estudantes me ensinaram a preparar o chimarrão. Tendo aprendido isso, saí caminhando por aí, fazendo o meu caminho. Agora, eu retorno com outra consciência: utilizo o mesmo elemento (erva-mate) para tentar mostrar a raiz do elemento. Eu queria chegar a outras perguntas: Desde quando o povo Myá-Guarani faz o estudo da erva-mate? (talvez milênios) Então, de qual raiz cultural veio o hábito da utilização da erva mate? (possivelmente das culturas originárias) Então, porque a erva-mate hoje é vendida como um dos símbolos da “cultura gaúcha”? Como isso seria possível, se a “cultura gaúcha” hoje está representada por uma estética europeizada, que declara o orgulho da descendência colonial? Orgulho esse, que inclusive está manifesto na letra do hino oficial do estado do Rio Grande do Sul: “Não basta ser livre, ser forte, aguerrido e bravo, povo que não tem virtude acaba por ser escravo. [...] Sirvam nossas façanhas de modelo a toda terra.”<sup>4</sup>

O propósito era convidar as turmas a se questionarem o processo histórico que nos trouxe até aqui. Foi um ato interessado em estimular pessoas

---

4 Trecho do Hino do Rio Grande do Sul, oficializado em 1966 pela lei 5.214/1966.

a perceberem o apagamento histórico. Não é sobre passar a diante uma informação, é sobre passar adiante uma inquietação. Essa inquietação é viva em mim (no meu corpo, na minha história) e faz com que eu me mova no mundo. Agora, que estou professora de arte, sigo movendo-me na escola e vou convidando quem quiser se mover também, para que talvez isso se torne um movimento coletivo. Para mim, ser professora/artista/pesquisadora, é ser uma agitadora cultural no chão da escola:

A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação por meio dos atos de pesquisa [...] A a/r/tografia é uma metodologia de corporificação, de compromisso contínuo com o mundo: que interroga, mas que celebra o significado. A a/r/tografia é uma prática viva, uma vida criando experiência, examinando nossa vida pessoal, política e/ou profissional. (IRVIN E DIAS, 2013,P. 147)

Retomando as práticas conceituais, abordaremos a ideia de “Metáfora e Metonímea”, que nada mais é para mim do que um jogo simbólico entre significado e significante. Em 2019, aconteceu um episódio forte de queimadas na Floresta Amazônica<sup>5</sup> e essa situação sensibilizou bastante a turma do sexto ano de uma das escolas. Quando cheguei na sala, a comoção já estava acontecendo. Estudantes me mostravam pelo celular imagens fortes de animais machucados e pessoas indígenas comentando o fato. Vi o grupo empenhado frente à um problema real... tornou-se uma grande oportunidade de aprofundar em algumas questões de senso crítico e consciência ambiental. Após um breve bate papo (essa turma apresentava um perfil bastante participativo), lancei mão da contação de histórias enquanto ferramenta didática. O objetivo era transportar o imaginário da turma para o ambiente da floresta, com animais no lugar de personagens. Uma era sobre um incêndio na floresta, e o outro era um mito ameríndio chamado Txoapaí (povo Pataxó) que falava de uma chuva de seres humanos. Ao fim da contação, improvisei uma dinâmica intuitiva, na qual olhei nos olhos de cada estudante fazendo o gesto de entregar uma semente muito preciosa (imaginária). Dentro do jogo, aquela seria a “semente do amor à Mãe Terra”.

---

5 Reportagem a respeito das queimadas na Amazônia em 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/08/23/numero-de-queimadas-na-amazonia-em-2019-e-o-maior-desde-2010-diz-inpe.ghtml>, acesso em 09/11/2023.

Ao fim da dinâmica, um dos estudantes levantou a voz dizendo que não queria aquela semente invisível, o que ele queria mesmo era ir lá na Amazônia ajudar a apagar o incêndio que até aquele momento ainda estava queimando. Outros concordaram. Porém, juntos analisamos a distância e a inviabilidade de irmos até lá naquele momento. Por causa disso, surgiu a proposta de mais um de nós: nós poderíamos plantar aqui mesmo, para isso fortalecer a Mãe Terra diante do difícil momento. Aquele movimento aconteceu por parte do próprio grupo, de maneira que eu me tornei apenas uma facilitadora. O nome do projeto ficou “Projeto Salve a Amazônia”.

Com o apoio da escola, escolhemos um espaço para criarmos um canteiro. Eu levei para a sala de aula um potinho com algumas sementes crioulas que havia conseguido em um encontro de agroecologia (feijões diversos, milho, diversos girassóis, batatas). Fui contando histórias, tentando explicar o que são sementes tradicionais crioulas, falei do encontro que participei e passei a dar ênfase para aquilo que o grupo perguntava ou mostrava interesse. Por fim, dessa conversa, percebemos que a agrofloresta era uma proposta que ressoava com nosso projeto, pois se queríamos salvar a floresta, seria necessário plantar mais floresta. Lá fomos nós... plantamos as sementes crioulas, e mais outras mudas que a comunidade compartilhou conosco. Também foi feito o plantio de algumas frutíferas ao redor do pátio. Os manejos eram feitos no decorrer das aulas, de forma que toda semana era reservado um tempo da aula para irmos visitar o canteiro. À essa altura, as outras turmas dos anos finais já haviam também aderido ao projeto. Tivemos alguns desafios, nem tudo que plantamos vingou, mas tudo cooperou para nossa aprendizagem. Durante a feira de ciências, convidamos a comunidade para nos ajudar, pondo a mão na terra e semeando algumas mudas.

Considero que o caso desse projeto caiba aqui enquanto prática conceitual da Metáfora, pois para mim, foi o símbolo metafórico da “semente de amor à Mãe Terra” que gerou todo esse movimento. Segundo Rita Irvin “Muitos artistas pensam em forma de analogia, por meio de símbolos e de metáforas. Por que não fazemos isso em nossos trabalhos? A Metáfora é uma figura de linguagem na qual um termo [...] substitui outro, revelando uma de

semelhança.” (IRVIM, 2016, p. 20). No entanto, em função do movimento que isso gerou na escola e na comunidade, também vejo aproximação desse projeto com a prática conceitual da Reverberação, pois a mesma vem trazer exatamente essa ideia de movimento. Nas palavras de Rita: “Adoro pensar que existe uma vibração acontecendo na palavra A/r/tografia e, para mim, isso é reverberação. No Canadá fui muito influenciada por alguns professores que traziam a temática da fronteira, de estar no limite.” (IRVIM, 2016, p. 20). Nessa fase, alguns estudantes me perguntam se a aula era de artes, de ciências ou de história. De alguma forma, esse não-lugar, ou talvez entrelugar que ocupo enquanto professora/artista/pesquisadora, é uma forma de escapar da sensação de conhecimento fragmentado que a escola tradicional pode gerar. Ainda assim, observei que as escolas apresentaram mais abertura em relação ao Projeto Salve a Amazônia, do que em relação aos projetos diretamente ligados às questões de raça. Talvez, o elo entre a ecologia do nosso território e o processo de colonização transcorrido nele, não seja tão óbvia. Para mim, o envolvimento na produção de alimentos não envenenados, já é em si, uma prática de resistência.

O movimento que a prática de Reverberação caracteriza, pode ser também compreendido pelo próprio movimento do corpo. Trazer o teatro e a dança enquanto práticas escolares não apenas movimentam espaços e corpos, mas também abre possibilidades sensíveis. Essa abertura é espaço entre as vértebras, entre as orelhas e os ombros, entre as mãos e os ombros, entre os joelhos e o peito... mas também é espaço entre os pensamentos, entre os olhares, entre as palavras. Trata-se de que o grupo sustente um espaço de consciência aqui/agora. Pelos corredores, correu rumores de que eu estava “hipnotizando” estudantes (isso, em função de um jogo chamado “hipnotismo colombiano”, que faz parte do acervo de Augusto Boal). Saímos de dentro da sala de aula para respirar. O corpo traz e fala tudo o que fica oculto pelas palavras, por causa disso, nossas práticas artísticas suscitaram debates e reflexões sobre bullying, diferenças de gêneros, pressões sociais, raça, respeito, estereótipo, família, amizade. Um palco de trocas de saberes invisíveis, saberes transcritos no corpo.

Boa parte de nossas experiências estéticas em aula, gerou momentos de registros de nossa memória corporal. Esses registros, em geral, foram feitos em folhas A4, com lápis de cor, canetinhas e giz de cera (alguns com tinta e cola também) e cada estudante poderia se sentir livre para registrar tudo o que lhe marcou na aula, sejam fatos, sentimentos ou sensações relativos aos temas da aula ou não. Em pouco tempo, já existia um grande acervo de memórias. Ainda em 2019, aconteceu a Feira de Ciências, e em um dos campos da pesquisa, foi dito por alguns membros do corpo docente, que “artes não participa da Feira, apenas ciências, matemática e geografia”. No entanto, percebi que os estudantes não tinham a mesma opinião e, por isso, nos inscrevemos para expor nossos registros.

A exposição de arte ficou sendo chamada de “Arte a Ciência do Sentir”. Ali está, de alguma forma, o nosso percurso pensando juntos sobre identidade e pertencimento, abordando com isso a pré-história no território que hoje chamamos de Brasil, questionando o que é cultura popular, refletindo sobre nossa responsabilidade com o ecossistema e buscando compreender a ideia de América (Lélia Gonzales). Também expomos nossos trabalhos inspirados em experiências teatrais que vivenciamos movendo nossos corpos, fazendo barulho, inventando histórias, desafiando os limites. Ocupamos uma sala inteira e criamos uma estrutura circular com papel pardo. Todas as turmas dos anos finais participaram da curadoria de obras e também do preparo e pintura dos painéis. Nos dias de montagens, alguns estudantes voluntariamente foram até a escola contribuir com esse projeto. Na feira, antes de que a porta da sala fosse aberta ao público, propus uma abertura circular para sensibilização dos olhares.

A empreitada da “Arte: A Ciência do Sentir” me remeteu à prática conceitual chamada excesso. Excesso de cores, de formas, de elementos, de caminhos, de sons, de movimento. Foi realmente uma forma de ocupar o território escolar com a nossa subjetividade. Segundo Rita Irwin:

Excesso é refugio, algo considerado inútil por muitas pessoas. Mas aí os artistas vão lá e pegam aquilo que foi desprezado e investigam. Criam e produzem atenção para aquilo que foi descartado, ignorado, jogado fora. É essa direção que queremos ir. Queremos estudar as minúcias, as situações que passam despercebidas e queremos representá-las de forma artística. (IRVIM, 2016, p. 21)

Os registros de todos esses acontecimentos e mais tantos outros, com histórias, imagens e sons estão no produto a/t/ográfico que resultou desta investigação. O produto está em formato de E-book “F(ar)EJ(ar) IDENTIDADES – Um Ensaio A/r/tográfico”, e contém links que direcionam o leitor a vídeos na plataforma do YouTube. Além de imagens e relatos do período presencial de 2019 e 2020, também existe no produto materiais sobre o período de isolamento social imposto pelo Covid-19. Apresento aulas escritas e também no formato podcast. Existe também um pequeno estudo de caso.

### **3. Capítulo II - Breve memorial - O percurso formador - Por quais caminhos venho me tornando professora de arte?**

Gerando um espaço dentro da pesquisa para que sejam apresentadas as memórias e reflexões de minha jornada, coloco-me enquanto sujeito dessas experiências (professora/artista/pesquisadora). Por causa disso, considerei importante contar um pouco sobre minhas origens e também sobre os caminhos que me formaram, ou seja: que experiências, que questionamentos, que medos, que desejos me lançaram a esse ofício? Cheguei à escola como professora em 2019 aos 26 anos de idade, porém, não foi ali que a história começou. A professora que sou hoje é fruto de algo que começou quando eu cheguei à instituição escolar pela primeira vez, enquanto aluna. Penso que contar a minha história é fundamental para que se compreenda a qualidade subjetiva que fui encontrando no caminho e que hoje está presente em minha práxis:

No que diz respeito à subjetividade, Tardif propõe que os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. São os professores que ocupam, na escola,

a posição fundamental, pois são os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Existe história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber. Compreendemos, então, que existe o inconsciente nessa transmissão. Essa questão propõe que se pare de considerar o professor como um técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou como um agente social que aplica o conhecimento determinado por forças ou mecanismos sociológicos. (VARGAS, 2008, p. 144)

Minha mãe, Maria Giovanna, foi a primeira mulher de nossa linhagem feminina a chegar à universidade. Fez pedagogia levando os filhos para dentro da sala de aula, a gente comia no R.U. em Goiânia. Ela não recebeu de sua família o apoio para estudar, quase não terminou o ensino médio e sua entrada na graduação foi uma grande surpresa para todos. A falta de apoio não foi por maldade e sim por ignorância... se até então nenhuma mulher havia estudado, porque isso seria algo importante? A vovó só fez até a quarta série e a bisavó nem para a escola foi. Ainda assim, minha mãe estudou e por isso a coloco como a primeira professora da minha vida. Tenho consciência dos privilégios que tive. Porque ela estudou, eu estudei.

Então, considero importante ressaltar que, ainda que minha infância tenha sido simples, eu fui talvez a primeira criança dessa linguagem feminina que teve em casa uma mesinha para estudar e muitos livrinhos infantis, tinha adulto para olhar meu caderninho, para conversar com a professora na reunião. Nunca me faltou o material escolar básico, tive oportunidade de estudar algumas vezes em escolas particulares porque minha família deu valor à minha formação (quando podia, pagava particular; quando não podia, eu voltava para a escola pública; mudei de escola muitas e muitas vezes). O discurso que recebi bem cedo era o de que eu iria estudar e que não havia nada mais importante para ser feito. Hoje compreendo melhor as razões dessa escolha: no Brasil, quando uma mulher não é capaz de se sustentar sozinha, ela fica no risco de cair em situações de vulnerabilidade (sofrer violências e privações de liberdade), principalmente se ela se torna mãe sem planejamento. Então, quando minha mãe tomou essas decisões para a criança que fui, ela me deu a oportunidade de hoje ser uma mulher livre e essa vitória não é só minha e sim de todas as minhas ancestrais.

Ainda assim, eu não fui uma criança que amava a escola, muitas águas rolaram. Na sala de aula, a gente tinha que copiar os textos do quadro... eu não conseguia de jeito nenhum, todos os textos ficaram incompletos e por isso as educadoras diziam que meu caderno era uma bagunça. Tinha que ficar sentada na classe, sem conversar. Tinha que pedir até para ir ao banheiro, as professoras gritavam com a gente. Para ser boa aluna, tinha que decorar a resposta, isso não fazia sentido pra mim. Minha mãe era chamada sempre pela coordenação porque diziam que eu não conseguia acompanhar o ritmo da turma (na escola particular, porque na pública só chamavam a família por mau comportamento). Então, a escola era um lugar no qual eu sentia que nada que fizesse seria suficiente. Será que eu era burra? Ficava pensando sobre isso...

Até a primeira etapa do Ensino Fundamental eu estava tentando de verdade, com tudo o que podia. Amava ler, mas não conseguia copiar, um drama existencial. Não conseguia copiar porque não tinha condição de me concentrar para isso, ficar tanto tempo só nisso... se passasse uma formiga no papel, a minha curiosidade me obrigava a fazer amizade com ela e procurar as suas irmãs e descobrir para onde estavam indo, o que estavam fazendo... a carteira da escola parecia um castigo. Gostava quando era para pintar; ou para mexer o corpo; ou para contar história; ou para ficar em círculo.

Quando o tempo foi passando, veio a segunda etapa do Ensino Fundamental e também os hormônios, mudanças em meu corpo e em minha personalidade. O bullying me pegou pesado e eu vi que na verdade a escola não estava disposta a fazer nada com relação a isso, era um problema só meu. Nessa época foi que eu comecei a perceber que havia uma diferença muito grande entre a escola pública e a particular. Na pública o conteúdo costumava ser repetido, os professores cobravam bem menos e, nas relações entre colegas, havia uma relativa receptividade, porém em algumas situações o jogo virava e aconteciam brigas de agressão física. Na escola particular, a cobrança de nosso desempenho era muito grande (competitividade), sempre passávamos por provas e começavam conteúdos novos, porém, nas relações entre colegas eu via uma crueldade com as palavras e os gestos, mesmo sem agressões físicas, eu sentia-me muito excluída e não sabia o porquê.

Na sétima série eu decidi parar de tentar copiar o texto do quadro, passei a deixar o caderno em branco. O último lugar que queria estar era a escola, lá me sentia muito mal, queria parar de estudar. Como o estudo era a maior conquista de minha mãe, ela nunca me deixaria parar de vez. Então, voltei para a escola pública já que pagar seria jogar dinheiro fora, eu estava desistindo do jogo. Na oitava série, me assumi como uma garota problema, rebeldia sem fim, queria até explodir os sanitários... menor infratora? Para onde isso me levaria? Nesse ponto algo muito importante aconteceu e mudou radicalmente o meu caminho.

Naquele momento, na cidade de Goiânia, havia um projeto social chamado Arte Educação<sup>6</sup> e para lá me mandaram. Poderia ser um castigo, mas era um bote salva vidas. A arte salva vidas! Naquele lugar, em contra turno à escola, eram oferecidas aulas de dança, teatro, capoeira, artes visuais, percussão, xadrez, inglês, a hora da leitura e acompanhamento das tarefas escolares. Ali me senti em casa, podia escolher quais aulas fazer, aprendia todos os dias um monte de coisas, movimentava meu corpo, ficava em círculo, ria, brincava e fazia cena. Gostava tanto, que queria mais era respeitar mesmo aquele espaço e aqueles professores que hoje sei que eram arte-educadores, ou educadores sociais.



Essas experiências foram me mostrando que na verdade o que eu tinha não era um problema de cognição e sim uma subjetividade muito profunda. O que eu precisava fazer com esse potencial era criar

---

6 Rede Social do Projeto - Disponível em <https://www.facebook.com/Projeto-Arte-Educa%C3%A7%C3%A3o-Funda%C3%A7%C3%A3o-Jaime-C%C3%A2mara-508668015847352/> Acessado em 31/01/2022.

minha própria poética, me libertar. Com um ônibus, o projeto nos levava para ver peças de teatro, ouvir orquestras, visitar museus... o mundo se abriu para mim. Ao lado, imagem do espetáculo Romeu e Julieta.<sup>7</sup>

Em alguns anos, eu já estava em pontos muito diferentes de reflexão sobre a vida e o meu lugar no mundo. A escola continuou sendo hostil, mas pelas bordas da educação fui fazendo as pazes com o conhecimento, me resgatei. Ensino Médio, a maior idade vinha chegando e debaixo do travesseiro eu traçava uma estratégia de vida. Queria estudar como minha mãe, mas já sabia que precisava da arte para sobreviver no mundo, ou melhor, para lançar o meu olhar para o mundo.

Passei no vestibular para o Curso de Artes Cênicas e fui estudar na Universidade de Brasília - UnB como aluna bolsista em 2011. O projeto Arte Educação ficou para trás, mas nunca se apagou de minha memória: em meu TCC reservei um capítulo inteiro só para ele, entrevistei colegas daquela fase, mostrei dados sobre o projeto. Queria mostrar a força e o impacto de transformação que aquela iniciativa teve nas nossas vidas... o projeto acabou por falta de patrocínio, mas eu não poderia deixar que fosse esquecido pois ali ganhei um caminho de autonomia, vi o mundo por outra ótica, me deu uma nova identidade, escrevo:

Fui aluna de um projeto como esse em Goiânia, inclusive também trato dele no presente capítulo. Considero que as experiências artísticas que tive com o teatro naquela ocasião foram transformadoras e impactaram todas as dimensões da minha vida. Aluna, cidadã, filha, mulher, artista... minha relação com o mundo e o que penso sobre o lugar que ocupo nele foram se modificando a partir das provocações que o projeto me apresentou. (PAES, 2016, p.14)

Chegando à Universidade de Brasília a expansão desse processo se manifestou: um prédio todo de vidro com amplas salas de piso limpo. Nenhuma carteira, nem quadro... o material educativo era caixa de som, nós dançávamos brincando no tempo/espço, entoando vozes, aprendemos

---

<sup>7</sup> Portal Catalão - Disponível em <https://portalcatalao.com.br/portal/noticias/espetaculo-romeu-e-julieta-agrada-o-publico.NTV.OTY5Mw.rb> Cessado em 31/01/2022.

através do corpo sobre o que é experiência estética. Ouvindo e contando histórias, fazendo círculo, pensando possibilidades, percebi que o professor de arte dentro da escola é alguém que precisa movimentar o cotidiano escolar apresentando experiências através dos sentidos, expandindo o leque de percepções.

O primeiro projeto de extensão que participei no Departamento de Artes Cênicas foi o Cena Alfa e permaneci por mais de três anos. Nosso grupo era orientado por Fabiane Marroni e Jonas Salles, docentes da licenciatura em artes



cênicas. A proposta era pensar sobre o conceito de alfabetização estética, ou seja, educar para o olhar, para a experiência, e para a ação estética. A partir disso, criamos um espetáculo chamado “Loucuras de Amor” (foto)<sup>8</sup> e o apresentamos em espaços escolares, oferecendo também oficinas de teatro e debates sobre os temas da cena aos alunos, sempre do Ensino Fundamental. Esse foi meu primeiro retorno à escola depois de concluir a educação básica. Naquela situação eu não era mais aluna, porém também não professora: artista/oficineira.

Enquanto artista, eu fui me desenvolvendo através dos projetos de extensão da universidade. A cada fim de semestre era realizada uma mostra chamada Cometa Cenas, no qual se apresentavam os saberes do corpo/voz em peças, cenas, experimentos cênicos, instalações, performances, jogos, shows, bate-papos e oficinas. Além de aulas práticas de teatro, havia disciplinas sobre cenário, figurino, maquiagem, iluminação, sonoplastia, direção teatral, produção cultural... o mundo da arte foi se expandindo em minha percepção. Em meados de 2014 já estava trabalhando na cena cultural brasileira, conquistando lugar em espaços culturais, descobrindo o mercado

---

<sup>8</sup> Foto de divulgação do espetáculo - Facebook da pesquisadora disponível em - <https://www.facebook.com/photo/?fbid=505794562765581&set=a.460681260610245> - Acessado em 11/02/2022.

da cultura. Naquele momento, não sabia mais se queria mesmo ser professora, procurava ambientes menos hostis.

Quando cheguei até a tão aguardada disciplina de direção teatral, assumi o desafio de dirigir duas atrizes em um texto do dramaturgo Tennessee Williams. Brennda Gabriely e Yasmin Barroso interpretavam Grace e Cornélia na trama de “Algo que não é falado”. O enredo trazia um diálogo em que sempre havia algo sendo dito pelas entrelinhas, sentimentos proibidos e silenciados, verdades ditas através apenas do olhar. Após apresentação no Cometa Cenas em 2013, fomos convidadas a contribuir com esse trabalho em outro projeto do Departamento de Artes Cênicas: o Idas e Vindas.



Esse projeto era coordenado pela professora Cecília Borges e se baseava nos estudos da pedagogia do espectador, de Flávio Desgranges (2002), e da abordagem triangular do ensino de arte de Ana Mae Barbosa (1989). A proposta era levar alunos da educação básica ao Departamento de Artes Cênicas para apreciar a produção artística acadêmica (idas) e também levar artistas da universidade até escolas para intercambiar esses saberes (vindas). Nesse contexto, lá fomos nós novamente ao território escolar, acompanhadas de um grupo de mediadores que assistiram nossos ensaios e prepararam práticas para antes e depois do espetáculo. Ali eu não era aluna, nem professora, nem oficinaira... era a diretora da peça e tomei um susto.

Diante da possibilidade de que talvez o amor entre as personagens se tratasse de um sentimento lésbico, o debate pegou fogo. Um aluno argumentou que isso era uma coisa errada, pois “Deus havia criado o homem para a mulher e a mulher para o homem”, sendo depois aplaudido por parte dos colegas. Quando tudo parecia perdido, (os universitários bolsistas não souberam o que dizer) nossa professora assumiu a palavra e começou a fazer diversas

perguntas ao público, estimulando reflexões sobre a liberdade, o respeito e a importância de aprender com as diferenças, falou sobre tolerância. Aquilo marcou a minha jornada, vi que a arte pode trazer conflitos que só a educação é capaz de mediar. Com isso, pude refletir sobre o quanto a escola é mesmo

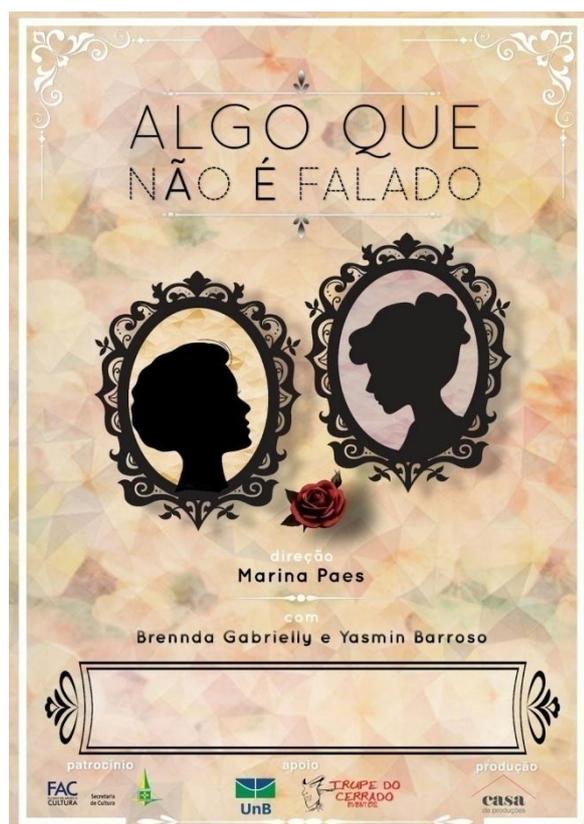


um espaço de enfrentamentos, conflitos e política. Nesse cenário, o professor é mediador. Será que valeria a pena voltar para a sala de aula um dia? Eu ponderava...

O processo criativo da peça “Algo que não é falado” (Foto)<sup>9</sup> teve uma segunda etapa, pois em 2015 fomos contempladas em um edital de cultura do

Distrito Federal, eu ia me infiltrando no sistema da cultura. Inspiradas na experiência do Idas e Vindas, pensamos em um projeto no qual levaríamos a peça para escolas, atendendo alunos da Educação de Jovens e Adultos com um roteiro de mediação. Foram sete escolas da região metropolitana da cidade. Demos de cara com realidades diversas e duras. Nessa situação eu era mediadora e produtora cultural. Antes do espetáculo fazia sensibilizações, depois do espetáculo abria o debate. (Cartaz)<sup>10</sup>

Esse foi mais um marco no caminho, pois as dinâmicas de mediação que apresentei parecem não ter sido as mais acertadas. Naquele momento, eu não tinha uma real compreensão sobre quais eram as possíveis realidades que poderíamos encontrar trabalhando com EJA nas Cidades Satélites do Distrito Federal. Mesmo depois de fazer parte de tantos projetos de extensão, eu vejo



9 Foto de divulgação do espetáculo - Acervo da A/r/tógrafa.

10 Cartaz do espetáculo – Acervo da A/r/tógrafa.

que não fui capaz de mediar pois me faltava uma leitura mais crítica das desigualdades. Essas reflexões também fizeram parte do meu estudo na conclusão do curso:

Avalio que essa reflexão, apesar de parecer desanimadora, na realidade é o que me aproximou dos paradigmas da mediação. Creio que um mediador de teatro precisa se aproximar do público de uma forma despretensiosa, apesar de todas as ambições educacionais. Se a leitura de um espetáculo passa pelas referências do espectador, no momento da mediação são essas referências que precisam brilhar. Esse debate é na verdade um pretexto para que o público conte sua própria história e aponte em que lugares ela se conecta com o que estava em cena. (PAES, 2016, p. 33)

Esse fracasso foi na verdade um momento muito importante, pois uma inquietação social se apoderou de mim. Tomei consciência de que, por eu estar em uma instituição pública (mais ainda por ser bolsista) um bom recurso governamental estava sendo investido em minha formação e, portanto, era fundamental fazer esse investimento retornar à sociedade: para as pessoas que, mesmo pagando impostos, não têm acesso à universidade (por razões sociais). Esse é um dilema ético que até hoje me acompanha.

No último ano da graduação (2015 - 2016), fiz um estágio como mediadora de arte no Centro Cultural do Banco do Brasil - CCBB (foto)<sup>11</sup>. Ali comecei a ganhar um pouco mais de experiência com a educação mediadora, pois a cada manhã, recepcionava e conduzia grupos (que poderiam ser de escolas, asilos, abrigos, hospitais ou até presídios) para conhecer as galerias de arte do espaço e dialogar sobre obras visuais de todo o tipo (pinturas, esculturas, vídeos, performances, registros, desenhos, cadernos de artistas, móveis e obras contemporâneas improváveis como por exemplo: uma pizza dentro da galeria).

Ali fui ganhando traquejo, jogo de cintura, guardava na manga recursos cênicos que me ajudassem: piadas, jogos de palavras, perguntas mediadoras, gestos e expressões faciais. O importante era cativar as pessoas a ponto de que elas me dissessem o que estavam vendo ao olhar as obras. Eu desejava que percebessem: sim, já estavam lendo as obras... não precisavam me perguntar o que o artista quis dizer. Liam a partir de suas próprias referências (em arte não precisamos pensar sobre certo ou errado, tudo é ou ao menos está sendo). Naquele momento, eu amava trabalhar com cultura, inclusive estava me movimentando também como produtora cultural em iniciativa ao lado de Karoliny Rodrigues à frente da Áleko Cultural (2015 à 2017).<sup>12</sup>



Porém, aquele paradigma ético não me abandonava, fui me inquietando. Via que o CCBB, embora recebesse algumas escolas públicas, não era um espaço aberto a todas as classes e cores. A começar pela localidade tão distante, onde não passava ônibus urbanos, logo, para chegar ali só de carro

---

11 Foto do grupo de mediadores do CCBB no ano de 2015. Rede social da colega Camila de Oliveira. Disponível em - <https://www.facebook.com/photo/?fbid=928845687186186&set=p.928845687186186> - Acessado em 11/02/2022.

12 Logo Marca da produtora cultural – Acervo da A/r/tógrafa.

ou com o ônibus institucional (que não passava nas cidades satélites, só no centro do poder). Outro ponto que repelia pessoas com menor padrão aquisitivo, era que ali só havia um único restaurante (gourmet) e lá se cobrava bem caro por uma refeição, não haviam opções com preços mais acessíveis. Comecei a desconfiar que pessoas negras eram seguidas pelos seguranças dentro das galerias e as pessoas brancas quase não passavam por isso. Na única vez que atendi um grupo considerado como de "menores infratores", fomos acompanhados por seguranças armados, que ficavam com a mão já no cabo de suas armas. Para quê? Eu não entendia como tanto dinheiro público era investido em algo que não alcançava quem realmente precisava do serviço. Os mesmos questionamentos eu fazia com relação ao meu trabalho como produtora: captava recursos de incentivo à cultura para depois ver as salas de espetáculo vazias, sempre ocupadas pelas mesmas pessoas que já faziam parte da classe artística, já haviam sido alcançadas pelo poder da arte. E os outros?

Aquilo foi me levando a perceber o que antes não percebia: que a cidade de Brasília havia sido construída pelos figurões, com mão de obra nordestina, e o objetivo foi o de distanciar o povo do espaço das decisões. O Plano Piloto foi projetado apenas para políticos, funcionários públicos e grandes empresários. O trânsito era pensado para quem tem carro, tudo muito longe, os ônibus sempre lotados, o custo de vida muito alto. Quem não tinha condições precisava morar nas cidades satélites e levava horas para chegar ao trabalho, no qual serviam os verdadeiros brasilienses, pilotos do avião. O Plano Piloto é um cenário montado. Um pequeno ponto no mapa que fica cercado de uma gigantesca área satélite (entendida como periférica) que é de onde vinham os trabalhadores que faziam tudo acontecer.

Fui invadida por um mal estar da civilização e me dei conta de que não entendia o motivo de tanta desigualdade, era como se esse quebra-cabeça estivesse com as peças faltando... precisava estudar, queria compreender, encontrar uma forma de contribuir. Como eu poderia, através da arte, cumprir um papel social? Foi no rastro de tais indagações que me vi cara a cara com

uma boa pista: o Teatro do Oprimido, estruturado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, escrevo:

O Teatro do Oprimido é um arsenal de técnicas teatrais, direcionadas a atores e não atores, que foi sistematizado por Augusto Boal no período da ditadura militar brasileira. O objetivo dessa poética é tratar de situações de opressão que acontecem na sociedade criando um ambiente propício para que os oprimidos busquem juntos, através do teatro, caminhos possíveis para solucionar os problemas apresentados e, com isso, neutralizar os opressores. (PAES, 2019, p. 9)

Boal já era renomado dramaturgo quando as medidas do AI-5 intensificaram a censura no país. Em função disso, ocupar espaços de teatro convencionais (casas de cultura) era se submeter a encenar apenas o que era permitido. A saída encontrada por ele, a princípio, foi se desviar do centro de visibilidade urbano e ocupar espaços alternativos no seio de comunidades (escolas, praças, igrejas, campos) e alterar a lógica: agora o teatro não era para ser apresentado e sim compartilhado com o público através de oficinas. As cenas já não eram feitas para um público, mas sim feitas junto com as comunidades. Quando essa estratégia já não se sustentava, Boal saiu do país com sua família. Enquanto esteve fora, caminhou pela América Latina, África e Europa e construiu, junto com as comunidades que o acolhiam, o que ficou sendo chamado depois de Teatro do Oprimido... Com o fim da ditadura, ele retorna ao país com a missão de multiplicar as técnicas que encontrou. Então, o Teatro do Oprimido é uma proposta que utiliza o teatro como ferramenta de transformação social.

Foi em 2017 que essa busca me levou a empreender uma grande travessia em minha vida. Saí de Brasília (o diploma de graduação embaixo do braço) com destino ao Rio Grande do Sul, fixando residência na cidade de Pelotas. Meus propósitos estavam ligados ao projeto de extensão TOCO - Teatro do Oprimido na Comunidade (Logo)<sup>13</sup>, que é vinculado ao curso de teatro da UFPel. O grupo me recebeu com muito afeto e eu me entreguei para

---

13 Logo marca do grupo disponível em - <https://www.facebook.com/tocoufpel/photos/a.501943236484782/767759576569812/> - Acessado em 11/02/2022.

um processo de transformação de meu olhar. Permaneci em atividade no coletivo por dois anos (2017 a 2019) e nesse tempo, colhi memórias para escrever um trabalho de especialização. A linha de pesquisa se chamava Ensino e Percursos Poéticos e, depois de me aprofundar teoricamente no trabalho de Boal (em interface com Paulo Freire), minha proposta foi apresentar o trabalho do grupo (que nasceu em 2009) e construir reflexões a partir das falas dos extensionistas, narrando também minhas próprias memórias. (foto)<sup>14</sup>

Ainda que momentaneamente afastada, considero-me uma TOCOmina de coração que virou semente... foi no vento em busca de novas terras para enraizar. Ser hoje uma educadora que passou por esse processo de estudo prático do Teatro do Oprimido me possibilita um novo olhar para as circunstâncias sociais, ainda que eu não aplique efetivamente as técnicas de Boal. Penso que através desse mergulho, fui encontrando caminhos que talvez me ajudem a descobrir qual é o meu papel:

Hoje, é quase impossível ser artista e permanecer no mercado cultural – poucos conseguem. Se quisermos, com nossa arte, ajudar a mudar o mundo – nosso país, nosso estado, nossa rua! -, é imperativo trabalhar onde a arte não se compra nem se vende, onde a arte se vive. Onde somos todos artistas – lá, onde vive o povo: nas ruas, favelas, nos acampamentos do MST, nos sindicatos, igrejas. Lá estão aqueles que necessitam da sua própria identidade para se libertarem da ógalienados: devemos ter esperanças, mas não ilusões. (BOAL, 2009a, p. 88).

Ainda assim, a jornada não trouxe respostas prontas, precisei percorrer assuntos... O TOCO me possibilitou olhar a sociedade de um ponto mais amplo, tomando consciência do recorte de classes. Eu pude ver também com o olhar de uma lupa, através das nossas próprias histórias compartilhadas nos



---

14 Encontro do grupo em 2019 – Acervo da A/r/tógrafa.

encontros, o quanto as estruturas globais se repetem em menor escala dentro de nossas casas. A partir daí, passei a perceber o quanto as opressões cotidianas fazem parte de um todo maior que contém a complexidade das relações sociais, e estão inseridas em um contexto sócio histórico que se construiu mas que, em geral, fica velado.



Como a abordagem do grupo TOCO buscava aproximar as teorias de Boal e Freire, já que esses pensadores brasileiros foram contemporâneos e ambos beberam dos estudos de Karl Marx, fui me dando conta de que a educação (FREIRE, 2013) e a arte (BOAL, 2009) são fazeres essencialmente políticos. Então, a crítica social levantada por eles serviu como base filosófica para que eu desenvolvesse meu trabalho de especialização que ficou chamado “Teatro e Pedagogia do Oprimido na Formação de professores: um olhar a partir do Projeto Teatro do Oprimido na Comunidade” (PAES, 2019).

Procurando respostas frente às desigualdades cortantes que encontrei nos anos que passei em Brasília, pude mergulhar em uma perspectiva que apontou o problema ético presente no centro da engrenagem do sistema capitalista. Com isso, se estabelecem diferenças entre a ética do mercado e a ética universal dos seres humanos, levantada por Freire. Nesse sentido, podemos considerar que, a ética do mercado estabelece desigualdades visando o lucro de uns sobre os outros, enquanto que, a ética universal dos seres humanos, seria aquela que busca sempre contribuir para o bem coletivo. O filósofo Adolfo Vasques, em seu livro *Ética* (1915), também teceu algumas reflexões a respeito daquilo que está entre o individual e o coletivo no que toca a ética e a moral considerando os modelos sociais e econômicos:

Na sociedade capitalista, tende-se a fazer do indivíduo o suporte ou a personificação de determinadas relações sociais, ainda que o seu comportamento individual não se possa esgotar na forma social (como operário ou capitalista) que o sistema lhe impõe. Numa sociedade superior à esta, o

indivíduo – como sujeito dotado de consciência e vontade – deve superar esta condição de suporte ou efeito passivo de uma estrutura social para integrar-se livre e consciente na comunidade e desenvolver, mais do que nunca, sua responsabilidade pessoal e, com isso, sua própria natureza moral (VÁZQUEZ, 1915, p. 74)

Então, Vazquez pensava sobre os condicionamentos gerados dentro do sistema capitalista, para que o indivíduo não tenha um alcance consciente do todo social e, por isso, não tenha muitas condições de se mover por sua própria vontade em outra direção. Partindo do estudo do citado autor, reflito sobre a passividade que se cristaliza nas consciências a partir dos processos de homogeneização cultural que o mercado nos impõe através do sistema econômico e político, da mídia, da precarização do ensino e também dos ataques à nossa soberania alimentar (fatores que nos põe em situação de dependência velada). Seria um tipo de cativo mental? Quando pensamos no avanço e na consolidação da ética do mercado, podemos lançar um olhar para a ideia de globalização (e também de imperialismo e colonização):

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente e optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbar a reedição intensificada ao máximo mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1996, p.127-128)

Então, a globalização é o meio pelo qual vai se expandindo e alicerçando a ética do mercado nas consciências pelo planeta. O que estamos acompanhando é uma reedição ainda mais veloz, da malvadez desumanizante que o capitalismo já assumiu na história em outros contextos. Tudo isso é feito sob um discurso neoliberal que procura mascarar o fato de que a globalização viola nossas memórias ancestrais e com isso gera cada vez mais abismos sociais, sem falar dos desequilíbrios ambientais. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante a máxima manifestação de sua desumanidade

intrínseca, mas não podemos esquecer que esse caráter já estava presente desde que a propriedade privada foi sendo decretada em cada território (FREIRE, 1996, p.127-128).

Quando se invadiu o Iraque por ter ocupado poços de petróleo do Kuwait – o que fez dobrar o preço do barril [de petróleo]! – invocou-se o sagrado dever de Ingerência Humanitária: bombardeou-se Sadam... e o barril baixou o preço. Este mesmo humanitário dever de ingerência é esquecido em SierraLeona, onde cortar braços e pernas de prisioneiros políticos, mesmo crianças é rotina; Em Ruanda e na Eritreia, onde tratores empurram para a cova rasa cadáveres putrefatos, amontoados. (BOAL, 2009, p. 83 e 84).

Aqui nós estamos falando sobre uma filosofia que considera o lucro (no exemplo acima, através da especulação do preço do petróleo) mais importante do que a vida humana e o equilíbrio do ecossistema planetário. Na verdade, esses abismos sociais são arquitetados para separar um grupo que goza de direitos humanos do outro grupo que fica desumanizado (KRENAK, 2020). Nas palavras do filósofo indígena Ailton Krenak:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p. 11)

Esse processo se manifestou diversas vezes em diferentes contextos de maneira em que uma hegemonia ideológica dominante avança sobre culturas milenares, fagocitando-as através de estratégias genocidas. Então, a partir disso, podemos começar a pensar como vêm se dando esses embates em território brasileiro. Quem são os povos e as culturas ancestrais que passaram e ainda passam por apagamentos históricos e opressões estruturadas pelo sistema capitalista em nossas terras? Qual é a nossa verdadeira herança cultural?

A ideia de que nós, os humanos, nos descolamos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a

pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019, p. 22- 23)

Diante de tudo isso, a questão da identidade foi se apresentando, se repetindo. Os esquemas mentais me levavam sempre de volta a perguntas sobre quem seríamos nós se não estivéssemos emaranhados a todos esses condicionamentos que foram construídos através do imperialismo cultural exercido sobre nosso povo (dito “povo brasileiro”). Durante os dois anos de estudo sobre o Teatro do Oprimido, aprendi que um possível caminho de libertação seria o de desmecanizar (descolonizar?) o corpo e a mente. Podemos caminhar olhando as situações com distanciamento para que, talvez, percebamos que não somos esses papéis que nos deram de oprimidos e opressores - na verdade nós podemos ter nossa própria estética e assumir nosso próprio lugar de ação, nossa identidade (BOAL, 2008). No entanto, observo que a descoberta de nossa identidade passa também por uma descoberta da nossa história, que a professora Vilma Piedade rememora da seguinte forma:

A escravidão violentou nossos direitos, nossa língua, cultura, religião, nossa vida, enfim... nossos valores civilizatórios. E como não poderia ser diferente, veio junto com a colonização. Então inventaram que Nós, Pretas e Pretos somos mais “resistentes” à dor. E, Resistir, verbo na forma infinitiva, é o que fazemos, todo dia, toda hora, frente ao racismo - filho direto do processo escravocrata e da colonização. (PIEADADE, 2017, p. 19).

Então, eu passei a observar que esses abismos de desigualdade que vejo são na realidade o produto de um processo histórico no qual muitos povos diferentes - cada um com sua cultura e sua origem - foram dominados (e apagados historicamente) aqui nesse território. Nós hoje vivemos as sequelas e seguimos reproduzindo opressões que já se passavam antes, com nossos ancestrais.

O povo brasileiro é filho de uma miscigenação étnica e cultural que se deu através de práticas de genocídio que ainda estão acontecendo no tempo de agora. Abdias do Nascimento, intelectual e artista negro, escreve sobre este

genocídio e suas estratégias de embranquecimento da população e também das culturas aqui presentes. Segundo o autor, a genética afrodescendente foi considerada uma “mancha negra” pelos colonos, que procuravam “limpar” essa mancha através de abusos sexuais de mulheres negras:

O processo de mulatização, apoiado na exploração sexual da negra, retrata um fenômeno de puro e simples genocídio. Com o crescimento da população mulata a raça negra está desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. E isto foi recebido com elogios calorosos e grandes sinais de alívio otimista pela preocupada classe dominante. (NASCIMENTO, 1978, p. 69)

Os estudos de Abdias nos mostram que esse embranquecimento racial é apenas uma faceta do genocídio do negro no Brasil, que também passa por apagar a cor de nossa cultura, atacar nossa memória. Matar a epistemologia de um povo, ou de vários povos como é o caso, é quase uma lobotomia. A história está sendo apagada da memória da população para que percamos os vestígios de nossa identidade e passemos a pensar que somos brancos - que precisamos esquecer esse passado e sair correndo atrás da máquina do consumo - ser iluminados pela civilização neoliberal.

Depois de expandir meu olhar a todas essas questões sócio-históricas e culturais, volto-me para a escola e reencontro a garota de treze anos que fui, sonhando em explodir sanitários coletivos. Lá estava ela, procurando uma pista sobre qual seria sua verdadeira identidade, em busca de espaços de pertencimento, sentindo-se algemada à carteira escolar copiando como um animal ruminante que pasta entre o rebanho. Estou aqui escrevendo porque tive a oportunidade de encontrar a arte em um projeto social e abrir os horizontes de minha percepção, porém, essa não é a regra:

Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização. (SAVIANI, 2013, p. 27)

Passei a compreender a importância de ir para escola ocupar meu lugar, ainda que a situação me parecesse espinhosa. Então, a história a ser contada aqui com relação às experiências que vivi nas escolas de ensino fundamental campo da pesquisa, é a história da chegada dessa professora/artista/pesquisadora à escola. Na verdade, é a menina Marina que se esconde o tempo todo atrás de uma máscara chamada Zoé. A professora Zoé é meu figurino, minha persona no chão da escola. O que ofereço são memórias em diversos formatos.

Antes que essa borboleta saia do casulo, conto uma última anedota do prefácio. Eu estava participando do “Seminário Guarani Mbyá: ações e experiências contemporâneas” (Programa)<sup>15</sup> que aconteceu em 2018 na cidade de Pelotas. Ali estavam presentes lideranças de grupos dessa etnia e o mestre de cerimônias do evento era Verá Potã, que nos contou ter sido ensinado desde criança para trabalhar como um porta-voz de sua cultura nesse mundo colonizado. Ele nos falou sobre a infância e a velhice conforme os ensinamentos de seus ancestrais; enquanto isso, membros de sua comunidade rezavam o *ptynguá* (cachimbo com tabaco) sentados nas janelas da biblioteca Municipal de Pelotas, de arquitetura europeia (contrastes visuais). Uma pergunta da plateia - Como nós, professores, podemos contribuir com a luta indígena no Brasil? - Resposta de Verá Potã - Precisamos de ajuda para resolver esse equívoco histórico, as pessoas precisam saber o que aconteceu e está acontecendo. Essa foi a flecha lançada contra meu peito... esse é o “poetificado” do presente trabalho, a causa de meus mergulhos na memória, a razão de tanta sede, o eco das vozes ancestrais.

Já matriculada como aluna mestranda, fiquei conhecendo sobre a ideia de “imaginário”, que segundo Gilbert Durand (1988) seria um reservatório de todas as

15 Laboratório de Ensino de História UFPel

<https://wp.ufpel.edu.br/leh/2018/10/04/seminario-guarani-mbya-acoes-e-contemporaneas/> Acessado em 31/01/2022

**Exposição Fotográfica OS GUARANI MBYÁ**  
Vherá Poty  
Danilo Christidis  
30/10 a 08/12  
Dia 31 a domingo  
10h às 18h

**Seminário Guarani Mbyá: Ações e experiências contemporâneas**  
Realização: Fecombensul RS, SESC, UFRGS, Museu do Doce, Museu UFPel

**Realização:** Fecombensul RS, SESC, UFRGS, Museu do Doce, Museu UFPel

**Local do Doce: Biblioteca Pública Pelotense**  
Praça Cel. Pedro Osório, 103

**Local Seminário: Biblioteca Pública Pelotense**  
Praça Cel. Pedro Osório, 103

**2018/2**

imagens primordiais (arquetípicas) já produzidas no decorrer da trajetória antropológica da humanidade e presente no inconsciente humano enquanto arca bolso de memórias muito profundas, servindo também como estímulo motor de nossa ação no mundo, algo que brota de indagações existenciais com relação a quem somos, qual o sentido de nossa finitude, qual é nosso fazer diante da vida, o que é essencial à natureza humana (Hentges, 2017). Atrelado a esse conceito, está também a ideia de símbolo, enquanto algo que pode nos remeter diretamente aos conteúdos arquetípicos mais profundos, como uma ponte entre o consciente e o inconsciente (Hentges, 2017). Essa abordagem vai compreender o ser humano na qualidade de Homo Symbolicus:

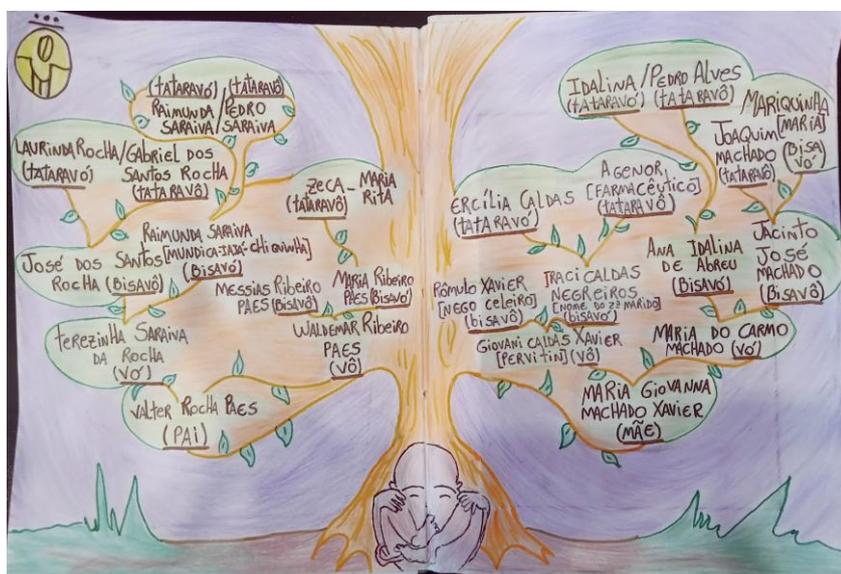
No homo symbolicus, as imagens produzidas pelo museu imaginário da espécie serão sempre re(a)presentadas, e o acesso a elas será sempre pela via do símbolo, o qual tem o papel de manter uma ponte entre o consciente e o inconsciente, que tem no mito, na arte, na religião e em outras manifestações simbólicas da cultura, sua melhor forma de expressão. (Hentges, p. 78 2017)

A partir dessa compreensão, passei a perceber que parte de minha tarefa, enquanto professora de arte, seria apresentar aos alunos (do jeito Zoé) alguns símbolos importantes das diversas culturas que compõem nosso povo - na qualidade de alguém que sabe contar histórias, contextualizando os processos de colonização e escravização que nos trouxeram até aqui. Fui me dando conta de que, na verdade, não precisava muito mais do que isso, pois o próprio conteúdo simbólico já está recheado dessa memória. Então, a questão estava apenas em levar e apresentar (apresentando-me também enquanto ser da circularidade). Essa esfera simbólica me ajudou a entender que existem conteúdos que já causam um efeito na consciência humana por si mesmos, geram pertencimento... a Zoé só precisou remar o barco, deixar-se mover também nessa roda de saberes que surgiu. Por isso, digo que ela levou os alunos aos alçapões da história, já que:

“As imagens simbólicas produzidas pela cultura profunda, emergem pelo campo das artes, dos mitos, e das manifestações culturais. São prenhes de sentidos, e possibilitam ao humano reconhecer-se no seio de sua cultura.” (Hentges, p. 79, 2017).

Então, a flecha de Verá Potã, me lançou a caminho de uma luta simbólica que está aí para ser travada por aqueles que se sentirem chamados a isso. O produto/processo é, essencialmente, meu relato através de algumas imagens, mostrando o mapa do caminho percorrido, refletindo sobre o que vi, os desenhos do meu caderno de artista... gostaria de compartilhar isso com colegas professores. Ouço os murmúrios de nossa memória ecoando pelos arredores da escola, algo que chega em sala de aula através do próprio brilho dos estudantes em busca de espaços de pertencimento. Mas, será que a escola está preparada para acolher esse brilho ancestral? Será que os estudantes se sentem pertencentes à escola? Como as desigualdades têm sido mediadas nesse espaço educativo? Que espaço é esse?

Para resistir a alguns enquadramentos e sustentar a circularidade da proposta, precisei estar firmemente enraizada em minha identidade, mostrar-me como alguém que também está em busca de suas origens (desenho)<sup>16</sup>. Por isso, deixo aqui um desenho simples de minha árvore genealógica, fruto de pesquisa realizada junto às minhas avós em 2018. Nela, existe gente de toda cor, de toda origem, de todo povo.



16Desenho de árvore genealógica feito pela A/r/tógrafa, tendo como ponto de partida as conversas com suas avós.

## 4. Capítulo III - Entreolhares: experiência, linguagem e memória.

“Vovó pediu pra pisar devagarinho,  
vovó pediu pra pisar devagarinho...

que a estrada é muito grande,  
é muito grande e tem mironga no caminho...”

(Mestre Totonho - jongo da Tamandaré - Guaratinguetá - SP)

Tomando fôlego para empreender nossa jornada narrativa, peço a licença de desenvolver neste capítulo uma abordagem conceitual que servirá de apoio aos nossos pés, são nossos sapatinhos de três cores. Não precisamos seguir descalços, ainda que os pés diretos no chão também tenham seu lugar dentro dessa investigação. Trago aqui uma cota de autores europeus (LAROSSA, 2002; BENJAMIN, 2011; RICOEUR, 1997) que se fizeram necessários, ninguém solta a mão de ninguém... outras referências virão a seu tempo.

Em capítulos anteriores me apresentei por meio de um breve memorial. A pretensão foi mostrar pontos importantes de minha trajetória como aluna e professora desde a formação inicial na escola (venturas e desventuras); o encontro com a arte por meio de um projeto social aos 14 anos; a iniciação transformadora que vivi no Departamento de Artes Cênicas - CEN da Universidade de Brasília- UnB durante a graduação; os paradigmas que foram se quebrando; os questionamentos que me sufocavam tanto e que me impulsionaram depois a fazer uma grande travessia na vida - fome por transformação social, precisava de ferramentas; o renascimento que vivi, passando então a fazer parte do Grupo Toco - Teatro do Oprimido na Comunidade, que é vinculado ao Centro de Arte da Universidade Federal de Pelotas - UFPel onde fiz especialização em uma linha de pesquisa chamada “ensino e percursos poéticos”.

Foi com essa espacialização embaixo do braço que pisei na escola, pela primeira vez interpretando o papel de professora (não oficinaira, não mediadora, não monitora, professora!). Então, esse memorial é como se fosse o prólogo da narrativa e vem para apresentar ao leitor o miolo do enredo. Marina (a criança brincante, a artista) vai assumindo o protagonismo da própria história e permitindo-se ser a base de manifestação das peculiaridades poéticas da professora Zoé, enquanto um personagem quase mítico: a contadora de causos que entrou de gaiata na sala de aula e convidou estudantes à conhecerem os porões da história do nosso território; verbo desvelar.

O professor Jorge Larossa (2002) vai nos trazer uma noção filosófica sobre a experiência, os saberes da experiência e também o sujeito da experiência (outra tríade!). Com isso ele nos insere em um jogo de palavras em que a experiência seria aquilo que nos acontece e nos toca, nos afeta, aquilo que nos atravessa... é aquilo que nos move, nos põe em travessia, nos transforma. O autor apresenta também os inimigos da experiência, elementos da sociedade moderna que fecham nossa percepção e com isso nos impedem de viver qualquer experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LAROSSA, 2002, p. 21)

Segundo ele (Larossa, 2002), esses tais inimigos seriam o excesso de informação - que nos faz sentir já bastante informados, não tendo a necessidade de buscar por nada além do que já está dado; o imperativo obsessivo de ter que emitir opinião sobre tudo - em geral precisamos apresentar opiniões supostamente próprias em relação a tudo que somos informados, na maioria das vezes a favor ou contra (então são informações e opiniões fabricadas); e também o aceleramento do tempo - a pressa, a obsessão pelo novo, precisamos/queremos produzir e consumir o máximo possível no mínimo de tempo possível, não há janela para vermos os detalhes. Para o autor, esses inimigos atrapalham até mesmo o armazenamento da

memória dos acontecimentos. Isso é porque a experiência exige uma qualidade de abertura, nas palavras do autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 24)

Então, agora nós podemos nos perguntar quem está aberto para viver isso e o que flui dessas tais experiências. Aquele que se abre à experiência é, para Larossa, o sujeito da experiência e este pode ser comparado a um território de passagem, um espaço do acontecer. “[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (Larossa, 2002, p. 22). Com isso, começo a me perceber aqui como sujeito das experiências que vivo enquanto artista/professora/pesquisadora, mantendo-me em situação de uma receptividade que não é passiva e sim, apaixonada. Exposta aqui com toda a fragilidade de minha condição e ainda assim, digna dos meus saberes:

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. [...] O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (Larossa, 2002, p. 24 e 25)

Os saberes da experiência são os frutos que colho durante a travessia e trago as mãos cheias de vida porque entrego-me inteira ao caminho. Não tenho poderes, é a experiência que se apodera de mim, curvo-me como um bambu ao vento, apenas ressoo (foto)<sup>17</sup>. Não se pode captar esses conteúdos pela lógica cartesiana porque os saberes da experiência tem menos a ver com o que acontece do que com o sentido que damos aos que nos acontece (Larossa, 2002, p. 26). Então, o sentido que dou a tudo isso é pessoal e intransferível, ninguém alcança a essência do que vejo e que sei com relação à minha existência, são os saberes de minha singularidade:

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LAROSSA, 2002, p.27)



E agora isso gera um problema: como posso então, tratar aqui a respeito de tais saberes? Aparentemente, o único material que disponho são as palavras e as imagens, logo, entramos no território da linguagem. Existe neste ponto um conflito entre o exprimível/expresso e o inexprimível/inexpresso e, para olhar isso mais de perto trago comigo Walter Benjamin (1916) e suas considerações sobre a linguagem humana. Larossa é leitor de Benjamin (LAROSSA, 2002).

---

17 Imagem de prática corporal realizada em espaço de investigação A/t/ográfica – Tempos pandêmicos – Acervo da A/r/tógrafa.

Esse intelectual ensaísta debruçou-se em estudos que se situam em áreas limítrofes entre a literatura, a filosofia e a crítica de arte (LAVELLE, 2017). Para olharmos sua obra faz-se necessário que consideremos também o contexto sócio histórico em que ele estava inserido enquanto um judeu alemão que fez parte de uma geração marcada pela escassez e pelo medo gerados por um cenário de guerra e inflação, assistindo de camarote ao fracasso tanto dos sistemas levantados no século XIX quanto da “concepção, de cunho hegeliano, da modernidade como ponto culminante do progresso da razão na História.” (LAVELLE, 2017, p. 838). Benjamin viu a vida se guiando por um ideal de razão utilitário, sob qual o imperativo era que vida humana fosse útil e as experiências vivenciadas já não recebiam grande valor. Ou seja, esse contexto fez com que ele vislumbrasse consequências de uma sociedade fixada ao pensamento racional e à lógica do mercado. Essa desilusão com relação ao seu tempo o levou a investir em um retorno a “ideias e formas pré-modernas” porém, com um profundo interesse pela vida e pelo valor da experiência vivida (LAVELLE, 2017, p. 838).

Então, para Benjamin, a expressão humana é compreendida essencialmente como linguagem (2013, p.51). O autor vai nos dizer que a linguagem essencialmente, vem comunicar a si mesma, ou seja: não há o que se possa comunicar “através” da linguagem, apenas “na” linguagem; na verdade o que a linguagem comunica é o que cabe em si, que é ela mesma (BENJAMIN, 2013, p.53). Com isso, seu estudo aponta que: aquilo que se comunica em uma linguagem específica (existem diferentes tipos de linguagem) não é tudo o que o ser humano é capaz de expressar e sim apenas aquilo que é possível expressar dentro do universo daquela linguagem (2013, p.51).

Destrinchando essa questão, Benjamin concebe a expressão humana como duas essências que são a linguística e a espiritual, de forma que a essência linguística está ligada ao nome das coisas ou também à estrutura da própria linguagem; enquanto que a essência espiritual está ligada a aquilo que se comunica na linguagem, algo que está antes dela. É importante explicar que qualquer conteúdo expresso traz consigo essas duas essências, de forma que

“[...] para compreender uma essência linguística, temos sempre que perguntar de que essência espiritual ela é a manifestação imediata.” (BENJAMIN, 2013, p. 51) Ao pensar sobre quais seriam as semelhanças ou diferenças existentes entre essas duas essências vamos encontrar um paradoxo que o autor aponta como sendo *Logos* (2013, p.52). Podemos compreender que a essência linguística cabe em sua totalidade dentro do universo de sua linguagem, no entanto, a essência espiritual pode trazer em si algo que escapa ao universo da linguagem:

“[...] vista do exterior, ela, a essência espiritual não é idêntica a essência linguística. A essência espiritual só é idêntica à essência linguística *na medida em que é comunicável*. O que é comunicável em uma essência espiritual é sua essência linguística. Portanto, a linguagem comunica, a cada vez, a respectiva essência linguística das coisas; mas sua essência espiritual só é comunicada na medida em que se encontra imediatamente encerrada em sua essência linguística, na medida em que ela seja *comunicável*.” (BENJAMIN, 2013, p.52, grifo do autor)

Logo, há algo que escapa da linguagem, algo que é inexprimível, que existe apenas no território do inexpresso. Benjamin fala a respeito de uma gradação na metafísica da linguagem, no sentido de que até determinados graus a essência espiritual se identifica com a essência linguística e por isso pode ser expressa, ao passo que, em graus mais elevados (quintessência) ela rompe a fronteira da linguagem e fica no território do inexprimível (BENJAMIN, 2013, p.58). No entanto, o autor também nos traz que esse paradoxo entre o exprimível e o inexprimível pode se derreter na presença do conceito de “revelação”, considerando que a filosofia da religião seria a única área capaz de dar conta da totalidade da essência espiritual:

O mais alto domínio espiritual da religião é (no conceito de revelação) também o único que não conhece o inexprimível. Pois este é convocado no nome e se diz como revelação. Ora, o que se assim anuncia é que só a essência espiritual mais elevada, tal como ela se manifesta na religião, repousa puramente sobre o homem e sobre a linguagem no homem, ao passo que toda a arte, inclusive a poesia, não repousa sobre a quintessência do espírito da linguagem, mas repousa sobre o espírito linguístico das coisas, ainda que em sua perfeita beleza. (BENJAMIN, 2013. p.59)

Como na presente pesquisa estamos no território da arte e não no território da religião, vamos assumir para o que é expresso aqui, considerando se tratar de uma a/r/tografia, que existe algo ficando de fora, inexpresso em sua quintessência. É desse espaço que precisamos em nossa reflexão, espaço para os saberes da experiência, ainda que estes não caibam interiramente em palavras. Passando pelo território da arte e da poesia, Benjamin nos apresenta contribuições em seus estudos linguísticos. Enquanto crítico de arte, o autor teceu “comentários estéticos” sobre a composição de poemas, lançando olhares à uma esfera que ele chama de “poetificado” (BENJAMIN, 2013, p. 14). O “poetificado” seria “a esfera particular e única na qual repousa a tarefa e a condição do poema” (BENJAMIN, 2013, p.14). Seria então o espaço que contém “a verdade da obra poética” (BENJAMIN, 2013, p.14). Sendo assim, o ‘poetificado’ pode ser compreendido “[...] como a estrutura intelectual-intuitiva daquele mundo de que o poema dá testemunho.”(BENJAMIN, 2013, p.14).

Ao tratar do “poetificado”, Benjamin afirma que ele seria uma unidade sintética composta de duas ordens determinadas por ele como intelectual e intuitiva (BENJAMIN, 2013, p.15). Penso que talvez, a ordem intelectual esteja ligada à essência linguística enquanto que a ordem intuitiva esteja ligada à essência espiritual, sem desconsiderar que esse dois pólos possuem também entre si “uma ligação necessária, imanente” (BENJAMIN, 2013, p.15). Para o autor, o “poetificado” se revela como uma determinação-limite em relação ao poema e também pode ser abordado com o conceito de “tarefa artística”, sendo uma tarefa da qual a solução é o próprio poema. Ao analisar obras poéticas, explica que a ideia de tarefa artística é o que dá vida ao fazer artístico e, aquilo que está na base do “poetificado” de uma obra é a própria vida manifestada na violenta luta entre os elementos míticos presentes no processo e no produto criativo (BENJAMIN, 2013, p.16). A presente pesquisa também tem, em suas sínteses mais profundas, a dimensão do “poetificado” - um dever poético/artístico que me impele a dar nascimento aos estudos que estão sendo empreendidos por esta professora/artista/pesquisadora.

Tecendo uma crítica ao seu próprio tempo, Benjamin apresenta - como um fantasma (espectro do passado) vagando perdido pelo mundo moderno - a

figura "arcaica" do contador de histórias, que tem suas origens na tradição oral e as bases de sua expressão artística apoiadas na habilidade de transmitir experiências vividas (LAVELLE, 2017, p. 843). A aparição desse dito "contador de histórias" em seu trabalho é compreendida como a produção de uma fantasmagoria, já que o personagem parece fadado a desaparecer lentamente em um fenômeno que o autor chama de "perda da aura". A contação de histórias estaria se perdendo por ter um caráter essencialmente artesanal, incompatível com a caducidade da era moderna. Aqui me recordo dos inimigos da experiência denunciados por Larossa (2002) páginas atrás: excesso de informação, imperativo de opinião, pressa... são tempos que nos isolam. Ouvir e contar histórias são atividades coletivas, ao passo que ler e escrever são atividades individuais - barbárie construtivista na visão de Benjamin (LAVELLE, 2017, p. 847).

Segundo Benjamin, o declínio da arte de contar que se enraíza na tradição oral corresponde à emergência do romance, mas se acentua com a própria crise deste, associada à importância crescente da informação, que encontra seu espaço nos jornais. Ora, esta [linguagem dos periódicos] se caracteriza pela proximidade, pela plausibilidade e pela explicação dos fatos. O saber [do contador de histórias] que vem de longe para se transmitir misteriosamente nos contos não tem nenhum valor informativo (LAVELE, 2017, p. 844).

É justamente essa visão utilitária da vida que vai "apagando a aura" das experiências vividas. Benjamin traça um paralelo comparativo chamando nossa atenção ao fato de que, enquanto os periódicos vêm recheados de minuciosas informações sobre temas, o contador de histórias tece sua narrativa deixando propositalmente lacunas, despojado da necessidade de explicações vazias (LAVELLE, 2017, p. 845). O que o contador de histórias traz são saberes da experiência, então não há verdades psicológicas a serem descritas ao ouvinte. O "poetificado", de natureza mítica, já está presente na própria ação artística. Então, o que existe no lugar da explicação é espaço para que o próprio ouvinte promova, criativamente em sua esfera íntima, o fenômeno chamado de pensatividade:

Abrindo-se a uma pluralidade de interpretações e comentários que procuram, em vão, extrair da história uma moral ou um sentido, o conto não se explica

numa frase, mas nos leva à multiplicidade difusa de representações que constitui aquilo que Hans Blumenberg chama de “pensatividade”. (LAVELLE, 2017, p. 845)

Aqui podemos compreender que a pensatividade não está equiparada à ideia de pensamento uma vez que pensar remete à concluir, resolver, elaborar algo enquanto que a pensatividade é em si um espaço de abertura para o jogo dos sentidos, para a experiência, para a contemplação do “poetificável” (LAVELLE, 2017, p. 846). Com isso, Benjamin aproxima a literatura da filosofia.

Levando-nos de volta à infância e aos primeiros esforços da humanidade para libertar-se do mito, o contador nos conduz à origem da filosofia na pensatividade – esse espaço de jogo, essa vivência de liberdade que se abre à esfera da razão prática na qual o questionamento metafísico se enraíza. (LAVELLE, 2017, p. 847)

Ainda assim, não se pode deixar de salientar a condição nostálgica em que tudo isso acontece no universo de Benjamin, já que ele vem denunciar o apagamento da aura carregada por essa figura icônica do imaginário popular. Aí está o caráter fantasmagórico dessa abordagem: ela expõe apagamentos, cuida de trazer à tona o que ficou escondido, transita pelo território da memória humana.

Considerando o contexto histórico de pagamentos das identidades do povo brasileiro, vejo que conceitos no campo da memória se tornam pontos importantes na presente pesquisa e, para dar conta disso, trago estudos sobre o pensamento filosófico do francês Paul Ricoeur. Este pensador, que viveu contextos pós segunda guerra, lança seus olhares para a história e nos traz perspectivas entre a memória e o esquecimento (VIEIRA E CORÁ, 2012). Para Ricoeur existe, entre a memória e o esquecimento, um território de aproximação no qual pode se revelar a identidade daquele que conhece a própria história - entre o individual e o coletivo - enquanto um sujeito enraizado, como mostra a pesquisadora Marina Duarte:

A recomposição da identidade, do reconhecimento do sujeito e da sociedade através da escrita da história, atribui ao ofício do historiador um elo forte com a

memória. Elas se unem em torno da necessidade de reconhecimento do tempo vivido em direção a um enraizamento do ser no mundo.(DUARTE, 2013, p. 75)

Então, quando Ricoeur pensa sobre esse “elo forte” que liga o ofício do historiador à memória, ele vê que torna-se importante questionar sobre que memória é essa e como ela se construiu, compreendendo a memória enquanto fenômeno. Ou seja, em favor de quem nossa memória (fenômeno entre o individual e o coletivo) foi escrita e transformada em história (campo do conhecimento)? Qual é o lugar que essa história dá (ou vem dando) aos sujeitos históricos? Como ela seleciona o que nos vale lembrar e o que podemos esquecer? Para Vieira e Corá, Ricoeur questiona os limites:

Ao relacioná-los [os fenômenos da memória] com a esfera do saber histórico, o filósofo busca questionar até que ponto a História é tributária da memória, e onde as capacidades, características e possibilidades de falha desta acabam se convertendo em terreno fértil para manipulações e distorções narrativas, ideológicas e político-sociais. (VIEIRA E CORÁ, 2012, p. 2)

Em seu livro “A memória, a história, o esquecimento” (2007) o autor debruça sua curiosidade àquilo que seria essencialmente os fenômenos da memória e da lembrança (ele chama de “fenomenologia da memória”) e seus entrecruzamentos com a produção de conhecimento histórico (VIEIRA E CORÁ, 2012). Então, o autor vai nos mostrar o importante “papel da memória na construção da identidade humana” (BARASH, 2012, p. 65) e também as **implicações políticas do discurso** histórico sobre a memória individual e coletiva:

Em outro nível, podemos evocar as lembranças, que os grupos mais amplos partilham e que marcam, fundamentalmente, a identidade pessoal de cada um, ainda que revelem práticas coletivas bem mais antigas que cada um dos membros do grupo. Como tais são as práticas políticas ou religiosas, regidas por sistemas de significação simbólica. (BARASH, 2012, p. 69)

Isso porque “Ricoeur está em busca de um princípio de coesão capaz de considerar simultaneamente a experiência pessoal em sua autonomia e a dimensão metapessoal da experiência coletiva com a qual ela está estreitamente ligada” (BARASH, 2012, p. 67). Com isso, compreendo que ele

está nos apresentando uma identidade coletiva que ultrapassa as memórias pessoais, sem no entanto, desfazer-se delas. As narrativas pessoais não precisam ser apagadas pois essa coesão entre individual e coletivo vai se dando no encadeamento de gerações, através da continuidade histórica que, para o autor, constrói uma cadeia de memória.

A sequência de gerações é observada na relação anônima entre os contemporâneos, predecessores e sucessores. Seria a linha temporal que liga as gerações, espécie de cadeia de memória. O encadeamento das gerações provoca sentido de continuidade histórica, de tradição e de inovação, ligação entre o tempo privado e o tempo público. (DUARTE, 2013, p. 77).

É essa “cadeia de memória” que compreendo na presente pesquisa como sendo a própria memória ancestral: ainda que não esteja escrita nos livros de história, está transcrita em nossos corpos (campo genético) e em nossas histórias de vida (campo cultural). Para dar conta de todas essas memórias, não escritas mas ainda assim presentes, Ricoeur vai questionar a ideia iluminista de que o campo científico da história precisaria fazer, através de suas sínteses, uma mediação total entre o passado e o presente apontando em direção um futuro (DUARTE, 2013). Então, para ele essa mediação precisaria ser mais aberta, mais consciente de seus limites para não constranger a memória ancestral, deixando que ela também ocupe seu espaço de direito na construção de nossas identidades:

Para mediar os extremos, ele substitui a síntese histórica de uma “mediação total” por uma história que pretende uma mediação aberta, inacabada, imperfeita, em que a ambição da razão histórica em sua totalidade cede lugar a uma história mediadora e aberta por sínteses parciais. (DUARTE, 2013, p. 79)

Em seus estudos, o filósofo deu enfoque às capacidades e potenciais da memória humana, enfrentando por isso críticas que vinham deslegitimar o papel da memória na elaboração da história através do argumento de que a memória teria um caráter imagético e por isso, estaria mais próxima da imaginação do que dos fatos (VIEIRA E CORÁ, 2012). Para o autor, “a memória se distingue da imaginação, pois ela não apenas representa algo, mas sim o re-(a)presenta como alguma coisa já dada no passado” (VIEIRA E CORÁ, 2012, p.7) enquanto que a imaginação se volta a elementos fantásticos.

Ricoeur vai nos dizer que na verdade a memória teria um caráter objetual, ou seja, está sempre voltada à algum objeto determinado:

Isso se justifica pela afirmação do autor de que, mesmo comportando diversas possibilidades de disfunções e deficiências, a memória é o fator último de balizamento na busca pelo que é pretérito, para que possamos afirmar que algo teve ser em uma realidade passada. Além disso, de forma coerente com a ideia de uma fenomenologia, a memória é apresentada como sendo voltada para algo, para um objeto – caráter objetual da memória. (VIEIRA E CORÁ, 2012, p.4)

Ricoeur bebe de Aristóteles e, desses estudos, traz duas terminologias importantes para a compreensão de sua fenomenologia que são *mneme* e *anamnesis*. Sintetizando esses conceitos, o autor chama de *mneme* “[...] uma espécie de lembrança-afecção, que sobrevém à alma, quase que de forma espontânea, enquanto a *anamnesis* se traduz em um esforço para lembrar algo, sendo quase uma prática da memória, uma atividade” (VIEIRA E CORÁ, 2012, p.4). Observo que essas duas dimensões da memória talvez sustentem também outras duplas de conceitos presentes nos estudos do filósofo que são: evocação/busca; memória-hábito/memória-lembrança.

Para Ricoeur, a memória-hábito é aquela que está bastante ligada ao momento presente - por exemplo: a memória de como se dirige, ou uma fala sendo recitada - e vejo que talvez ela possa se relacionar, então, com a ideia de *mneme* enquanto que a memória-lembrança possa vir a se conectar com a *anamnesis* por ser aquela que realmente traz de volta algo que já não estava na consciência presente (VIEIRA E CORÁ, 2012).

Esses dois pólos existem e se movimentam através dos sentidos do corpo, então penso: eu posso ter agora uma experiência (estética, já que estamos falando de sentidos do corpo) que me recorde de uma outra experiência que tive anteriormente; mas também posso, com um esforço de minha própria consciência (sem estímulos sensoriais), rememorar sensações corporais de experiências passadas. Isso é porque “Há uma relação inerente entre sentidos objetivo e subjetivo aqui, referentes à esfera da corporeidade do sujeito.” (VIEIRA E CORÁ, p. 5, 2012). Isso pode nos levar à noção de que o

corpo guarda em si uma memória, ou até mesmo um repertório de memórias. Enquanto atriz (corporeidade latente), trabalhava com base na memória de meu corpo: criava um novo movimento em cena e, no ensaio da semana seguinte, repetia novamente aquele movimento - não precisava anotar, nem filmar ou esperar que algum colega me lembrasse do que havia sido criado na semana anterior - o corpo já sabia, meu trabalho era apenas deixar fluir em mim a memória corporal.

Outro par conceitual que pode se relacionar com essas ideias é evocação e busca, sendo que “A evocação remete à mneme de Aristóteles; por sua vez, a busca traduz um esforço de rememoração, assim como a anamnesis aristotélica; ela é um esforço dirigido contra o esquecimento” (VIEIRA E CORÁ, 2012, p. 5). Esse tal esforço pode ser bem sucedido ou não a depender de cada caso e Ricoeur traz de Santo Agostinho o conceito de “esquecimento de reserva” que seria como um mecanismo de defesa próprio da memória para evitar a possibilidade de seu apagamento total (VIEIRA E CORÁ, 2012). Essa perspectiva faz sentido principalmente se levarmos em consideração aquilo que Ricoeur chama de “abusos contra a memória”, distorções das quais a memória precisa ser protegida.

Com relação a isso, os estudos de Ricoeur vão nos apontar três tipos (outra tríade!) de abusos contra a memória: a memória impedida; a memória manipulada; e a memória comandada de forma abusiva (VIEIRA E CORÁ, 2012). É sobre esses abusos que pretendo me debruçar agora, com o objetivo de que isso nos ajude depois a refletir sobre nossa própria memória cultural em interface com os processos históricos que se transcorrem com a colonização, a escravização, a militarização e o imperialismo em nosso território, chamado hoje de Brasil.

Quando fala sobre uma memória impedida, Ricoeur usa como exemplo estudos de caso relatados por Freud (1920) de pacientes que manifestavam manias repetitivas que seriam, na verdade, resquícios de memórias impedidas por eventos traumáticos (VIEIRA E CORÁ, 2012). No caso dos sujeitos pacientes, seria necessário um resgate dessas memórias para que fosse feito um trabalho de luto, junto com o psicanalista, na tentativa de que o sintoma

repetitivo pudesse ser desligado. Partindo disso, Ricoeur vem nos falar que a memória coletiva também pode ficar impedida por eventos traumáticos que recaiam sobre grupos em situação de vulnerabilidade, oprimidos por outros grupos dominadores que fagocitam a cultura dos grupos dominados:

[...] Neste sentido, existem situações históricas em que há vencidos e vencedores; memórias a serem negadas por uns e celebradas por outros. [...] Essa lembrança que é alvo de diferentes olhares e posicionamentos frente a ela é o que Ricoeur denomina uma memória-repetição (similar à compulsão de repetição); uma memória que por um lado é evitada, por receio das consequências de seu resgate, e por outro é celebrada (repetida, de alguma forma). Ambas as situações mostram que o que falta a essas coletividades é a capacidade de um trabalho de memória (ou de rememoração), uma ressimbolização dessas lembranças, pois há aqui uma dificuldade em se desligar do objeto que teve lugar em dado momento pretérito; não há uma sentença de paz entre o passado e o presente que ainda adere a ele. (VIEIRA E CORÁ, 2012, p.8)

Por sua vez, a memória manipulada se conecta diretamente às questões de identidade cultural (VIEIRA E CORÁ, 2012). Essa forma de abuso contra a memória acontece em esfera ideológica, no sentido do lugar sócio histórico que ocupamos no mundo. As ideologias têm o papel de acolher, integrar e proteger as identidades fundadas na memória. Ainda assim, elas também podem sorrateiramente distorcer a história para legitimar certas realidades através de aparatos ideológicos de domínio, criando instrumentos para que essas realidades não sejam questionadas:

O que acontece, portanto, é uma instrumentalização (em sentido weberiano) da memória, que é acionada para ser a fiadora de discursos e práticas de legitimação. Esse abuso que se constitui contra a memória se efetiva na narrativa histórica, tanto com a construção de um passado comum para determinada comunidade, quanto servindo de apoio para as ideologias. O corolário de tal circuito é a chamada “história oficial”, que deve ser ensinada, aprendida e comemorada por todos, se tornando quase uma memória-hábito, para que tais narrativas não sejam vítimas da rapacidade do esquecimento e nem sejam criticadas, ou mesmo que seus fundamentos sejam postos em xeque (RICOEUR, 2007 apud VIEIRA E CORÁ, 2012, p.9)

Já quando vamos falar sobre memória comandada de forma abusiva em Ricoeur, a esfera de ação é da ético-política e navega na ideia de um “dever de memória” (VIEIRA E CORÁ, 2012). Esse tipo de abuso sutil vai no sentido de que o poder dominante propõe ações ou soluções em favor das “vítimas da história”, como se houvesse uma forma de saldar a dívida gerada pelo acontecimento traumático.

No tempo que vivi em Brasília, vi na Praça dos Três Poderes uma escultura erguida em homenagem aos candangos (pessoas nordestinas que foram chamadas para trabalhar na construção da cidade, maioria negras), agora me pergunto: será que essa homenagem pode solucionar o problema de pessoas que morreram sem dignidade de tanto trabalhar para que se fizesse o milagre da construção desse projeto monumental em tempo recorde? Ainda ali na capital do poder, está o Museu do Índio, que é um espaço que guarda e expõe um arsenal de objetos feitos por pessoas indígenas como se fossem fragmentos do passado, inclusive trazendo no nome uma expressão inventada que só serviu para apagar a identidade das centenas de etnias indígenas que foram reduzidas para caber nessa palavra: índio. Então, essa instituição cultural mantida por recursos públicos realmente está “saldando uma dívida histórica”? Os genocídios de povos originários dessa terra continuam acontecendo hoje no Brasil ao mesmo tempo em que, em muitas salas de aula do país, se fala dessas pessoas apenas no passado: foram, viveram, faziam. Vejo que aí está a memória comandada de forma abusiva nos estudos de Ricoeur:

Dessa maneira, de lembrança de um ponto no passado, a memória se converte em projeto a ser seguido no futuro. Há nesse tipo de situação um imperativo de justiça para com os que nos antecederam e também para com as “vítimas da história”. A memória teria, portanto, um dever de ressarcimento relativo a tais pessoas. Porém, essa ideia de dívida e a própria noção de justiça podem servir de legitimadoras para certas manipulações da memória [...] (VIEIRA E CORÁ, 2012, p.9)

A partir desse breve estudo da fenomenologia da memória, de Ricoeur, eu reflito sobre o quanto as nossas histórias (individuais e coletivas, escritas em livros ou não) pode estar recheada de distorções e narrativas ideológicas

e/ou político-sociais que apagam nossa verdadeira identidade cultural. Então, os estudos de Larossa, vêm me alimentar de novos olhares com relação à minha identidade e também me mostrar que cada indivíduo tem o digno direito de empreender uma busca por sua própria identidade, através dos caminhos trilhados (por si mesmo e por seus ancestrais). Já Benjamin traz para essa pesquisa o brilho do “poetificado”, o dever poético que tenho agora de transmitir em palavras e imagens, para colegas professores, a essência das minhas experiências enquanto professora/artista/pesquisadora, desde minha formação até as empreitadas antirracistas em sala de aula.

É nesse sentido que digo que estou em busca de minhas próprias raízes. Através da prática narrativa procuro minha própria identidade como sujeito sócio-histórico (na coletividade) e também como sujeito de minhas experiências vividas (na individualidade). Então, apresento em forma de produto/processo, essa trajetória que pode servir de inspiração para mim mesma e talvez, para outros professores.

## 5. Capítulo IV - Perspectiva sócio/histórica - A negação do Brasil

*“Não se seca a raiz de quem tem sementes espalhadas pela terra pra botar. Não se apaga dos avós – rica memória, veia ancestral: rituais para se lembrar.”*

(Texto recolhido entre os kaingang do Tibagi – PR por Telêmaco Borba em 1908)

Neste capítulo, poderemos aprofundar o estudo na direção de repensar os processos históricos de colonização e escravização que marcam nosso território. Pretendo utilizar, como principal referencial teórico autores indígenas e afro-brasileiros, apesar de também lançar mão de outros estudos bibliográficos. Essa escolha de referenciais, para mim, é importante por abrir espaço para outras leituras da história que não são a hegemônica. Quando os saberes e as memórias de um povo (ou de vários, como é o nosso caso) são apagadas, silenciadas ou de alguma forma subalternizadas, a isso se dá o nome de epistemicídio (SANTOS,2014). Ao pensar sobre o apagamento de pensadores afro-brasileiros, a filósofa Djamila Ribeiro explica:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? (RIBEIRO, 2019 p. 32)

Quando pensamos na ação de “elaborar o mundo”, é importante questionarmos que lugar sócio-histórico está reservado para esse sujeito que elabora o mundo. Com relação a isso, a escritora negra Neusa Souza Santos diz em seu livro “Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, afirma:

Nas sociedades de classe multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertencam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante. A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e de sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. [...] O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado - dócil, submisso e útil - enquanto o branco agia com autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial. (SANTOS, 1983, p. 20 -21)

Acredito que os estudos de Neusa Santos tenham muito a contribuir com o presente trabalho pois, ao fazer apontamentos no que diz respeito ao lugar sócio-histórico da população negra em nosso país, ela vai destrinchar

aquilo que chamou de “o mito do negro” (SANTOS, 1983). Com isso, a pensadora aponta (por um viés sensível) que esse lugar está mais para um “não-lugar” (AUGÉ, 1994), uma vez que, para ascender socialmente, as pessoas negras precisam se aproximar ao máximo de um ideal branco (capitalista), apagando sua identidade:

Para o negro, entretanto, ser o melhor, a despeito de tudo, não lhe garante o êxito, a consecução do Ideal. É que o Ideal do Ego do negro, que é em grande parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível. Dilacerante, crua, cruenta descoberta... Diante da experiência do inverossímil, frente à constatação dramática da impossibilidade de realizar o Ideal, o negro vislumbra duas alternativas genéricas: sucumbir às punições do Superego ou lutar, lutar ainda mais, buscando encontrar novas saídas. (SANTOS, 1983, p. 40)

Essa incompletude ao ser quem se é, da qual fala a Neusa Santos, para mim revela um não-lugar. Segundo os estudos do filósofo Marc Augé (1994), um lugar (e aqui falamos de um lugar antropológico, existencial) precisa corresponder à três principais referências: identidade, relações e história. Essa ideia do não-lugar me leva a refletir sobre o território que está registrado como Brasil - sua história, as relações que nele se construíram e o quanto tudo isso contempla ou não a identidade dos sujeitos e comunidades que o ocupam. Com tantos genocídios, sequestros, apagamentos, desigualdades e abusos de poder: existe mesmo uma Nação Brasileira? Augé explica que “O lugar e o não-lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente.” (1994, p. 74). Ou seja, o embaralhado jogo de identidades e de relações se reinscreve infinitamente. A memória do corpo pertence ao corpo e jamais se apagará, porém, esse corpo cheio de memória não cabe no lugar destinado a ele. Com isso, muito ficam estagnados em um não-lugar sócio-histórico:

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. A hipótese aqui defendida é de que a supermodernidade é produtora de não-lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que [...] não integram os lugares antigos: estes,

repertoriados, classificados e promovidos a “lugares de memória”, ocupam aí um lugar circunscrito e específico.” (AUGÉ, 1994, p.73)

Neste território há muitos povos, com diversas origens históricas e vivenciando diferentes contextos sociais e políticos. Diante disso, vejo a ideia de Nação Brasileira como um “Projeto Civilizatório” implementado por colonos republicanos para assentar o imperialismo. É aí que está o verdadeiro ataque às memórias. Neste jogo, a escola existiu e existe na virtude de um aparato coercitivo do Estado, que garante algum grau de doutrinação alienante, como mostra a pesquisadora Juliana Medeiros:

Com a Proclamação da República, intensifica-se o projeto de construção da Nação Brasileira. Nas aulas de história, os índios não são mais citados há séculos. Mas eles estavam aqui e foram uma preocupação dos governos republicanos. [...] Para trazer os índios à civilização e torná-los brasileiros, foram criadas escolas onde se ensinavam a catequese, os bons hábitos, os rituais cívicos e técnicas agrícolas – e se reprimiam as práticas tradicionais” (MEDEIROS, 2012 p 57)

Ainda que o contexto dos povos indígenas seja bastante diferente do contexto dos povos africanos trazidos em navios negreiros, ambas as matrizes passaram e passam por esse apagamento, por esse esvaziamento simbólico. Ao desembarcar no novo mundo, as pessoas africanas eram descoladas de suas identidades (recebendo inclusive novos nomes) e proibidas de falar em suas línguas maternas. Estudos mostram que essas pessoas embarcaram nos portos de Angola, Moçambique e Golfo de Benin, porém teriam vindo de interiores pois faziam parte de “[...] grupos étnicos cuja documentação foi em grande parte queimada sob as ordens de Rui Barbosa, então ministro das relações exteriores do Brasil.” (MUNANGA, 2012). O fato da queima desses papéis ocorreu entre 1911 e 1912, antes que pudessem ser estudados, talvez para impedir que aqueles que aqui estão pudessem F(AR)EJ(AR) suas verdadeiras raízes pois, para mim, esse projeto de “Nação Brasileira” passa por embranquecer a população e calar suas memórias ancestrais:

Os processos de mestiçagem e empréstimos culturais entre africanos escravizados no Brasil tornam difícil, se não impossível, discernir e identificar a origem étnica das populações afrodescendentes do Brasil de hoje. No entanto,

as resistências linguísticas e culturais que caracterizam as contribuições africanas na cultura brasileira contemporânea oferecem suficientes elementos para distingui-las a partir de um trabalho de comparação com suas áreas regionais e étnicas da África tradicional. (MUNANGA, 2012, p. 92).

Mesmo com a queima desses papéis, nossas origens ecoam. Está tudo na memória de nossos corpos “brasileiros”, como mostram os resultados parciais da pesquisa DNA Brasil<sup>18</sup> que foram publicados pelo site da Folha de São Paulo em setembro de 2020. Essa investigação vai no sentido de fazer um mapeamento dos diversos genomas brasileiros e o que me chamou a atenção nos gráficos apresentados é que eles mostram que aqui a miscigenação foi assimétrica: envolveu mais homens europeu e mais mulheres indígenas e africanas. Romances interraciais ou abusos sexuais? Segundo Abdias do Nascimento:

Para a solução deste grande problema- a ameaça da "mancha negra" - já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardavasco, o homem-de-cor, o fusco, mencionados anteriormente. O crime de violação cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal através das gerações. (NASCIMENT. 1978, p. 69)

Essa reflexão nos leva a perceber que as desigualdades de raça são atravessadas por desigualdades de gênero, uma vez que: enquanto as mulheres europeias lutavam politicamente para se libertar do cárcere doméstico, na América, mulheres africanas eram submetidas a situação de escravidão (abusos de todas as ordens) e mulheres indígenas eram caçadas por homens - “pegas pelo laço” como se dizia antigamente. Na América do Sul surgiu o feminismo interseccional (DAVIS, 2016), como uma proposta de compreender a busca por igualdade de gênero em todas essas nuances de raça e classe social.

Pensando na dor feminina frente às desigualdades de gênero, raça e classe social (tudo junto) é que a pensadora negra Vilma Piedade (2017)

---

18 <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2020/09/estudo-com-1200-genomas-mapeia-diversidadeda-populacao-brasileira.shtml> - Acessado por último em 22 de outubro de 2020.

cunhou o termo Dororidade. Ela conta histórias sobre Dandara e a importância dos arquétipos femininos no imaginário do Candomblé, mas também fala da cultura do estupro que dói em nós hoje tanto quanto doía em nossas ancestrais nas senzalas. Outra denúncia importante da autora, é que embora o racismo hoje seja crime no Brasil, quase tudo acaba se enquadrando como “Injúria Racial”:

Tem uma dor constante que marca as Mulheres Pretas no cotidiano - a dor diante de uma perda. E nesse jogo cruel do Racismo, quem perde mais? Quem está perdendo seus filhos e filhas? Todos pretos. Todas pretas. A resposta tá estampada nos dados oficiais sobre o aumento do genicídio da juventude preta. Dororidade. [...] A dor cunhada pela escravidão. A escravidão deixou marcas profundas, marcas que ainda vivenciamos e, séculos depois da “abolição” sentimos... a dor e a nem sempre delícia de se saber ou de não se saber quem é... quem somos numa sociedade mascarada pelo mito da “democracia racial”. (PIEADADE, 2017, p. 18)

Quando falamos de feminismo negro, estamos compreendendo a existência de diferentes tipos de pautas dentro do feminismo. A escritora, artista e ativista negra estadunidense Bell Hooks fez parte da luta política por igualdade de gênero e conta um pouco de como foi levantar a questão racial entre mulheres do movimento:

Naquele tempo, mulheres brancas que não queriam encarar a realidade do racismo e da diferença racial nos acusaram de ser traidoras por termos introduzido a questão de raça. Equivocadamente, viram-nos desviando o foco de gênero. Na realidade, exigíamos um olhar objetivo para o status das mulheres e que a compreensão realista servisse como fundamentação para uma política realmente feminista. (HOOKS, 2018, p. 88)

Pensando sobre os processos de colonização e escravização que aconteceram nas Américas, percebemos que existem diferentes contextos. Com relação a isso, a antropóloga brasileira e mulher negra Lélia Gonzalez explica que, para ela, existe a colonização de racismo aberto e a colonização de racismo disfarçado (denegado, segundo a autora) (GONZALES, 1988 p.72). Dentro dessa perspectiva, o racismo aberto figura em países de colonização anglo-saxônica, germânica ou holandesa, e acontece de maneira em que a pessoa considerada negra é aquela que tem antepassados negros, ou seja,

“sangue negro” - isso faz com que a miscigenação não seja vista com bons olhos (o que não reduz a objetificação e os estupros contra mulheres negras). Em paralelo, está o racismo disfarçado (denegado) dos países de colonização latina, principalmente luso-espanhola, nos quais a pessoa considerada negra é aquela que aparenta sua negritude - embora a miscigenação tenha acontecido forçadamente, imperam teorias sobre “assimilação cultural” e “democracia racial” (GONZALES, 1988 p. 72). Acredito que a maior contribuição de Lélia Gonzalez para o presente estudo tenha sido a de cunhar o termo “América” ou “Amefricanidade”:

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o Akan, seu modelo dominante; O Brasil e seus modelos Yorubá, Bantu e Ewe- fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de uma identidade étnica. [...] Por conseguinte, o termo *amefricanos/amefricanas* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. [...] Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja, o *racismo*, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação. (GONZALES, 1988, p. 76-77)

Na presente pesquisa, existe também um estudo com relação às culturas indígenas, o processo histórico que viveram e seus potenciais hoje. Tenho buscado referências de escritores indígenas como Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Edson Kayapó, Sônia Guajajara. Alguns trabalhos antropológicos também têm feito parte da pesquisa. Nos últimos anos, tive algumas oportunidades em vivências junto ao povo Mbyá Guarani, presente na região sul do Brasil (cidades de Rio Grande e Maquiné). Durante a pandemia, fui aluna online de um curso de “Contaçon de histórias indígenas para a primeira infância” conduzido por Daniel Munduruku através do Instituto Uk’a - Casa dos Saberes Ancestrais. Dentro do IF-SUL, aproximei-me da pesquisa “Água de beber” do professor doutor Charles Uber, realizada junto à aldeia Nii Yuxibu da etnia Huni Kuin, no estado do Acre.

Também observei minha árvore genealógica e busquei sobre as origens de meus ancestrais - encontrei histórias sobre negros, sobre indígenas e também sobre senhores e senhoras de terra. Infelizmente, assim como boa parte da população, não encontrei o nome de nenhuma das etnias que compõem meu DNA. Ainda assim, busquei saber sobre os povos originários presentes nos estados por onde meu sistema familiar se fez presente - sempre fomos caminhantes: Goiás, Tocantins, Minas Gerais, Maranhão e Piauí. Com isso, fui me aproximando da minha própria história, essa é a descoberta mais importante, revelando um caminho que vai do individual para o coletivo. Quando essa história se conecta com a escola, enquanto uma instituição que foi implantada no Brasil a partir de um modelo europeu justamente para impor os saberes de uma cultura sobre os saberes das outras culturas, percebemos que o epistemicídio continua e o genocídio também, se pensarmos nas bases de racismo que estruturam a sociedade moderna.

Dermeval Saviani, em seu livro “História das ideias Pedagógicas no Brasil” vai assumir que o início da escola brasileira teve como objetivo desenvolver uma “aculturação”, impondo aos colonizados a cultura e a língua do colonizador (SAVIANI, 2013, p. 27). Então, hoje em nossas salas de aula, corremos o risco de dar continuidade a esse “projeto civilizatório” caso sigamos reforçando representações (dos povos originários) com base no mito de um “índio genérico”, apagando a multiculturalidade presente em nossas raízes. Nas palavras do doutor em educação e indígena Édson Kayapó:

Deste modo, a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repletos de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários. (KAYAPÓ e BRITO, 2014, p. 39)

É partindo desta perspectiva, que busquei pensar uma práxis que de alguma forma abra um espaço no qual pudesse apresentar a existência de uma grande diversidade de etnias originárias desta terra (305 segundo o censo

de 2010), pontuando o fato de que cada uma delas vive seu próprio contexto, sua própria cultura e sua própria língua, ou seja, cada etnia guarda sua cosmovisão (algo que é único de sua identidade cultural, sua forma de ser e estar no mundo). Esses povos não se identificam como “índio” - quem disse essa palavra foi Cristóvão Colombo - eles se identificam por sua ancestralidade milenar através do nome de suas etnias (Guarani, Kaingang, Xokleng, Pataxó, Tukano, Kraô, Huni Kuin, Kayapó, Munduruku, Krenak etc).

Penso que é preciso falar sobre a existência das muitas etnias e também explicar as consequências do processo de colonização, além é claro, do significado da palavra genocídio. O indígena Daniel Munduruku (2012), doutor em educação e pós-doutor em linguística, vai nos dizer que foi necessária uma grande movimentação de luta política por parte desses povos para que essa diversidade fosse compreendida como tal:

Talvez, a maior contribuição que o Movimento Indígena [enquanto ação política] ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e lingüística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional. (Munduruku, 2012, p. 222)

Percebo a importância de compreendermos que esses grupos trazem, através de seus saberes ancestrais, valores sociais diferentes destes que fundamentam a dita “civilização” ocidental globalizada. Observando os tempos líquidos e nos vendo em meio a crises mundiais de saúde e meio ambiente, penso que talvez nos seja de grande valia enquanto humanidade, ouvir as considerações daqueles que já vivem neste continente há milênios sem afetar com sua presença o ecossistema e a vida - principalmente se considerarmos que nos últimos 500 anos esse território sofreu impactos ambientais sem precedentes. Ainda partindo dos estudos de Munduruku:

Os trabalhos antropológicos haviam revelado que nossa gente tinha um sistema cultural bastante complexo, mas isso não era levado em consideração. A visão holística que nosso povo nutria e que lhe dava uma dimensão mais abrangente da realidade que o cercava não surtia efeito, e os agentes da

colonização - igreja ou funcionários leigos – ficavam, então, encarregados de colocar nossos povos “no caminho do progresso”. (MUNDURUKI, 2012, p.45)

Os saberes e tecnologias ancestrais que se mantêm vivos nas memórias dos povos originários existem em uma dimensão simbólica. Trata-se de um pensamento de natureza mitológica. “Os mitos são narrativas que referem à origem, ao destino, aos sistemas de trocas, aos processos de comunicação de humanos e não humanos em um dado território.” (ROSA, 2012, p 91). O pesquisador Rogério da Rosa, explica que até metade do século XX, o pensamento mitológico dos povos originários do Brasil era visto por cientistas como uma ingenuidade, como uma característica de sociedades primitivas, ainda em busca de compreensão. Porém, Rogério aponta que esse cenário começou a mudar quando pesquisadores, influenciados por Franz Boaz (1881) e Bronislaw Malinowski (1930), decidiram “morar nas aldeias, aprender a língua dos nativos, caçar, pescar, comer junto com seus interlocutores. Somente após esse trabalho, é que retornaram às universidades para escrever seus livros.” (ROSA, 2012). Quando buscamos o que autores indígenas têm a dizer sobre a dimensão mitológica de sua cultura, torna-se nítido que, por muito tempo, a ciência não deu conta da complexidade guardada no tema. Nas palavras de Daniel Munduruku:

É, através do ato de ouvir e contar histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente, de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial (MUNDURUKI, p. 71, 2012)

Rogério Rosa, também citou o trabalho de Paul Ricoeur (um dos pilares teóricos da presente pesquisa) como um estudo que revelou a verdadeira tarefa do antropólogo em campo: salvar o “dito” em um texto acadêmico. Podemos compreender o “dito” como um discurso social, que no caso dos povos originários e africanos, é mitológico. Essa inversão de prioridades no caminho das pesquisas, geraram uma mudança de perspectiva que suscitou debates a respeito da cultura, da natureza e da espiritualidade dos povos tradicionais:

“A partir dessa discussão na segunda metade do sec. XX, o pensamento mitológico passou a ser tratado pelas ciências humanas como pertencente à ordem intelectual, da razão, desse modo deixando para trás a perspectiva de representações ingênuas, místicas, emocionais e igualando-se, portanto, ao patamar de importância do pensamento civilizado.” (ROSA, 2012 p. 97)

Tal reconhecimento por parte de alguns cientistas, representou uma vitória. Porém, essa compreensão jamais chegou ao chão da escola e até mesmo as escolas de educação indígenas são palco de grandes desafios tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A oralidade é uma tradição que funciona em lógicas divergentes, em razão à lógica ocidental. A escrita é um código através do qual se instituiu as verdades que interessam à hegemonia. O discurso que a escola sustenta é um discurso eurocêntrico, cartesiano, que fala de um conhecimento fragmentado e não-vivencial. Na pesquisa de Daniel Munduruku, ele apresenta alguns estudos de caso de atuais lideranças indígenas e suas reflexões a respeito da escolaridade que receberam e também da influência religiosa do cristianismo (já que boa parte dos participantes da pesquisa se escolarizou em intuições de missionários). Nas palavras transcritas de um dos sujeitos pesquisados, podemos perceber que as diferenças comportamentais entre educandos e educadores podem gerar abismos: “Estranhei bastante este gritos raivosos com olhar indignado [dos educadores]. Eles levantavam os braços, quase batendo nas crianças... tudo aquilo para mim era uma estranha novidade, com a qual eu não sabia lidar.” (MUNDURUKU, p. 180). Nessa mesma pesquisa, outro participante afirmou ter sido instruído pelos mais velhos a ser desobediente com os missionários e assim, não deixar de falar sobre seus rituais - como estava sendo sugerido pela escola. Percebo nas colocações dos participantes da pesquisa de Munduruku, que de modo geral o interesse dos pesquisados na escola esteve em aprender a ler e escrever para defender os interesses da aldeia. Segundo a pesquisadora Iara Bonin:

Em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas às que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. É [...] uma instituição que reproduz

relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos [...]. (BONIN, 2012, p. 34).

Podemos considerar a possibilidade de que cada povo possua a sua própria pedagogia. Um exemplo que vai em direção à essa possibilidade, são os estudos acerca da educação na cultura Guarani. Nesse caso, chama a atenção de pesquisadores a importância mediadora que o corpo assume nos processos de ensino e aprendizagem: “O corpo é um mediador na aprendizagem desses conhecimentos. Corpo que se movimenta, que canta, que brinca, que silencia, que aprende no contato, no caçador, no suor, na carícia, no afeto” (MENEZES, 2012). Na cultura guarani, o papel de professor é ocupado pelo Karaí, que também é curador, e ensina através da contação de histórias, entre a voz e o silêncio, com a potência de seu corpo (mediador de saberes). Pelo que pude compreender, quando o corpo e o toque não são um tabu, algo se organiza na psiquê humana:

A intensa relação de contato, vivida entre as crianças guarani, produz uma alta organização sobre os limites do próprio corpo e do outro, uma vivência que ocorre simultaneamente, demarcando uma percepção sensível do outro de si mesma. [...] O fato é que o tato sempre envolve a presença do outro. Ao mesmo tempo que tocamos, somos tocados, o que vai organizando uma estrutura de singularidade.” (MENEZES, 2012, p. 123)

O caso de valorização do corpo enquanto território de linguagem na cultura guarani, é um exemplo que acredito que se repita de alguma forma, entre outras culturas originárias e também africanas. O que me leva a pensar dessa forma, é perceber que a estrutura dominadora coloniza os corpos. Demoniza o prazer e o fruir estético, reprime a sexualidade e a voz, constrói padrões inalcançáveis que lançam os indivíduos em um devir imobilizador de consciências. Se o corpo é território de saberes e memórias, a estratégia de dominação cultural é oprimir os corpos. Assumir o domínio das corporeidades, é sequestrar identidades: “A humilhação é como uma amarração de violências lançadas ao colonizado.”, explica o pesquisador Luís Rufino em seu livro “Pedagogia das Encruzilhadas”. Neste trabalho, o autor apresenta uma perspectiva em encruzilhada, apontando possíveis caminhos para a descolonização do corpo:

Assim, a partir de uma perspectiva em encruzilhada, o corpo do colonizado rompe com o túmulo que lhe foi destinado, haverei de ressaltar que é o colonizador que faz o colonizado, é a lógica de dominação que investe no esvaziamento do ser, o inventa como uma inessencialidade, o transforma em coisa e o lança em um eterno devir. É nesse sentido que a problemática da identidade está sempre no calço do negro, do indígena. “étnico”, na gramática ocidental, é o termo que diz sobre tudo aquilo que corre fora dos limites do branco. Para aqueles subordinados à lógica de negação sistemática do outro, resta a pergunta: Quem sou eu?” (RUFINO, 2019, p. 150)

Na lógica colonizadora, o corpo de cor é um objeto que pode ser vendido, usado e gasto até os limites da existência através de castigos corporais, corpos descartáveis: “[...] costumavam ter o corpo marcado a ferro quente com as iniciais ou símbolos do proprietário. [...] Os que morriam durante a longa travessia do Atlântico tinham seus corpos jogados ao mar.” (MATTOS, 2012) A “Nação Brasileira” é um projeto que se pretendeu construir com mão de obra escrava, lembrando que muitas etnias indígenas também foram escravizadas, principalmente no século XVI, quando a colonização portuguesa dependia completamente da escravidão indígena (DANTAS et all, 2012). Quem está em cativeiro, anseia por liberdade e essa busca é a herança de muitos neste território:

Fugir era o recurso mais radical que os escravos tinham para escapar da servidão. E eram muitos os que fugiam. Para os sertões, se embrenhando nos matos, ou para os arredores das cidades, se escondendo em lugares de difícil acesso. Fugiam juntos ou sozinhos, seguindo um plano ou aproveitando uma oportunidade inesperada. Os agrupamentos de escravos fugidos eram chamados de quilombos e podiam ter algumas poucas pessoas, dezenas, centenas ou até milhares de moradores, como chegou a ter Palmares, o maior quilombo que existiu no Brasil e o que mais tempo durou. (SOUZA, 2014, p.97)

Os cativos também utilizavam a fuga como ação política, não para escapar da servidão, mas para melhorar as condições do grupo, como se explica no livro O Negro no Brasil: “Existia também as chamadas fugas-reivindicatórias, que correspondem, em termos atuais, a uma espécie de greve. Com elas, o escravo tentava pressionar seu senhor a ouvir suas queixas e considerar suas reivindicações.” (DANTAS et all, 2012, p.35). As estratégias

de resistência e sobrevivência dos indivíduos em situação de cativo são marcas da inventividade e da astúcia ancestral. O acesso ao alimento, e a que tipo de alimentos se tem acesso, pode ser determinante para a qualidade da experiência vivida. Por causa disso, o cultivo de roças próprias foi também uma prática de resistência em quilombos e até mesmo, nas senzalas, já que alguns senhores permitiam que os cativos fizessem roças para reduzir gastos. A ginga não é apenas um movimento corporal da copeira, e sim uma metáfora da esperteza, da resiliência e da transgressão daqueles que, mesmo oprimidos, encontram caminhos por entre as brechas:

No entanto, a partir do momento em que o escravo produzia e negociava sua produção, ele adquiria certa autonomia e passava a atuar como agente na sociedade. [...] Tendo em vista a possibilidade de acumulação de pecúlio com a venda de produtos de sua lavoura, o escravo poderia comprar a sua carta de alforria, [...] ainda que dependesse da autorização do seu senhor, que poderia não aceitar o pagamento em troca da liberdade. (MATTOS, 2012, p. 125)

No imaginário da capoeira, essa esperteza também pode ser chamada de mandinga, que é uma das muitas palavras que teve seu significado distorcido pelo olhar colonizador, que busca demonizar os saberes dos povos dominados. Pensando nisso, Rufino nos apresenta um estudo profundo a respeito da figura de exu, expondo o jogo dicotômico “bem versus mal” que o cristianismo sustenta para fazer calar esse nome, pois ‘Exu é aquele que nos concede mobilidade, ritmo, movimento e, por consequência, caminhos” (RUFINO, 2019). Porém, nesse caso a “ideia de caminho como algo determinado, linear, indicando início meio e fim não encontra identificação com esse princípio” (RUFINO, 2019), pois Exu não cabe no racionalismo ocidental. Exu, com sua ginga e seu axé, prega peças, desautoriza verdades historicamente construídas, atua com imprevisibilidade, instaurando assim, a dúvida. Exu vem nos ensinar a não nos perdermos em dicotomias, e sim, andarmos por entre as frestas:

Ao praticar exu enquanto demônio, reduz-se a complexidade das culturas negro-africanas, esfacelaram-se modos de vida, visões de mundo, princípios explicativos e saberes necessários para a formação de uma sociedade que se orienta pela diversidade como princípio ético. Nesse sentido, o projeto colonial

e sua agenda política assumiu a responsabilidade de passarmos – como na narrativa popular – a eternidade nas profundezas do inferno da negação de outras possibilidades. (RUFINO, p. 72, 2019)

Com isso, podemos compreender que os terreiros de Candomblé são redutos de memória, assim como outros espaços de espiritualidade indígena e africana. Apesar do candomblé, da maneira praticada hoje, ter nascido no Brasil, ele é o resultado das intensas trocas intraculturais dos africanos, socializando modelos e tradições sociais coletivas dos povos Iorubá e Fon (MELLO, 2012). Essas práticas religiosas, foram inclusive criminalizadas no Brasil republicano, no qual era proibido praticar magias, espíritos, utilizar talismãs, consultar cartomancia e também, curar através da fé:

Lutaram contra as perseguições de um Brasil republicano, que legitimava suas atitudes de represália no artigo 157 do código penal de 1890, que apresentava as crenças de origem africana como ilegítimas [...]. E mais tarde, na década de “1930”, resistindo às políticas segregacionistas que visavam a construção da identidade nacional, aos quais aboliram os elementos da cultura africana, valorizando apenas os costumes da elite cultural branca, que atuava juntamente com políticas preconceituosas e racistas de branqueamento da população. (MELLO, 2012, p. 26)

Na contramão disso, estão as iniciativas de descolonização da educação. Trago como exemplo o projeto baiano Irê Ayó, que consiste em implementar um Projeto Político Pedagógico antirracista em uma escola municipal que existe dentro do território quilombola. Os pesquisadores Carlos e Vanda, mostram que essa, especificamente, é uma comunidade de terreiro, e que esse movimento vai em busca de uma Pedagogia Nagô. O propósito é brindar a comunidade com sua própria cultura, fortalecendo ainda mais suas raízes:

Pensar em educação, tomando como referência este seguimento, significa dar atenção ao ‘lugar de onde se fala’ e significa, principalmente, contemplar esta comunidade com sua própria cultura, sua cosmo visão, com seu jeito de ser e estar no mundo. É importante assinalar que o jeito de ser da comunidade é o que determina a singularidade a ser considerada na elaboração de saberes e no processo de ensino aprendizagem (PETROVICH E MACHADO, 2004, p.12).

O resgate de suas memórias como afirmação de suas identidades culturais é destaque nas pautas dos povos originários e dos afro-brasileiros. Porém, apenas na década de 1970 - através dos levantes populares de luta por democratização – é que tais pautas passam a ter algum espaço no cenário político brasileiro. No ano de 2003 foi sancionada a Lei Federal 10.639, que determinou a inclusão de conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira nas escolas. Com isso, o dia da consciência negra, que acontecia na data da abolição da escravatura no Brasil (13 de maio), passou a acontecer no aniversário de morte do Zumbi dos Palmares (20 de novembro). A ideia era “criar novas referências históricas para amparar uma concepção de que a abolição foi fruto da luta dos próprios negros.” (SILVA E PORTO, 2012). Já em 2008, acrescentou-se também os estudos referentes à História e à Cultura dos povos originários, através da lei 11.645. Diante de todo o processo de colonização e escravização, que buscava apagar as identidades oprimidas, faz-se necessário alimentar as representações sociais dos estudantes com memórias ancestrais, já que tais representações serão responsáveis pela compreensão das dinâmicas sociais:

As representações sociais podem ser definidas como um corpo organizado de atividades psíquicas por meio das quais os homens tornam inteligível a realidade física, social e cultural na qual se inserem. Em outras palavras, podemos dizer que são as formas como os homens compreendem e explicam o mundo que os cerca. (SILVA E PORTO, p. 47, 2012)

Porém, como seria possível expandir a visão da população às representações sociais para além da lógica eurocêntrica na qual a escola trabalha? Após a aprovação das referidas legislações, foi elaborado um texto de “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, que procurava apoiar práticas no chão da escola. Na surdina, essas leis foram alteradas, passando a abranger também outras matrizes culturais na tentativa de retirar a obrigatoriedade de que os conteúdos históricos sejam de origem indígena ou africana, ou seja, agora as representações europeias também podem fazer parte desse pacote. Podemos observar que o racismo estrutural resiste às mudanças que se movem no sentido do respeito às diferenças. Penso que esse desmonte de aparatos legislativos antirracistas se deu pois, no

plano de ação elaborado, havia sido proposta uma intervenção na lógica escolar:

Inaugurar um tempo novo, pautado na lógica de valorização da diversidade e repúdio à intolerância, é assumir compromisso efetivo com uma educação multirracial e interétnica. Contemplar o povo negro, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar atual por meio de uma intervenção competente e séria. Inovações temáticas e teórico-metodológicas poderão ser implementadas no cotidiano escolar de forma coletiva, gradativa e teoricamente fundamentada. (BRASIL, SECAD, p. 65, 2010)

É nítida a resistência que esse tipo de proposta sofre diante da estrutura racista que sustenta o Projeto Civilizatório chamado Brasil. As histórias, a mitologia indígena e a mitologia africana, não são meras histórias, pois trazem em seu bojo, símbolos capazes de abrir portas na consciência humana. “É por isso que o mito liberta. Porque ele nos põe em contato com um texto inaudível, já que impronunciável, paralelo ao mundo da realidade e integrador das dimensões opostas.” (SANTO, 2014). É essa integração das dimensões opostas, esse trato imaginário, esse movimento inconsciente, que causa espanto e mal estar ao pensamento colonial. A dominação cultural trabalha a partir de um jogo de luz e sombra: dá um foco eurocêntrico às verdades históricas e demoniza tudo o que for diferente da estrutura hegemônica, ou seja, não há espaço para a diversidade. Podemos compreender que o silenciamento dos símbolos culturais ameríndios e africanos, é uma tentativa de impedir que a população desse território tome posse de suas heranças culturais, impedir que se recorde:

Na instancia mítica, nós, criaturas mortais, tornamo-nos espectadores e, simultaneamente, herdeiros das experiências ancestrais, onde e quando todos os seres somos, desde sempre, em uma mesma e única origem divina. E, porque o espaço mítico realiza o atemporal, visitá-lo é ir do mais sutil ao mais denso, muito além do que qualquer experiência física possa proporcionar. [...] Nesse sentido, podemos dizer que os mitos são suportes vigorosos. Ao incorporarmos seus conteúdos, fazemos, em nós mesmos, a ligação entre as manifestações do inconsciente pessoal e do inconsciente coletivo; é como se

através desse processo, nos tornássemos estacas entre o céu e a terra.  
(SANTO, p. 12, 2014)

Onde está nossa ancestralidade? A proposta é pensarmos sobre nós enquanto um conjunto de muitos povos, nossas origens, nossas identidades e refletimos sobre como será que chegamos até esse momento de agora. O filósofo indígena Ailton Krenak vai nos dizer que, na realidade, estamos hoje vivendo uma “abstração civilizatória” que se baseia na desconexão entre nós humanos e a natureza da vida no planeta Terra, em suas palavras:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019, p. 14)

Já perto do fim dessa perspectiva histórica, retoma a ideia da negação do Brasil. O Brasil existe e é uma realidade construída e estruturada politicamente, porém, de um ponto de vista antropológico a população brasileira não confere uma massa que possa se chamar Nação Brasileira. Somos diversos povos, que estão em intenso processo de interação e mestiçagem. Considerando o branqueamento e o modelo imperialista de dominação cultural, o Brasil é um projeto que faz parte do jogo colonial:

O projeto colonial compreende-se como um projeto de mortandade, calçado na produção do desvio existencial e da aniquilação dos saberes. O colonialismo codificou a credibilidade e a edificação do ocidente europeu a partir da pilhagem de corpos negro-africanos e ameríndios. (RUFINO, p. 68, 2019)

Apesar de todas as estratégias de embranquecimento e lobotomia simbólica empregadas pela estrutura racista, a história não pode ser apagada pois ela está transcrita em nossos corpos, sendo que as informações genéticas se transferem geração após geração. Ainda que a escola seja colonizadora, que as universidades sejam eurocêntricas, que dificultem nossa mobilidade

social e que o genocídio continue, nós transitaremos pelas brechas. Estamos pelas ruas, temos nossos guetos, sobrevivemos e a resistência persiste:

As possibilidades de credibilizarmos a rua e seus praticantes como autores de um balaio interdisciplinar, gingas, rotas de fuga, dribles, rasuras, rasteiras, artes de sucataria e bricolagens se dá a partir das operações riscadas e propostas da Pedagogia das Encruzilhadas. Nas ruas, esquinas e encruzilhadas da cidade, os corpos, subalternizados frente ao dilema colonial, praticam os espaços, gingam, golpeiam, sobrevivem. (RUFINO, p. 111, 2019)

A cultura está em todos os lugares, ela cabe em qualquer hábito cultivado, fragmento de memória, gesto, som ou ritmo. A cultura se multiplica exponencialmente através dos encontros, dos trânsitos, das trocas. A cultura é viva, está em constante transformação. A cultura não está sob controle, ela é um fluxo, um devir. Os mitos, os símbolos, os ritos amefricanos (GONZALEZ) ecoam pelos vazios porões coloniais. Sônia Guajajara, atual ministra do Ministério dos Povos Originários, tece uma reflexão a respeito desse reinventar cultural em seu discurso de posse:

Nós não somos o que, infelizmente, muitos livros de História ainda costumam retratar. Se, por um lado, é verdade que muitos de nós resguardam modos de vida que estão no imaginário da maioria da população brasileira, por outro, é importante saberem que nós existimos de muitas e diferentes formas. Estamos nas cidades, nas aldeias, nas florestas, exercendo os mais diversos ofícios que vocês puderem imaginar. Vivemos no mesmo tempo e espaço que qualquer um de vocês, somos contemporâneos deste presente e vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral! (transcrição do discurso de posse de Sônia, informação do site UOL, 2023).

Encero este capítulo com a certeza de que este é apenas um recorte e que muito mais ainda há para ser expresso. Por isso, é importante que se desenvolvem mais estudos direcionados às consequências e aos contextos coloniais, bem como às identidades culturais presente em nosso território. Observo que é necessário empenho para que as relações étnico raciais sejam bem representadas e mediadas no chão da escola.

## 6. Considerações finais e desdobramentos da investigação

A presente pesquisa teve por objetivo contribuir com o estudo de professores que estejam interessados em trazer à tona a memória do nosso povo em sala de aula e elucidar equívocos históricos. Apresentei reflexões acerca dos conceitos de experiência, linguagem e memória (a partir de teóricos europeus), revelando também fragmentos de minha trajetória enquanto professora/artista/pesquisadora, busquei desenvolver reflexões sobre aquilo que tange a subjetividade docente e que permeia minha praxis em busca de uma educação antirracista. O referencial metodológico que sustentou a jornada está ligo à a/r/tografia, metodologia não cartesiana. Os contextos históricos dos povos ameríndios e negro-africanos no presente território, também fazem parte da reflexão proposta. No decorrer do estudo, nasceu um produto educacional, em formato e-book com o nome “F(ar)EJ(ar) IDENTIDADES – Um Ensaio A/r/tográfico”.

Essa pesquisa de campo é o resultado dos meus primeiros anos de sala de aula como professora de artes no Ensino Fundamental. Então, o que trago comigo são imagens (fotos e alguns vídeos) dos projetos e trabalhos realizados pelas comunidades que me acolheram. Quando cheguei à escola, já existia em mim o intuito de ministrar essa disciplina abordando problemáticas sócio-históricas com relação às desigualdades raciais em nosso país. Sendo assim, que está sendo criado enquanto “produto” é na verdade o registro/relato a/r/tográfico dos processos de ensino/aprendizagem que vivenciei durante dois anos.

Nesse caminho, encontrei muita gente, aconteceram trocas que marcaram minha memória. Trocamos cores, sabores, musicalidades,

movimentos, histórias, olhares, silêncios, afetos em ambiente escolar. Apresentei-me na escola e meus movimentos foram impulsionados por algo que me tocou nos estudos da estética do oprimido, de Augusto Boal. Através de objetos do conhecimento voltados para habilidades em teatro, música, dança e artes visuais fui apresentando repertórios artísticos que traziam consigo símbolos dos imaginários ancestrais, contando histórias, contextualizando manifestações populares da cultura brasileira.

Houve um choque, um corte repentino no processo. Em março de 2020 as aulas presenciais foram canceladas em razão da crise sanitária que parou o mundo: COVID-19. Então, as situações que envolveram o ensino remoto de emergência também fazem parte do produto/processo vinculado à pesquisa. Durante o isolamento, voltei minhas atenções às possibilidades de alcançar os estudantes mesmo à distância. Considerando o contexto socioeconômico das comunidades, acredito que meus esforços tenham alcançado apenas uma pequena parcela deles. Ainda assim, essas tentativas serão convertidas em dados para a pesquisa. Criei aulas em arquivos PDF, alguns em formato de texto com imagens (criados no word), outros em formato de imagens com texto (criados através de uma plataforma chamada Canva) - o que muda entre um e outro é o espaço que a imagem ocupa no discurso. Também me aventurei através de podcasts, com aulas curtas editadas através do programa Audacity.

Acredito que a presente dissertação apresenta uma análise mais sucinta desse processo, enquanto que o produto contém sobre os conteúdos trabalhados, os processos avaliativos envolvidos, os eventos e parcerias que se criaram no decorrer do trabalho, algumas imagens e uma pincelada sobre os conflitos que vivenciei enquanto professora (aulas virtuais em anexo). O produto a/r/tográfico está recheado de imagens e relatos mais profundos com relação às minhas memórias docentes. Outro material que faz parte desse produto/processo é um “caderno de artista” que venho produzindo no decorrer do estudo, onde apresento poeticamente os pontos em que essa busca ancestral atravessa minha corporeidade de professora/artista/pesquisadora. Tenho interesse em disponibilizar aos colegas professores as aulas elaboradas durante a pandemia (não como produtos, mas sim como artefatos).

Concluo a presente pesquisa, considerando que F(AR)EJ(AR) Identidades é recalculando seu lugar sócio-histórico e se reposicionando no chão da escola. Os símbolos, mitos, ritos, experiências e saberes ancestrais devem ganhar destaque na sala de aula, principalmente aqueles de origem afro-brasileira e ameríndia. A escola é uma instituição colonizadora, mas uma pedagogia antirracista é aquela que transita entre as brechas e não tem medo de atravessar encruzilhadas.

## 7. Referências Bibliográficas

(PERUZZO E CARVALHO, 2018) **Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) e as Artes Cênicas: Possibilidades em Teatro Dança.** Revista “O Teatro Transcende” Departamento de Artes – CCEAL da FURB – ISSN 2236-6644 - Blumenau, Vol. 23, Nº 1, p. 61 - 80, 2018 – Edição Especial dos 45 Anos de Artes na FURB.

ALADRÉN. Gabriel: **O tráfico de escravos e a escravidão na América portuguesa.** In. O negro no Brasil – trajetórias e lutas em dez aulas de história. Org. Carolina Vianna Dantas et. All. Rio de Janeiro: editora Objetiva. 2012.

AUGÉ. Marc. **Não-Lugares, introdução à uma antropologia da supermodernidade.** Tradução de Maria Lúcia Pereira. Editora Papirus. Campinas, São Paulo, 1994.

BACHELARD, Gaston. **O Novo Espírito Científico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2000.

BALDISSERA, Aldelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo.** Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.

BARASH. Jeffrey. **O lugar da lembrança. Reflexões sobre a teoria da memória coletiva em Paul Ricoeur.** Revista Memória em Rede, Pelotas, v.2, n.6, Jan / Jun. 2012 – ISSN- 2177-4129.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação em um museu de Arte,** número 2 de 1989, Revista USP.

BEKER. Kimberly. **Encontrando o meu caminho para a a/r/tografia.** VIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB V.16 nº2/julho-dezembro de 2017, Brasília.

BELL. Hooks. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

BENJAMIN. Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. Trad. Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; editora 34, 2013.

BOAL, Augusto, **O Teatro como Arte Marcial**, Rio de Janeiro, Garamond, 2009a.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro. Garamond, 2009b.

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** - Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal. Porto Editora. 1994

BONIN. Iara. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In: Povos Indígenas e Educação. Org. Maria Aparecida Bergamaschi et. All. Editora Mediação. Porto Alegre. 2012.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010

CARVALHO. Carla. IMMIANOVSKY. Charles. **PEBA: A ARTE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, Set./Dez. 2017.

COUTINHO, Denise; SANTOS, Eleonora. **Epistemologias não-cartesianas na interface artes-humanidades**. Repertório, T. & D. (2010). Repertório, (14), 65–73. <https://doi.org/10.9771/r.v0i14.4666>

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo, Boi-tempo Editorial, 2016.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**, São Paulo, Editora Hucitec. 2003.

DIAS, Belidson. **A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/ tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes. **Conferências em Arte/Educação: Narrativas Plurais**, v. 1, p. 249-257, 2014.

DUARTE, Marina. História e Memória: **O Enfrentamento entre Paul Ricoeur e Michel Foucault**. Dissertação pós graduação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 180 p. 2013.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo. Editora Perspectiva. 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2013, 399 páginas.

GARCIA. L. A. COSTA. X.C. **TESSITURAS A/R/TOGRÁFICAS** Ensino de artes visuais no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – São Gonçalo do Amarante (RN). Editora da UFPB. João Pessoa. 2020

GONZALES, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. n. 92/93 (jan/junho). 1988 b, p. 69-82.

GUARANI, Emerson. PREZIA, Benedito. **A criação do mundo e outras histórias indígenas**. São Paulo: Formato Editorial. 2011.

HENTGES, Angelita. **As escolas entre muro, murmúrios e arredores**. Revista PIXO, n. 3, v.1, primavera de 2017.

HERNANDEZ, Fernando Hernandez. **A pesquisa baseada nas artes: propostas para representar a pesquisa educativa**. Trad. Tatiana Fernandez. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Ed da UFSM, Santa Maria, 2013.

INTEGRA DO DISCURSO DA MINISTRA SÔNIA GUAJAJARA. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-guajajara.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em 14/11/2023

IRVIN, Rita. **A/R/TOGRAFIA: ENGAJAMENTO COMO FILOSOFIA DE PESQUISA E PRÁTICA PROFISSIONAL**. Tradução por Scheila Maçaneiro e Sonia Vasconcellos. Revista Científica de Artes. V.14.N.1. 2016. Curitiba.

JUNQUEIRA, Mariana Lopes; PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Carla. **A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) e a música**. Revista da Abem, v. 26, n. 41, p. 21-39, jul./dez. 2018.

KAYAPÓ, Édson. BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** In: Ciacó, Vol. 5, número 35, p. 38 – 68, Julho a Dezembro de 2014. Dossiê histórias Indígenas.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**; Pesquisa e organização Rita Carelli. – 1 edição – São Paulo: Companhia das letras: 2020.

LAGO, Glênio; VANI, Andressa. **A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO ACONTECIMENTO FORMATIVO ÉTICO**. Roteiro, Joaçaba, V. 40, n.2, p. 461 – 484, Julho/Dezembro. 2015

LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

LAVELLE, Patrícia. **Walter Benjamin e o contador de histórias: (re)fundação do conto como gênero crítico**. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 43, p. 837-852, mai.-ago. 2017.

MANCILLA. Claudio. **Geopoética dos sentidos, a/r/tografia e o patrimoniável em chave descolonial: por uma poética do Sul**. Poiésis, Niterói, v. 20, n. 34, p. 87-108, jul./dez. 2019.

MATTOS. Regiane. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: editora Contexto. 2012.

MEDEIROS. Juliana. **Povos indígenas e a lei n. 11.635: (in)visibilidade no ensino da história do Brasil**. In: Povos Indígenas e Educação. Org. Maria Aparecida Bergamaschi et. All. Editora Mediação. Porto Alegre. 2012.

MELO. Emerson. **Memórias e resistência na formação dos Terreiros de Candomblé**. In: Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula – Saberes para professores e fazeres para alunos.

MENEZES, Ana Luíza. **Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento**. In: Povos Indígenas e Educação. Org. Maria Aparecida Bergamaschi et. All. Editora Mediação. Porto Alegre. 2012.

MUNANGA. Kabengele. **Origens africanas do Brasil Contemporâneo – histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Gaudí editora. 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. – São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco, Série Educação, história e cultura).

NASCIMENTO. Abdias. **O genocídio do Negro no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1978.

NOGUEIRA, Renato. **UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista**. Revista da ABPN, Volume 3, número 6. Novembro de 2011 – fevereiro de 2012.

PAES, Marina. **Teatro e Pedagogia do Oprimido na Formação de professores: um olhar a partir do Projeto Teatro do Oprimido na Comunidade**. Trabalho de Conclusão de curso de Especialização em artes na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. 2019.

PAES, Marina. **Decifra-me ou devoro-te: um olhar sobre o potencial provocativo da mediação de teatro e do ensino de arte na formação do espectador.** Monografia de graduação do Departamento de Artes Cênicas – Universidade de Brasília - UnB, 68 p. 2016.

PEREIRA. Matheus. **Quilombos e Fugas.** O negro no Brasil – trajetórias e lutas em dez aulas de história. Org. Carolina Vianna Dantas et. All. Rio de Janeiro: editora Objetiva. 2012

PETROVICHE. Carlos. MACHADO. Vanda. **Irê Ayó – Mitos Afro-brasileiros.** Salvador: EDUFBA. 2004.

PIEIDADE, Vilma. **Doloridade.** 1ªED Nos Editora, Rio de Janeiro, 2017.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade: Vilma Piedade.** Editora NÓS. 2017.

RIBEIRO. Djamila. **O que é Lugar de Fala.** Belo-Horizonte – MG. Editora Letramento. 2017

RIBEIRO. Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo. Editora Schwarcz S.A. 2019.

RICOEUR. Paul. **A Memória, a História e o Esquecimento.** Trad. Alain François. {et. al}. Campinas, SP - Editora da Unicamp. 2007.

RICOEUR. Paul. **Tempo e Narrativa - Tomo III.** Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas - SP. Editora Papirus. 1997.

ROSA. Rogério. **Uma ponte pênsil sobre o oceano: A contribuição do pensamento mitológico kaingang para a humanidade.** In: Povos Indígenas e Educação. Org. Maria Aparecida Bergamaschi et. All. Editora Mediação. Porto Alegre. 2012.

RUFINO. Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 2019.

SANTO. Maria Inês. **Vasos Sagrados – Mitos indígenas brasileiros e o encontro com o feminino.** Rio de Janeiro: Editora Rocco Digital. 2014.

SANTOS, Sousa. **O direito dos oprimidos.** Coimbra: Editora Almedina, 2014. - A cor do tempo quando foge. Uma história do presente – crônicas 1986-2013.

SANTOS. André. **Batuques e Samba: afirmações da identidade afro-descendente.** In: Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula – Saberes para professores e fazeres para alunos.

SANTOS. Lizandra; BORRE. Luciana. **Autorretrato: Narrativas A/r/tográficas e processos de criação em histórias compartilhadas.** Palíndromo, Florianópolis, v.14, n. 32, p. 303 - 327, jan 2022.

SANTOS. Neusa. **Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em assensão social.** Segunda edição - U.C.P.A. Coleção Tendências, V. 04. Editora Graal. Rio de Janeiro, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memórias da educação).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo : Cortez, 2007.

SILVA, Marco. AMÉLIA. Porto. **Nas trilhas do Ensino de História**. Belo Horizonte: Editora Rona. 2012.

SOUZA, Mariana. **África e Brasil africano**. São Paulo: editora Ética. 2014.

VARGAS, Claudio. **Resenha: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional**. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 10, p. 143-145, jan./dez. 2008

VAZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Tradução de João Dell Ana. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 34ª edição. 2012.

VIEIRA, Allan. CORÁ, Elcio. **O OLHAR FENOMENOLÓGICO DE PAUL RICOEUR SOBRE A MEMÓRIA**. Revista Pandora Brasil - Nº 42 - ISSN 2175-3318 “Fundamentos filosóficos em Paul Ricoeur para os mais variados textos”. Maio de 2012.