



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE
MESTRADO PROFISSIONAL REDE EM ARTES – PROF-ARTES**

SANDRA MICHELLE CRUZ DE MELO

**GRUPO DE DANÇA HUN EM PERFORMANCE: PRÁTICA
ARTÍSTICA COMO REFLEXÃO CRÍTICA NO ESPAÇO ESCOLAR**

JOÃO PESSOA

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA PROGRAMA DE
MESTRADO PROFISSIONAL REDE EM ARTES – PROF-ARTES**

SANDRA MICHELLE CRUZ DE MELO

**GRUPO DE DANÇA HUN EM PERFORMANCE: PRÁTICA
ARTÍSTICA COMO REFLEXÃO CRÍTICA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lúcia de Araújo Morais

**JOÃO PESSOA
2020**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528g Melo, Sandra Michelle Cruz de.

Grupo de dança Hun em performance: prática artística
como reflexão crítica no espaço escolar / Sandra
Michelle Cruz de Melo. - João Pessoa, 2020.
62 f.

Orientação: Líria de Araújo Moraes.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Dança - Ensino. 2. Educação formal. 3. Engajamento
social. 4. Performatividade. 5. Reflexão crítica. 6.
Prática artística. I. Moraes, Líria de Araújo. II.
Título.

UFPB/BC

CDU 793.3(043)

SANDRA MICHELLE CRUZ DE MELO

**GRUPO DE DANÇA HUN EM PERFORMANCE: PRÁTICA
ARTÍSTICA COMO REFLEXÃO CRÍTICA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Avaliação:

Data: 31/07/2020

Prof^a Dr^a Líria de Araújo Morais

Orientadora

Prof^o Dr. Fernando A. Abath L. C. Cananéa

Examinador Interno

Prof^a Dr. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Examinadora Externa

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001**

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por ter tido a oportunidade de participar e estar concluindo esse ciclo no Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES/UFPB.

À Maria José, Edson Melo e Sérgio Melo por terem sido incentivos amorosos e fraternos em todas as fases dos meus estudos, especialmente minha mãe que sempre incentivou os caminhos que escolhi e sempre me acolheu.

A Carlos Lima, Karl Isaac, Marx Gael, bebê estrela (perda gestacional às 8 semanas, durante o mestrado), bebê arco-íris (Martin Lucca, minha gestação com exatas 23 de semanas no momento dessa defesa) e Marinêz Costa, minha família, que foram compreensivos e incentivadores em todos os processos que eu vivenciei ao longo desses dois anos de pesquisa.

Aos meus familiares e amigos, que me apoiaram em toda a pesquisa.

Ao Grupo de Dança Hun, a cada integrante que fez ou faz parte dessa história de 5 anos de atuação e se permitiram viver essa pesquisa em criação e em cena comigo, especialmente Yago Santos e Karolline Alves, co-fundadores do grupo.

À toda equipe da Escola Municipal Fenelon Câmara, por acolher a pesquisa e incentivar o trabalho do grupo ao longo desses 5 anos.

Às educandas e educandos da escola, que foram parte importantíssima nesse processo de partilhas e de trocas tão potentes.

À Hayala César e Lygia Maia, dois encontros que mais parecem reencontros, grandes parceiras de trabalho nesse mestrado e na vida.

À toda equipe de professoras/es do PROFARTES/UFPB, que colaboraram de forma efetiva no processo de pesquisa.

À minha orientadora tão querida, que me abriu novos horizontes ao longo de toda orientação nesses dois anos. Gratidão por todo aprendizado, parceria e paciência!

Ao professor Prof^o Dr. Fernando Abath que com sua sabedoria e gentileza sempre esteve disposto a ensinar da forma mais humana e responsável que eu já pude presenciar.

À Prof^a Dr. Maria das Vitórias que foi muito precisa nas suas observações, me indicando leituras tão importantes, demonstrando empatia e sororidade se colocando à disposição.

RESUMO

Esse artigo se trata de uma reflexão acerca da investigação realizada ao longo do ano de 2019, na Escola Municipal Fenelon Câmara, no bairro Ernesto Geisel, na cidade de João Pessoa – PB, junto ao Grupo de Dança Hun, formado por educandas/os dessa instituição. As ideias foram reunidas a partir de aulas de dança ministradas, da coordenação de processos criativos e apresentações artísticas seguidas de debates finais nas turmas. Constata-se que essas experiências artísticas, entre cena e apreciação, se tornam, em sua continuidade, modos das/os educandas/os identificarem criticamente e politicamente seus respectivos lugares no mundo enquanto cidadãos/os, já que os assuntos que as performances provocam no público de educandas/os enquanto apreciadores podem reverberar em novos olhares sobre suas realidades enquanto educandas/os/moradoras/es/pessoas. A pesquisa foi participante, com uma abordagem qualitativa em nível local. O entendimento sobre performatividade e educação libertadora permeia durante a escrita, bem como os assuntos sobre autonomia, questões de gênero e étnico-raciais, que são advindas das performances e reverberam entre apresentações e debates na escola. As criações artísticas observadas no processo foram: *Feminicídio, não é sobre uma, é sobre todas!*; *Toda forma de amor merece ser respeitada* e *Por que me chamas?* Essas atividades proporcionaram às/aos educandas/os, professoras/es e gestoras escolares uma tomada de consciência de uma realidade social, que é muitas vezes opressora, mas que está passível de mudança a partir da prática gerada por essa reflexão e pelos debates, protagonizados pelas/os educandas/os.

Palavras chave:

Ensino de Dança na educação formal. Engajamento social. Performatividade. Reflexão crítica. Prática artística.

ABSTRACT

This article is a reflection on the investigation carried out throughout 2019, at the Fenelon Câmara Municipal School, in the Ernesto Geisel neighborhood, in the city of João Pessoa-PB, next to the Hun Dance Group, formed by students of this institution. The ideas were gathered from dance classes taught, from the coordination of creative processes and artistic presentations followed by final debates between classes. It appears that these artistic experiences, between scene and appreciation, become, in their continuity, ways for the students to critically and politically identify their respective places in the world as citizens, since the subjects that the performances provoke in the public of students / as appreciators can reverberate in new perspectives on their realities as students / residents / people. The research was participant, with a qualitative approach at the local level. The understanding of performativity and liberating education permeates during writing, as well as the issues of autonomy, racial gender and ethnic issues that come from performances and reverberate between presentations and debates at school. The artistic creations observed in the process were: *Feminicide, it's about me, it's about everyone !. Every form of love deserves to be respected and Why do you call me?* These activities provided students, teachers and school management with an awareness of a social reality, which is often oppressive, but which is subject to change based on the practice generated by this reflection and the debates, led by the students.

Key words: Dance teaching in formal education. Social engagement. Performativity. Critical reflection. Artistic practice.

GRUPO DE DANÇA HUN EM PERFORMANCE: PRÁTICA ARTÍSTICA COMO REFLEXÃO CRÍTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Este artigo se trata de uma reflexão acerca do ensino de arte na educação básica, em uma escola pública, a partir de uma experiência prática com processos de criação e apresentações artísticas realizadas com e para as/os educandas/os do ambiente escolar. Nesse caso, a construção de temas e modos de fazer a cena, bem como o contexto em que as apresentações foram compartilhadas, contribuíram para a ampliação do olhar dessas/es educandas/os sobre as suas próprias histórias de vida, bem como o contexto escolar como um todo. Essas ideias foram desenvolvidas ao longo de uma investigação que está de acordo com a ideia da implicação dos sujeitos em suas falas, relatos e apresentações cênicas. Tais acontecimentos reverberaram em auto-observação, autoconhecimento, levantamento de ocorrências dentro e fora da escola acerca do contexto social dessas/es educandas/os, fortificando uma visão crítica sobre o entorno em que vivem. O argumento das cenas foram construídos a partir desse levantamento continuado como parte de um processo de autoafirmação no campo da performance, possibilitando à/ao educanda/o uma experiência cênica que evoca um chamado de atenção às problemáticas que fazem parte do seu convívio social. As montagens foram realizadas entre três eixos principais de assuntos: o feminismo, o racismo e a homofobia. Todas as apresentações foram realizadas dentro da escola para as turmas do turno da tarde, fortalecendo debates sobre esses assuntos ao final das apresentações. Os processos de criação, ciclos de apresentações artísticas e debates foram realizados na Escola Municipal Fenelon Câmara, localizada no bairro Ernesto Geisel, na cidade de João Pessoa – PB, com o Grupo de Dança Hun, formado por 16 educandas/os dessa escola, do 7º ao 9º ano dos turnos manhã e tarde.

Bordô (1993, p.21) destaca a importância do corpo que é socialmente construído à medida que “o corpo humano é nele mesmo uma entidade política inscrita, sendo sua fisiologia e morfologia formadas por histórias e práticas de construção e controle.” Algumas práticas em sala de aula nos trazem essa reflexão, especialmente a necessidade de construção a partir do controle dos corpos das/os educandas/os, o que é muito notório dentro do espaço escolar. Um controle exercido pelas instituições para conter esse corpo em formação, formulado por imposições sociais, que muitas vezes reverberam em negligência dos processos individuais de cada pessoa. Ao impor controle enquanto instituição, não se possibilita o

desenvolvimento da consciência corporal e social de cada indivíduo. Porém, ao vivenciar a dança no espaço escolar, experimentamos essa busca individual, fundamentada na consciência individual e coletiva. Muitas vezes esse processo natural de lidar com o seu próprio corpo é compreendido como provocação.

O intuito de experimentar a provocação através do corpo no espaço escolar, especificamente numa escola pública, é trazer à prática uma possibilidade de efetivar uma educação libertadora, conceito do autor Paulo Freire (2018) fundamentado na consciência da opressão e na possibilidade da libertação a partir da consciência crítica. A arte da dança carrega então uma interface da performance e do engajamento em suas discussões sociais e políticas. Os processos criativos provocaram apropriação dos assuntos e dos corpos que se colocaram em cena a partir das apresentações, sobretudo no processo de pesquisa teórica e de prática corporal, que foram trazidas e relacionadas à cena, cujo argumento instaurou um espaço de exposição de suas próprias realidades enquanto sujeitos, e, por sua vez, desdobrou novas discussões na escola quando ocorreram as apresentações. Falar sobre si mesmo ou sobre as questões que fazem parte do entorno de uma realidade é um ato de fala possível como um modo de performar a própria realidade. Ancorei-me aqui no conceito de fazer-dizer da autora Jussara Setenta (2008), quando explica sobre a questão da performatividade na dança e dos sujeitos artistas que constroem um argumento no ato da construção cênica na fala de seus próprios corpos. Na escola, a cena faz parte de um contato em formação, que na maioria das vezes não é permitido ao sujeito educando uma oportunidade de trabalhar a partir das próprias questões, uma vez que alguns assuntos não são permitidos ou, mesmo quando são obrigatórios por lei de serem trabalhados, se limitam a fazer parte de uma participação decorativa em atividades festivas do calendário escolar.

Contexto da pesquisadora: percurso da investigação em primeira pessoa

Neste artigo discorro sobre a pesquisa desenvolvida em primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, porque observei o processo e participei das criações artísticas, coordenando as apresentações performáticas. Enquanto pesquisadora, sou eu e o que estiver relacionado à cena, seremos nós.

Aqui foi feito o recorte do espaço no qual a pesquisa foi desenvolvida –

escola pública – como um retorno para casa, porque os anos de formação nesse espaço tão potente e ao mesmo tempo tão negligenciado me proporcionaram uma leitura de quem já estive nesse lugar sob outra perspectiva, como educanda. A possibilidade de propor ações interventivas e de iniciar um processo de investigação sobre como as performances sobre feminicídio, homofobia e racismo transformam, afetam, desorganizam e/ou são transformadas nesse espaço me estimula a continuar compreendendo esse lugar como um lugar de força e movimento, ocupando esse espaço agora como professora. Foi um reencontro com um espaço no qual eu já fui usuária e que também sofri racismo. É um retorno a casa sob um novo prisma, enxergando outras possibilidades.

O Grupo de Dança Hun, idealizado desde o meu primeiro ano de atuação como professora de Artes/Dança nessa escola, em 2015, teve seu nome, Hun, escolhido pelas/os integrantes em 2016. O nome significa pessoa livre em suarili, dialeto da África Oriental (Quênia – Tanzânia) e foi fruto de uma pesquisa em conjunto de todas/os as/os participantes naquele ano. O grupo em 2019 foi composto por 16 adolescentes dos turnos da manhã e da tarde, do 7º ao 9º ano e desde o início da sua atuação, suas práticas artísticas sempre estiveram associadas ao desejo de criar abordando temas que se relacionam com as questões sociais e que atingiam também (e principalmente) de forma pessoal as/os educandas/os, como por exemplo, o racismo.

Em toda a fase acadêmica da graduação e até mesmo antes dela, como professora/pesquisadora/artista-docente dessa pesquisa sempre quis executar um trabalho com a dança na perspectiva da formação do sujeito crítico, já que desde que me compreendi enquanto corpo-sujeito, tendo consciência de quem sou e do que quero de/com/para essa vida, estive imbricada na arte como modo de questionamentos sobre as condições de convívio ao meu redor. Esse interesse, nesse contexto da pesquisa e, mais especificamente como educadora, está de acordo com o conceito de fazer-dizer do corpo da autora Jussara Setenta (2008), elaborado na observação da performatividade da cena de dança, em que a autora estuda a ação corpórea como modos de estar no mundo, de dizer, de fazer como modo de fala. Em suas palavras, percebe-se a importância do conceito de performatividade para esse tipo de ação argumentativa na fala do corpo:

O conceito de performatividade refere-se a um modo de estar no mundo,

podendo ser aplicado às relações pessoais, sociais, políticas, culturais e artísticas. A performatividade se caracteriza por movimentos inquietos, questionadores – aqueles que não se satisfazem com respostas já dadas e trabalham para perturbar o domínio do “o quê”, “para que/quem”, “porque” em favor de um “como” que precisa ser sempre construído. Dela faz parte a necessidade de mudanças porque se refaz a cada tentativa de respostas às inquietações que aparecem no processo de constituição de sujeitos/sociedades. Ainda, não tenta fixar o presente, em vez disso, desloca-o. Traz para o presente marcas passadas e indica, no mesmo presente, marcas futuras. (SETENTA, 2008 p. 83).

Esse entendimento pode ajudar a pensar qualidades de fala atreladas a reivindicações de direitos ou de uma maneira de provocar e chamar atenção diante de uma determinada situação em que há a percepção de desajuste social. O que me levou a dançar ou atuar por toda a infância e adolescência sempre esteve vinculado ao desejo de provocação. Eu provocava meu irmão em casa, meus pais, meus primos, tias e tios, amigos, fazendo questionamentos que eram ditos impossíveis para a minha idade. Ouvia com frequência frases do tipo: “que menina atrevida! Essa gosta de chamar a atenção.” Não fui convencida disso. Eu realmente queria provocar e sempre me posicionava ante as reações das pessoas. E como é possível construir um tipo de posicionamento numa sociedade que nos estimula a calar e aquietar, com opressão nos corpos em todos os espaços? Trabalho, escola, ruas, praças. Somos cercadas/os por amarras sociais que nos limitam constantemente. Somos enquadradas/os em grupos que falam mais de nós do que nós mesmos. Porque somos silenciadas/os/es. Especialmente nós, mulheres periféricas, pretas e (ex) educandas/os de escolas públicas. Por sempre ter morado num bairro de classe popular na periferia, ser negra, ter convivido, visto e sentido de perto essa realidade dura na qual estamos inseridas/os, o desejo de trabalhar em escolas públicas e lutar pelos direitos básicos, inclusive como usuária desse espaço, só aumentou. Na verdade a dança proporcionou uma militância por uma educação pública de qualidade enquanto política pública efetiva, que é garantida por lei, mas não é efetivada em sua plenitude. Por isso, iniciar um grupo de performance na escola foi e é uma forma de dar voz através da arte às angústias do ser humano, especialmente nesse contexto escolar. Colocar corpos em cena que questionem determinados padrões, muitas vezes adoecedores, é o que move o grupo.

Hun – grupo artístico na escola como campo de reflexão crítica: na perspectiva da/o educanda/o

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo de forma neutra. Não Posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.
(Paulo Freire, 2019, p.75).

A escola é, sem dúvidas, um espaço de compartilhamento de saberes. Porém, o entendimento desse compartilhamento por muitos anos esteve – e ainda está – relacionado à transmissão de conhecimento do professor para a/o educanda/o, como uma educação bancária. Paulo Freire tem uma perspectiva diferenciada sobre esse espaço escolar e criou novas ideias sobre como ele poderia operar dentro da sociedade. Nos seus estudos e práticas sempre pautou o posicionamento crítico e a consolidação da autonomia da/do educanda/o, tendo a educação e a escola como possível mediadora dessa consciência crítica da realidade que nos permeia.

No entanto, a escola é também um espaço de limitação do corpo, um enquadramento de pessoas – educandas/os e profissionais – dentro de uma determinada regra e espaço que visa domesticar esse corpo, limitando-o a um corpo que obedece. Isso me inquieta pessoalmente, profissionalmente e artisticamente, porque está trazendo à tona esse aprisionamento de pessoas dentro de uma sociedade que se diz livre. Essa prática é construída historicamente e a necessidade corpórea de dar voz e visibilidade e desenvolver a autonomia das/dos educandas/os foi e é urgente no espaço escolar.

Intervir na realidade sem desenvolver a consciência crítica sobre ela não desenvolve o protagonismo nas/os educandas/os. A prática da educação libertadora como cita Freire (2018) é um desafio, porque ao passo que se toma consciência do desejo por liberdade, toma-se consciência também que existe uma opressão. E o grupo Hun surgiu justamente em meio a essa inquietação. Realizar uma apresentação que tenha esses tipos de temáticas, que trazem para a pauta questões étnico-raciais e as questões de gênero nos aproxima de uma realidade que evidencia uma grande necessidade de problematização desses temas dentro do espaço escolar. Realizar as atividades é promover uma movimentação em assuntos que estão turvos, paralisados, falsamente acalmados, assim como o leito de um grande rio, que aparentemente é tranquilo, mas que tem uma correnteza revoltosa nas profundezas, que carrega

discretamente com toda sua força tudo o que passa pelo seu caminho, assim como as pessoas, suas histórias e seus traumas foram e ainda são arrastadas pela cultura sexista e racista na qual estamos inseridas/os.

Assim como Freire citou em seus diversos estudos essa formação crítica, Setenta (2008) nos traz uma reflexão do fazer-dizer da dança com a performatividade que também provoca uma reflexão crítica.

As diferentes falas da dança ganham configuração política ao entender que é no corpo que questões do dentro e do fora podem ter acomodamento, e que o corpo, além de trocar com o ambiente onde está, também é o ambiente onde ocorre as discussões e as decisões provenientes do processo de fazer dança e, ainda, é no corpo que se explicitam as condições de produzir fala. O processo do fazer está acompanhado por exercícios de reflexão crítica que colaboram na formulação do discurso, provocando destabilizações que propiciem a emergência de informações renovadas. (SETENTA, 2008, p. 44).

Segundo a autora, é no corpo que ocorrem as discussões e decisões desse processo de fazer-dizer dança. Setenta aponta o quanto o corpo pode coexistir com a dança pensando e fazendo movimentos de corpos-ideias e não corpos-ideais. Nesse campo das ideias e dos debates que esse corpo suscita com a dança, sua performatividade traz uma fala que se torna uma prática interventiva, porque além de agir produzindo essas intervenções vai propor uma reflexão a partir das apresentações. Nessa perspectiva, a fala construída no corpo e pelo corpo é responsável pelos modos de criação dessas apresentações. A força do ato da fala se comunica através do fazer no corpo. Esse conceito é afinado com a prática do Grupo de Dança Hun, uma vez que a dança é carregada de falas construídas corporalmente no processo de criação e que repercutem nas práticas performativas desse corpo carregado de discurso. A autora compreende o fazer-dizer do corpo como a organização do pensamento no corpo que dança. Essa organização também pode propor uma desorganização dos pensamentos mediados pela performatividade, o que possibilita em todos os corpos, nos que apresentam e nos que assistem uma possível renovação a partir de uma reflexão que traz à cena uma reflexão crítica.

O corpo apresentado na cena é um corpo que expõe a reflexão crítica sobre o fazer do seu e de outros corpos. [...] As marcas desses corpos são aproveitadas por um único corpo. O que ele enuncia, é, então, no entendimento aqui apresentado, uma fala performativa. As vozes desses outros corpos estão processadas no fazer daquele corpo que dança, mas estão digeridas e transformadas. (SETENTA, 2008, p.46).

Essas vozes, na prática do grupo Hun, são as vozes silenciadas de muitas pessoas que performaram e que assistiram às performatividades. Um exemplo da cena que ficou muito potente e foi percebida desde os ensaios essa potência foi o momento em que uma das performers levanta do chão, no qual todas as mulheres estão caídas e com a linha imaginária ao seu redor como cena de crime, olha nos olhos do público e diz: “Você, Você! Você! Você via quando ele me batia. Você ouviu os meus gritos. Você ouviu quando eu pedi ajuda e mesmo assim escolheu ficar calado, calada. Você! Você! Você o ajudou a me matar!” Essa fala convidou o público a se colocar no lugar daquela dor. O corpo dela sentia ao mesmo tempo em que falava as pancadas que recebeu antes de morrer. O choro de dor imprimia no corpo uma revolta pela omissão. Foi um convite a refletir o que tínhamos feito até então ao presenciamos uma cena de violência contra mulher. O corpo imprimiu uma reflexão que impactou as pessoas em uma cena que em seguida fez um silêncio ensurdecidor. Percebemos, então, que o impacto da cena não está apenas no texto, mas em como esse texto é enunciado em cena, em como as outras educandas reagem à voz em cena, o conjunto dessas ações que carregam o enunciado de um acontecimento comum naquele contexto dos sujeitos da escola, o que provoca uma ebulição de reflexões.

Hun – grupo artístico na escola como campo de reflexão crítica: na perspectiva da educadora

A arte no espaço escolar sempre teve seu lugar como um lugar de saberes à disposição: das festas comemorativas, das ocasiões especiais, à disposição de tudo que servisse à escola convenientemente e contasse com o talento de um professor de artes, independente da linguagem em que se tornou especialista. Proponho uma reflexão de qual o lugar da arte na escola, essa mesma escola que há muito tempo (desde sempre) vem sendo indiferente e displicente com o corpo e com a arte nesse espaço. Certamente alguns avanços ocorreram. Um deles foi um concurso para profissionais das linguagens artísticas específicas como a dança, em algumas cidades no país, já que as linguagens artísticas, já previstas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e com parâmetros curriculares nacionais específicos já existiam

e foram ainda mais fundamentadas com a promulgação da Lei 13.278 de maio de 2016, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional relacionadas às linguagens específicas. Esse concurso em João Pessoa¹ aconteceu em 2013, embora a escola ainda não estivesse preparada para receber essas/esses profissionais e suas propostas pedagógicas voltadas para o aprendizado com/de/para o corpo.

Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação das artes no país, percebo que a dança, todavia, parece representar um risco muito grande para a educação formal, pois ela continua sendo uma desconhecida da/para a escola. Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda "assustam" aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação que ainda são predominantes em nossas escolas que permanecem advogando por um ensino "garantido" (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas). (MARQUES, 1997, p.21).

A escola, assim como a autora afirma acima, não está preparada para a intervenção artística que pressupõe um processo criativo das/os educandas/os, especialmente se esse processo estiver relacionado a questões consideradas tão polêmicas para esses espaços, mas tão carentes de serem abordadas. Esse despreparo é notório e simbólico. Primeiro, porque o professor de artes é visto pela escola como o ser criativo de cumprimento de calendário escolar de festividades, porque isso foi construído historicamente. Segundo, porque todo e qualquer processo criativo demanda tempo, espaço adequado e compreensão de que a criação pode e deve estar para além dos horários de aula formal do componente curricular. Esse tempo não é ofertado compreendendo a hora/aula que o professor trabalha, geralmente excedendo-a e não remunerando o profissional como seria necessário por esse excedente. O espaço não existe, porque as escolas, especialmente as das décadas de 1970 a 1990, não foram construídas pensando numa sala de artes, para o desenvolvimento pleno das aulas práticas das quatro linguagens artísticas. Se não há tempo e espaço suficientes para o desenvolvimento do trabalho e se esses processos criativos forem mais do que cumprimento de calendário letivo e suscitarem reflexões sociais emergentes, como os temas transversais, é que a preocupação se torna algo ainda mais complexo de lidar, mesmo que esses temas estejam previstos em lei e que a escola seja o ambiente propício para esse debate acontecer.

1. Em 2013 foi realizado o primeiro concurso para profissionais de dança especificado em edital como linguagem, no município de João Pessoa, Paraíba, o qual eu passei e atuo como professora de dança na Escola Municipal Fenelon Câmara. Vale salientar que as/os concursadas/os nesse processo seletivo só assumiram seus cargos em janeiro de 2015. A Lei 13.278/2016 dispõe sobre as divisões das áreas artísticas e o prazo que os sistemas de ensino teriam para adequar a formação específica das/os professoras/es referente às suas linguagens.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) existe uma previsão de trabalho dos conteúdos referentes aos direitos humanos, em respeito à diversidade, à pluralidade e a difusão de valores fundamentais para o interesse social. As questões étnico-raciais também estão previstas nas leis 10.639/2003, que dispõe sobre a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, o que incluiu a data do dia 20 de novembro reconhecida como Dia da Consciência Negra, e a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e tem um parágrafo específico sobre a necessidade de trabalhar a formação da sociedade brasileira, que enfatiza a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Ora, como trabalhar a formação crítica das/dos educandas/os se não falarmos sobre a realidade dos temas emergentes (inclusive previstos na LDBEN)? Formação crítica essa proposta e abordada por Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira². Falar politicamente num espaço que muitas vezes o corpo é tratado como algo a ser contido, controlado e é submetido a instâncias que exercem o poder sobre eles é de fato um desafio. Talvez seja por isso que o grupo escolheu simbolicamente seu nome com um significado carregado de desejo de liberdade. A proposta sempre foi provocar o público a refletir sobre questões cotidianas das suas realidades que incomodavam, mas que não eram colocadas em pauta artisticamente.

A performance é um gênero de arte complexo de ser definido devido às suas várias possibilidades de configurações, mas os artistas implicados nessa arte, que podem fazer parte de diferentes tipos de configurações artísticas, estão implicados em atos políticos e ativistas e/ou provocativos de naturezas distintas. Segundo a autora Diana Tylor,

Historicamente, a *performance art* tem sido usada para se referir a uma forma específica de arte ao vivo que surgiu na década de 1970. Embora existam muitos exemplos anteriores de atos situados que poderiam ser chamados de arte performática, esse gênero surgiu como um movimento artístico nas décadas de 60 e 70 como uma reivindicação contra a ausência do corpo na arte. As trajetórias históricas são muitas e as áreas de circulação são diferentes. Para alguns estudiosos, o conceito de arte e performance surge do campo de artes visuais. Outros o colocam em

2. **Paulo Freire** foi considerado o Patrono da Educação Brasileira em 2012, por seus relevantes trabalhos voltados para a educação ao longo de sua vida comprometida em trabalhar a educação como libertadora. O Projeto de Lei 1930/19 revoga a Lei 12.612/12, que declarou o educador pernambucano patrono da educação brasileira. O texto tramita na Câmara dos Deputados. A proposta é de autoria do deputado Heitor Freire (PSL-CE) e corrobora com a proposta do atual governo federal, que defende um ensino formal tradicional, apenas tecnicista, o oposto da proposta de Paulo Freire.

relação ao teatro. Para alguns acadêmicos, a lingüística dá origem à performance como ato ou atos de fala. Para antropólogos como Victor Turner, a performance é equivalente ao drama social, é uma forma de comportamento cultural. Alguns estudiosos, como RoseLee Goldberg, colocam os antecedentes do desempenho nas práticas dos futuristas, dadaístas e surrealistas, que se concentraram mais no processo criativo do que no produto final. Maris Bustamante e Mónica Mayer localizam o início da prática da performance no México com a chegada do surrealismo e o desenvolvimento da arte não-objeto. [...] Outros identificam as genealogias dessas práticas em seus respectivos países. No Brasil, pensamos em pioneiros como Flávio de Carvalho, que trabalhou na década de 1930, e artistas visuais como Hélio Oiticica e Lygia Clark, nas décadas de 1950 e 1960. Como Rebecca Schneider nos lembra, é preciso sempre falar no plural quando se refere às histórias do surgimento da *performance art* para não fetichizar a noção de suas origens, práticas específicas e autorais. As práticas de performance mudam tanto quanto seu propósito, às vezes artísticas, às vezes políticas, às vezes rituais. O importante é destacar que a performance surge de várias práticas artísticas, mas transcendendo seus limites; Combina muitos elementos para criar algo inesperado. [Tradução nossa³] (TAYLOR, 2015 p. 61 e 62).

Logicamente aqui nesse estudo, trata-se de observar apresentações artísticas no ambiente escolar, mas se faz importante compreender como a poética dessas apresentações é atravessada por uma multiplicidade de ações corporais que estão a favor de fazer vir à tona a realidade dessas/es educandas/os numa prática artística continuada. Alguns performers discutem ou relatam o modo como seus corpos se mantêm engajados com a própria ação em si, como modo provocativo e apresentam a definição do que fazem a partir dessa articulação corporal. A artista e investigadora Eleonora Fabião (2016) apresentou, numa entrevista ao programa de televisão Arte do Artista, na TV Brasil, uma descrição de uma performance de sua autoria. Durante a sua descrição, a artista explica o modo como o seu corpo se implica na cena e a recorrência da escolha de espaços distintos em que performa. Suas ideias ajudam a pensar a disposição e abertura a estados distintos do corpo enquanto performa, a presença e a relação com os espaços escolhidos. A autora relata então, que para ela, essa condição do corpo em performance e a potência do

3. Historicamente, *performance art* se ha usado para referirse a una forma específica de arte en vivo que surgió en los años '70. Aunque hay muchísimos ejemplos anteriores de actos asiados que podrían llamarse performance art, éste brota como movimiento artistico en los '60 y '70 como un reclamo en contra de la ausencia del cuerpo en el arte. Las trayectorias históricas son muchas y los ambitos de circulación son distintos. Para algunos, el concepto de arte y performance surge del campo das artes visuales. Otros lo sitúan en relación al teatro. La lingüística, para ciertos académicos, da origem al performance como speech act o actos del habla. Para antropólogos como victor turner, el performance equivale al drama social, es una forma de comportamiento cultural. Algunos estudiosos, como RoseLee Goldberg, sitúan los antecedentes del performance en las prácticas de los futuristas, dadaístas y surrealistas que se enfocaban más en el processo creativo que en el producto final. Maris Bustamante y Mónica Mayer ubican los inicios de la práctica del performance en méxico con la llegada del surrealismo y desarrollo del arte no-objetual. [...]. Otros identifican las genealogias de estas prácticas en sus respectivos países. En Brasil podríamos pensar en precursores como Flávio de Carvalho que trabajó en los años '30, y en artistas visuales como Hélio Oiticica y LÍgia Clark en los '50 y '60. Como nos recuerda Rebecca Schneider, siempre hay que hablar en plural al referirse a las historias del surgimiento del performance art para no fetichizar la noción de sus orígenes, prácticas específicas y autorias. Las pra'cticas de performance cambian tanto como su finalidad, a veces artistica, a veces política, a veces ritual. Lo importante es ressaltar que el performance surge de varias prácticas artísticas pero transciende sus límites; combina muchos elementos para crear algo inesperado. (TAYLOR, 2015 p. 61 y 62).

que esse artista pode desestabilizar nesse estado é mais importante que uma definição conceitual sobre a performance: “Esta é a potência da performance: deshabituá-lo, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de [...] experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas”. [...] e sobre a performance afirma: “é uma prática, é um conjunto de práticas que desorganiza o meu corpo, desorganiza o meio e proporciona dinâmicas impensáveis [...] Pra mim não interessa nenhuma dessas origens históricas. Nenhuma delas me satisfaz.” (FABIÃO, 2016, informação verbal⁴).

Olhar para esse corpo também com as características que ele apresenta e sua condição social no mundo traz arranjos ativistas e políticos, como é o caso de artistas negros que a partir da articulação de seus próprios corpos provocam questionamentos em suas performances. Como exemplo, dentre outros tantos, o artigo da Fabiana Lopes e Alexandre Araújo Bispo na revista *Happers da Bazaar Art* (2015) quando apresentam fotografias e textos refletindo sobre a performance com múltiplos artistas denominada *A Presenças Negra* (2014) idealizada por Peter de Brito e Moisés Patrício, em que apresenta nesse projeto alguns artistas negros e suas formulações a partir de sua condição no mundo, são eles: Pablo Nazaré e Moisés Patrício – (performance – Qual é a cor da minha pele?), Michelle Mattiuzz (performance – Merci Beaucoup, Blanco!), Priscila Resende (performance – Bombril) e Renata Felinto (performance – white face, bland hair). Segundo os autores, após refletirem sobre cada uma das performances do projeto, concluem que:

As obras desses quatro artistas, em diálogo com a presença negra, revelam pelo menos dois desdobramentos importantes para compreendermos o papel das performances na produção social de sentidos compartilhados. Em primeiro lugar, apontam para a naturalização da presença, usos e práticas de certos grupos sociais no âmbito da arte contemporânea, ela mesma colonizada e produtora de preconceitos. Em segundo, tanto esses artistas quanto o coletivo *A Presença Negra* nos permitem refletir acerca da importância do corpo como forma de estar, problematizar e usar os espaços tidos por culturalmente legítimos. (BISPO; LOPES, 2015 p. 112).

A citação acima convida a refletir a necessidade de dar voz a esses diferentes discursos que são característicos de determinados contextos sociais. Nesse sentido, as/os educandas/os do Grupo Hun foram convocados a esse autoconhecimento ao performar, como também provocaram uma desestabilização pessoal. As/os educandas/os do Hun estiveram e se colocaram nesse estado ao performar e provocaram essa desestabilização também no contexto da escola.

Dentre essas dissonâncias, que são esses estados de desarmonia provocados pela performance, incluímos as políticas e sociais, já que na escola, desde o início da

4. **Entrevista com Eleonora Fabião no programa Arte do Artista.** Disponível em: <http://tvbrasil.abc.com.br/artedoartista/episodio/eleonora-fabiao-e-dramaturgia-experimental>

atuação desse grupo, “os eventos culturais articulam-se na esfera do político, no sentido mais amplo do termo, ou seja, no espaço das relações entre grupos e segmentos sociais”, como cita Arantes (2006, p.51). As performances apresentadas aqui podem ser compreendidas como disparadoras de aspectos políticos, tendo em vista que têm contribuído na elaboração desse contexto do espaço escolar com sua condição de lidar cotidianamente com questões como o racismo, as questões de gênero, cidadania, dentre outros temas que vem à tona quando postos em processos de criação, implicando a própria vida na prática da performance, na fronteira entre arte e vida, a serviço de uma melhoria desse contexto social através da arte.

Ora na linguagem da dança, ora na linguagem do teatro e ainda utilizando elementos da música e das artes visuais, essa hibridez de linguagens artísticas existe desde a fundação do Grupo de Dança Hun em 2015, quando, instigadas/os por uma apresentação em alusão a Semana da Consciência Negra de 2015, decidimos que o que conduziria a prática desse grupo estava mais vinculado a um debate social, nos assumindo naquele instante um corpo político. Naquele exato momento, esses corpos perceberam que estavam se conectando em um nível de consciência que os atravessava e que atravessava as pessoas do ambiente escolar. O desejo de falar mais sobre o que faz parte da vida das pessoas tanto na escola quanto fora dela cresceu e fomentou essa prática engajada no ano 2016. Essas ideias estão de acordo com a autora abaixo, quando afirma que:

O uso de conceito de político nesse sentido vincula-se à compreensão de que as ideias se organizam no corpo, e o corpo assim formado é sempre político, isto é, sempre age no mundo a partir de uma determinada coleção de informação. Cada coleção implica em um determinado modo de agir no mundo – cada qual com sua consequência política. (...) Será que as suas ações também questionam e refletem criticamente o mundo, tal qual no fazer- dizer performativo? (SETENTA, 2008, p. 30).

As ações que estamos nos referindo aqui são as do grupo Hun a partir da sua performatividade, do corpo que faz e diz em cena, questionando e refletindo criticamente sobre o mundo.

Durante a construção do processo criativo o argumento era construído a partir de um lugar de fala. Lugar de fala não se trata apenas de falar no sentido literal do verbo, mas de reconhecer-se como um indivíduo que se sente pertencente a um determinado grupo social, com experiências em comum, no caso do Hun, um grupo de dança de uma escola pública da periferia composto por indivíduos que têm uma perspectiva de trabalho artístico voltado para os debates não excludentes,

especificamente das minorias, com o recorte étnico-racial, de gênero e de classe social. E desse lugar de fala, entender o que comunicar e para quem, comunicar-se *com* os corpos que compartilham o espaço escolar, *com* a comunidade que compõe o espaço social no qual todas/os estão inseridas/os.

O trecho do texto de Jussara Setenta parte da proposta de não pensar a linguagem somente como aquilo que descreve o que está fora dela. Quando se compreende que a linguagem pode se constituir como um fazer-dizer, segundo o conceito da autora, ou seja, como uma situação na qual o seu fazer seja simultaneamente o seu dizer, abandona-se a fala da dança como a arte do indizível. Ela não somente se torna dizível, como passa a ser vista como dizendo-se no seu fazer. Ao atar o fazer ao dizer, coloca o fazer ligado às informações que estão no mundo e, assim, ao vincular dança e mundo, politiza o seu discurso.

Imersas/os nesse processo do fazer-dizer através da performance, o que não era possível debater cotidianamente, o grupo Hun se colocou frente ao público de maneira mais intimista: não nos apresentamos na quadra ou pátio, lugares comuns de apresentações artísticas nas escolas, mas na sala de aula, desenvolvendo uma apresentação para cada turma. As apresentações se tornaram assim mais pessoais, pois além de falar de uma realidade compartilhada, também nos tornavam mais próximas/os, enquanto integrantes do grupo, as/aos educandas/os e as/os espectadores/apreciadores/público. Percebemos que essa proximidade foi fundamental para tocar de forma mais profunda cada pessoa presente e proporcionar uma troca entre todas/os nós de maneira mais consciente.

Durante os processos de criação, o grupo propôs uma desorganização, que é uma forma de desarticulação, uma mudança na organização. A desorganização trazida aqui está vinculada a uma desorganização ocasionada pela provocação. Havia o desejo de retirar cada pessoa da sua zona de conforto, incluindo a nós mesmos integrantes do Grupo de Dança Hun, a partir de uma abordagem não convencional até então naquele espaço. Foi uma desorganização do ambiente e dos pensamentos com a forma de abordagem com maior proximidade entre performers e público, todas/os educandas/os da mesma escola e partícipes do mesmo ambiente escolar. E assim definimos que, além de fazermos as apresentações numa sala de aula (desconfortável, pequena, quente e empoeirada – por mais higienizada que ela fosse), alocada exclusivamente para as apresentações das performances, deixaríamos essa sala sem absolutamente nenhuma iluminação ambiente, utilizando apenas a

iluminação de lanternas de celulares e posteriormente de pequenas lanternas. A proposta era escurecer um ambiente que por tantas vezes foi um ambiente também subserviente ao embranquecimento social⁵ e cultural que fomos/somos submetidas/os todos os dias.

Na verdade quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando a sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção do imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre, e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2014, p.22).

Esse processo de branqueamento sentido e vivenciado cotidianamente foi debatido no grupo no início dos seus trabalhos antirracistas, inclusive com o objetivo de enegrecermos os espaços que nos foram negados ao longo da história desse país. E aqui não estamos fazendo suposições, estamos falando sobre algo que é, infelizmente, cotidiano na escola e no Brasil, o racismo. Mergulhar num espaço por toda uma tarde/noite fazendo com que as pessoas da equipe ou da comunidade escolar também sentissem no próprio corpo o desconforto e o incômodo que aquele espaço configurado daquela forma proporcionava, foi fundamental para esse mergulho ser compartilhado. Sujeitos provocando sujeitos, rompendo silêncios, evidenciando e desafiando para a observação dos seus próprios lugares de fala.

Corpo como lugar de fala na escola pública e periférica: feminismo, racismo e homofobia

No Grupo de Dança Hun, inicialmente, houve um estranhamento por parte das/os educandas/os quando eram estimuladas/os a sentir-se enquanto corpos que faziam parte de uma determinada cultura na sociedade. Durante os ensaios, foi proposto um mergulho na percepção dos corpos que compõem o grupo, percepção de si mesmo em movimento e percepção dos outros membros do grupo. Para o grupo, reconhecer-se com determinados modos de andar, gesticular, dentre outros

5. **Embranquecimento** é um termo utilizado pelo movimento negro nas suas mais variadas vertentes, para lembrar o quanto a nossa história cultural e social utiliza padrões e normativas brancas, disfarçando o racismo que é estrutural.

modos de mover no cotidiano gerou estranhamento, já que a minha proposição era que cada uma/um pudesse perceber os corpos ao redor a partir do seu próprio corpo, numa espécie de familiaridade entre os membros e ao mesmo tempo de singularidade da história e experiência de cada sujeito incorporada nos seus movimentos. Partíamos do questionamento: Quem sou eu? Quem é você? O que nos tornamos *nós*? Essas perguntas norteavam a relação gerada entre os membros consigo mesmo, com os outros corpos, relacionando-se em movimentos cotidianos, observando o corpo do outro e seus referenciais de movimento e as relações possíveis estabelecidas com o nós. Foram feitas práticas em formatos de jogos e exercícios como o que utilizava a imitação das referências de corpos de cada pessoa presente ali e ainda exemplos externos, como o balançado dos quadris que as mães ensinavam as meninas a fazerem e que era bastante admirado pelo povo Maori⁶ citado por Mauss (2003, p. 405). Esse balançado se chama *gait*, uma palavra inglesa que em sua tradução direta é maneira de andar. É uma forma de articulação dos quadris que era exercitada no corpo das meninas, que desde pequenas são habituadas a essa movimentação como forma de chamar a atenção.

No Brasil, mais especificamente na cidade de João Pessoa – PB também existem balançados e inclinações corporais reproduzidas pelas adolescentes que são condicionamentos corporais: empinar o bumbum e rebolar ao andar, por exemplo. Essas são técnicas do corpo, pois são modos de agir, mesmo que educados com o mais natural instrumento do ser humano, o seu corpo (que é socialmente construído). Porém, impossível não relacionar com as questões de gênero, uma vez que o corpo da mulher é, desde muito cedo, colocado à disposição como alvo de admiração, dominação e sujeição do homem, muitas vezes seguindo – ou tentando seguir – padrões de beleza impostos, pois esse modo de agir de algumas mulheres no nosso país visa, muitas vezes, atender a uma necessidade de responder a um desejo externo de dominação e direcionamento do corpo da mulher, já que o machismo está enraizado e essa construção de corpo à serviço ainda é cultivada e fundamentada pelo patriarcado, mas que pode ser – e tem sido – refutada e enfrentada. Isso pode e deve iniciar no ambiente escolar, especialmente na educação básica.

O recorte de gênero é tão cruel e ao mesmo tempo tão naturalizado que lidamos com isso no cotidiano escolar e muitas vezes nem é percebido. As relações do corpo da mulher no mundo estão, na maioria das vezes, pautadas em convenções sociais de gênero, que perpassa desde o debate sobre a cor do rosa ou

6. O povo **Maori** foram os primeiros habitantes da Nova Zelândia. Mauss aborda em seus escritos as noções de técnica do corpo, no livro Sociologia e Antropologia.

azul, bonecas/panelas ou bolas/carrinhos até o cozinhar ou se formar. É como se a mulher nascesse com o papel pré-estabelecido de ser linda (dentro do padrão embranquecedor, vale salientar), de ter que saber cozinhar, de ter que se casar e estar à disposição de cuidar da casa e dos filhos (mesmo que trabalhe fora de casa ou estude). Esse condicionamento da mulher inicia na sua criação, desde a primeira infância. “Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial” (ADICHIE, 2017, p.26). Desenvolver seu potencial enquanto sujeito sem se preocupar se é coisa de menino ou de menina é um debate urgente dentro do espaço escolar e que foi provocado nessa pesquisa através da arte, como consequência das inquietações que as apresentações artísticas proporcionaram na escola. Corpos questionando corpos e modos de lidar com esses padrões que podem – e devem – ser rompidos, por todas/os nós, pela sociedade.

Da mesma forma que há uma necessidade de dominação do corpo da mulher nesse contexto social, também há uma necessidade de dominação do corpo negro que está para além das práticas racistas do ambiente escolar. Se for mulher e negra então é que os enfrentamentos serão ainda maiores. O racismo é cotidiano e as injúrias raciais ocorrem com frequência nas ruas, nas relações de trabalho e também nas escolas. Infelizmente, esse ódio ao corpo da mulher foi construído historicamente, desde o processo de escravização do povo negro. As mulheres, assim como os homens, eram expostas e ridicularizadas, punidas e humilhadas publicamente por motivos torpes. Essas humilhações aconteciam com as grávidas também. O corpo da mulher negra era de domínio sexual dos seus donos, banalizados e marginalizados por eles mesmos, inclusive sendo mais baratos que o dos homens, pois ser mulher valia menos. “O tratamento brutal das mulheres negras escravizadas pelos homens brancos expôs a profundidade do ódio masculino às mulheres e ao corpo das mulheres. Tal tratamento foi uma consequência direta de atitudes misóginas em relação às mulheres.” (HOOKS, 2014, p.23).

Esse corpo negro subjugado, estereotipado e inferiorizado, herança dessa construção histórica, reverberou em muitas pesquisas. Dentre elas, a pesquisa de Alberto Costa (2015), que fez um recorte intitulado *Ato de criação e processos de docilização e resistência*. Esse recorte de sua dissertação dialoga profundamente com a pesquisa desenvolvida na escola que atua o Grupo de Dança Hun, uma vez que esse corpo vinculado à escravidão e ao folclore precisa ser desconstruído nesse

espaço, embora recentemente, ante ao último contexto eleitoral presidencial que vivenciamos em 2018⁷ tenha sido necessário trazer novamente à tona a pauta das cotas, das necessidades de reparação social como dever do estado, do processo de escravização, invasão e aculturação ao qual fomos submetidas/os por quase quatro séculos e todas as lutas sociais dos movimentos que reivindicam essa reparação atualmente. “Restituição, reparação e justiça são condições para a escalada coletiva em termos de humanidade.” (MBEMBE, 2014, p.300). A evocação da reparação não deve estar relacionada tão somente aos movimentos de negritude, mas a toda a sociedade, uma vez que o processo histórico de constituição do país foi forjado na opressão e na desigualdade racial.

Outro recorte importante está no trabalho de Alexandre Araújo Bispo e Fabian Lopes, no qual o corpo negro invade espaços simbolicamente interditados. Foram experimentações performáticas que promoveram reflexões sobre a coisificação do corpo negro feminino, que dialoga com o trabalho do Hun.

O tema da coisificação do corpo negro feminino, geralmente evitado ou completamente ignorado, entra para a pauta de discussão sem deixar margem a esquivas ou subterfúgios. Através do corpo, a artista confronta o discurso racial discriminador que permeia suas interações pessoais e compartilha com o observador o desconforto gerado por esse discurso. (BISPO; LOPES, 2015 p. 112).

Esse desconforto foi nítido em diversos momentos das apresentações do grupo Hun, especialmente quando o corpo negro da mulher foi subjugado tanto na performatividade sobre feminicídio quanto na sobre o racismo. O discurso causou incômodo porque gerou reflexões a partir das interações.

Vivenciar uma disputa eleitoral em 2018 depois de um golpe que começou a ser desenhado em 2013, pela extrema direita do país, trouxe para a população negra, LGBTQIA+, pobres, mulheres e indígenas uma preocupação acerca dos direitos já conquistados arduamente e que já estavam sendo debatidos como desnecessários ou que precisariam ser reformulados por um candidato que, infelizmente, levou consigo muitas pessoas empáticas ao seu projeto, com base na cultura do ódio e instigando o

7. O período eleitoral do ano de 2018 foi bastante conturbado. Uma grande onda reacionária tomou conta das redes sociais, com a extrema direita pleiteando o cargo de presidência da república por vias pseudo democráticas, pois até fake News, notícias falsas, foram espalhadas pela internet para que a campanha do então candidato fosse solidificada. Além disso, uma grande onda antipetismo foi instaurada no país pela mídia aberta. O PT foi primeiro partido popular a governar o país de 2003 até 2015, quando aconteceu o golpe, que retirou a primeira presidenta Dilma Rousseff do cargo. Infelizmente a extrema direita foi eleita para governar pelos próximos quatro anos o país. Nesse exato momento desta nota, estamos no 18º mês de governo e diversos direitos das/os trabalhadoras/es, das mulheres, negras/os, indígenas, LGBTQIA+ e pobres estão ameaçados no país. O governo citado é o federal, eleito em 2018 e como ainda estamos dentro do mandato, sentimos cada vez mais o desmonte dos direitos através das práticas antidemocráticas dessa gestão.

preconceito nas suas mais decadentes facetas. Os direitos certamente estariam como estão, ameaçados, e estamos em processo de desmonte dos direitos e das políticas públicas no nosso país.

As apresentações artísticas proporcionaram um processo de construção coletiva desde o início do processo criativo até os debates emergentes daquele espaço, colocando as/os educandas/os como protagonistas nas pautas sociais de interesse coletivo da comunidade na qual a escola está inserida, incluindo a necessidade de ser resistência num espaço moldado para ser conivente com a onda do momento: docilizar para aceitar e reproduzir, justamente o oposto do propósito do Grupo de Dança Hun: ser resistência e problematizar as questões que diz respeito a todos os corpos da sociedade.

No início da atuação do grupo, em 2015, abordamos a temática da consciência negra porque percebemos que esta era uma pauta carente de debate naquele espaço. Como mulher, negra e periférica e em respeito a minha ancestralidade não poderia deixar de introduzir nas minhas aulas a nossa história e de todo o processo ao qual nossas/os ancestrais foram submetidas/os. Fomos invadidas/os, roubadas/os, violentadas/os e vivenciamos o pior período da história desse país com o processo de escravização. E continuamos inseridas/os numa realidade que nos oferece uma pseudo liberdade e nos oferta um racismo estrutural e um abismo social gigantesco. Também percebemos que as/os educandas/os que não aceitavam sua ancestralidade, na maioria das vezes, o faziam simplesmente por ignorar sua história. O recorte étnico se fez necessário e emergente justamente por termos várias pessoas que sofriam com o racismo dentro e fora do espaço escolar, fazendo parte do grupo ou não.

Essa foi uma experiência que partiu também da minha própria existência como professora. Minha ocupação nesse espaço não era uma ocupação comum – nem eu queria que fosse. Meu corpo é político. Todos os nossos corpos são políticos. E é preciso visibilizar esses corpos e esse conhecimento que não é só meu, é de todas/os nós, e como professoras/es precisamos possibilitar o acesso a ele.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2019, p. 96).

A cada ano, 2016, 2017 e 2018 as apresentações do grupo avançaram sob a perspectiva de dar continuidade ao trabalho voltado para a consciência negra ao longo de todo o ano letivo, culminando numa performance de enfrentamento ao racismo naquele espaço e nos outros que as/os educandas/os frequentavam. Observamos que montar um grupo de adolescentes na escola com o desejo de problematizar essas questões sociais tornou o espaço da escola um lugar possível de ser ocupado nessa perspectiva, o que resultou um sentimento de pertença e corresponsabilidade pelo espaço e pelas problematizações propostas. A equipe pedagógica e gestão escolar mesmo sem conhecer o trabalho que era proposto (no início da atuação do grupo, em 2015) acolheram e cooperaram com o desenvolvimento das atividades do grupo ao longo desses anos, o que foi de extrema importância para o incentivo e participação de todas/os do grupo desde a sua formação.

Não podemos perder de vista que a escola é um espaço de sociabilização e de formação cidadã. Está para além de uma perspectiva apenas ou vinculada à formação tecnicista, já que a formação do sujeito levando em consideração a sua integralidade é o que prevê a LDBEN no segundo artigo, que versa que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN, 2017, p. 8). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também propõe facilitar o desenvolvimento desse protagonismo nas competências do ensino de arte no fundamental II, trazendo seis dimensões de conhecimento que corroboram com esse processo: Criação, Crítica, Fruição, Estesia, Expressão e Reflexão.

Exercitar a cidadania propõe conhecer e desenvolver um saber crítico das práticas sociais. Conhecer a escola no aspecto comunitário através das relações sociais e da problematização das questões sociais comuns confia a todas/os uma consciência que insere cada pessoa nessa problemática. “A transividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 2018, p. 84). E, se essa profundidade pode ser provocada nesse espaço, porque não através das linguagens artísticas? E, no nosso caso, porque não através da performance?

A autora Djamilla Ribeiro contribuiu com a conceituação de *lugar de fala*, em muitas entrevistas e na produção de seu livro. Aqui cito a entrevista da UnBTV, quando ela traz a reflexão de que estar em um lugar de fala é se compreender dentro de um determinado grupo social e quais experiências, consequências e implicações de pertencer a esses grupos:

A partir disso, entender quais são as barreiras estruturais e institucionais que fazem com que esses grupos não estejam em determinados espaços [...] Desvelar esses processos históricos que mostram as realidades desses grupos e as pessoas privilegiadas, brancas, enfim, entenderem que elas não são neutras ou universais, que o lugar que elas ocupam impactam diretamente no nosso lugar, que esse lugar foi construído a base de opressão de outros grupos e não algo que foi naturalmente colocado ou providencialmente fixado, entender quais são as consequências disso. (RIBEIRO, 2018, informação verbal⁸).

Essa reflexão me convidou a pensar sobre como nos portamos ante os grupos sociais, se somos empáticos e procuramos nos informar sobre as pautas, reivindicações e direitos desses grupos, bem como também podemos contribuir com essas pautas de forma ética ou se vamos optar contribuir para a continuidade desse estado de exclusão. Empatia não é falar por esses grupos, mas segundo a autora, se responsabilizar e incluir as pessoas dentro das práticas diárias. “Se eu sou gestora eu posso pensar políticas para esses grupos. Se eu sou professora eu posso abordar esses temas em sala de aula. Como que você pode fazer para de fato contribuir com isso?” (RIBEIRO, 2018, informação verbal). Essa prática pode e deve ser levada para as escolas, como foi a proposta dessa pesquisa, porque estamos falando de grupos que reivindicam pautas justas, que estão geralmente vinculadas aos direitos fundamentais, porém, que foram e ainda são silenciadas e invisibilizadas, já que muitas vezes não é uma pauta que a grande mídia (que não é democrática) aborda.

Ao abordarmos as temáticas de gênero e étnico-raciais estamos entrando em três grupos amplos que debatem pautas específicas: feminismo, LGBTQIA+ e população negra. Para compreender esses grupos e suas pautas é importante ter empatia pelos seus processos de construção e organização coletivas enquanto grupos, que é um processo de conhecimento dessas pautas, para então ter propriedade de reivindicar junto a esses grupos a efetivação dos seus direitos, no caso do grupo Hun, a partir das reflexões propostas através das performatividades. O Grupo de Dança Hun é um grupo com o recorte étnico-racial que se dedicou em pesquisas e debates a compreender as pautas feministas, também

próximas da realidade cotidiana do grupo e as pautas da população LGBTQIA+. Foi um processo de pesquisa e compreensão de que lugar estamos falando e para quem queríamos falar. Essa pesquisa entre o grupo que, embora não seja uma pesquisa acadêmica, foi realizada em grupo com a leitura de textos, vídeos e reportagens, aconteceu iniciando pelo lugar de fala de algumas pessoas que já se afinavam com grupos étnicos, como, por exemplo, duas educandas indígenas Tabajara, que têm uma importante participação no seu grupo, bem como uma educanda LGBTQIA+, que se afina com as pautas desse grupo, embora não participasse de nenhum diretamente, dentre outras meninas que se afinam com as pautas dos grupos feministas. Fizemos leituras e debatemos as temáticas, conhecemos histórias reais, algumas das próprias educandas que integravam o grupo, nos aproximando assim dessa realidade.

Esse processo de criação que se tornou também um processo de formação me fez refletir sobre o quanto o grupo pode e deve falar sobre essas temáticas, inclusive as julgadas como “polêmicas”, como foi o caso da performatividade sobre a diversidade sexual. Não seria preocupante a apresentação dessa temática se houvesse um trabalho voltado para a mesma no espaço escolar.

A criação de condições para lidar de maneira adequada com os temas relativos à diversidade sexual e aos direitos sexuais nas escolas depende, em grande medida, de políticas públicas de educação e de mobilizações sociais que objetivem desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens concernentes tanto aos padrões heteronormativos, que historicamente modularam e modulam as relações de gênero, quanto às dinâmicas de (re) produção de diferenças e desigualdades. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 163).

O grupo mobilizou e desestabilizou esses padrões com o corpo, demonstrando, tanto no processo de criação quanto na apresentação, que as/os educandas/os (performers e público) estão carentes desse diálogo e dessa nova construção coletiva que não reproduza mais tantas desigualdades na escola.

Percurso do grupo e processo criativo: temas emergentes da realidade das/os educandas/os

Os corpos que compõem o Hun são, como todos, corpos únicos, que carregam suas histórias, memórias, vivências e experiências pessoais e sociais. Esses corpos,

muitas vezes enrijecidos pela rejeição, violência, falta de oportunidade, rispidez, foram capazes de assimilar a possibilidade de se integrar com outros corpos num processo de criação voltado para fazer-dizendo também de sujeições e violências. Por isso, abordar essas temáticas com integrantes de um grupo que sofrem e já sofreram racismo, homofobia, abusos e as mais variadas formas de violações, é trazer ao personagem composições próprias, muitas vezes silenciadas pela própria família/escola/sociedade.

Criar a partir de si, a partir de sua própria constituição das histórias vividas é de fato uma oportunidade de ser ouvida/o em cena como nunca se teve antes naquele ambiente. Isso justifica o empenho de cada uma/um na composição das performances. Além de todas as vivências desses corpos nos espaços, nos deparamos com esse mesmo corpo na escola, que também sofre, ao longo da história, tentativas de domínio e disciplina. “A instituição escolar trabalha a formação de corpos via processo disciplinar. Toda idéia de disciplina vincula-se a modelos do que seu contexto considera ideal e reconhecível.” (SETENTA, 2008, p. 68). No modelo do nosso contexto, que é o vigente em grande parte das escolas no país, é evidente a ideia de contenção pela moralidade. A mesma moralidade que questiona se é plausível abordar temas tidos como polêmicos na sociedade, mas que são na verdade apenas carentes de debates, inclusive na escola.

O processo de criação artística do grupo está pautado na pesquisa sobre o tema escolhido, nas histórias partilhadas sobre a temática, as quais ou já vivenciamos ou conhecemos de perto. A construção das performances aconteceu de forma colaborativa. Diversas sugestões de músicas, poemas, vídeos, ocupação de espaço cênico, ações, etc. foram propostas por cada integrante. O conceito era que o corpo falasse daquilo que diz respeito a todas/os, que estivesse próximo da realidade de cada uma/um. E nessa perspectiva, o sentimento de protagonismo e comprometimento também se tornou natural. Ensaiar no recesso dos festejos juninos de 2019, por exemplo, se tornou cansativo para todas/os nós, porém, extremamente gratificante, uma vez que nesse momento a participação foi em massa e sem questionamentos, ao contrário, o desejo de se fazer ouvir era tanto que não importava se era tempo de descanso escolar, aqueles sujeitos queriam estar ali, criando. Como a escola estava sem aulas, foi possível ficarmos juntas/os por mais tempo, já que os ensaios eram apenas uma vez na semana, por três horas.

Sempre iniciamos o trabalho corporal com um relaxamento/alongamento que

nos levam à percepção do corpo no espaço-tempo e estado de presença. Em seguida proponho exercícios de percepção que também podem envolver os fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluência). Essas percepções são trabalhadas como conteúdo teórico e prático do componente curricular Artes/Dança no ensino formal. Por isso, não são comandos desconhecidos das/os educandas/os no espaço de ensaio e práticas corporais. Dependendo do estado corpóreo ou até mesmo emocional das/os educandas/os também utilizo a Terapia Reiki para o equilíbrio e concentração no processo, aplicando em todas/os as/os participantes do grupo.

Compreender como foi esse processo criativo com a abordagem das novas temáticas introduzidas ao longo de 2019 mexeu e moveu cada integrante a cada apresentação. Os relatos são fortes e trazem consigo histórias muito particulares, mas, como se tratava de violação de direitos, se tornavam de interesse social. Cada mulher, LGBTQIA+ e negra/o que sofre agressão somos nós, é o nosso direito usurpado, especialmente no contexto histórico-político-social que estamos vivendo, que fundamenta a violência como forma de estabelecer a ordem e a “normalidade” da família tradicional brasileira, outro termo defendido pelo então candidato presidencial, eleito em 2018, que exalta a moral fundamentada na religiosidade aceitável por ele (a cristã).

O desenvolvimento do nosso trabalho fluiu e foi pautado na coragem de abordar essa temática tão representativa e emergente que é a homofobia, já que foi uma temática escolhida pela maioria das/os educandas/os do turno da tarde, no instrumento que eu apliquei no final do segundo bimestre, que teve como tema feminicídio e em sua última questão provocava cada uma/um das/os quase 400 educandas/os a sugerir a próxima temática para a apresentação artística do grupo Hun, que seria apresentada em outubro e que foi escolhida e acolhida pela maioria das/os educandas/os. A percepção desse processo chegou com uma sensação de censura por parte de alguns membros da coordenação da escola, pela escolha de trazer para a cena com o corpo essa temática. E conseguimos transformar essa sensação em produção.

Mais atentamente, vale notar que as implicações dessas escolhas na formulação da fala da dança indicam a ocorrência de processos distintos na produção artística em dança. No processo de construção dessa fala, a presença de ações reguladas (censura/escolha e formas de poder) transforma restrição em possibilidade produtiva, além de dar forma à legitimidade da fala. A restrição encarna-se na censura enquanto instrumental necessário para a realização, o processamento e a concepção de uma fala performativa, agindo no processo de seleção, escolha e

produção dos campos de fala (SETENTA, 2008, p. 35).

Dentro da proposta da pesquisa dialogamos com a coordenação pedagógica da escola informando acerca do processo criativo da performance homofobia, que estava fluindo no grupo, o que tranquilizou a equipe, mesmo com a preocupação ainda latente. Essa preocupação é resultado de uma falta de política pública efetiva do estado em preparar as equipes para lidar com essa diversidade social na escola.

A diversidade social ocupa as escolas em dois sentidos: primeiramente, pela presença concreta, pois negros, deficientes, mulheres, idosos, estrangeiros, homossexuais frequentam as instituições de ensino; em segundo lugar, pelo compromisso político que fundamenta a educação como um bem público, o que significa que a igualdade é um valor fundamental ao ensino. Diversos parâmetros normativos nacionais afirmam o compromisso da educação com a igualdade, recusando discriminações e prejuízos sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são emblemáticos a esse respeito. Como efeito desses documentos, as desigualdades injustas passaram a constar como questões sociais nos materiais didático-pedagógicos. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p.10).

As escolas enquanto equipe são carentes dessas políticas que ampliem as formações para conviver com a diversidade de maneira pedagógica. É um espaço onde a diversidade é inerente, porém, a convivência não é tão tranquila quanto se tenta demonstrar, pois se fosse, não teria uma preocupação tão evidente.

Ainda no diálogo com a coordenação acordamos, no início das apresentações (em julho), que o questionário de aplicação da pesquisa seria em formato de prova bimestral, utilizando o instrumento para ser acolhido como segunda nota bimestral do componente Artes/Dança. Esse foi um instrumento utilizado na pesquisa para sabermos como a temática feminicídio chegou até cada uma/um, o que foi repetido com a prova do terceiro bimestre sobre o tema homofobia e do quarto, sobre racismo. Essa abertura de diálogo com a coordenação escolar foi extremamente importante para a fruição do trabalho desenvolvido nessa pesquisa.

Assistir às apresentações artísticas também se caracterizou como uma revisão para a prova do componente curricular Artes/Dança no segundo, no terceiro e no quarto bimestre. Através da apreciação cada uma/um pôde observar a prática artística como forma de conhecimento. O processo de criação envolveu em suas práticas, além das pesquisas, os debates e a elaboração de roteiros do trabalho de corpo: desenvolvimento da consciência corporal, improvisação, repertório próprio e

coreografia.

A escola pública deveria ser um espaço de sociabilização e formação integral do sujeito e em diversos aspectos o é. Embora esse espaço seja negligenciado, é um lugar de ocupação pública. Por isso, a perspectiva desse trabalho esteve voltada para esse lugar, para ocupá-lo e compreender como é possível transformá-lo. Essa pesquisa investigou como as abordagens sobre essas temáticas dentro desse campo tem chegado a cada pessoa da escola. O que produziu, o que moveu, o que incomodou, o que (e se) transformou. E ao fazer essas observações, atestamos os incômodos, mas especialmente os movimentos provocados internamente e externamente através dos relatos.

Em 2015 o grupo de Dança Hun, que ainda não tinha esse nome, reuniu 16 integrantes para fazer uma apresentação com a temática da consciência negra intitulada “Gritaram-me Negra”. A apresentação foi baseada no poema de Victoria Santa Cruz e foi a primeira performance que eu coordenei na escola. Além das 16 apresentações na escola, também fizemos uma apresentação na formação de professores de dança do município de João Pessoa, com apenas 3 educandas/os dos 16. Foi realmente um desafio, porém, o resultado foi incrível! Naquele momento percebi o quanto era importante um projeto na escola que pudesse tornar esse grupo permanente, inclusive as/os educandas/os me perguntaram se iríamos continuar o trabalho na escola nos anos seguintes. Eis a poesia:

Gritaram-me Negra
(Victoria Santa Cruz)

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!

Como eles queriam
 Negra!
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
 e mirei apenada minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi . . .
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 E passava o tempo,
 e sempre amargurada
 Continuava levando nas minhas costas
 minha pesada carga
 E como pesava!...
 Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara,
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra!
 E daí?
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum dissabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro

Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro
 Afinal
 Afinal compreendi
 AFINAL

 Já não retrocedo
 AFINAL
 E avanço segura
 AFINAL
 Avanço e espero
 AFINAL
 E bendigo aos céus porque quis Deus
 que negro azeviche fosse minha cor
 E já compreendi
 AFINAL
 Já tenho a chave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 Negra sou!

Em 2016 continuamos o trabalho, agora formalizado a partir de um projeto entregue a direção da escola. O nome foi escolhido por nosso desejo de trabalhar com o recorte étnico-racial e começamos o processo de criação. Nesse ano, a apresentação da performance abordou a sujeição do corpo negro da mulher na sociedade e foi intitulado Mulheres Negras.

O poema de Yzalú⁹ deu nome à performance e nós o corporificamos em cena. Abuso, objetificação e padrão foram debatidos com os corpos em ações e em seguida nos momentos de debate. Além das apresentações na escola, nesse mesmo ano, fizemos cinco apresentações na Escola Municipal Duarte da Silveira, a convite da escola.

Em 2017 trouxemos para a cena a performance “Negro, não nego”. Fizemos alusão à forma pejorativa que o corpo negro é tratado na sociedade e a docilização pela qual ele é submetido. Uma cena muito marcante que tocou de forma profunda cada uma/um desde o processo de criação foi uma cena intitulada cabelo de bucha. Uma integrante do grupo lavou a louça com sabão de coco e com o seu próprio cabelo em cena. Uma proposta que chocou muitas pessoas, mas que também

9. **Luiza Yara Lopes Silva**, mais conhecida pelo seu nome artístico **Yzalú**, é uma cantora, compositora, violinista e intérprete brasileira. Foi pioneira ao utilizar o violão no rap no Brasil, através de releituras de clássicos do rap nacional. É a primeira artista no Brasil e a terceira no mundo a utilizar a sua deficiência física como ferramenta artística. Ela chamou a atenção ao interpretar a música *Mulheres Negras* (2012), composição do rapper Eduardo Taddeo, evidenciando a realidade das mulheres negras no Brasil. A música se tornou um símbolo do feminismo negro no país. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yzal%C3%BA>

fez refletir sobre de que lugar eu falo quando eu chamo as pessoas dessa maneira. Já que não existe cabelo de bucha ou pixaim, porque eu faço esse tipo de fala? Fazer cada uma/um sair da sua zona de conforto foi interessante, pois quando se apelida ou se comete bullying com as pessoas no espaço escolar não se pensa na ação corpórea do que se está falando. Dizemos com o corpo o que foi e ainda é falado de forma preconceituosa com uma grande parte das pessoas que assistiram as apresentações.

Em 2018, a temática trabalhada foi cotas. O título Cota Não é Esmola foi baseado na música de Bia Ferreira que fala da realidade social do corpo negro na sociedade. As cotas estavam sendo muito debatidas ante o contexto eleitoral presidencial ao longo de 2018. Esse debate precisava chegar à escola, fundamentado na nossa história e não na estória que estava sendo inventada sobre o negro e sobre o racismo no Brasil. Os dados sempre foram desfavoráveis para nós: somos maioria nos mapas e atlas da violência com um maior número de mortes na população em geral, maior número de mortes dentre os jovens, maior número de mulheres violentadas sexualmente e vítimas de feminicídio, maior número de mulheres que sofrem violência obstétrica, menor quantidade de pessoas negras ocupando as universidades.

Como trabalhar processo criativo sem levar em consideração todas as exclusões que sofremos dentro e fora do espaço escolar? Não tem como não ocupar esse lugar sem ser em resistência a todo o processo de desmonte no qual estamos sendo submetidas/os, incluindo o desmonte da educação pública. O sucateamento não é só visto, é sentido no corpo de cada pessoa que transita no espaço público educacional em todas as suas esferas. Como não abordar nossas questões e problematizar o que não nos satisfaz?

Em 2019 os temas feminicídio, homofobia e racismo foram abordados no ambiente escolar. São temas que dizem muito sobre a realidade brasileira. As agressões vividas foram, por muitos anos, abafadas por uma cultura do silêncio, conceito evidenciado por Freire (2018) como resultado da relação de opressão e exploração, que já é em si violenta e silenciada. No próprio grupo, nos ensaios, ficou nítida essa necessidade de tomada de consciência, já que o nosso papel é justamente o oposto da cultura do silêncio: queremos vozes! Trazer à consciência toda essa realidade para poder transformá-la, já que “o processo de criação também pode ser tratado como algo que colabora para a construção do sujeito, pois é o que aciona a produção de subjetividade num trânsito de informações que torna visível o que se

encontra invisível no processo.” (SETENTA, 2008, p. 57).

A primeira apresentação do ano 2019 foi *Feminicídio, não é sobre uma, é sobre todas!* Abordamos em cena o ciclo da violência contra mulher, as leis que nos asseguram os direitos recém-conquistados, como a Lei 11.340/06, Lei Maria da Penha, que estabelece que todo caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime e a Lei 13.104/15 que prevê o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio.

Ainda nessa apresentação o manifesto de Kimani, poeta de slam do Grajaú, São Paulo – SP, que escreveu o Manifesto para a campanha de divulgação da série O Conto de Aia (nome original *The Handmaid's Tale*) no Brasil foi usado em uma cena na qual uma das integrantes do grupo desenhava com uma lanterna (como se fosse um giz) no chão os corpos de todas as mulheres caídas.

Meu corpo sangra, senhor, tem dó. E há quanto tempo eles determinam nossas vidas, vestindo azul ou vermelho, no final, somos todas inimigas? Eu não me reconheço sob o olhar Dele, nem a sua voz, nos dividir e separar é o plano do algoz. Eu sei, cada um sabe bem a dor de ser o que é. Mas quem é que quer sentir na pele o que passa uma mulher? Abençoado seja o fruto! Criada pra servir a qualquer custo. Só reproduzir, só reproduzir. E desde quando o senhor se preocupa com o que eu vou sentir? O que queres de mim, meu bom senhor? Se eu tenho um preço, mas minha profissão não tem valor. E eu digo: a liberdade sempre foi palavra ausente no nosso vocabulário, mulheres de um lado, liberdade do outro, nós nunca andamos do mesmo lado. E tá claro, nós, sexo frágil do lar, somos o capacho. Meu corpo ao outro pertence, meu corpo é só pertence. Quarto de despejo não tem espaço pra quem sente. E o que sente? Que corpo treme ao deleito de outrem, mulher não tem direito a nada, só o outro tem. Todos os dias um abuso, um corpo roubado. E o gosto amargo de ser descartável. Padrão tipo Offred, Ofglen, perde o nome, a identidade e segue a sina. Reproduza, linda menina. Não! Minha luta nunca será em vão. As minhas não tardarão, não silenciarão e a isso eu não me presto. Mostra pra eles, mulher, que estar viva por si só já é um manifesto (KIMANI, Manifesto, 2019).

Nessa apresentação encerramos a performance com a música de Francisco, El Hombre, intitulada Triste, louca ou má: “Um homem não te define, sua casa não te define, sua carne não te define, você é seu próprio lar.”

Apresentar essas performances na escola com a proposta de ser intimista, trazendo cada sala de aula para assistir junto conosco torna o processo bem cansativo também para as/os integrantes. Porém, o resultado é muito estimulante.

No processo criativo da apresentação sobre feminicídio sentimos que estávamos falando de algo que já causou e causa muita dor para nós mulheres e para a nossa ancestralidade. Por isso, além de uma preparação física, de experiências e pesquisa, nós também fizemos uma preparação energética com a Terapia Reiki¹⁰.

10. Terapia Reiki é uma terapia energética para equilíbrio dos chakras, uma Prática Integrativa Complementar, na qual sou graduada como mestra pelo Instituto Saúde Veritas.

Desde o primeiro ensaio percebi o quanto essa temática estava mexendo com todas/os nós e o quanto ela iria mover em cena. Foram muitas, muitas mortes. Em 2019, 74% das mulheres mortas na Paraíba foram por crime de feminicídio. O Brasil é o quinto país que mais mata mulheres no mundo. Estamos numa posição nada animadora na classificação mundial e precisamos cada vez mais buscar formas de enfrentar essas violências.

A segunda apresentação artística de 2019 foi *Toda forma de amor deve ser respeitada*. Abordamos nessa temática o enfrentamento aos preconceitos e discriminações sofridas pelas/os LGBTQIA+, uma realidade que existe na escola e fora dela. A criminalização da homofobia foi aprovada recentemente, no dia 13 de junho de 2019. É urgente e importante torná-la conhecida através da arte e por meio dos instrumentos, como por exemplo, a Lei 7716/89, Lei do Racismo, que pune qualquer crime por discriminação ou preconceito por raça, cor, etnia, religião e recentemente por discriminação ou preconceito em razão da orientação sexual.

A discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valoração das diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas. A educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização para a diversidade. (LIONÇO, DINIZ, 2009, p.9).

Por isso a importância de abordar uma temática tão necessária nesse espaço, na qual as/os próprias/os educandas/os sugeriram por sofrerem ou verem o sofrimento de outras pessoas que já vivenciaram essa discriminação em um espaço que deveria estar mais preparado para a socialização e para essa diversidade, que é a escola.

A terceira e última apresentação de 2019, apresentada no final de novembro, foi intitulada *Por que me Chamas?* Em alusão à música de Xênia França. Em pauta está o tema que temos mais afinidade de trabalho, uma vez que o processo de criação antirracista vem desde 2015 sendo trabalhado no espaço escolar e já é esperado por toda a comunidade escolar no mês de novembro, embora o grupo trabalhe essa temática ao longo do ano.

Racismo e discriminação racial, segundo Almeida (2018) é, respectivamente:

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou

inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam. (...) Discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Infelizmente dentro do espaço escolar nos deparamos com uma diversidade de cenas racistas, sejam elas diretas ou veladas. As/os próprias/os educandas/os sentem esse preconceito racial e passam a negar sua cor, seu cabelo, muitas vezes por desconhecerem sua história e não terem consciência de seus direitos ou por já estarem embuídos de uma crença de inferioridade. Existem várias pessoas sendo tratadas de maneira diferenciada pela sua cor e, atrelado a isso, também pela sua classe social, dentro e fora do espaço escolar. Não é surpresa alguma em uma perspectiva capitalista, já que a questão racial está vinculada às questões econômicas, uma vez que não dá pra dissociar a desigualdade social causada pela ascensão do capitalismo, já que o negro é visto como um ser inferior, o que é uma construção histórica: “[...] os riscos sistemáticos aos quais os escravos negros foram expostos durante o primeiro capitalismo constituem agora, se não a norma, pelo menos o quinhão de todas as humanidades subalternas. [...]” (MBEMBE, 2014, p.15 e 16). Isso justifica uma pseudo-herança dessa subalternidade implantada historicamente e que, muitas vezes e de forma até inconsciente, é assumida até hoje.

A performatividade no grupo Hun

Essa reflexão nos conecta com a proposta do grupo: provocar debates a partir do corpo. Esse mesmo corpo que dança, é abordado numa batida policial (cotidiana) na entrada da favela. Esse mesmo corpo que interpreta, sofre com o machismo e racismo estrutural. Esse mesmo corpo que canta ou declama um poema é o que sofre homofobia na praça da comunidade e na própria escola. Esse mesmo corpo que ocupa as salas de aulas e aprende sobre matemática e geografia é o corpo que teimam em separar daquele que tem crises de ansiedade e depressão ou que sofreu abuso em sua própria família. O corpo é a mente, suas experiências e seus anseios. Cada corpo é único e todo corpo é uno consigo mesmo. E cada corpo presente nas performances, seja para questionar, seja para provocar reflexões ou ainda para apreciar artisticamente uma performance, é o corpo que queríamos mover, em sua

integralidade. Mover fisicamente, sensorialmente, intelectualmente, desorganizadamente, organizadamente. Corpos conectados, entrelaçados e conscientes de si.

As performances criadas pelo Grupo de Dança Hun que foram apresentadas em 2019 se organizaram da seguinte forma:

Tabela 1 – Ciclo de apresentações

Femicídio, não é sobre uma, é sobre todas!	
12 de julho de 2019	
Número de apresentações	14 apresentações, sendo 10 no turno da tarde (6º ao 9º ano) e 4 no turno da noite (EJA)
Esquema das apresentações por turma	As apresentações da tarde foram realizadas em ordem crescente: 6º C, 6º D, 6º E, 7º D, 7º E, 8º C, 8º D, 8º E, 9º C e 9º D (cerca de 400 educandas/os).
Temáticas que se destacaram nos debates por anos	6º anos: Violência doméstica; 7º anos: Violência doméstica, feminicídio e relacionamento abusivo; 8º anos: Femicídio, Medida protetiva, relacionamento abusivo; 9º ano: Violência doméstica, Lei Maria da Penha, relacionamento abusivo e medida protetiva.

Nessa performance, os debates foram muito profundos assim como também os relatos pessoais. Das três apresentações, essa foi a mais apresentada fora da escola. Nos debates pós-apresentações, percebemos as falas carregadas de dor e revolta por alguém presente já ter passado ou conhecer alguém que tivesse passado por violência, tentativa de feminicídio ou feminicídio.

Foi construído nessa performance o ciclo da violência, no qual a mulher quando entra tem muita dificuldade para sair, perpassando por *aumento da tensão, ato de violência e arrependimento e comportamento carinhoso*, como aborda Fonseca, Ribeiro e Leal (2012), no seu artigo sobre a violência contra a mulher. O ambiente escuro, apenas com lanternas, todas/os as/os integrantes do grupo de preto, os

depoimentos reais trazidos por áudio e performados pelas educandas/os foram um tanto quanto chocantes em alguns momentos. Vale destacar o momento em que todas as mulheres em cena caíam ao chão representando as mulheres que, em seus depoimentos desesperados chamaram a polícia e, no áudio das ocorrências reais, incluídos em alguns desses depoimentos, ocorria o momento das suas próprias mortes. Um realidade dura, mas não distante da vida de muitas/os educandas/os presentes. E, justamente por isso, o debate sobre relacionamentos abusivos foi levantado por essas/es educandas/os, uma vez que aprender a identificar um abuso na sua forma mais sutil é uma forma de prevenção, assim como compreender as ações que são abusivas, para não praticá-las.

Tabela 2 – Ciclo de apresentações

Toda Forma de Amor deve ser respeitada!	
01 de outubro de 2019	
Número de apresentações	10 apresentações no turno da tarde (6º ao 9º ano) e 2 no turno da noite (EJA).
Esquema de apresentações por turma	As apresentações da tarde foram realizadas em ordem crescente: 6º C, 6º D, 6º E, 7º D, 7º E, 8º C, 8º D, 8º E, 9º C e 9º D (cerca de 400 educandas/os).
Temáticas que se destacaram nos debates por anos	6º anos: Homofobia; 7º anos: Lei sobre a criminalização da homofobia; 8º anos: Homofobia, Lei que criminaliza a homofobia, respeito às diferenças; 9º ano: Homofobia, Lei que criminaliza a homofobia, preconceito e respeito às diferenças.

Se há algo que acontece e com muita frequência no ambiente escolar é a demonstração de desrespeito e tratamentos homofóbicos. Isso pode se manifestar de várias formas, inclusive através do *bullying*. As violências são manifestadas de forma verbal e física, incluindo as/os educandas/os que se compreendem LGBTQIA+ e

as/os que não.

A diversidade sexual comparece nas escolas e nos instrumentos pedagógicos de modo diferenciado. Tende a ser invisibilizada, é escassamente tematizada como conteúdo didático-pedagógico, e frequentemente a homofobia é subestimada em seus efeitos danosos às crianças e adolescentes. Não se sabe, a princípio, quem é ou não homossexual. Muitos adolescentes que começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade e tendem a omitir sua condição, não encontrando na escola ou no(a) professor(a) uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade. Esse segredo em relação à própria vivência da sexualidade tem consequências para a saúde: não se pode saber ou ter informações sobre aquilo que não pode ser dito. (LIONÇO, DINIZ, 2009, p.11).

O que não pode ser dito é transformado em silêncio. Um silêncio que demonstra uma omissão, que por sua vez resulta de uma censura. Esse silêncio me incomoda enquanto profissional que transita nesse espaço diariamente, pois as crianças e os adolescentes tendem a ter uma necessidade de conversar sobre suas descobertas. Elas/eles não enxergam na escola e na maioria das/os professoras/es essa abertura e isso promove esse silenciamento, que pode ter graves consequências na saúde dessa criança ou dessa/e adolescente no futuro. Por isso, sugerir a temática foi uma forma de romper com esse silêncio por parte das/os educandas/os e debater pós-apresentações foi um rompimento desse silêncio de todas/os nós, pesquisadora, professora, grupo de dança e 400 educandas/os que assistiram essa performatividade. Dentre as temáticas debatidas, a lei que criminaliza o preconceito por orientação sexual ou identidade de gênero também fez parte do debate pós-apresentações de maneira intensa, uma vez que a criminalização foi aprovada e sancionada recentemente, no dia 13 de junho de 2019. A conduta passa a ser punida pela Lei do Racismo 7716/89, um marco histórico nas leis brasileiras e, principalmente, na luta dos movimentos sociais contra a homofobia no país.

Essa apresentação pessoalmente foi a mais desafiante. Cada temática apresentada foi antes abordada em sala de aula no componente curricular Artes/Dança, nas minhas aulas. Nesse tema, especificamente, observei uma resistência maior em compreender a noção de respeito e não misturar ou atrelar às questões religiosas, que são escolhas, imposições ou vivências individuais. A visão religiosa, na maioria das vezes discriminatória, deixou extremamente evidente o porquê de tantos julgamentos em relação ao outro e o porquê de tantos incômodos

sobre o corpo do outro, suas experiências e suas formas afetivas de lidar com os seus relacionamentos. A banalização da afetividade e a noção de que as relações homoafetivas se davam de forma promíscua, noção essa construída pelo imaginário da reprovação social/moral/religiosa nos colocou para um lugar de escuta e ampliação desse debate, já que por parte da própria comunidade escolar havia uma preocupação na forma de abordagem dessa temática no espaço escolar. Quanto mais avançávamos nas apresentações, mais tínhamos a noção do quanto era importante mover esses conceitos e desorganizar os pensamentos para quem sabe reorganizá-los de forma coletiva. Por isso, compreender que normalizar o respeito pelo ser humano, independente inclusive da sua orientação sexual, é algo básico e essencial para um convívio social saudável, pautado não na aceitação, mas no respeito, que é previsto por lei.

Duas cenas dessa performance marcaram as apresentações ao longo daquela tarde. Uma foi a cena inicial, onde duas educandas/performers iniciaram a performance caminhando, uma ao encontro da outra, segurando e se enroscando em um papel celofane vermelho gigante (simbolizando o sangue derramado) e chorando uma dor ali representada por todas as mortes por crimes de homofobia, crimes de ódio praticados por todo o nosso país e no mundo. Segundo os relatórios do Grupo Gay da Bahia¹¹ em 2019 uma pessoa LGBTQIA+¹² morre a cada 23h no Brasil. Segundo a ONG Transgender Europe (TGEu) também somos o país que mais mata transexual no mundo. Dados que não são motivos de orgulho, principalmente quando nos deparamos com tantas barbaridades e requintes de crueldade nesses crimes de ódio. Esses dados demonstram o quanto se faz urgente a intervenção da educação nesse processo de formação do ser humano de forma integral, incluindo a sua interação não violenta na sociedade.

No dia 22 de novembro apresentamos a performance Por que me chamas? Ela foi inspirada na letra da canção de Xênia França, a qual permeou toda a

11. Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. É membro da ILGA, LLEGO, e da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT). Em 1988 foi nomeado membro da Comissão Nacional de Aids do Ministério da Saúde do Brasil e desde 1995 faz parte do comitê da Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas (IGLHRC) . Ocupa desde 1995 a Secretaria de Direitos Humanos da ABGLT, e desde 1998 a Secretaria de Saúde da mesma. Disponível em <https://grupogaydabahia.com.br/about/o-que-e-o-ggb-nossa-historia/>

12. LGBTQIA+: Sigla originária da sigla GLS, o movimento político e social de inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero, que mudou muito e passou a incluir pessoas não heterossexuais e não cisgênero. Assim, sua sigla cresceu e incorporou diversas letras que significam: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual e o símbolo + que abriga todas as diversas possibilidades de orientação sexual. Disponível em: <https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>

apresentação artística e que nesse ano focamos nas demonstrações de racismo que são extremas e violentas num país que muitas pessoas ainda teimam em dizer que não existe racismo. Iniciamos a performance entrando na sala completamente escura segurando velas. Cada integrante segurando uma vela e se colocando em círculo, olhando para cada espectador e um texto sobre os oitenta tiros dados em Evaldo dos Santos Rosa, sem nenhum motivo e por confusão do exército executado na frente de sua família, que também estava no carro, todos negros. O racismo é estrutural e a violência institucionalizada. Não podemos encarar esse caso como incidente, pois todos os crimes de racismo são colocados por quem os comete como acidental, por engano ou por confusão. Precisamos e devemos debater sobre as reais motivações de crimes contra a população negra, que tanto já sofreu historicamente em nosso país com a escravização que até hoje não foi reparada. É necessário e urgente que possamos identificar as formas veladas e cotidianas de racismo, que perpassam pela linguagem e chegam ao extremo da violência física e muitas vezes a morte. O atlas da violência de 2019 apontou que 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil são negras. Um dado que precisa ser analisado e compreendido na estrutura social racista da nossa sociedade.

Tabela 3 – Ciclo de apresentações

Porque me chamas? 22 de novembro de 2019	
Número de apresentações	11 apresentações, sendo 10 no turno da tarde (6º ao 9º ano) e uma na EJA.
Esquema de apresentações por turma	As apresentações da tarde foram realizadas em ordem crescente: 6º C, 6º D, 6º E, 7º D, 7º E, 8º C, 8º D, 8º E, 9º C e 9º D (cerca de 400 educandas/os).
Temáticas que se destacaram nos debates por anos	6º anos: Racismo e bullying; 7º anos: Racismo, preconceito étnico na escola, preconceito étnico nas comunidades; 8º anos: Racismo, morte do povo negro, consciência negra; 9º ano: Racismo, consciência negra, formas de enfrentamento ao racismo.

Alguns elementos simples auxiliam nas construções das cenas e na proposta sensorial das performances. Nas apresentações dos anos anteriores sobre racismo, por exemplo, a de 2016, na qual trabalhamos a sujeição do corpo negro da mulher na sociedade, durante um processo de criação um celular caiu num cesto de lixo com a lanterna ligada. O efeito na sala provocado pela grade de sombras do cesto ficou fantástico. Nessa apresentação os relatos foram, em sua maioria, de muito incômodo por ver de tão perto e de fato enxergar a sujeição do corpo negro da mulher ao longo da história e por se sentirem numa prisão com aquelas sombras que tomavam a parede inteira da sala.

A performance citada acima foi baseada no texto abaixo de Yzalú:

Mulheres Negras

Enquanto o couro do chicote cortava a carne
 A dor metabolizada fortificava o caráter
 A colônia produziu muito mais que cativos
 Fez heroínas que pra não gerar escravos, matavam os filhos
 Não fomos vencidas pela anulação social Sobrevivemos à ausência na
 novela, e no comercial
 O sistema pode até me transformar em empregada
 Mas não pode me fazer raciocinar como criada
 Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo
 As negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo
 Lutam pra reverter o processo de aniquilação
 Que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão
 Não existe lei maria da penha que nos proteja
 Da violência de nos submeter aos cargos de limpeza
 De ler nos banheiros das faculdades hitleristas
 Fora macacos cotistas
 Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão
 Mas na lei dos justos sou a personificação da determinação
 Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
 Falharam na missão de me dar complexo de inferior
 Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
 Meu lugar não é nos calvários do Brasil
 Se um dia eu tiver que me alistar no tráfico do morro
 É porque a lei áurea não passa de um texto morto
 Não precisa se esconder, segurança
 Sei que cê tá me seguindo, pela minha feição, a minha trança
 Sei que no seu curso de protetor de dono praia Ensinarão que as negras
 saem do mercado com produtos embaixo da saia
 Não quero um pote de manteiga ou de xampu. Quero frear o maquinário
 que me dá rodo e uru
 Fazer o meu povo entender que é inadmissível
 Se contentar com as bolsas estudantis do péssimo ensino
 Cansei de ver a minha gente nas estatísticas
 Das mães solteiras, detentas, diaristas
 O aço das novas correntes não aprisiona minha mente
 Não me compra e não me faz mostrar os dentes
 Mulher negra não se acostume com termo depreciativo
 Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino
 Nossos traços faciais são como letras de um documento

Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos
 Fique de pé pelos que no mar foram jogados
 Pelos corpos que nos pelourinhos foram descarnados
 Não deixe que te façam pensar que o nosso papel na pátria
 É atrair gringo turista interpretando mulata
 Podem pagar menos pelos mesmos serviços
 Atacar nossas religiões, acusar de feitiços
 Menosprezar a nossa contribuição para a cultura brasileira
 Mas não podem arrancar o orgulho de nossa pele negra
 Mulheres negras são como mantas kevlar
 Preparadas pela vida para suportar
 O racismo, os tiros, o eurocentrismo
 Abalam mais não deixam nossos neurônios cativos

Atravessamentos e provocações: corpo que apresenta na escola, corpo que assiste na escola

Cada apresentação do grupo foi uma etapa do nosso caminhar enquanto grupo que se propôs a mover intenções e argumentos internos e externos. Os relatos das/os educandas/os, tanto das/os que apresentaram quanto de quem assistia foram muito fortes e sempre chegavam de um lugar de fala muito íntimo. Nas tabelas das apresentações (ilustradas acima) percebemos as temáticas centrais e os debates que elas reverberaram. Para cada uma das 30 apresentações foi estimulado um debate que durou entre 10 e 15 minutos. Nesses debates, os relatos pessoais foram o destaque. Tanto as/os educandas/os que assistiam quanto as/os que apresentavam, poderiam colocar suas impressões sobre o que a performatividade do grupo suscitou. Eu coordenei as falas nesses momentos e não tinha uma ordem preestabelecida de quem deveria iniciar, mas o grupo de forma involuntária sempre priorizava o público para iniciar o debate. Houve uma disposição para que uma intimidade fosse propiciada e houve também uma relação de confiança proposta em cena. Com o corpo e com o tema falamos subjetivamente: “pode partilhar, estamos aqui para sentirmos juntos os nossos corpos incomodados e em processo de transformação”. Esse processo foi sentido e relatado a cada apresentação do grupo, ao longo do ano de 2019, apresentando temáticas que nunca foram abordadas na escola com o corpo, como homofobia e feminicídio, além do racismo, apresentado todos os anos. Esse caminhar provocou descobertas e estabeleceu relações de identificação e enfrentamento. Dentre os relatos sobre as performances, destacam-se alguns que nos proporcionaram uma reflexão profunda. Algumas educandas relataram que vivenciaram em suas famílias tentativas de feminicídio, uma delas relatando

inclusive que sua mãe e ela precisaram de medida protetiva¹³ para sobreviverem e que ainda vivem com essa medida e com muito medo por tudo que vivenciaram. Ver as diversas formas de violações contra a mulher em cena remeteu a realidades muito duras, mas necessárias de serem expostas, debatidas, sentidas. Essa mãe, como grande parte de nós mulheres, foi, assim como nós somos, criada a serviço do patriarcado, acreditando que “um nível de submissão à autoridade masculina é uma parte necessária do papel das mulheres.” (HOOKS, 2014, p. 60).

O patriarcado é um sistema político-social que insiste em ver os homens como inerentemente dominantes e superiores em relação a tudo e a todos aqueles que são considerados fracos, especialmente as mulheres e que garante aos homens o direito de dominar os fracos e manter tal dominância por meio de várias formas de terrorismo psicológico e de violência. Entretanto, a vontade de usar violência não está ligada a biologia, mas a um conjunto de expectativas sobre a natureza de poder em uma cultura de dominação. (D'ANGELO, 2020)

Nesse processo, nos submetemos, realmente acreditando que faz parte dos nossos papéis esse serviço e doação e somos sujeitadas a essa autoridade em casa, nos relacionamentos amorosos, nas amizades, no ambiente de trabalho dentre outros espaços. Um dos relatos mais levantados sobre essa temática foi o relacionamento abusivo, o qual várias educandas já tinham vivenciado na prática, porém, muitas desconheciam o termo. Foram relatos que falavam de compartilhamento de senhas de celulares como “prova de amor”, para que as informações das redes sociais das meninas estivessem disponíveis para os meninos, cerceando a liberdade dessas meninas através desse controle. As roupas e os amigos também surgiram muito nos relatos, como forma de proibição de relacionamentos de amigos e impedimento de utilização de determinadas roupas julgadas “inadequadas” para meninas comprometidas, sempre por parte dos meninos para as meninas, sempre sobre controlar o corpo “pertencente” ao menino, por desenvolver uma relação afetiva de namoro com essas meninas. Lamentamos o quanto isso tem sido adocedor na formação social da mulher. Mas debater e trazer reflexões são uma forma de enfrentarmos esses abusos. Debater sobre esse padrão e a possibilidade do

13. Medida protetiva: A Lei nº 11.340/2006, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, entrou em vigor em 2006, dando ao país salto significativo no combate à violência contra a mulher. Uma das formas de coibir a violência e proteger a vítima assegurada pela norma é a garantia das chamadas medidas protetivas. A Lei Maria da Penha prevê dois tipos de medidas protetivas de urgência: as que obrigam o agressor a não praticar determinadas condutas e as medidas que são direcionadas à mulher e seus filhos, visando protegê-los. Disponível em: <https://brunonc.jusbrasil.com.br/artigos/544108267/violencia-contra-a-mulher-o-que-sao-as-medidas-protetivas-de-urgencia#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.340%2F2006,garantia%20das%20chamadas%20medidas%20protetivas>.

rompimento dele é essencial na formação de tantas meninas que estão em processo de emancipação do pensamento sobre si, sobre a sociedade, sobre suas relações afetivas que começam muitas vezes nesse ambiente escolar e sobre as possíveis formas de relacionamentos abusivos as quais foram tantas vezes normalizadas em suas vidas desde a infância, justamente por vivenciarem isso em seus lares. É uma reflexão de formação para a vida, para o mundo e para o enfrentamento, é um comprometimento com o desenvolvimento da autonomia.

A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade. (FREIRE, 2019, p. 105).

Se trabalharmos o desenvolvimento da autonomia e da consciência dessas meninas sobre essas relações abusivas, por exemplo, elas poderão aprender a resistir e enfrentar ao se deparar com essas relações ao longo de suas vidas. E os meninos, compreenderem que não podem e não devem cometer esse abuso, já que não somos propriedade de ninguém. Se não promovermos debates assim no espaço escolar, teremos autonomia para lidar com situações como essas na vida adulta?

Desdobramentos: apresentações realizadas na EJA e fora da escola

As relações do público com as performances ganharam outras dimensões e saíram dos muros da escola para outros espaços. Dentre eles, um grupo de mulheres intitulado Mulheres Guerreiras do Aratu, um grupo formado na Unidade de Saúde Integrada da Família Verdes Mares, no bairro Cidade Verde, João Pessoa – PB. Nesse grupo composto por 12 mulheres, todas vítimas de violência doméstica, ouvimos relatos tanto delas quanto das/os profissionais da unidade quando apresentamos a performance Femicídio, não é sobre uma, é sobre todas! Além da inevitável identificação, a reflexão de que a sociedade pode e deve se responsabilizar nesse enfrentamento à violência contra a mulher foi o centro desse debate. Um momento muito marcante do debate pós-apresentação nesse espaço foi o relato de uma senhora que conviveu com violência doméstica por quase 40 anos e que, ao fazer seu relato e falar da importância do grupo abordar essa temática, sendo pessoas tão jovens, se emocionou. Todas/os integrantes do grupo foram ao encontro dela

Para abraçá-la, emocionadas/os, sem absolutamente nenhuma combinação. Essa vivência foi muito marcante para o grupo Hun.

Além do grupo de mulheres citado, também nos apresentamos na Oficina Saúde e Cuidado da Mulher: enfrentamento às violências, realizada na Escola Estadual Mestre Sivuca, localizada também no bairro Cidade Verde. Essa oficina foi pensada pela residência multiprofissional de Saúde da Família em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde.

A performance abriu o evento e foi um momento de muitas reflexões e de afirmação da necessidade de debater e disseminar esse debate em todos os espaços (não só na escola), já que a violência contra a mulher não está presente em apenas um lugar, mas é uma violência fundamentada pela cultura sexista, que precisa ser cada vez mais desconstruída. Importante evidenciar que são espaços públicos propondo debates com duas áreas fundamentais: saúde e educação.

Além da temática feminicídio, que trouxe várias questões de gênero a serem debatidas, trabalhamos homofobia, que foi apresentada na EJA (Educação de Jovens e Adultos – Noite) da Escola Municipal Fenelon Câmara e também nos levou a debater as questões de gênero, especialmente no que diz respeito às imposições sociais, questões estas vinculadas à religião ou moral. Porém, os debates e as performances foram conduzidos por um caminho que não relacionou essas temáticas à moral ou às expressões religiosas (que é algo individual e também deve ser respeitado), mas aos direitos e às leis que fundamentam a dignidade humana. É importante salientar que isso foi muito bem compreendido e a abertura para o diálogo fluiu mais tranquilamente.

Quem apresentou e quem assistiu se sentiu atravessado por sensações difíceis de lidar, por falas inesperadas e que traziam consigo muita confiança nas pessoas que propuseram esse espaço de troca através das performances. Abordar as questões de gênero numa sociedade que tem dificuldade de lidar com o diferente foi desafiador, uma vez que o preconceito é muito evidente nos corpos. Ele foi socialmente construído e fomentado inclusive no espaço escolar. Desde muito cedo os meninos iniciam suas brincadeiras homofóbicas fundamentadas pelos adultos, homens. Crescem acreditando que algumas falas são apenas “brincadeiras” e levam isso por toda a sua vida. Na adolescência, no entanto, percebemos ainda mais evidente a forma de falar e agir fundamentadas num padrão social criado para imprimir a carcaça do “macho” nos meninos (força, virilidade e falta de

sensibilidade). É o início da formação da masculinidade tóxica¹⁴ que assola a vida de homens e mulheres há milênios, porém, que agora está sendo questionada.

A posição social da mulher em relação ao gênero na sociedade sempre foi desfavorável à posição do homem, justamente pela sua pseudo inferioridade, o que evidencia o sexismo sofrido pelas mulheres desde sempre. Falas como: “joga feito um homem, parece um viadinho” ou “está brincando com as meninas? É biba?” foram naturalizadas como cobranças do papel do homem desde menino enquanto domador e superior, que precisava fazer tudo que estivesse vinculado a seu papel previamente estabelecido pelo patriarcado. Esse debate chegou com a performance em 2019 na escola para contribuir com esse processo de desconstrução. É importante destacar que alguns indivíduos demonstraram resistência no seu processo de execução e nos debates pós-apresentações, inclusive admitindo essa limitação. Olhar com respeito para toda forma de amor não foi um exercício fácil dentro da escola, por parte de muitas/os educandas/os, como também por parte da comunidade escolar. Percebia-se no ar uma grande preocupação com o termo ideologia de gênero, também muito usado na campanha eleitoral presidencial em 2018, colocado em pauta com essa nomenclatura para descaracterizar o debate tão necessário das questões de gênero no espaço escolar.

Relatos como o de um educando do 6º ano na apresentação do turno da tarde, que se viu em cena como a pessoa que é homofóbica foi muito interessante. Ele reconheceu que as atitudes que ele teve até aquele momento não eram brincadeiras inofensivas, mas uma falta de respeito com seus colegas e por isso relatou que estava impressionado com a forma que foi abordada o tema e compartilhou sua vontade de não agir mais daquela forma. Assumir isso diante de toda a turma, repensando ações individuais que atingem diretamente a coletividade aos 11 anos de idade é um processo de desconstrução e de reformulação, que só é possível quando se cultiva a formação do pensamento crítico, tanto sobre si mesmo, quanto sobre a sociedade. Os relatos foram semelhantes no turno da noite quando debatemos pós-apresentação, jovens e adultos fazendo uma reflexão semelhante à de uma criança de 11 anos e se colocando nesse lugar de troca e partilha foi fantástico de presenciar. Resultados

14. Masculinidade tóxica é uma descrição estreita e repressiva da masculinidade que a designa como definida por violência, sexo, status e agressão, é o ideal cultural da masculinidade, onde a força é tudo, enquanto as emoções são uma fraqueza; sexo e brutalidade são padrões pelos quais os homens são avaliados, enquanto traços supostamente ‘femininos’ – que podem variar de vulnerabilidade emocional a simplesmente não serem hipersexuais – são os meios pelos quais seu status como ‘homem’ pode ser removido. Alguns dos efeitos da masculinidade tóxica são: a supressão de sentimentos, encorajamento da violência, falta de incentivo em procurar ajuda, até coisas ainda mais graves, como perpetuação e encorajamento de estupro, homofobia, misoginia e racismo. Conceito extraído do portal Geledés, disponível em: <https://www.geledes.org.br/voce-sabe-o-que-e-masculinidade-toxica/>

como esse nos conduz a acreditar no quanto a educação pode ser transformadora em sua essência, inclusive e especialmente na escola pública, e quanto o conhecimento é uma ponte para que a consciência seja uma realidade individual e coletiva.

Gramsci chama a atenção para a importância da relação pedagógica que, no âmbito escolar não significa criar tão somente condições materiais, mas condições que propiciem a leitura crítica e a tomada de consciência de sua própria realidade. A relação entre o professor e o aluno torna-se, portanto, mediadora do processo educativo, do processo de apropriação da cultura historicamente elaborada. (BAPTISTA, 2010, p. 199).

Não só as apresentações fora da escola têm um efeito de contribuir com o desenvolvimento dessa consciência, mas o desenvolvimento da autonomia possibilita essa apropriação a partir dessa leitura crítica.

Considerações finais sobre o que ainda é processo

Nesse texto foram levantadas reflexões a partir das experiências de intervenções artísticas performativas como ferramenta para contribuir com o processo de formação do sujeito crítico no espaço escolar, tendo o Grupo de Dança Hun como protagonista nesse processo. Percebemos, ao longo da pesquisa, que quando há essa intervenção artística no espaço escolar através do processo de criação de um grupo de dança, existe uma contribuição importante na formação do sujeito, com o sujeito e pelo sujeito. O grupo é composto por indivíduos da escola que, como educandas/os, também vivenciam esse processo de formação crítica. Os debates nas 30 apresentações (feitas na escola) ao longo do ano de 2019 também foram formativos para quem estava enquanto performer na cena.

Observamos que a arte auxiliou na emancipação desses indivíduos, desorganizou e reorganizou coletivamente muitos conceitos inadequados sobre convivência social no ambiente escolar e fora dele. A arte é sim uma ferramenta potente, num espaço potente, numa formação potente, numa escola potente que é a pública. As experiências observadas refletiram o quanto aquelas apresentações contribuíram para a compreensão de um espaço social mais humano, com mais empatia e entendimento que somos um todo.

Percebemos que os enfrentamentos fazem parte de todo processo de

mudança, e os conflitos, dos processos de reformulações. Estamos vivendo numa época em que as violências não podem e não devem ser normalizadas e as pessoas estão cada vez mais atentas a isso, mesmo que as próprias leis sejam recentes, elas existem, e é preciso que sejam efetivadas com a cobrança da sociedade. Essa sociedade é composta por pessoas que foram/são educandas. Ou seja, estamos lidando com uma formação integral do ser a curto, médio e longo prazo. Lidamos com algo muito mais amplo do que a formação conteudista ou a formação crítica de um sujeito. Lidamos com as mudanças de padrões estabelecidos há séculos, que não têm potencialidade de lidar com as diferenças, com o respeito e com a construção coletiva, como queremos e podemos fazer a partir de agora.

As condições que os corpos socialmente construídos se encontram na sociedade são em situação de exclusão e marginalização. Ao descobrir-se autônomo e consciente, percebendo a política não como partido político, mas sim como formação crítica e argumentação fundamentada através do conhecimento, há uma possibilidade de mudança de parâmetro ao olhar para si, para o outro e para o convívio social, inclusive saindo de uma alienação propositadamente cultivada ao longo de séculos, pois consciência de classe pode mudar estruturalmente uma sociedade e a forma de lidar com as exclusões e as desigualdades sociais impostas pelo sistema econômico. Essa consciência perpassa por nos situarmos na história e em como ela vem sendo construída ao longo da formação cultural da sociedade.

Embora o Manifesto tenha sido trabalho conjunto, sinto-me na obrigação de afirmar que sua ideia fundamental, aquela que está em seu cerne, é de Marx. Essa ideia é a que diz que o modo econômico predominante de produção e troca, assim como a estrutura social que dele necessariamente resulta, constitui a base sobre a qual se assenta a história política e intelectual de toda época histórica, a única a partir da qual se pode explicá-la; diz, ademais, que, por consequência disso, toda a história da humanidade (desde a abolição da primitiva sociedade tribal, com sua propriedade comum do solo e da terra) tem sido uma história das lutas de classe, de lutas entre exploradores e explorados, entre classes dominantes e oprimidas; e que a história dessas lutas de classe apresenta um desenvolvimento dentro do qual, no momento presente, atingiu-se um patamar em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) não pode libertar-se do jugo da classe exploradora e dominante (a burguesia) sem, ao mesmo tempo e de uma vez por todas, libertar a própria sociedade de toda e qualquer exploração e opressão, de toda diferença ou luta de classes. (HENGEL; MARX, 2012, p.15)

A consciência de classe no contexto da escola formal se torna não apenas viável, mas essencial, uma vez que estamos no contexto social de uma escola pública,

onde a maioria das/os educandas/os são filhas/os da classe trabalhadora explorada e oprimida socialmente/economicamente. Essa leitura crítica é importante no processo de formação educacional, especialmente porque, como cita Freire, a formação crítica é possibilitada a partir de uma tomada de consciência da sua realidade, não compactuando com uma formação alienante, que te marginaliza de si mesmo e do seu meio. É promover uma reflexão crítica sobre si, sobre a realidade que permeia o meio social em que se vive e como isso impacta sua vida e a vivência social com o outro. Essa reflexão crítica contribuiu para a formação de um sujeito crítico numa perspectiva emancipadora desse sujeito, assim como o fazer-dizer, no qual Setenta (2008) aponta que a postura crítica conduz a abordagens políticas. Essas teorias convergem no processo de criação do grupo, na performatividade, nos debates e nos posicionamentos pós-apresentações, uma vez que as reflexões críticas propostas a partir do corpo na cena foram perceptíveis. Foram a dança e a arte performativa que propiciaram nessa pesquisa esse debate no espaço escolar, não só no seu fazer-dizer, mas no construir coletivamente ações renovadas, tanto individuais, quanto coletivas de intervenções e enfrentamentos.

A arte foi extremamente importante nesse processo, pois sua configuração plástica direta e incômoda nas performances suscitou uma possibilidade de intervenção na escola de forma sutil e direta, provocando reflexões para além da sala de aula e contribuindo para a emancipação da/o artista/educanda/o/sujeito.

Ouvir os relatos debatidos e escritos me fez refletir o quanto o protagonismo de adolescentes dentro de um espaço como a escola pública são fortes e transformadores. O protagonismo e a arte nos motivam a acreditar que dias melhores são possíveis e que podem ser construídos coletivamente, de forma harmoniosa e respeitosa, entendendo que a dignidade humana deve ser prioridade do estado e da sociedade, e que, para que essa cobrança aconteça, eu preciso estar consciente e formular minha visão crítica com a contribuição da formação no espaço escolar.

Essa pesquisa propôs sair do campo utópico, de que as mudanças são possíveis, para a prática, onde elas acontecem. Refletir criticamente os atravessamentos propostos com as temáticas e com o corpo me aproxima enquanto artista docente e pesquisadora de uma realidade que não está apenas no horizonte, mas que avança em nossa direção, ou melhor, nós vamos até ela, conquistá-la. E o sabor da conquista dessas mudanças estruturais sociais, desses modelos que não nos cabem mais, só é bom se estivermos juntos, já que aqui *ninguém solta a mão de*

ninguém.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Para Educar Crianças Feministas: um manifesto. Tradução Denise Bottmann. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia da das Letras, 2017.

ALMEIDA, Silvo Luiz de. O que é racismo Estrutural? Belo Horizonte - MG, Letramento, 2018.

Análise do Atlas da Violência – 2019. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/atlas-da-violencia-2019-75-5-das-vitimas-de-homicidio-no-brasil-sao-negras> Acesso em 09 de julho de 2020.

Anuário de Segurança Pública 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf> Acesso em 09 de julho de 2020

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e Educação em Gramsci. Filosofia e Educação (Online) – Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010. Disponível em: <file:///D:/USERS/Downloads/8635530-Texto%20do%20artigo-4847-1-10-20150522.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento social no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BISPO, Alexandre Araújo. LOPES, Fabiana. Presenças: a performance negra como corpo político. Revista Happers da Bazaar Art, Abril (2015). Disponível em: http://fabianalopes.com/pdf/HarpersBazaarArt_Presencas.pdf , Acesso em: 10 de jul 2020.

BNCC, disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/14751/veja-o-que-muda-para-o-ensino-de-arte-com-a-bncc> e <http://www.alex.pro.br/BNCC%20Arte.pdf> Acesso em 07 de agosto de 2020.

BORDO, S. (1993). Unbearable weight. Berkley: University of California Press

BRANDÃO, Carlos Rodrigues de. Repensando a pesquisa participante. Brasiliense, São Paulo, 1996.

BUTLER, Judith. Excitable Speech: A Politics of the Performative. 1997.

Ciclo da Violência Contra a Mulher, disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/07.pdf>

D'ANGELO, Helô. O que é patriarcado e como ele prejudica os homens também. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CDg-YcRnL6N/?igshid=1uu5izo6to687> Acesso em 17 de agosto de 2020.

Embranquecimento e Colorismo: estratégias históricas e institucionais do racismo brasileiro. Disponível em <https://www.geledes.org.br/embranquecimento-e-colorismo-estrategias-historicas-e-institucionais-do-racismo-brasileiro/> Acesso em 12 de julho de 2020.

Entrevista com Eleonora Fabião no programa Arte do Artista. Disponível em: <http://tvbrasil.abc.com.br/artedoartista/episodio/eleonora-fabiao-e-dramaturgia-experimental> Acesso em 10 de julho de 2020.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. Educação Como Prática de Liberdade. 44ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. Política e Educação: ensaios/Paulo freire. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOOKS, Bell. Ain't I a Woman – Black Woman and feminism. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro 2014. Disponível em: [file:///D:/USERS/Downloads/bell-hooks-nc3a3o-sou-eu-uma-mulher%20\(2\).pdf](file:///D:/USERS/Downloads/bell-hooks-nc3a3o-sou-eu-uma-mulher%20(2).pdf)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf Acesso em 11 de julho.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo, Editora Schwarcz s.a., 2012.

MBEMBE. Achille. Crítica da Razão Negra. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

Mapa da violência de gênero na Paraíba. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/pb/> Acesso em 10 de julho de 2020.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999;

_____. Do peso de Viver à Leveza de Criar: função social do ensino de dança hoje. Revista da FUNDARTE. ANO I, Vol. I/II. N° 02/03, jul/dez 2001/2002;

_____.Corpo, Dança e Educação Contemporânea. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1974/26-artigos-marquesia.pdf> Acesso em 19 de dezembro de 2019.

_____. Dançando na escola – artigo. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educao_fisica/artigo/2_escola_danca.pdf Acesso em 10 de setembro de 2019.

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. Tradução: Paulo Neves. Cosac Naify, São Paulo, 2003.

Rotina de exclusão e Violência, disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais> Acesso em 10 de julho de 2020.

SETENTA, Jussara Sobreira. O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

TYLOR, Diana. Performance. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Assunto Impreso Ediciones, 2015.

Vídeo dos registros fotográficos da parte prática do projeto – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bzoflF6krpM&feature=youtu.be>

APÊNDICE A

	ESCOLA MUNICIPAL FENELON CAMARA		
	ALUNA (U):		
ANO/TURMA: _____	DATA: / /2019	NOTA:	
PROF. SANDRA MELO	COMPONENTE CURRICULAR: ARTES/DANÇA		
<p>EXERCÍCIO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM - 2º BIMESTRE/2019</p> <p>QUESTIONÁRIO DE PESQUISA MESTRADO EM ARTES – PROFARTES/UFPB (Pesquisadora: Sandra Michelle Cruz de Melo)</p>			
<p>1. Quais linguagens artísticas foram utilizadas para a montagem da <u>Performance</u>?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>2. O que você entendeu sobre a temática Feminicídio?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>3. Essa temática é próxima da realidade da sua cidade? Especifique.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>4. Qual a relevância dessa temática? Descreva como a abordagem desse tema chegou até você através da apreciação artística e o que ela representou em sua vida.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>5. Sugira uma temática social relevante para uma apresentação performática do Grupo de Dança Hun e justifique sua sugestão.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			

APÊNDICE B

	ESCOLA MUNICIPAL FENELON CÂMARA	
ALUNA (O): _____		
ANO/TURMA: _____	DATA: / /2019	NOTA: _____
PROF: SANDRA MELO		COMPONENTE CURRICULAR: ARTES/DANÇA
<p>EXERCÍCIO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM - 3º BIMESTRE/2019</p> <p>QUESTIONÁRIO DE PESQUISA MESTRADO EM ARTES – PROFARTES/UFPB (Pesquisadora: Sandra Michelle Cruz de Melo)</p>		
<p>1. Em que ano a Homofobia foi criminalizada no Brasil?</p> <p>a) 2019 b) 2017 c) 2016 d) 2018</p>		
<p>2. Levando em consideração os debates e a performance apresentada pelo Grupo de Dança Hun, o que você entendeu sobre a temática Homofobia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>3. Essa temática é próxima da realidade da sua cidade/escola/bairro? Especifique.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>4. Existe uma urgência em abordar essa temática que emergiu de uma grande parte das/os alunas/os da escola, inclusive que resultou, a partir de uma pesquisa, em uma sugestão para o Grupo de Dança Hun performar. Existe também uma urgência a nível nacional, por que ocupamos uma colocação péssima mundialmente quando se trata de morte de transexuais e travestis. Qual a colocação do Brasil nessa classificação mundial?</p> <p>a) 3º b) 2º c) 4º d) 1º</p>		
<p>5. Qual a relevância dessa temática? Descreva como a abordagem desse tema chegou até você através da apreciação artística e o que ela representou em sua vida.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
Boa Prova!!!		

APÊNDICE C

			
ESCOLA MUNICIPAL FENELON CÂMARA			
ALUNA (O): _____			
ANO/TURMA: _____	DATA: / /2019	NOTA: _____	
PROF. SANDRA MELO		DISCIPLINA: ARTES/DANÇA	
EXERCÍCIO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM - 4º BIMESTRE/2019			
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA MESTRADO EM ARTES – PROFARTES/UFPB (Pesquisadora: Sandra Michelle Cruz de Melo)			
Sobre a CONSCIÊNCIA NEGRA, conteúdo abordado em sala, responda:			
<p>1. Em que dia é comemorado o <u>Dia da Consciência Negra</u>?</p> <p>a) 20 de dezembro b) 20 de agosto c) 20 de setembro d) 20 de fevereiro e) 20 de novembro</p> <p>2. A lei 7.716/89 pune todo e qualquer crime por discriminação ou preconceito de raça/etnia, intolerância religiosa, procedência nacional e mais recentemente foi incluído também a homofobia. <u>O nome dessa lei é:</u></p> <p>a) Lei da Tolerância b) Lei da Procedência c) Lei da Homofobia d) Lei do Racismo e) Lei do Machismo</p> <p>3. Como as pessoas negras são comumente <u>representadas</u> nas novelas da TV?</p> <p>a) Como grandes empresárias. b) Como médicas ou profissionais de saúde. c) Como empregadas domésticas, motoristas e pessoas de classes populares. d) Como pessoas ricas e herdeiras de grandes empresas. e) Como pessoas bem sucedidas que têm as melhores oportunidades.</p> <p>4. A <u>capoeira</u> é um jogo, uma luta e hoje também é considerada uma dança. Surgiu da necessidade de proteção e defesa do povo negro no contexto do processo de escravização. Onde ela foi criada?</p> <p>a) Na Espanha b) No Brasil c) Na China d) Na África do Sul e) Na África Oriental</p> <p>5. Por que precisamos do Dia da Consciência Negra?</p> <p>a) Para que todos os brasileiros possam pensar no país que querem construir. b) Para que apenas os negros entendam as motivações desse dia existir. c) Para que apenas os movimentos sociais pensem no que querem construir para o país. d) Não precisamos de um dia da consciência negra, só da consciência humana.</p>			

e) Não precisamos de um dia da Consciência, já que não existe racismo no Brasil.

6. Qual a palavra/ação associada ao Dia da Consciência Negra?

- a) Displícência
b) Resiliência
c) Divergência
d) Diligência
e) Resistência

7. O padrão de beleza da sociedade brasileira ainda está vinculado apenas a uma etnia. Que etnia é essa?

- a) Negra
b) Oriental
c) Indígena
d) Branca
e) Asiática

8. O Brasil é um país com uma grande diversidade em todos os aspectos, incluindo etnias e religiões. Porém, apesar de toda essa diversidade existem pessoas que são extremamente intolerantes quanto à expressão religiosa que é livre para cada cidadã e cidadão. Qual a expressão religiosa que mais sofre preconceito no nosso país?

- a) Cristianismo/Catolicismo
b) Budismo
c) Religiões de matriz africana
d) Judaísmo
e) Cristianismo/Pentecostal

9. Existe um tipo de racismo que é um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Esse Racismo é denominado:

- a) Racismo Institucional
b) Racismo Estrutural
c) Racismo Racional
d) Racismo Emocional
e) Racismo Medieval

10. Marque a questão que melhor define quilombo.

- a) Espaço de refúgio e resistência ao processo de escravização do povo negro.
b) Espaço onde os negros não tinham autonomia.
c) Espaço organizado pelos fazendeiros para acolher o povo negro.
d) Espaço que simbolizava a falta de organização do povo negro.
e) Espaço criado pela princesa Isabel para o povo negro.

Boa prova!!!

Numa sociedade racista,
não basta não ser racista. É
necessário ser antirracista.

Angela Davis