

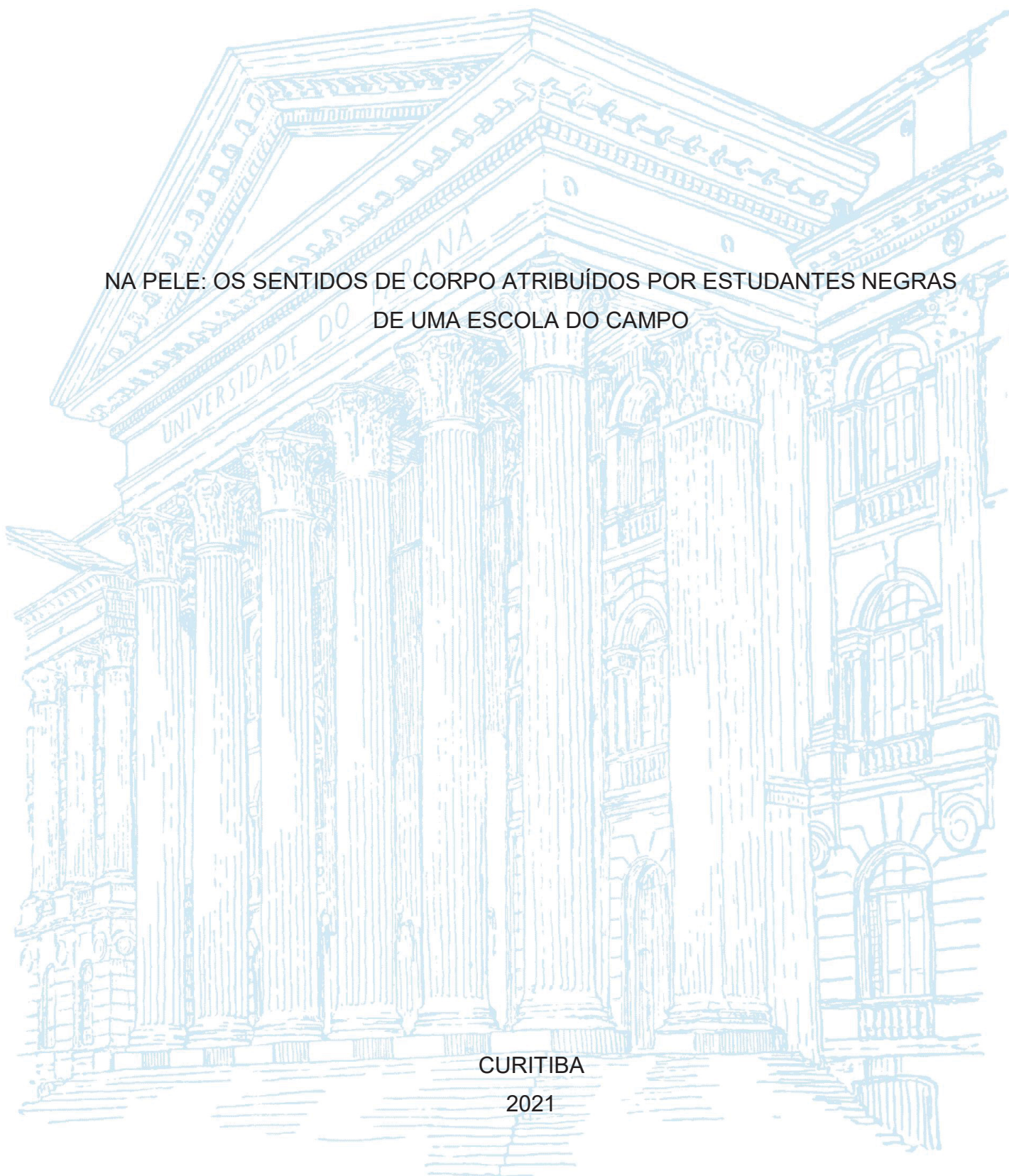
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MELISSA DA LUZ DOMINGOS

NA PELE: OS SENTIDOS DE CORPO ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES NEGRAS
DE UMA ESCOLA DO CAMPO

CURITIBA

2021



MELISSA DA LUZ DOMINGOS

NA PELE: OS SENTIDOS DE CORPO ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES NEGRAS
DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
MariaTeresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Domingos, Melissa da Luz.

Na pele: os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras de
uma escola do campo / Melissa da Luz Domingos. – Curitiba, 2021.
115 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Michelle Bocchi Gonçalves

1. Mulheres negras – Representação social. 2. Racismo na educação.
2. Imagem corporal em mulheres. 3. Escolas rurais. 4. Assédio nas
escolas. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MELISSA DA LUZ DOMINGOS** intitulada: **Na pele: Os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras de uma escola do campo**, sob orientação da Profa. Dra. MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Dezembro de 2021.

Assinatura Eletrônica

17/12/2021 19:56:50.0

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/12/2021 16:46:01.0

LUCIMAR ROSA DIAS

Avallador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/12/2021 10:16:16.0

CLAUDEMIRA VIEIRA GUSMÃO LOPES

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos amigos e amigas incentivadoras.
Às mulheres pretas que vieram antes de mim: Conceição Evaristo, Clementina de Jesus, Marielle Franco, Carolina Maria de Jesus, Dandara dos Palmares, Maria Firmina dos Reis, Elza Soares e outras tantas. Foram sementes, buquês e raízes. E àquelas que virão depois.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: minha mãe, Doralice e meu pai, Gilmar. Agradeço por acreditarem em meu potencial e me apoiarem sempre, durante toda minha vida.

À minha orientadora Prof. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves, que me acolheu junto a seu grupo de orientandas/os e com rigorosidade e amorosidade me incentivou e acreditou em mim e na minha pesquisa. Com dedicação e paciência, ela partilhou de seus conhecimentos e me ajudou a seguir pelo caminho árduo, porém satisfatório do mestrado.

Às professoras Doutoras Lucimar Rosa Dias e Claudemira Vieira Gusmão Lopes, pela leitura atenta do meu trabalho e, principalmente, pelas suas inestimáveis contribuições. Vocês são inspirações para mim.

Ao grupo de estudos Labelit (UFPR/CNPQ) - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades por possibilitar problematizações e diálogos acerca da Educação Performativa.

Aos educadores e educadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Setor Litoral da UFPR, que me incentivaram e além de tudo, possibilitaram enxergar os lugares que ocupo no mundo e me deram forças para continuar como pesquisadora.

Aos colegas orientandos e orientandas da Professora Michelle, que compartilharam seus conhecimentos e experiências e assim, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa e do meu próprio como pesquisadora. Especialmente à Anne, pelas suas inestimáveis contribuições. Você se tornou uma amiga, um presente que recebi durante a caminhada acadêmica.

Agradeço ainda, às estudantes que participaram da pesquisa e compartilharam um pouco das suas experiências e percepções. As suas partilhas me fizeram perceber que não estamos sozinhas frente a essa realidade de racismo e exclusão. As marcas deixadas pelas ações perversas motivadas pelo racismo são suas e também minhas. Sigamos lutando.

*Costurar palavras
é arte de peito exposto,
pulsando o eco da gente[...]
Silêncio não é palavra feminina.
A voz tem força,
que a boca desconhece.
Pensamentos versam
e guiam o caminhar [...]
Revide proteção!
Escrita viva é munição.
Mulher, palavra pro mundo,
é quem dá direção.*

Slam das Minas SP

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se ao grupo de pesquisa Labelit (UFPR/CNPQ) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades e a linha de pesquisa Licores - linguagem, corpo e estética na educação (PPGE/UFPR) e possui como objetivo geral compreender os sentidos que estudantes negras atribuem a seus corpos, no contexto escolar da educação do campo. A pesquisa tem como objetivos específicos analisar as narrativas de estudantes negras de uma escola do campo, bem como buscar nessas narrativas os sentidos e experiências performados por seus corpos durante a trajetória escolar. Esse estudo adotou como aporte teórico-metodológico as perspectivas da Educação Performativa. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como interpretativa com uma abordagem estritamente qualitativa. Os instrumentos de pesquisa adotados foram entrevistas semiestruturadas e escritas performáticas desenvolvidas com quatro estudantes negras de 12 a 26 anos de idade, matriculadas no Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas e moradoras de comunidades camponesas do município de Antonina-PR. A análise das narrativas e vivências dessas estudantes revelou que sofreram situações marcadas por racismo e discriminações dentro do ambiente escolar e evidenciou a atribuição de sentidos negativos em relação a seus corpos. Nesse mesmo contexto, estratégias de resistências e existências também apareceram. A análise apontou, ainda, que o ambiente escolar ocupou e ocupa papel essencial na sociabilidade dessas estudantes e que é evidente a necessidade de ações de enfrentamento ao racismo dentro da escola, como a construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação Performativa. Estudantes negras. Corpo negro.
Educação para as Relações Étnico-raciais. Educação do Campo.

ABSTRACT

This essay is tied to research group Labelit (UFPR/CNPQ) –*Laboratory of Studies in Education, Language and Theatricals and the line of research Licores – Language, body and aesthetics in education (PPGE/UFPR)* and has as general purpose to understand the meanings that black students attribute to their bodies, in the school context of rural education. The research has as specific objectives to analyze the narratives of black students from a rural school, as well as seeking in these narratives the senses and experiences performed by their bodies during the school trajectory. This research adopted as theoretical-methodological support for the Performative Education. The research methodology is characterized as interpretive with a strictly qualitative approach. The research instruments adopted were semi-structured interviews and performance writing developed with four black female students between 12 and 26 years old, residents of peasant communities in Antonina-PR city. The analysis of the narratives and experiences revealed situations marked by discrimination within the school universe that led to negative relationships between students and their bodies. Within this same context, resistance and existence strategies also appeared. The analysis still pointed out that the school environment occupied and occupies an essential role in the sociability of these students and that the need for actions to confront racism inside the school, as the construction of an anti-racist education.

Keywords: Performative Education. Black students. Black body. Education for Ethnic-Racial Relations. Rural Education.

RESUMEN

La presente investigación se vincula al grupo de investigación labelit (ufpr/cnpq) - laboratorio de estudios en educación, lenguaje y teatralidades y la línea de investigación licores - lenguaje, cuerpo y estética en la educación (ppge/ufpr) y tiene como objetivo general comprender los sentidos que las estudiantes negras atribuyen a sus cuerpos, en el contexto escolar de la educación del campo, así como buscar narrativas de los sentidos y experiencias vividas por sus cuerpos durante su trayectoria escolar. La investigación tiene como objetivos específicos analizar las narrativas de estudiantes negras de una escuela del campo, así como buscar en esas narrativas los sentidos y experiencias performativos por sus cuerpos durante la trayectoria escolar. Este estudio adoptó como aporte teórico-metodológico las perspectivas de la educación performativa. La metodología de la investigación se caracteriza como interpretativa con un enfoque estrictamente cualitativo. Los instrumentos de investigación adoptados fueron entrevistas semiestructuradas y escritas performáticas desarrolladas con cuatro estudiantes negros de 12 a 26 años de edad, matriculadas en el Colegio Estadual del Campo Hiram Rolim Lamas y moradoras de comunidades campesinas del municipio de Antonina-PR. El análisis de las narrativas y vivencias de esas estudiantes reveló que sufrieron situaciones marcadas por racismo y discriminaciones dentro del ambiente escolar y evidenció la atribución de sentidos negativos en relación a sus cuerpos. En ese mismo contexto, también aparecieron estrategias de resistencias y existencias. el análisis apuntó, aún, que el ambiente escolar ocupó y ocupa papel esencial en la sociabilidad de esas estudiantes y que es evidente la necesidad de acciones de enfrentamiento al racismo dentro de la escuela, como la construcción de una educación antirracista.

Palabras clave: Educación Performativa. Estudiantes negras. Cuerpo negro.
Educación para las relaciones étnico-raciales. Educación rural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – PROPOSTA DE ESCRITA PERFORMÁTICA	76
QUADRO 2 – PROPOSIÇÃO DA IMAGEM METAFÓRICA	76
QUADRO 3 – ASSOCIAÇÕES DE BELEZA E PRECONCEITO SOFRIDO NA ESCOLA	81
FIGURA 1 – ESCRITA PERFORMÁTICA DA ESTUDANTE CAROLINA	90
FIGURA 2 – IMAGEM METAFÓRICA DA ESTUDANTE CAROLINA	90
FIGURA 3 – ESCRITA PERFORMÁTICA DA ESTUDANTE MARIELLE	93
FIGURA 4 – IMAGEM METAFÓRICA DA ESTUDANTE MARIELLE	93
FIGURA 4 – IMAGEM METAFÓRICA DA ESTUDANTE MARIA	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESULTADOS OBTIDOS DA PESQUISA SISTEMÁTICA NAS BASES DE DADOS	29
TABELA 2 – PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE	31
TABELA 3 – DADOS INDIVIDUAIS DAS SUJEITAS DA PESQUISA	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: UM CORPO NEGRO NO MUNDO: A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO.....	12
2	DA PERFORMANCE À EDUCAÇÃO PERFORMATIVA.....	25
2.1	UM BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL	26
2.2	CONEXÕES ENTRE A PERFORMANCE E A EDUCAÇÃO	33
2.3	A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CORPO	37
2.4	A ESCRITA PERFORMÁTICA E O LUGAR DE FALA: A INSCRIÇÃO DOS CORPOS.....	45
3	CORPOS NEGROS NA ESCOLA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E AS MATERIALIDADES DA PESQUISA	48
3.1	ALGUNS CONCEITOS PERTINENTES AO DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: RAÇA, BRANQUITUDE E RACISMO	49
3.2	O CORPO NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	59
3.3	O CONTEXTO DA PESQUISA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	65
3.4	O TERRITÓRIO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO HIRAM ROLIM LAMAS	69
3.5	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	72
4	O QUE NOS DIZEM OS CORPOS NEGROS NA ESCOLA?	78
4.1	PERFIL DAS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	78
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	80
4.3	ANÁLISE DAS ESCRITAS PERFORMÁTICAS E DAS IMAGENS METAFÓRICAS.....	88
5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	98
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	111
	APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	112
	APÊNDICE 3 - PROPOSTA DE ESCRITA PERFORMÁTICA.....	113
	APÊNDICE 4 - IMAGEM METAFÓRICA	114
	APÊNDICE 5 – MODELO DE REQUERIMENTO DE MATRÍCULA.....	115

1 INTRODUÇÃO: UM CORPO NEGRO NO MUNDO: A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO

*Visto a menina
e aos meus olhos a cor de sua veste
insiste e se confunde com o sangue
que escorre do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
e a vida surge grata,
descruzando as tranças
e a veste surge farta justa e definida
E o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
Esperança.*

Conceição Evaristo, 2008

Inauguro aqui a escrita dessa pesquisa me colocando como a pesquisadora e também sujeita e assujeitada, que ao escrever se vê nas linhas do texto, produzindo a escrita ao mesmo tempo que se identifica nessas linhas. Se no momento presente me percebo no mundo como uma mulher negra, professora da escola pública com raízes camponesas e agora como mestranda, foi a minha trajetória de vida, unida às circunstâncias e minhas escolhas que me trouxeram até esse lugar, no qual me coloco, inclusive nesse estudo. Assim, ao longo dessa dissertação a memória toma para si a centralidade do processo, a minha fazendo conexões com outras e se projetando ao denunciar o cotidiano e suas contradições.

A perspectiva que externalizo, está alicerçada nas inquietações de uma estudante que identificou na Educação Performativa elementos para entender seu corpo e assujeitamento durante o seu processo escolar. Mas, que sobretudo anseia contribuir para que outras sujeitas, assim como eu, sejam capazes de compreender os processos que as envolvem, e envolveram-nas, na escola. Incorporada nas dimensões da produção e validação científica, esta pesquisa parte das problemáticas do cotidiano, das complexidades do universo da educação e das reverberações das relações sociais inscritas nas ciências humanas.

Começar a escrita dessa dissertação com a minha experiência pessoal, me parece coerente pelas três seguintes razões: primeiro que a pesquisa utiliza de elementos de narrativas autobiográficas para a construção das materialidades da pesquisa; segundo que a narrativa da minha trajetória pessoal traz questões acerca do corpo de uma estudante negra em seu percurso escolar que provém da educação do campo, tema que abordo nesta investigação e, em terceiro lugar, no que tange a esta pesquisa é a partir das narrativas das estudantes negras das suas memórias também marcadas em seus corpos e mentes que pretende-se desvelar os sentidos de corpo e experiências performadas pelos corpos das estudantes negras na escola.

Se a vida é uma soma de transformações que permitem sermos quem somos, o território que ocupamos desempenha importante papel nessas construções, ele carrega em si particularidades que influenciam a construção das relações sociais e na formação dos sujeitos que nele intervém.

Pensando nisso, o território onde nasci e que permaneço até hoje, diz algo sobre mim. Nasci no início da década de 1990, em uma pequena cidade do litoral paranaense chamada Antonina. Localidade esta que carrega em si muita história, que remonta e se conecta a história de ocupação do Brasil, dos tempos da escravização dos povos negros e das mudanças trazidas pelas atividades portuárias que impulsionam até hoje a sua economia.

É no município antoninense que inicia a minha trajetória de vida, como filha mais nova, de um total de cinco filhos, de uma empobrecida família camponesa. Meus pais sempre me ensinaram o valor do trabalho e da importância da educação, em todos os sentidos.

Passei toda a minha infância no sítio da família e a minha memória evidencia apenas lembranças boas desse lugar, rodeada por muitas belezas, por cores, aromas e sabores, enfim, sensações inesquecíveis. Nas palavras de Freire (1989), a leitura de mundo antecede a palavra escrita e foi nesse universo camponês em meio as plantas, com suas flores e frutos e os animais, é que estabeleci minhas relações com o ambiente e com outros seres humanos, primeiramente com minha família e, mais tarde, com outras crianças e adultos.

Entre brincadeiras e o começo das responsabilidades de estudante, ocorreu o meu percurso de alfabetização. Assim que fui inserida na educação formal, uma nova fase de minha vida se iniciou. Todo o meu processo de alfabetização transcorreu em

uma escola pública urbana, pois não havia nenhuma escola próxima da minha casa, afinal o processo de nuclearização das antigas escolas rurais, durante os anos de 1990 no Paraná foi intenso e levou ao fechamento de diversas escolas em localidades camponesas.

Na escola, me empolgava com as palavras escritas, com os números e as brincadeiras. Entretanto, não havia espaço para que pudesse brincar com os colegas, pois, tinha um corpo segregado, esquecido, deixado de lado pela maioria dos/as outros estudantes. Por sentir-me excluída, apreciei a companhia das letras e não das crianças, as historinhas em quadrinhos e gibis eram os meus preferidos, porém, não os únicos gêneros que me interessavam. Esporadicamente lia um livro de crônicas ou de literatura brasileira.

Uma das razões de não me sentir acolhida pelas outras crianças foi o fato de eu receber delas, constantemente, apelidos pejorativos em relação a cor da minha pele negra. Sentia tristeza e não entendia o porquê da discriminação, pela minha classe e principalmente pela minha cor. Não compreendia a rejeição por parte dos/as colegas de sala de aula, por ser negra. Essa situação se estendeu da minha infância até minha adolescência. Além disso, por ser gorda, não me encaixava em padrões de beleza.

Moradora de uma localidade rural, me achava mais estranha ainda. Por fim, a vivência com tais preconceitos me tornaram introvertida, com vergonha do meu corpo e inconsciente de minhas potencialidades.

Encontrei refúgio em ser uma boa aluna, não excepcional, porque almejava apenas ser aceita pelos professores pelo bom comportamento e por prestar atenção às aulas. Dentre tantas outras, uma disciplina despertava o meu interesse e, foi assim que a disciplina de História passou a ser a minha paixão. Passei a ter uma perspectiva de futuro baseada na vontade de me tornar professora de História.

Ao passar dos anos, segui convicta de me tornar professora de História. Me dediquei a todas as disciplinas e alcançava notas satisfatórias. Mudei de escola para poder cursar o ensino médio, pois havia apenas um colégio público em todo o município que ofertava o ensino médio. Continuei então meu universo de descobertas do meu corpo, do corpo dos outros e do meu ser. Passei a alisar o meu cabelo, que até então era julgado por mim e pelas colegas como “ruim” – essa expressão dita nesse contexto, hoje, me causa repulsa – e era esse sentimento e desejo de me sentir

bonita e aceita que fez com que continuasse com os alisamentos até a minha vida adulta.

Já em agosto do último ano do Ensino Médio, em 2007, em um contexto de investimento federal no ensino superior, realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Essa avaliação, já em sua décima edição, segundo o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019), teria importante papel na entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Seu alcance foi ampliado e muitas instituições privadas de Ensino Superior passaram a utilizar a nota nesse exame para admissão. A nota alcançada por mim foi suficiente para uma bolsa integral para cursar direito em uma universidade privada na capital do Estado do Paraná, Curitiba.

Como eu já havia passado em um vestibular de inverno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – campus FAFIPAR, hoje um campus da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, escolhi a que eu tinha condições financeiras de cursar e que atendia a minha velha vontade de ser professora. No ano seguinte comecei meus estudos no curso de Licenciatura Plena em História, sendo essa a minha entrada no meio acadêmico. Assim, eu fui a primeira da minha família a cursar o Ensino Superior. Logo, tive que deixar de morar com meus pais, seria impossível para mim morar no campo e trabalhar na cidade. Além do mais, o curso que eu frequentava, se localizava em outra cidade e era no período noturno.

Frequentando a faculdade com a matrícula e frequência regulares, consegui um estágio na rede de educação da cidade onde estudava, assim, comecei a trabalhar como estagiária durante o dia em uma escola municipal, no período noturno ia para a faculdade e voltava para a cidade onde eu morava altas horas da noite.

Fiz esse trajeto durante dois anos, o que causou mudanças em minha vida. O que eu recebia do auxílio do estágio mal dava para pagar as despesas de transporte e alimentação, mas eu persistia, às vezes passando até fome. Continuava sendo preterida pela minha cor, porém, eu não pensava muito nisso, pois convivi com muitas pessoas que me fizeram bem nesse período no trabalho e na faculdade.

O curso de História tinha muita leitura e isso me possibilitou entrar em contato com diversos autores, principalmente da minha área de estudo, com a pesquisa e com elementos do universo acadêmico. Alguns professores da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, se tornaram uma inspiração.

Durante o curso, conheci lugares importantes na história do Paraná, como a própria Paranaguá, o município da Lapa, mas foi em 2011, em Curitiba que conheci o prédio histórico da Universidade Federal do Paraná – UFPR e me encantei. Passei a almejar a entrada para estudar naquela universidade que parecia tão distante da minha realidade.

Fazer licenciatura em História foi meu primeiro passo na universidade e me trouxe a vontade de continuar estudando. Contudo, sentia que algo ainda faltava, até então não me identificava com uma linha de pesquisa ou como uma pesquisadora, como alguns e algumas colegas historiadores/as. Então, ao invés de atuar em minha área de formação, recebi a oferta de trabalhar numa das maiores empresas de *fast food* internacional, no município de Curitiba. Trabalhando lá não tinha tempo para nenhum outro setor da vida, incluindo os estudos.

A duração do trajeto até a empresa consumia boa parte do meu dia. O trabalho exigia muito de todos, enquanto a remuneração era pouco mais que o mínimo nacional. Dentro da empresa havia muito preconceito, tanto racial quanto ao local de origem. Pessoas vindas do litoral eram tratadas como inferiores.

Sem ser valorizada no posto em que ocupava na empresa, recebi a oportunidade para subir de cargo, consegui passar de atendente a treinadora e de treinadora a gerente em um curto espaço de tempo. Fui empregada dessa empresa por três anos e lá me percebi, mais do que nunca, como pertencente à classe trabalhadora, sentindo todo o processo de exploração, a meritocracia, a competição, a mais-valia, o lucro e tantas outras características do sistema-mundo¹ moderno que vivenciamos, que tem como sustentáculo o capitalismo, o patriarcado e a colonialidade².

¹ Grosfoguel (2008), elabora um pensamento que explica que o sistema político-econômico-social hegemônico, baseado no capitalismo é dotado de diferentes frentes de atuação, podendo ser melhor denominado de “sistema-mundo/patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 118). Esse sistema-mundo que por si só já é baseado nas desigualdades e, enquanto estiver pautado na exploração do trabalho e na hierarquias sociais, tem que reproduzir as diferentes desigualdades para manter-se.

² A colonialidade é tida aqui como padrão complexo de poder, de relações, de produção de conhecimento, de formas de viver. Apesar de já termos passado pelo processo de descolonização, concretamente falando, com a saída física dos colonizadores, continuamos sob as amarras da colonialidade, ainda vivemos em um mundo “marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Depois de um tempo, a empresa resolveu cortar gastos e decidiu pelo desligamento dos funcionários de outras cidades, com a justificativa de que o transporte consumia muitos recursos financeiros. Era janeiro de 2015, eu estava então desempregada e sem grandes expectativas para o futuro.

No cenário nacional, a taxa de desemprego estava alta e muitas agitações políticas aconteciam. Quem estava na presidência era uma mulher, Dilma Rousseff, cuja ousadia foi governar em um país tomado pelo conservadorismo e alicerçado no patriarcado. Um ano depois, vivenciamos o *impeachment* da presidenta, que a história acabou provando ser honesta. Isso marcou profundamente a minha história de vida, como mulher e historiadora, pois o país estava tomando outros rumos em seu processo histórico. Após o golpe arquitetado e executado contra a presidenta, o Brasil tem presenciado retrocessos nos direitos trabalhistas e uma crescente onda antidemocrática, com características fascistas.

Naquele mesmo ano em que fiquei desempregada, tive muito tempo livre, assim, retomei meus estudos e comecei a frequentar um curso de extensão denominado Gestão, Desenvolvimento e Inclusão na Escola - GDIE, da UFPR, do Setor Litoral. Os conteúdos tratados neste curso me fizeram repensar os processos de exclusão/inclusão que acontecem nos ambientes escolares, principalmente no que tange à escola pública. Foi então que conheci a Educação do Campo, fiz por onde me aproximar dela, por me reconhecer nela e comungar da visão de mundo que possui.

Terminado o curso e agora em contato com docentes da UFPR, apareceu a oportunidade de realizar o vestibular em edital especial para o curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza - LECAMPO, que aconteceu em julho de 2015, para o ingresso em agosto do mesmo ano, foram 80 estudantes de diferentes idades e das diversas localidades do litoral do Paraná que comprovaram o seu vínculo com o campo. O curso foi uma oportunidade de ensino superior ofertada aos povos do campo que, historicamente no Brasil, tiveram esse direito negado. A Educação do Campo vinha para mudar a minha vida.

Foi também na metade do ano de 2015 que fui chamada para o cargo de professora na disciplina de história no Processo Seletivo Simplificado – PSS, para atuar como docente na rede estadual de ensino do Paraná, que atende aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A docência passou a ocupar a centralidade em minha vida, uma paixão e realização de um sonho, todavia, trazia consigo a responsabilidade de contribuir na formação de estudantes/cidadãos. Não é “só dar aula”, como muitos dizem, a prática docente requer reflexões, estudos, planejamentos e aperfeiçoamento constantes.

Foi como professora que consegui externalizar os meus anseios para a educação, na busca por espaço plural e menos doloroso, principalmente para negros/as, mas também para outros membros de parcelas sociais minoritárias como estudantes LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queers, intersexuais, assexuais e outros que não estão contemplados na sigla). Durante todos os anos de passagem como estudante pela escola, jamais ouvi falar sobre as questões das relações étnico-raciais e sobre as diferentes manifestações do racismo no cotidiano. Assim, como nunca havia ouvido falar sobre contribuições do povo negro para o desenvolvimento da nação brasileira.

Em 2015, iniciei o curso de Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo, com alguma noção sobre a luta de classes e a realidade da classe trabalhadora e camponesa no Brasil. Os professores, sempre muito solidários e alguns bem exigentes, traziam discussões tão importantes e caras em uma sala de aula tão diversa quanto era a minha.

No prosseguimento do curso, pude aprender, discutir e me interessar pelas ciências da natureza, principalmente pela química, disciplina esta que no segundo ano do curso, passei a lecionar no Ensino Médio, através do contrato com vínculo PSS, em dois colégios da rede pública estadual, um na área urbana e outro era um colégio do campo, único do município. Através da química comecei a ver o mundo sob outras óticas e tentar levar essas experiências práticas para meus educandos também.

Nesse caminho, foi necessário perceber que a teoria é indissociável da prática. A compreensão teórica não pode ser limitada ao campo da abstração e deve estar, sempre que possível, ligada à realidade concreta.

A partir de então, como docente da disciplina de química, tentava levar os conteúdos curriculares dessa matéria para a sala de aula de maneira lúdica, sempre que possível realizando práticas corporais, em que o principal instrumento de aprendizagem do estudante fosse o seu corpo. As metodologias diferenciadas passaram a ser meu objeto de interesse para realizar as minhas atividades.

Acredito ser importante deixar registrado o quanto os professores do curso da Lecampo, que com amorosidade e rigorosidade, me guiaram no processo de aprendizagem e de percepção sobre mim e sobre o meu corpo, isso significou um divisor de águas em minha vida. As vivências dentro do curso possibilitaram que me percebesse no mundo como mulher negra, defensora da Escola Pública e da Educação do Campo, pertencente à classe trabalhadora, em uma posição de luta contra as desigualdades do nosso país e pesquisadora, que tem que contribuir para a ciência, para a minha comunidade, bem como, para a compreensão da realidade da sociedade brasileira.

Ao final desse curso, o tema escolhido para meu trabalho de Conclusão de Curso – TCC, foi a Equipe Multidisciplinar e a Lei 10.639/2003. O texto da referida lei tornou obrigatória a inclusão nos currículos escolares o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, sendo seu alcance, posteriormente, ampliado para todos os níveis educacionais. Conhecer sobre esse tema me aproximou ainda mais da questão racial no Brasil e a importância da busca por uma educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista a minha própria história de vida.

No ano de 2018, realizei o processo seletivo para o mestrado e fui aprovada, dando continuidade aos meus anseios como pesquisadora, me voltei a pensar sobre o corpo negro na escola do campo, me questionando qual seria o seu lugar no ambiente escolar, porque é de lá que eu vim e é o mundo ao qual pertencço e que me proponho a compreender.

Fernandes (2017) desmistificou a perspectiva de que o Brasil vive uma democracia racial, visão que impede que percebamos as mazelas do racismo e Munanga (1999), explicitou que existe um racismo à brasileira, carregado de peculiaridades e contradições, que orienta ideias nas quais se baseiam muitos discursos efetivos socialmente ainda hoje. Discursos estes, que buscam a legitimação de uma superioridade racial branca, que invisibiliza e subalterniza outros grupos sociais.

É nesse contexto que esse estudo tem o propósito de colaborar para a compreensão das relações em ambiente escolar, principalmente em relação às estudantes negras e seus corpos. Assim como contribuir para as pesquisas na área

da Educação, da Educação Performativa e com os estudos das relações étnico-raciais no Brasil.

Essa pesquisa, assim como essa pesquisadora, está em constante construção e formação, não tendo por objetivo levar à exaustão qualquer tema, mas sim ter compreensões da realidade, nesse caso, de um contexto dentro do universo educacional, justamente porque esse estudo se encontra, sobretudo, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR.

Essa investigação vincula-se a linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, a Licores, que vem articulando pesquisas que se propõem a dar lugar e visibilidade aos sujeitos, suas subjetividades, trajetórias, voltando-se para as formas de expressão, comunicação e formação humanas no âmbito educacional. Adotando como objetivo oportunizar investigações de domínio sociocultural no campo da Educação, para compreender processos pedagógicos em espaços formais e não-formais.

Essa pesquisa filia-se também ao grupo de pesquisa Labelit (UFPR/CNPq) - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades, que vem desempenhando importante papel nas investigações que relacionam a educação, as linguagens e as teatralidades contemporâneas.

Assim, chego à posição de questionadora propondo-me a buscar possíveis respostas para a seguinte questão *suleadora* da investigação: quais os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de um colégio do campo de Antonina-PR?

Esse estudo é desenvolvido no espaço escolar, lugar caracterizado pelas complexidades e produção de subjetividades e onde emergem várias formas de segregação como os preconceitos e o racismo. Lançar luz sobre as problemáticas do cotidiano escolar se faz sempre necessário, ao passo que, temos ainda muito a compreender sobre as relações estabelecidas nesse meio formador de cidadãos e espaço de diversidade.

Dialoga-se aqui com Paulo Freire, ao vincular-se à luta e defesa de uma educação libertadora que instrumentalize os sujeitos a serem protagonistas de suas próprias aprendizagens e a escola seja um lugar de promoção da diversidade, de transformação e de luta. Pois, na visão de Freire (2016, p. 37) “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano

e nega radicalmente a democracia”. Esse autor também está presente nessa pesquisa, nos entrelaçamentos possíveis entre a Educação Performativa e a educação libertadora.

Torna-se assim, indispensável anunciar as teorias que embasam essa investigação: a Educação Performativa que encontra no corpo a sua centralidade e vem sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa Labelit/UFPR/CNPQ, já mencionado anteriormente, o qual se interessa por uma série de temas vinculados à educação, ao corpo, à estética e às linguagens.

A Educação Performativa tem como centralidade de estudos o corpo no processo de aprendizagem, sendo colocada como “o sustentáculo para uma prática pedagógica crítica, contracultural, focada na experiência” (PEREIRA, 2013, p. 33). Ao adotar a Educação Performativa, como ferramenta teórico-metodológica e como viés, ao qual se pretende olhar para a realidade a que se está investigando, optou-se pelas concepções que vêm sendo tratadas já há algum tempo pelos Estudos da Performance (*Performance Studies*), abarcando as perspectivas de Richard Schechner, em diálogo com as percepções da Pedagogia Crítico-Performativa de Elyse Pineau.

Vale salientar que esse estudo se utilizará do termo Educação Performativa, a partir do entendimento de que este agrega mais possibilidades ao se referir aos processos educativos de uma maneira ampliada, indo além dos aspectos meramente pedagógicos.

Mônica Molina (2012) está presente nessa pesquisa, trazendo a formação dos sujeitos do campo e a constituição da Educação do Campo no Brasil em diálogo com Roseli Caldart (2009) que aborda as formas de enfrentamento à estrutura desigual produzida pelo capitalismo, através dos movimentos sociais do campo.

A Educação do Campo prioriza a humanização, o desenvolvimento do ser humano e a formação de sujeitos críticos à realidade social a qual pertencem. E, assim, enriquece essa pesquisa enquanto aponta para a busca de reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem e valorização dos sujeitos do campo como protagonistas de seus aprimoramentos na direção da transformação social e a extinção das desigualdades, em suas diferentes faces.

A Educação do Campo articula-se com a Educação Performativa enquanto categorias que oferecem ferramentas analíticas da realidade social. Como formas de

enfrentamento, de embate e de conflito ideológico, tais perspectivas se fazem transgressoras da lógica vigente, dominante e desigual. Contribuem assim, para pensarmos outras maneiras a partir das quais a educação pode ser vista e reconstruída.

A inclusão de determinados conceitos como: raça, racismo, branquitude e relações raciais nessa investigação se faz essencial, uma vez que esses articulam-se às reflexões que são abarcadas pelos pressupostos da Educação Performativa. Pois, segundo Icle (2013 citado por Gonçalves, 2016, p. 73), “a relação dos estudos da performance com a educação, oferece, ainda, possibilidades que vão desde reflexões sobre as relações sociais, passando por discussões sobre identidades de gênero e de raça, estética, infância e currículo até a análise dos rituais, vida cotidiana, entre outros.”

Opta-se, nesta investigação, por utilizar os conceitos de raça, racismo branquitude e relações raciais no Brasil, a partir de autoras e autores como Kabengele Munanga (1999, 2005) e Nilma Lino Gomes (2003, 2005), importantes intelectuais brasileiros que versam suas pesquisas sobre essas temáticas e oferecem elementos para entendermos como ocorrem as relações étnico-raciais no Brasil. Para abordar sobre o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER no Brasil, a principal autora trazida para contribuir é a Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2017), para a reflexão sobre os marcos legais, as dificuldades, desafios e urgência de um desenvolvimento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais em nosso país.

Esta pesquisa tem como fonte a memória, enquanto agrega em si caráter social da própria pesquisa e do próprio contexto da pesquisadora. O que lembramos do passado faz parte de construções coletivas do presente. Além disso, nesta investigação se analisam documentos, narrativas faladas e escritas performáticas das estudantes negras de um colégio estadual do campo do município de Antonina-PR. Os processos de constituição de identidade e de formações individuais passam por um quadro de memórias coletivas e são peças de um contexto social que não só nos contém, mas também é anterior a nós mesmos.

Como ferramentas que possibilitaram a produção de dados para essa pesquisa, foram realizadas visitas ao colégio para coletar informações, e encontros com as participantes desse estudo. Passado esse primeiro momento de reconhecimento e definição dos sujeitos da pesquisa, foram realizados encontros, que tiveram como

objetivo as entrevistas. Os instrumentos de coleta de dados foram: a entrevista semiestruturada e a escrita performática. Os dados coletados nessa fase de investigação compuseram a base para a construção do *corpus* de análise desta dissertação.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras de um colégio do campo em Antonina-PR.

Os objetivos específicos buscam analisar documentos oficiais, como as matrículas escolares e entrevistas realizadas por estudantes negras, em busca de informações em suas histórias de vida que evidenciem seus corpos durante as suas trajetórias escolares, assim como, analisar e desvelar os sentidos de corpo nas escritas performáticas das interlocutoras desta pesquisa de um colégio do campo.

O texto está organizado em cinco capítulos que se entrelaçam e se completam. Este primeiro capítulo denominado “Introdução: Um corpo negro no mundo: a trajetória de uma pesquisadora em formação” é uma combinação de introdução e capítulo 1 e teve como objetivo apresentar, de uma maneira geral, a pesquisadora e sua trajetória, a problemática de pesquisa, assim como o tema, os objetivos e os principais teóricos que embasam essa investigação.

No segundo capítulo intitulado: “Da performance à Educação Performativa”, inicialmente foi realizado um exercício de revisão sistematizada nas bases de dados: Capes, *Scielo* e BDTD (IBICT), partindo da seguinte questão de pesquisa: quais são os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no contexto da Educação do Campo?

Ainda no segundo capítulo procura-se fazer um percurso histórico sobre as concepções de Performance e da construção do conceito de Educação Performativa, visitando os estudos de diferentes autores/as que se debruçaram sobre essas concepções como Schechner (2006), Pineau (2013), Le Breton (2012) e Gonçalves (2016). Dialoga também com os conceitos de escrita performática desenvolvido por Gonçalves e Gonçalves (2018) que conversa com o conceito de lugar de fala, definição apresentada por Ribeiro (2017).

O terceiro capítulo é composto por reflexões sobre o corpo negro na escola, utilizando conceitos de raça, racismo e relações raciais no Brasil, a partir da perspectiva de autores(as) como Munanga (1999), Gomes (2005) e Silva (2009).

Torna-se necessária uma alternância constante entre diferentes áreas do conhecimento, estas já apontadas e o estudo das relações étnico-raciais.

Ainda no terceiro capítulo há uma seção denominada “O lugar da Educação do Campo”, em que são apresentadas as condições de produção da pesquisa, conceitos e noções da Educação do Campo, sendo esta a realidade concreta das sujeitas participantes da pesquisa. Trago uma descrição do espaço físico em que a pesquisa se desenvolve, que é composto não somente do Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas, mas também do território camponês das comunidades atendidas por ele. Esse capítulo é ainda composto do perfil das estudantes participantes e o percurso metodológico da pesquisa.

Em “O que dizem os corpos negros na escola?” se compõe o quarto capítulo, que se constitui da análise, discussão e reflexão dos dados coletados. Análise esta feita a partir das escritas performáticas das estudantes e das entrevistas realizadas, através das quais explicitam as visões sobre seus corpos e os sentidos que se inscrevem nas suas falas.

Por fim, o último tópico dessa dissertação recebe o título: “Considerações sobre a pesquisa” e não tem a pretensão de finalizar o assunto, mas tem o objetivo de despertar reflexões sobre o corpo, sobre o corpo negro no espaço escolar, sobre o papel e urgência de uma educação antirracista, para que sejam possíveis novos e transformadores olhares sobre a Educação.

2 DA PERFORMANCE À EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

*Partir significa pôr-se a caminho,
ir-se, deslocar-se
de um ponto a outro
e não ficar, permanecer.
Jamais disse, como às vezes sugerem
ou dizem que eu disse,
que deveríamos girar
embevecidos
em torno do saber dos educandos,
como a mariposa
em volta da luz.*

Paulo Freire

O termo Performance ganha significações a partir de uma discussão que surge na segunda metade do século XX. Ao se deparar com a palavra Performance, desatentamente podemos facilmente nos equivocar, principalmente se tentarmos colocá-la como um conceito inalterável ou como prática imutável e que manifesta-se apenas no universo artístico.

Enquanto forma de comunicação multicêntrica e periférica (PEREIRA, 2012), não é possível traçar um conceito estático para a Performance, visto que se

Refere apenas uma infinidade de objetos, de acepções e, por conseguinte, de outras tantas questões. Talvez o modo para melhor nos aproximarmos do objeto performance seja não por intermédio da pergunta que busca capturar especificamente o que ela é, mas de que é composta; isso implica indicar, na investigação, os sentidos que ela conforma, assim como os contextos a que ela pertence. Só alhures, então, pode-se apreender conceitualmente esse objeto – a performance –, visto configurar-se antropológico e não histórico; processual e não final; de delimitação problemática, de significação variável, possível. (PEREIRA, 2012, p. 291)

A Performance pode ser vista como multifacetada, não podendo ser interpretada de uma maneira rígida, se manifesta nas relações sociais, nas ações da vida cotidiana, nas artes, assim como nos esportes e na educação. Segundo Schechner (2010, p. 34) “Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda à enésima vez.” Se o lugar da Performance é o transcorrer, é na transitoriedade que ela se encontra, assim podendo ser buscada na transversalidade entre diferentes ciências, como na Antropologia, Filosofia e Artes.

Nesse sentido de inconclusão e, principalmente, de possibilidades, os estudos sobre a Performance e suas relações com a educação tornaram-se interesse para a academia. Assim, é mister para essa pesquisa vislumbrar o percurso da Performance na Educação no Brasil, inclusive no intuito de perceber os rumos que as pesquisas nesse campo têm tomado. Para isso, o método de revisão sistemática oferece ferramentas viáveis que podem orientar a realização desse exercício de pesquisa. Uma função desse método de pesquisa é possibilitar a análise da literatura, oferecendo uma visão geral sobre um tema, uma questão de pesquisa, demonstrando a recorrência das temáticas e onde pode haver novos estudos, apontando assim para a relevância deste estudo.

2.1 UM BREVE PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesse caminho de analisar o que os últimos anos de pesquisas têm demonstrado nesse determinado campo, é preciso estabelecer critérios para que essa busca tenha um rigor metodológico e científico. Para isso, optou-se aqui em utilizar determinadas ferramentas da revisão sistemática, perpassando o seguinte percurso: partir de uma pergunta *suleadora* da pesquisa, fazer a escolha das bases de dados a serem consultadas, definir os descritores, utilizar critérios de inclusão e exclusão na busca, delimitar um recorte temporal, realizar a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, avaliar os estudos selecionados e interpretar dos dados. Esses pontos de pesquisa foram desenvolvidos nessa sequência, uma vez que alguns deles podem variar conforme se dá o processo, sendo melhor ajustados.

Seguindo as etapas desse exercício de revisão sistematizada, anteriormente mencionadas, partiu-se da seguinte questão de pesquisa: quais são os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras do ensino fundamental anos finais e ensino médio, no contexto da Educação do Campo?

Com a questão de pesquisa formulada era indispensável determinar quais seriam as bases de dados eletrônicas a serem consultadas, nesse caso foram: Periódicos Capes, *Scielo* e Acervo Digital (UFPR).

Essa pesquisa se interessa por estudantes negras e como elas percebem os seus corpos, no contexto escolar da Educação do Campo, com a finalidade de

desvelar os sentidos e experiências performadas por esses corpos a partir das suas próprias narrativas (escritas e orais), adotando como aporte teórico-metodológico as perspectivas da Educação Performativa.

Abrangeu-se os seguintes temas a serem tratados nessa revisão sistemática, como descritores: Performance e Educação, como principal; como secundários foram incluídos: Corpo negro na escola e Educação do Campo. As pesquisas nas bases de dados foram realizadas inserindo os termos em buscas separadas e em tentativas posteriores utilizando-se a ferramenta AND. Esse exercício de busca revelou que ao utilizar a ferramenta AND, os resultados eram nulos ou bastante limitados.

Preferencialmente, a busca se deu em língua portuguesa. Essa busca foi realizada nas bases de dados durante os meses de junho e julho do ano de 2020. Outro ponto a ser observado ao se realizar esse tipo de busca é o recorte temporal, que nesse caso foram dos últimos cinco anos, de 2015 a 2020.

A primeira base de dados consultada foi o Periódico CAPES, utilizando as ferramentas de busca: busca avançada: Performance na educação; Tipo de material: artigo; Data da publicação: 2015 a 2020. Foram utilizados como filtros os tópicos: Educação e Performance; Idioma: português. Da busca obteve-se um resultado de 27 títulos, dos quais um foi selecionado, após a leitura dos títulos e resumos. Foram descartados os que não atendiam ao critério de estarem ligados às temáticas centrais deste estudo e fugiam aos sentidos tratados aqui.

Na segunda busca realizada na base de dados da CAPES foram aplicados os seguintes filtros: Busca avançada: corpo negro na escola; Tipo de material: artigo; Data da publicação: 2015 a 2020; idioma: português; tópico: Educação. Desse modo, o resultado foi de 06 artigos encontrados que, após a análise de seus títulos e resumos, demonstraram ser de temáticas muito interessantes por se vincularem a estudos das representações étnico-raciais e de gênero na educação, mas foram descartados por se relacionarem a estudos com crianças. Desses, dois artigos foram selecionados.

Em uma terceira busca nos periódicos da CAPES, com a inserção dos filtros: busca avançada: educação do campo; idioma: português; Tipo de material: artigo; Data da publicação: 2015 a 2020; tópico: Educação do Campo. Os resultados foram abrangentes e apontaram para muitas pesquisas nesse âmbito. De um total de 134 resultados, 4 foram os selecionados após leitura dos títulos e resumos.

Na busca por artigos sobre as temáticas pesquisadas, julgou-se necessário pesquisar na base de dados da *Scielo*.

Na primeira busca realizada nesta base foram selecionados os seguintes filtros: busca: Revistas de Educação; recorte: últimos 5 anos; busca: por título e resumo; idioma: português; tópico: Ciências Humanas; tópico: Performance na Educação. O resultado foi abrangente, levando a um total de 100 artigos. Desse resultado, após a análise dos títulos, resumos e palavras-chave, 5 foram selecionados. Os outros artigos foram descartados para análise posterior, uma vez que versavam principalmente sobre a performance como desempenho.

Na segunda busca realizada na base de dados *Scielo* foram selecionados os seguintes filtros: busca: Revistas de Educação; recorte: últimos 5 anos; busca: por título e resumo; idioma: português; tópico: Ciências Humanas; tópico: Corpo negro na Escola. O resultado levou a um total de 1 artigo que após a leitura do título, foi selecionado para análise posterior.

Em uma nova busca realizada na base de dados *Scielo*, foram selecionados os seguintes filtros: busca: Revistas de Educação; recorte: últimos 5 anos; busca: por título e resumo; idioma: português; tópico: Ciências Humanas; tópico: Educação do Campo. O resultado foi amplo, levando a um total de 292 artigos. Desse resultado, após a análise dos títulos, 3 foram selecionados, para uma análise mais detalhada.

Com a utilização da ferramenta AND, a busca realizada com os seguintes descritores: Performance na Educação AND Corpo negro na escola, Corpo negro na escola AND Educação do Campo, Performance na Educação AND Educação do Campo, Performance na Educação AND Corpo negro na escola AND Educação do Campo, os resultados foram descartáveis.

Para uma maior aproximação das temáticas pesquisadas, se tornou relevante para esta pesquisa uma busca no Acervo Digital da UFPR, principalmente, no que tange às produções realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição universitária. Nessa base de dados, a lógica de busca é um pouco diferente das demais, oferecendo menor número de filtros. Não foram realizadas buscas com a ferramenta AND, pois este recurso não se aplicava a essa plataforma.

Ao aplicar os filtros: busca por assunto: Performance na Educação; foram obtidos 4076 resultados. Por esta razão, foi adicionado: período de 2015 a 2020, o que não modificou o número de resultados. Assim, na tentativa de refinar os

resultados, foi adicionado mais um filtro: Performance. Isso levou ao total de 6 resultados. Desse resultado todas as pesquisas foram selecionadas para análise posterior.

Em relação a busca sobre O corpo negro na escola, no Acervo Digital UFPR, a busca não apresentou resultados. Assim, seguindo a busca nessa base de dados, agora com os filtros: Educação do Campo e período de 2015 a 2020, resultou em um total de 21 pesquisa. Dessas 3 foram escolhidas para uma análise mais detalhada.

Com a finalidade de abarcar uma variedade maior de estudos relativos à temática pesquisada, não foram consultadas apenas bases de dados que continham artigos, incluiu-se nessa pesquisa a busca por teses e dissertações. Como forma de delimitação, todas as pesquisas selecionadas como contribuição para a presente investigação, deveriam estar no idioma português.

De uma maneira geral, as buscas com a utilização dos termos Performance na Educação apontaram para pesquisas que mesmo relacionadas ao universo educacional, indicaram a concepção de desempenho, no sentido de resultado. Muitas dessas pesquisas tratavam de avaliações e análises sobre determinadas práticas e de resultados em avaliações padronizadas em contextos educacionais.

Na tabela abaixo, encontram-se os resultados das buscas realizadas nas três plataformas, já citadas e detalhadas anteriormente.

TABELA 1 – RESULTADOS OBTIDOS DA PESQUISA SISTEMÁTICA NAS BASES DE DADOS

Descritores	Periódico CAPES		Scielo		Acervo Digital UFPR	
	Resultado Geral	Pesquisas Selecionadas	Resultado Geral	Pesquisas Selecionadas	Resultado Geral	Pesquisas Selecionadas
Performance na Educação	27	01	100	04	06	06
Corpo negro na escola	06	02	01	01	0	0
Educação do Campo	134	04	292	03	21	03
Performance na Educação AND Corpo negro na escola	06	0	0	0	X	X
Corpo negro na escola AND Educação do Campo	26	0	0	0	X	X

Performance na Educação AND Educação do Campo	30	0	0	0	X	X
Performance na Educação AND Corpo negro na escola AND Educação do Campo	0	0	0	0	X	X
Total	229	07	392	08	27	09

FONTE: A autora (2020)

Do total das pesquisas seleccionadas, após a leitura do título, do resumo e das palavras-chaves, as seguintes produções foram eleitas para serem lidas na sua integralidade e contribuir como base teórica dessa dissertação.

TABELA 2 – PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE

Base de dados	Pesquisas seleccionadas para análise	Pesquisas seleccionadas pós-análise
Periódico CAPES	07	03 Título: Por Uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers Autoria: Gilberto Icle e Mônica Torres Bonatto. Tipo: Artigo Ano: 2017 Título: Corpo como âncora de sentidos e produtor de significados: tensões a partir da performance art Autoria: Jéssica Vitorino da Silva Terra Nova. Tipo: Artigo Ano: 2016 Título: A confecção de bonecas negras na formação de professores/as: história, luta e transversalidade de povos remanescentes quilombolas. Autoria: Graziela R. Rosa, Adriana da S. Ferreira e Berenice VahlVaniel Tipo: Artigo Ano: 2016
Scielo	08	02 Título: Teatralidades, Performance e Educação na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. Autoria: Jean C. Gonçalves e Michelle B. Gonçalves Tipo: Artigo Ano: 2018 https://doi.org/10.1590/0104-4060.56081

		<p>Título: O Ato, a performance e a formação: tempos e processos de si na docência. Autoria: Andréa Maria Favilla Lobo Tipo: Artigo Ano: 2018 http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56117.</p>
Acervo Digital UFPR	09	<p>06</p> <p>Título: O ensino da dança e a educação performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar Autoria: Jair Mario Gabardo Júnior Tipo: Dissertação Ano: 2020</p> <p>Título: Educação Performativa na formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais Autoria: Anne Caroline Pereira Arruda Rojas Tipo: Dissertação Ano: 2020</p> <p>Título: Performance docente no discurso de professores de geografia Autoria: Cláudia Buch Tipo: Dissertação Ano: 2019</p> <p>Título: Teatro na educação infantil: entre o jogo e a performance Autoria: Rafael Koehler Tipo: Artigo Ano: 2018</p> <p>Título: Performance e violência na escola: reflexões bakhtinianas Autoria: José Luiz de Souza Santos Tipo: Dissertação Ano: 2017</p> <p>Título: Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza. Autoria: Michelle Bocchi Gonçalves Tipo: Tese Ano: 2016</p>
Total	24	11

FONTE: A autora (2020)

As pesquisas selecionadas pós-análise, que aparecem na tabela acima, foram avaliadas partindo do critério de que deveriam estar atreladas a questão de pesquisa proposta, assim como fornecer elementos que ajudassem a respondê-la. Seria ela: quais são os sentidos de corpo atribuídos por estudantes negras do ensino fundamental anos finais e ensino médio, no contexto da Educação do Campo? Dessa

forma, foram escolhidas 11 pesquisas, entre artigos, teses e dissertações, que de alguma forma estavam ligadas às temáticas que são abordadas nessa investigação.

Desse modo, as pesquisas que foram descartadas se relacionavam com essa pesquisa de maneira superficial. Diversos foram os temas tratados nesses estudos e, em sua maioria, estavam relacionados à educação. No entanto, o enfoque dessas pesquisas, não são interessantes para essa dissertação.

Após a leitura das 11 pesquisas selecionadas, uma em particular, que tem como autora Terra Nova (2016), tratou do corpo como produtor de significados e sentidos; outra versa sobre estudantes negras quilombolas (tema que também se vincula a Educação do Campo) e das relações étnico-raciais na escola, e tem como autoras: Rosa, Ferreira e VahlVaniel (2016).

O viés artístico perpassa muitos desses estudos, pois lançam olhares para a performance, o corpo e suas relações com a educação. Os estudos sobre a performance na educação tiveram destaque em 6 do total das pesquisas selecionadas, inclusive sendo entrecruzadas pela Educação Performativa, destacando-se as autoras e autores: Gabardo (2020), Rojas (2020), Buch (2019), Icle e Bonatto (2017) e Gonçalves (2016). O estudo de Gonçalves (2016), apresentou a articulação entre performance e educação, além de relacioná-las a Educação do Campo. Os outros estudos escolhidos para leitura manifestaram propostas performáticas sob perspectivas teatrais, voltando seu foco para a formação de professores.

Durante a realização dessa busca sistemática, vários outros autores e autoras, que não foram citados, se destacaram por apresentarem temáticas e estudos que se essa investigação se aproxima e se apropria como aporte teórico e metodológico. Muitos deles, não compuseram este tópico de pesquisa, principalmente, por apresentarem pesquisas anteriores ao recorte temporal feito aqui. São eles: Pereira (2013) e Conte (2012), autores que contribuíram para o quadro teórico brasileiro no tocante a Performance na educação.

As pesquisas brasileiras, no que tange a Educação do Campo, tem se desenvolvido exponencialmente, abordando temas diversificados, como: formação de professores específica para atuação na Educação do Campo; luta por direitos; movimentos sociais do campo e a construção da Educação do Campo; formação por áreas do conhecimento; currículo; educação escolar quilombola, entre outros tantos

assuntos. A busca sistemática demonstrou isso, apontando para um alto número de estudos com centralidade na Educação do Campo. Muitos desses estudos apresentam elementos que são pertinentes nessa investigação, porém não articulam os temas que são tratados nessa dissertação.

Esse exercício de revisão sistematizada apontou que muito já foi escrito sobre a performance e suas relações com a educação no Brasil, apesar de ainda haver as lacunas. Icle (2010), aponta que o campo da performance na educação apresenta ainda uma vasta possibilidade de análise, através de perspectivas que vão além do campo artístico.

Icle (2013), nos alerta sobre a escassez de pesquisas que realizam esse entrecruzamento entre a Performance e a educação, no Brasil. Isto aponta, para a relevância dessa pesquisa, que se coloca a problematizar e articular as questões da Performance na educação, da compreensão das nuances do agir e das construções de identidade marcadas no corpo de estudantes negras, pertencentes a escola do campo.

2.2 CONEXÕES ENTRE A PERFORMANCE E A EDUCAÇÃO

A busca sistematizada evidenciou que as pesquisas que fazem articulações entre a Performance e a educação estão emergindo no campo educacional brasileiro, apesar de ainda serem em número reduzido. Os estudos vinculados a esse tema partem de diferentes perspectivas e alcançam diversificados resultados, assim, indicando a vasta gama de possibilidades de investigações que se inscrevem na temática.

As investigações que destacam o corpo como centralidade dos processos, provém de múltiplas interpretações, utilizando diversas linguagens. A pluralidade se faz presente quando o assunto é o corpo na escola. Por isso, essa pesquisa, que busca pesquisar sobre os sentidos de corpo no ambiente escolar, sob a ótica de estudantes negras, buscou o diálogo com diferentes autoras e autores, que ofereceram contribuições para o entrecruzamento das temáticas que se enlaçam nesse estudo.

Partindo dos caminhos abertos e das discussões trazidas à luz por Richard Schechner, através dos Estudos da Performance (*Performance Studies*) ou Teoria da

Performance, em interlocução com Elyse Pineau e suas teorizações sobre a Pedagogia crítico-performativa, que se dispõem a dialogar com a educação libertadora, busca-se nesse tópico construir um breve panorama conceitual, de como chega-se às concepções gestadas pela Educação Performativa.

Os pesquisadores e pesquisadoras do grupo de pesquisa Labelit/UFPR/CNPQ têm contribuído a esse campo de estudos, revelando que as relações entre a performance e a educação se dão de maneira interdisciplinar, ocupando lacunas, fluindo entre um e outro, sem se fixar ou se enrijecer imutavelmente.

Na tentativa de oferecer uma conceituação sobre a performance, Zumthor (2014, p.34), fala a partir do campo da literatura e alia a performance à leitura. O autor afirma que a “performance é um fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral e simples.” Esse autor indica ainda, que a forma encontrada na performance é provisória e improvável.

Em relação as concepções do termo, a performance assume o sentido de desempenho, implicando competência, como afirma Zumthor (2014). No entanto, também pode se apresentar como atuação. Porém, ela não está amarrada apenas a um ou outro sentido, assumindo-se como transgressora, multifacetada, dinâmica, fluída e que extrapola qualquer engessamento que possa lhe ser atribuído.

Apesar disso, os vários sentidos que são concedidos à performance, desde a visão popular de desempenho até como atuação teatral, passando por essa fluidez das ações cotidianas, lhe conferem ligações com ações corpóreas. Assim, “qualquer que seja a maneira pela qual somos levados a remanejar [...] a noção de performance, encontraremos sempre um elemento irreduzível, a ideia da presença de um corpo.” (ZUMTHOR, 2014, p. 38). Um corpo que é recriado durante as situações, que é pessoal e único, enquanto manifesta a particularidade que vai do eu ao ser físico e, se faz presença no mundo social.

Corroborando a essa visão de que a performance está ligada ao corpo e a corporeidade, em suas manifestações particulares e pessoais, Ligiéro (2012) aponta que

A performance se origina da necessidade de fazer que as coisas aconteçam e entretendam; obter resultados e brincar; mostrar o modo como são as coisas e passar o tempo; transformar-se em um outro e ter prazer em ser você mesmo; desaparecer e se mostrar; incorporar um outro transcendente e ser “apenas eu” aqui e agora; estar em transe e no controle; focar no próprio

grupo e transmitir ao maior número de pessoas possível; jogar para satisfazer uma necessidade pessoal, social ou religiosa [...] (LIGIÉRO, 2012, p. 83)

A performance alude, então, a presença e manifestações dos corpos no mundo, da experiência humana, atrelando-se assim, através do corpo ao espaço. “Esse laço se valoriza por uma noção, a da teatralidade.” (ZUMTHOR, 2014, p.42).

Apesar de concordar com a conexão traçada entre a performance e as atuações corpóreas no mundo, Schechner insiste em descolar enquadramentos à performance. O autor aponta que ela não pode ser colocada entre fronteiras fortemente delimitadas, como comumente se faz em um pensamento cartesiano. Isso demonstra as influências recebidas ao formular suas teorizações acerca da Teoria da Performance.

Os Estudos da Performance inaugurados por Schechner, desde a década de 1960, beberam na fonte dos estudos de Erving Goffman e Victor Turner (1969) que trouxeram importantes contribuições da Etnografia e da Antropologia. Principalmente, em relação a indicação de pensar a prática performática como ação social e que nos Estudos da Performance caberiam múltiplos comportamentos provenientes de diversos espaços da vida, inclusive na vida comum, cotidiana.

Schechner (2006), expõe o conceito de performance através da própria ação performática, do que seria realizá-la. Demonstrando que a compreensão sobre a performance pode ser feita através do “sendo”, “fazendo”, “mostrar fazendo” e “explicar mostrar fazendo”. Dessa forma, nas palavras do autor.

‘Sendo’ é a existência por ela mesma. ‘Fazendo’ é a atividade de todos que existem, dos quarks até seres conscientes e cordas supergaláticas. ‘Mostrar fazendo’ é desempenhar: apontar, sobrelinhar, e exibir fazendo. ‘Explicar mostrar fazendo’ são os estudos performáticos. (...) O quarto termo, ‘explicar mostrar fazendo’ é um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance (SCHECHNER, 2006, p. 28).

Schechner (2006, p.28) traz Goffman para contribuir, ao afirmar que a performance se faz presente na reiterabilidade das ações humanas, dos “comportamentos restaurados”, “comportamentos duas vezes experienciados”, comportamentos reiterados, porém não redundantes.

Parece contraditória a afirmação de que esses comportamentos repetidos adquirem ainda uma face de ineditismo, porém, é exatamente nesse aspecto que a performance se faz presente. Não é possível vivenciar a mesma experiência duas

vezes, exatamente da mesma maneira, uma vez que o tempo, assim como o contexto e todos os outros integrantes da cena, nunca serão os mesmos. “A raridade de um evento não depende apenas de sua materialidade, mas também de sua interatividade – e a interatividade está sempre em fluxo.” (SCHECHNER, 2006, p. 30).

Nesse contexto, Schechner (2006), indica que toda ação humana pode ser vista enquanto performance. Por isso, ela não acontece apenas no universo teatral, mas também em outros âmbitos. Em suma, para o autor, a performance pode ocorrer pelo menos em oito situações: na vida cotidiana, nas artes, nos esportes outros entretenimentos de massa, nos negócios, na tecnologia, no sexo, nos rituais sagrados ou temporais e em ação.

As performances, segundo Schechner (2006, p. 30), “existem apenas enquanto ações, interações e relações.” Isso nos leva a constatação de que as performances acontecem em todos os lugares e a todo momento, inclusive sem ensaios e de maneira inconsciente. A todo instante as pessoas estão atuando performativamente.

A partir do texto *O que pode a Performance na Educação?* Schechner, Icle e Pereira (2010, p.23), destacam que Schechner ampliou os horizontes da performance, a integrando a outros âmbitos da experiência humana e que “por intermédio do conceito de Performance, ele conecta diferentes formas da ação humana, fazendo-nos repensar conceitos como realidade, ficção, representação, identidade, alteridade, cena, entre outros.” Desse modo, as conexões entre a performance e a educação se dariam na compreensão de que a primeira proporciona possibilidades de análise e também de ação no campo educacional.

Considerando que as pessoas performam diversos papéis na vida cotidiana, constantemente, cada um dos personagens encarna e atua na vida real e ocupam diferentes posições sociais, com lugares visivelmente marcados. Desse modo, o ato de ensinar “certamente é uma performance. No ensinar o professor precisa desempenhar o papel de professor, que pode variar de circunstância a circunstância.” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 30). Assim, os estudantes também performam em seus personagens.

Indo além do desempenho de representações sociais, a educação, na visão de Schechner, Icle e Pereira (2010, p.26), “precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão.” Enquanto transgressora e

questionadora, a performance pode evidenciar a necessidade dos questionamentos dos padrões dominantes, oferecendo ferramentas para a compreensão e transformação da realidade, a partir de um protagonismo dos próprios atuantes do cenário educacional.

Ao propor o entrelinhamento que se faz, nessa pesquisa, entre a performance e a educação, não se tem a pretensão de instruir sobre como se deve ensinar ou resolver problemas educacionais. O interesse é a compreensão dos modos de agir, das construções identitárias e, ainda de como as relações têm o poder de marcar os sujeitos em suas histórias e trajetórias de vida, especialmente no contexto escolar. Gonçalves (2016, p. 74-75), aponta que

Embora o imaginário mais comum para a performance na educação possa remontar à ideia de análise de performatividades do ser professor e do ser aluno, os Estudos da Performance na Educação querem mais do que isso, buscando, no entendimento da performance como ação poética e produtiva, a análise de diferentes práticas culturais que estejam relacionadas com a educação.

A introdução de estudos possibilitados pelo entrecruzamento entre a Performance e a vida cotidiana escolar, possibilita uma análise das relações sociais presentes nesse espaço e proporciona a crítica e reconfiguração dos papéis sociais desempenhados, a experimentação e a violação das fronteiras do sistema dominante.

Dessa intersecção entre a performance e a educação, a Educação Performativa emerge, como um campo de estudos, que contempla diferentes linguagens e objetos de interesse, mas que dispõe o corpo como cerne nos processos educativos. Processos estes que não se limitam a contextos educacionais, mas ultrapassam os limites para “além deles, chegando à análise das relações, das narrativas, das memórias e das (re)construções de sentidos pelos sujeitos envolvidos nestas práticas.” (GONÇALVES, 2016, p. 75). Desta forma, a Educação Performativa ancora-se na sua incompletude e possibilita questionamentos dos processos de aprendizagem.

2.3 A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CORPO

*O corpo existe e pode ser pego.
É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
[...]
O corpo existe porque foi feito.*

*Por isso tem um buraco no meio.
O corpo existe,
dado que exala cheiro.
E em cada extremidade existe um dedo.
O corpo se cortado,
exala um líquido vermelho.
O corpo tem alguém como recheio.*

Arnaldo Antunes

É nesse movimento em que a educação se apresenta, mergulhada e entranhada em uma realidade complexa, que possibilita questionamentos e renovação, é que a Educação Performativa emerge como uma concepção que oferece instrumentos analíticos e de ação, na busca de uma educação para além da dicotomia entre o corpo e a mente, em que esta última sempre ocupou lugar privilegiado em relação ao processo educativo. Visto que essa visão de educação é um tanto quanto limitante do processo ensino aprendizagem.

A educação, sob esta concepção, fica reduzida ao processamento simplista de transmissão dos conhecimentos, com valoração superior da inteligência mental que fragiliza e desfavorece uma cultura fundada no 'corpóreo'. Ou seja, as experiências corporais na educação sempre foram concebidas em detrimento às faculdades mentais. (TERRA NOVA e ZOBOLI, 2016, p. 242)

A Educação Performativa, se opõe à educação tradicional, que desde muito tempo, apresenta como uma das suas principais características, a formação mecanizada, tecnicista e voltada para o mercado de trabalho. Essa face da educação brasileira, se interessa pela manutenção da mão de obra acrítica e, também, como afirma Vilela (2007, s/p.), é uma das instâncias do ensino que leva à “destruição do verdadeiro esclarecimento, com a destruição da capacidade criativa e da autonomia dos sujeitos.” Essa formação proposta pelo sistema educacional é “desumanizada e de progressiva desvalorização dos professores” (EGAN, 1988; MARSHAL, 1988 citado por PINEAU, 2010, p. 92)

A Educação Performativa vem sendo discutida, teorizada e analisada com dedicação pelas pesquisadoras e pesquisadores do Labelit/UFPR/CNPq, que realizam seus estudos com base nas relações entre a performance e a educação, mas que tem proposto uma variedade de temáticas, em diversos contextos e sob variadas perspectivas. Vale ressaltar, que esse termo abarca múltiplas possibilidades de análise e não se prende apenas a aspectos pedagógicos.

Nesse sentido, a Educação Performativa tem como cerne o corpo e questiona o que ele faz e pode nos espaços de aprendizagens. Para Gabardo Júnior (2020, p. 60),

A Educação Performativa repensará constantemente as práticas que rompem linearidades e tomem como potência a invenção dos corpos para com as suas inserções sociais. Ela instaura novos dizeres aos corpos e não compartilha pelo apagamento dos mesmos, pelo contrário, todas as suas proposições estão para trazê-los à luz e no apelo para evidenciá-los.

Nesse campo de pesquisa crítico, questionador, fronteiro e fluído da Educação Performativa e que fazem parte do Labelit/UFPR/CNPq, podem ser destacados os estudos de: Gonçalves (2013, 2016), quando aduz sobre rituais cotidianos da escola como performance, Performance e formação de professores; Rojas (2020), que desenvolve sua pesquisa sobre Educação Performativa na formação de professores; Gabardo Júnior (2020), que volta sua pesquisa para Performance, Educação Performativa e rituais cotidianos na escola.

No quadro teórico brasileiro, em um âmbito nacional, no que tange ao corpo e a performance como processos que adentram e se tomam seus lugares nos processos educativos, pode-se citar alguns pesquisadores que propusessem reflexões voltadas a esse campo, com temas como Performance e formação de professores (CONTE, 2012), Performance docente (PEREIRA, 2013) e Estudos sobre a presença (ICLE, 2011).

A Educação Performativa vem trazer à tona questões sobre o corpo “em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento”, como aponta Pineau (2010, p. 97). A autora afirma ainda que, a essa perspectiva busca a superação do modelo de educação bancária criticada por Paulo Freire.

Nessa realidade educacional brasileira, da educação bancária, analisada por Freire (2015), o estudante tal como uma tábula rasa recebe o conhecimento vindo de autoridade, encarnado na figura do professor, o memoriza e o repete nas avaliações. Nesse cenário, o professor é, por sua vez, o detentor exclusivo do conhecimento e proprietário das técnicas de transposição desse conhecimento, inquestionável e estático. Nesse contexto, o processo de ensino aprendizagem acontece de maneira autoritária e por intermédio de depósitos. O professor é o depositante dos conhecimentos, enquanto os estudantes, depositários.

No modelo de sistema educacional brasileiro, a aprendizagem se materializa através da revelação, repetição e mensuração do conceito/nota. As relações educativas ocorrem por meio de tempos e espaços fragmentados, de ordenação fixa, com mecanismos disciplinadores, de relações sobrepostas e de estímulos meritocráticos e individualistas.

O papel do estudante ocorre por meio de passividade, sem autonomia, sem conhecimentos prévios, tal como um papel em branco, que recebem o conhecimento e o reproduz da forma como aprendeu. As propostas de avaliação valorizam a memorização dos conteúdos e suas repetições.

A Educação Performativa pode ser concebida como questionadora desse modelo tradicional de educação, trazendo outras perspectivas sobre as relações que se dão durante o processo de ensino-aprendizagem. Além de “possibilitar a ocupação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes” (GONÇALVES, 2016, p. 71-72), através dela é possível repensar as velhas formas de expressão e reconfigurar os lugares e papéis de educandos e educadores no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Performativa requer invocar por entre os seus pressupostos a ação comunicativa entre os sujeitos escolares, abrindo-se para experiências estéticas que carregam as historicidades do corpo, as suas reais vivências e participação. Isso rompe com a linearidade da sala de aula, porque o performativo desse educar está para além daquilo que se apresenta como rotineiro e/ou tomado como conhecido. (GABARDO JÚNIOR, 2020, p. 55-56)

Por essa perspectiva de educação o corpo é colocado na centralidade do processo e vislumbra a formação integral do ser humano, com alicerces objetivos e subjetivos para a formação de sujeitos como cidadãos críticos e participantes, com consciência social e capacidade organizativa para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Todavia, Freire, não se limita a analisar somente as relações que sucedem em sala de aula ou somente durante o processo educativo. Ele, alude também, as relações de classe que se dão entre opressores e oprimidos, no contexto do sistema capitalista, denunciando contradições nas complexas relações entre elas. A luta de classes e as tensões que existem entre opressores e oprimidos manifestam-se e impactam as vivências, condições e relações em sala de aula.

Enquanto o interesse das classes opressoras for a formação parcial dos sujeitos, voltada somente para o mercado de trabalho, o sistema educacional mantém a educação bancária e dessa forma, a Educação Performativa se coloca como transgressora, rompendo com amarras e convenções, em um processo que critica a exclusão e formas engessadas de educação.

Freire (2015), transpassa em suas palavras a visão esperançosa que deposita na educação libertadora, como ferramenta de libertação dos oprimidos e opressores. Que é possível apenas se os oprimidos perceberem e reconhecerem a situação de opressão e violência que lhes acomete e sejam capazes de libertar a si e aos outros.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder a força da libertação dos oprimidos e nem si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. (FREIRE, 2015, p. 41)

Pineau (2010, 2013) trata de uma educação baseada na pedagogia que se coloca no cruzamento entre a educação libertadora e os estudos da performance. Em seu texto *Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da Educação Libertadora*, a autora aponta para os princípios da pedagogia crítico-performativa e o papel do educador diante das questões da realidade de sala de aula. Mas para além da sala de aula, qual postura deve ser adotada por um educador crítico, diante do cenário complexo educacional, desde a esfera macro, ou seja, das políticas públicas à micro, das relações em sala de aula. A postura desse educador crítico e também para o que esteja baseado na performance, deve sempre estar voltada para a busca da justiça e igualdade social.

Um educador crítico, segundo Freire (2016), além de se preocupar com as relações diretas com seus educandos, deve agir certo e pensar certo. Deve ter criticidade e não uma curiosidade ingênua. A máxima aproximação entre o pensar e o fazer deve ser um objetivo de um educador crítico, este, além de tudo, precisa refletir sobre a sua prática criticamente. “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 2016, p. 40)

Assim como Pineau (2013), Freire (2016), aponta para o que o ato de ensinar exige. As ações de um educador crítico invadem o âmbito da luta social e transborda

os limites de sala de aula. O professor tem deveres sociais e suas ações devem sempre ir ao encontro da busca por igualdade e justiça social.

Para Pineau (2013) o professor deve pensar, perceber e avaliar os corpos no espaço complexo da sala de aula, não só dos estudantes, mas o seu também, uma vez que estes corpos recebem significações enquanto ocupam fisicamente os espaços, porém, não se fazem apenas presentes, realizam ações e se movimentam.

O corpo, a partir dos pressupostos da pedagogia crítico-performativa, pensada por Pineau (2013), se torna a centralidade dos processos educativos e pode ser categorizado em três formas, como corpo ideológico, etnográfico e atuante (performático). A autora afirma ainda, que essas formas de ver o corpo se relacionam com a pedagogia libertadora, que emancipa os sujeitos para serem protagonistas de suas aprendizagens.

O corpo ideológico é aquele que submetido às opressões de diversas formas, recebe e padece com as reproduções das diferentes injustiças, de gênero, étnicas e econômicas por parte das instituições de ensino. É influenciado pela sua historicidade, sendo social e culturalmente moldado. Pineau (2010), aponta que teorizar esse corpo ideológico é levar em consideração que tanto os corpos de educandos quanto de educadores estão submetidos a um currículo oculto que reproduz desigualdades raciais, de gênero, linguísticas e de classe social.

As normas sociais dão forma a esse corpo, ao nosso corpo, e regulam as nossas relações com os outros corpos. Pineau (2013, p. 55), alega que o corpo ideológico “não é um jargão acadêmico, mas uma dimensão tangível de forças políticas em nossas vidas.” A dimensão da construção cultural está impressa no corpo. Isso não implica a uma negação das determinações biológicas do corpo, mas sim ao reconhecimento de suas dimensões histórico-socioculturais.

Freire (1991), explicita que a busca por mudança social se dá através do corpo, indicando que:

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente. (FREIRE, 1991, p. 92).

Considerar que o corpo é educado, é modelado e culturalmente construído abre portas para se pensar no nosso inacabamento, nas possibilidades de reeducação,

remodelagem e reconstrução, em relação a qualquer aspecto. Ao afirmar isso, pode-se fazer uma alusão a Freire (2016), quando este afirma que somos condicionados, porém não determinados, pelas condições políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas que nos cercam. Ele acreditava que nossa presença no mundo deveria ser de interventores, em “uma posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2016, p. 53). É nesse sentido também que, a Educação Performativa se entrecruza com essa visão progressista da educação.

No que se refere ao corpo etnográfico, Pineau (2013) explicita a questão da pesquisa etnográfica centrada na performance, que se faz no ambiente escolar e requer novas relações entre pesquisador e pesquisados. Relações estas que devem ser alicerçadas na cooperação, onde os sujeitos da pesquisa devem ser tratados como pessoas que são e nessa posição não podem significar apenas fontes de dados de uma pesquisa.

Visto que, “estratégias desse tipo tornam a nossa pesquisa viva de maneiras imediatas, humanas e estimulantes que simplesmente não podem ser registradas com o uso de formas mais tradicionais de apresentação acadêmica.” (PINEAU, 2013, p. 49). A autora anuncia, que o corpo etnográfico, por exemplo, pode identificar como o poder que circula nas disposições educacionais e nos métodos pedagógicos fundados sobre a ideia do corpo atuante ativa a dimensão poética, processual e participante da ação educativa.

Através do corpo atuante (performático) as pesquisas fornecem estratégias para encorajar os estudantes a participarem de forma ativa dentro e fora da sala de aula, durante processos educativos. Essa participação se dá de maneira cooperativa entre educandos e educadores. Entretanto, Pineau (2013, p. 51) adverte que a maneira mais comum de performance realizada em sala de aula é a demonstração, “na qual os estudantes expõem seus corpos para a consideração, a avaliação ou entretenimento dos outros”, e continua afirmando que nessa forma de performance como demonstração, “o corpo é utilizado primariamente, como evidência daquilo que os estudantes aprenderam, um modo de os professores medirem a compreensão de um conceito ou o domínio de uma técnica.” (PINEAU, 2013, p. 51)

Todavia, há mais um modo de utilizar a performance em sala de aula, como metodologia. Dessa vez, a performance ganha caráter crítico, onde o corpo não mais aparece como uma exposição do que foi aprendido e Pineau (2013, p. 51) sinaliza que

Mas a pedagogia que eu advogo que abarca a performance como uma metodologia crítica que pode ser plenamente integrada do início ao fim do processo de aprendizagem. A passagem de nível do “corpo em exposição” para o “corpo como um meio para a aprendizagem” requer um esclarecimento [...]a metodologia da performance significa aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação que convide os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos das disciplinas. Além do mais, a metodologia da performance enfatiza o processo em detrimento do produto ao solicitar que os estudantes usem seus corpos sistematicamente durante um período de tempo, do que simplesmente ao fim de uma unidade.

Nessa perspectiva, do corpo atuante, a performance faz-se primordial no processo de ensino e aprendizagem. Não foca apenas em processos que ocorrem em sala de aula, mas também aos que desenvolvem-se para formação de cidadãos ativos na participação da sociedade democrática e na transformação social e que entendem que seus corpos possuem caráter político. Através desse corpo atuante e político, os indivíduos se definem, se defendem e concebem significações acerca de si mesmos em relação com o mundo.

Como afirma Rojas (2020, p. 35), “ser um corpo atuante é entender seu papel político, é perceber que os corpos são marcados por desigualdades sociais, e que a mesma luta por igualdade se dá por meio desse corpo, tantas vezes submetido, encarcerado.”

No contexto social, a Educação Performativa rompe as fronteiras da educação e invade aos territórios das relações sociais, permitindo através de suas lentes, reflexões sobre os limites impostos ao corpo e suas interações e funções sociais. Assim, como reafirma a capacidade dos seres humanos de não se colocarem apenas como expectadores passivos da história, mas como recriadores. Sujeitos conscientes de seus corpos e com corpos conscientes.

Para Rojas (2020, p.35),

É no contexto de ampliar a práxis de ensinar e aprender, repensar sistemas educacionais, locação do corpo como meio de aprendizagem, intervenção, invenção, vivências e experiências corporais na escola, além de outras abrangências educacionais, que a Educação Performativa se faz necessária e emergente.

A face emancipadora e libertadora da educação pode ser manifestada por meio de outras formas de educação, de práticas pedagógicas e de luta contra as desigualdades. A Educação Performativa toma para si esse papel de questionadora.

A educação não pode permanecer como ferramenta de opressão e normatização, de adaptação e apaziguamento dos corpos, na tentativa, quase sempre vitoriosa, de ajustamento a uma realidade necrófila, incapacitante, fatalista, que torna as pessoas desde muito novas a serem passivas e impotentes para perceber, analisar e agir criticamente sobre a realidade concreta.

2.4 A ESCRITA PERFORMÁTICA E O LUGAR DE FALA: A INSCRIÇÃO DOS CORPOS

Narrar a si mesmo, diz respeito a possibilidade de revisitar o passado, de (re) experienciar lembranças, de selecionar o que convém revelar e revisitar o que a memória oferece. Gonçalves (2016, p. 95) anuncia que é “por meio da narrativa que se torna possível o compartilhamento das historicidades e expressões biográficas de fatos, acontecimentos e marcas em seus mais diferentes graus de subjetividade”. As narrativas podem conter histórias vividas ou ficcionais, trajetórias e experiências passadas. O ato de narrar é subjetivo e se materializa através da linguagem.

A linguagem como elemento constitutivo da comunicação humana, tem o poder de transformar o ser humano em um ser social. “É pela linguagem que nos constituímos sujeitos de pensamento e de experiências.” (SILVA, 2020, p. 10). A linguagem não está limitada a constituir apenas um elemento comunicacional, mas

é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção materiais. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem separam da atividade imediata, as significações são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 2004 citado por SILVA, 2020, p. 10)

É nesse contexto, de linguagem, de comunicação e sociabilidade do ser humano que a palavra se insere. Luria (1986, p. 33) defende que “a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo”. Sendo por meio dela que o ser humano consegue tratar do objeto sem a presença deste. A palavra é assim, abstração que se materializa, fonte do compartilhamento de experiências, externalização do pensamento e impregnada de sentidos. Se torna essencial

mencionar que a linguagem e a palavra só podem existir no mundo por intermédio do corpo.

Petronilio (2017, p. 39) se refere ao corpo como produtor de significados e “construído discursivamente pela soberania da linguagem e dos atos de fala na cultura em que está inserido. O corpo vive e dramatiza atos corporais potencialmente subversivos por ser ele o porta-voz da linguagem.”

A escrita performática se encontra no contexto da linguagem, do autor que performa na sua escrita, da narração de si, da inscrição do corpo no texto. Nesse sentido, escrever é deixar o texto impregnado de sentido e de corpo.

A escrita performática se apresenta como texto inacabado, improvisado, em processo, como se o leitor pudesse assistir o processo de escrita. É aí que a escrita de si, nesta perspectiva, precisa ser lida como performance, para além das qualidades estéticas ou linguísticas do texto. E o texto, por sua vez, encarado como lugar privilegiado de inscrição do sujeito e seu corpo no tempo e no espaço (GONÇALVES, 2016, p. 95)

Esse estudo se interessa pela significação, pela atribuição de sentidos ao corpo, expressos na produção discursiva de narrativas, para isso se utiliza de elementos de narrativas como metodologia de investigação, escritas performáticas que evidenciam os corpos, e permitem momentos de reflexão sobre eles, mas que só são possíveis através dessa reflexão, em um movimento contínuo e inconcluso.

Quando narramos nossas experiências, representamos papeis, fazemos isso a partir de um lugar socialmente construído, um lugar de fala, de onde emanam não somente nossas particularidades, mas a reverberação de processos exteriores a nós mesmos e que nos constituem. O lugar de fala é tratado por Djamila Ribeiro (2017), a partir da premissa de que existem especificidades que se interseccionam definindo os diferentes grupos sociais, são lugares marcados. A autora se refere, principalmente, aos lugares sociais que partem as falas das mulheres negras que sofrem com a adição de desigualdades.

Ribeiro (2017) cita os estudos de Grada Kilomba e de Patricia Hill Collins a partir da teoria do *feminist standpoint*, para fazer algumas demarcações acerca do conceito de lugar de fala. Nestes estudos, Collins definiu a expressão *outsider within*, que tem tradução literal como “forasteiro de dentro”, mas ela atribui o significado de “posição social ou espaços de fronteira ocupados por grupos com poder desigual.” (RIBEIRO, 2017, p. 45), que se aproxima muito do que Ribeiro (2017) define por lugar

de fala. Para exemplificar o *outsider within*, ela toma a situação das mulheres negras dentro do feminismo, que “ao mesmo tempo que fazem parte de algumas instituições, não são consideradas como iguais.”

O lugar de fala não é estático nem é individual, visto que a discussão sobre ele se dá em nível estrutural de dominação. Ribeiro (2017) explica que, pessoas que pertencem a determinado grupo social tendem a vivenciar experiências similares, que parecem ser individuais, todavia são compartilhadas com pessoas do mesmo grupo social. Apesar disso, a autora adverte que o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Pessoas que não olham a realidade vivida criticamente tendem a ser alienados e reproduzir discursos que não estão alinhados com a realidade social. Isto porque tomam as vivências individuais como ponto de partida e, muitas vezes, como regra.

Na escrita performática, o corpo se faz presente no texto e “este, por sua vez, encarado como lugar privilegiado de inscrição do sujeito e seu corpo no tempo e no espaço.” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 152). Nesse performar através da escrita, o sujeito-autor externaliza percepções que partem de um lugar social, o lugar de fala. Essa posição social de onde falam, permite que narrativas historicamente invisibilizadas e silenciadas, sejam comunicadas e, no caso dessa pesquisa, narrativas de estudantes negras da escola do campo. No momento em que estão escrevendo suas trajetórias/vivências, essas estudantes falam de determinado lugar de fala e ao mesmo tempo performam o texto.

3 CORPOS NEGROS NA ESCOLA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E AS MATERIALIDADES DA PESQUISA

*A carne mais barata do mercado
é a carne negra
Que fez e faz a história
Segurando esse país no braço
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país
Vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guardo o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar
A carne mais barata do mercado
é a carne negra*

Elza Soares, 2002.

Essa pesquisa encontra a sua centralidade nos sentidos atribuídos ao corpo por estudantes negras dentro do ambiente escolar de uma escola do campo. Antes de tratarmos das questões anunciadas, se fez relevante fornecer, de forma preliminar, informações de como são entendidos, nesse estudo, o termo raça, branquitude, racismo e etnia e de como esses conceitos se articulam na sociedade brasileira, sob a égide das relações raciais. Para tal, foi preciso recorrer a alguns autores e autoras que se dedicaram a essas temáticas, como Munanga (1999, 2005), Gomes (2005) para pensar sobre a questão racial no Brasil, Silva (2009) que explicita conceitos pertinentes para entendermos como se dão as relações raciais no Brasil. São citados alguns autores e autoras que contribuem para esse debate, de maneira secundária.

As pesquisas sobre a questão racial no Brasil, têm se tornado a área central de interesse dos estudos sociológicos e têm oferecido valorosas contribuições para a ampliação dos debates concernentes aos temas que circundam essa temática. Isso acontece concomitantemente a uma maior visibilidade dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, que vem se dedicando a desenvolver os conceitos que se inscrevem no âmbito das relações raciais. Todas essas contribuições ofereceram bases para a edificação do estudo das relações raciais no Brasil como campo de pesquisa.

3.1 ALGUNS CONCEITOS PERTINENTES AO DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: RAÇA, BRANQUITUDE E RACISMO

Para compreendermos as relações raciais que se desenvolvem no contexto social brasileiro englobando o sistema educacional, é necessário que sejam apresentados alguns conceitos brasileiros dessa discussão.

O debate sobre as diferentes desigualdades existentes entre os seres humanos não é recente. Desde muito tempo, os discursos tentam explicar a origem dessas desproporções. Essas explicações vão desde um cunho religioso, passando por determinismos biológicos e muitos deles afirmam ser os mais racionais possíveis.

Uma das explicações de ordem religiosa que os europeus adotaram para justificar a supremacia branca foi “a nascida do mito camítico entre os hebraicos. Segundo ele, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado, quando este o encontrou embriagado” (MUNANGA, 2009, p. 29), seria um castigo que fizeram a pele de Cam manifestar manchas pretas. Ser negro seria não só algo moralmente negativo e relacionado ao pecado, como também uma maldição divina que se materializaria fisicamente.

A Ciência foi por muitas vezes utilizada para explicar as diferenças entre determinados grupos de seres humanos e justificar e reafirmar a superioridade dos brancos europeus em relação aos não-brancos:

O fator branco foi assumido como condição humana normativa, e o ser negro necessitava de uma explicação científica. A primeira tentativa foi pensar o negro como um branco degenerado, caso de doença ou de desvio de norma. [...] Outra justificativa da cor do negro foi buscada na natureza do solo e na alimentação, no ar e na água africanos. (MUNANGA, 2009, p. 28)

Esses discursos, geralmente, tentaram justificar a inferioridade de grupos humanos não-brancos, mas principalmente, dos negros. São diferentes racionalidades, perspectivas e interesses que explicitam o quanto temos a refletir sobre a questão racial e pensar maneiras de avançar em busca de uma sociedade realmente de liberdade, igualdade e democracia.

A desigualdade no Brasil “é, indubitavelmente, um fato. Quer queira, quer não, todos os dados corroboram a seguinte constatação: a despeito das possíveis constatações e dilemas, o Brasil é um país estruturalmente desigual.” (CORRÊA, 2006, p.359). A partir dessa afirmação, pode-se igualmente apontar que as desigualdades se manifestam de diferentes formas em nosso país. Ninguém escapa a essa hierarquização de classe, sexual, de gênero, religiosa, linguística, geográfica e racial.

Nesse longo processo histórico brasileiro pautado nas desigualdades, um setor específico da sociedade foi racializado, segregado e explorado de forma particular, o povo africano e seus descendentes. Perdurando oficialmente até o final do século XIX, o período de “escravização criminosa dos povos africanos”, expressão utilizada por Cunha Júnior (2010), marcou profundamente a sociedade brasileira e deixou um legado para o povo negro do país, que se manifestou e ainda se manifesta através do racismo, do colonialismo e da expropriação. Dessa forma, segundo Scherer-Warren (2010, p. 23),

[...] enquanto imigrantes europeus tiveram terras, mercados para seus produtos, trabalho e acolhimento, nos primórdios da colonização, estendendo-se em muitos casos à contemporaneidade, negros, indígenas e seus descendentes não tiveram nem terra, nem possibilidade concreta de trabalho livre e, menos ainda, reconhecimento social e político, com implicações na autoestima.

Logo, a escravização dos povos africanos nos deixou de legado uma sociedade que é multirracial, mas que continua impregnada de diferenciações, desigualdades e de inferiorização desse povo, ainda pautando-se na raça.

A raça, como um conceito historicamente construído, foi sendo ressignificado através dos tempos, dependendo dos interesses de quem dele se apropriasse. De uma maneira geral, o significado de raça está ligado a parâmetros classificatórios das populações fundamentando-se em caracteres fenotípicos e genotípicos, ou seja, caracteres físicos e hereditários. Quando ligada ao fator biológico, referindo-se a

espécie humana, a raça foi utilizada como justificativa determinante a favor da inferioridade de parcelas da humanidade.

A raça foi assim empregada, como instrumento ideológico para a justificação da superioridade de alguns povos, principalmente pelos brancos europeus, em detrimento aos outros, sobretudo a partir das navegações e colonizações do século XV. Em determinados momentos históricos da humanidade, alguns grupos se apropriaram do conceito de raça para praticarem genocídios, como foi o caso do nazifascismo, manifestado em países europeus, durante a primeira metade do século XX.

O povo negro no Brasil ainda sofre duramente com a racialização. Entretanto, há tempos as teorias racistas baseadas no fator biológico foram desacreditadas. Salientando-se que a estratégia de extermínio, denunciada por Abdias do Nascimento (1978), ainda é aplicável à atual situação do negro no Brasil. Se considerarmos por genocídio, na escrita do próprio autor, como o

[...] uso de medidas deliberadas e sistemáticas (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, condições de nascimentos) calculadas para o extermínio de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo. (Webster's Third New Internacional Dictionary of English Language, 1967 citado por NASCIMENTO, 1978, p. 15)

As significações atribuídas a raça foram sendo modificadas. Ainda hoje, esse conceito é importante para pensarmos as relações sociais no Brasil. Telles (2002, p. 17), afirma que “a crença na existência de raças está arraigada nas práticas sociais, atribuindo ao conceito de raça um grande poder de influência sobre a organização social.” E continua:

A raça é importante porque as pessoas continuam a classificar e a tratar o outro segundo idéias socialmente aceitas. Compartilho da preocupação de que o uso do termo “raça” fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociais e, portanto, deve ser levada em consideração nas análises sociológicas. A idéia de raça exerceu enorme influência na evolução das sociedades modernas, inclusive no Brasil, e teve consequências para as suas vítimas, da mesma forma que a crença em bruxas e demônios (apesar de não existirem) teve durante o feudalismo na Europa. (TELLES, 2002, p. 17)

A partir dessa perspectiva, o Movimento Negro brasileiro ainda se utiliza do termo raça, porém ressignificado, a partir de um cunho político e social. Essa permanência do termo, carregado de significados, é importante enquanto as diferenciações pautadas em parâmetros raciais persistirem. Gomes (2005), explica que esse uso é justificável, baseando-se no fato de que para além do universo acadêmico, a raça é uma palavra muito presente nas falas cotidianas e na mídia. A autora afirma que, na realidade, o termo é utilizado por ser o que “consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras na nossa sociedade.” (GOMES, 2005, p. 45)

Uma sociedade multirracial democrática exige que todos os estoques raciais contribuam para os dinamismos histórico-culturais comuns. Para caminhar nessa direção, da qual estamos tão longe que se quer podemos afirmar que já iniciamos tal processo, é indispensável reformular atitudes e valores com referência ao que o negro logrou manter das culturas ancestrais, ao que pode ser recuperado através das relações com países africanos e, principalmente, ao negro como agente de criação cultural (em sentido amplo e também especificamente no plano intelectual). (FERNANDES, 2017, p. 72).

As discussões que tomam como foco as relações raciais no Brasil, geralmente, adotam como premissa o grupo racializado e que destaca-se nos dados de desigualdades. Em uma situação de opressor/oprimido, as pesquisas retratam o oprimido, como se tratar dessas questões fosse tarefa exclusiva dos que sofrem a opressão.

Nesse contexto, as perspectivas que tomam como ponto de partida o colonizador e não o colonizado são recentes, porém necessárias. Os brancos então, são retirados do seu local de não racializados e trazidos à discussão.

O termo branquitude refere-se a um lugar social de pessoas que se vinculam à identidade racial branca e a partir dessa posição se dá a relação com o outro. Desse lugar emanam “privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo.” (CARDOSO, 2010, p. 611).

Segundo Alves (2019), a branquitude tem origem a partir da colonização europeia. Desde que os povos europeus se lançaram a colonizar outros territórios e subordinar os povos que neles habitavam é que se instaura a ideia de superioridade branca. A partir desse contato, os que se declaram como superiores, os brancos,

instauraram categorias raciais identitárias hierarquizadas. A branquitude, então, se torna uma posição superior, de poder e privilégios raciais diante das demais identidades raciais.

Assim, os brancos europeus se tornam a centralidade dos processos, como seres superiores e ditos civilizados, seres ideais, dando vazão ao etnocentrismo. Sobre a definição de etnocentrismo, Gomes (2005, p. 53) afirma que o termo “designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura, a que o indivíduo pertence.” Os valores e cultura da branquitude são, assim, tomados como o normal, o regular. O que fugir a seus padrões são considerados anormais e, sob essa perspectiva o diferente é visto como “estranho, ou até mesmo como inimigo potencial.” (GOMES, 2005, p.54)

Se falamos de uma sociedade de mentalidade colonizada, racializada e pautada nessa divisão, fica evidente a urgência de se expor o que as discussões têm contribuído na conceituação do racismo. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em torno dessa temática, têm demonstrado a sua complexidade. Sob diferentes perspectivas e resultados, a questão do racismo no Brasil demonstra adquirir singularidades.

O “racismo à brasileira”, está alicerçado em características fenotípicas dos corpos, ou melhor, particularidades que se expressam nos caracteres físicos observáveis na estética corporal, principalmente, em relação à cor da pele, mas não se limitando a isso, se estende a outros caracteres como textura do cabelo e formato do nariz e lábios dos indivíduos. Rosemberg (1998) explica que o racismo praticado no Brasil se difere do caso norte-americano, por exemplo, onde o racismo se baseia na “regra da hipodescendência”, ou seja, está ligado a descendência, ao fator genético, a presença do fator negro que suja a brancura do sangue das pessoas.

No Brasil, a classificação é de cor, não é dicotômica (branco *versus* negro) e fluida, não sendo determinada exclusivamente pela origem, havendo, assim, a possibilidade de passagem da “linha de cor” em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo. (ROSEMBERG, 1998, p. 74)

Mas, afinal, a que aspectos o termo racismo, se refere? Essa é uma questão sobre a qual muitos pesquisadores têm se debruçado e apontado caminhos para compreendê-la. Nesse sentido, o termo racismo remete, segundo Gomes (2005, p.

52) “a um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais”. Esses sinais aos quais a autora se refere, são os sinais fenotípicos de uma pessoa.

Por conseguinte, a mesma autora, cita que o racismo pode ser associado a uma hierarquização racial baseada na raça, ou seja, a um “conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência em raças superiores e inferiores.” (GOMES, 2005, p. 52). A convicção em uma crença única e verdadeira, pode ser também uma manifestação do racismo.

Estando presente em todas as hierarquias sociais, o racismo se manifesta em duas esferas: na individual e na institucional. No âmbito individual, o racismo é exteriorizado nas relações interpessoais, embutido nas falas e materializado nas ações cotidianas. É manifestado através da violência simbólica³ e física.

Na esfera institucional, o racismo é reafirmado e propagado por intermédio das instituições públicas do país. Podendo ser entendido como:

[...] práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (GOMES, 2005, p. 53)

Ao contrário do que possa parecer, o racismo institucional, mais recentemente explicado como parte do racismo estrutural, não ocorre apenas em uma instituição em particular, possui caráter sistemático, estruturante enquanto se expressa em diferentes espaços e organiza as relações.

Em relação ao contexto social brasileiro, o racismo faz parte do dia a dia da população, porém se indagado, os/as brasileiros/as negam ser racistas. Isso é reflexo de uma matriz ideológica que nega a existência de conflitos raciais na população

³ O conceito de violência simbólica, cunhado por Bordieu (2002), remonta a violência incorporada pelos indivíduos nos diferentes âmbitos da vida, como nos corpos, na linguagem e nas relações entre as pessoas. Essa violência não é exercida fisicamente, mas cria significações que regulam as relações sociais de uma maneira invisível e muitas vezes, imperceptível.

brasileira, fundamentada na democracia racial, uma visão romantizada da formação do povo brasileiro, em que os diferentes grupos étnico/raciais vivem em harmonia e possuem os mesmos direitos e condições de igualdade social. Esta premissa é ideológica e tem sido utilizada pela classe elitizada e privilegiada branca como artifício para evitar o confronto racial e manter a exploração da população negra.

Embora alguns materiais difundidos no Brasil, como o livro *Casa Grande e Senzala*⁴, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, apresente que a formação do povo brasileiro tenha sucedido de forma idílica e que o Brasil seria “um paraíso tropical da convivência democrática das raças” (FERNANDES, 2017, p. 21), a realidade se mostra bem diferente.

Essa falácia corrobora à negação da questão racial e a ocultação da real situação racial brasileira. Fernandes (2017), desnuda o mito da democracia racial e sustenta que essa unificação dos povos o qual se refere ao brasileiro como um ser afável e que as relações sociais nesse país tenham se desenvolvido de forma democrática, mascara todo o conflito e exploração sofrida pelos negros.

Sueli Carneiro (2011), cita o livro de Ali Kamel, *Não Somos racistas*⁵, de 2006, ao denunciar que vivenciamos “velhas teses a serviço de novas estratégias que pretendem nos levar de volta à idílica democracia racial. Hoje, como ontem, as estratégias são as mesmas. (CARNEIRO, 2011, p. 36). A narrativa a qual a autora se refere é a que reforça o discurso de que não existe questão racial no Brasil e por isso, cotas e outras políticas públicas de igualdade racial não se justificam. A existência desse livro expõe que o discurso de ocultação e negação do racismo continua operante.

O povo negro brasileiro sofreu e ainda sofre com as constantes tentativas de eliminação. Darcy Ribeiro (2015), denomina essa política de eliminação dos fatores não-brancos da população brasileira de branquização e afirma que houve, “em todo o Brasil, uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva” (RIBEIRO, 2015, p. 206).

⁴ Freyre, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

⁵ Kamel, Ali. **Não somos Racistas** – Um reação aos que querem nos transformar em uma nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Com o objetivo de promover esse embranquecimento da população foram realizados vários esforços, inclusive a criação de políticas de incentivo à chegada e permanência de imigrantes europeus ao Brasil, no final do século XIX e século XX, como por exemplo, subsídios federais para a vinda de imigrantes e auxílios financeiros provenientes diretos da União para proprietários de terras que quisessem loteá-las e cedê-las às famílias imigrantes. Esses imigrantes eram pessoas brancas de inúmeras nacionalidades como: alemães, italianos, ucranianos, poloneses, eslavos, portugueses, entre outras. Incentivos e subsídios fornecidos a europeus que jamais a população negra receberia.

Juntamente com todo esse processo de racialização e eliminação dos negros africanos e afro-brasileiros, há uma concepção que nos ajuda a compreender as práticas discriminatórias que estão presentes no contexto social brasileiro e que se estendem para o contexto educacional, a de discriminação racial. Esse conceito, segundo Dias (2007, p. 42) “destina-se a explicar práticas que distinguem negativamente uma pessoa ou determinado grupo a partir de suas marcas raciais, o que é considerado crime no Brasil, de acordo com a lei nº 9.459/97.”

No que concerne às relações raciais no Brasil, evidentemente, há uma relutância em se basear em elementos do passado para analisar o presente e projetar um futuro que seja realmente livre do racismo, da discriminação e da intolerância. No horizonte das possibilidades, uma sociedade totalmente antirracista, ainda está distante de acontecer. A naturalização do racismo que permeia as relações sociais, dificulta ainda mais a percepção de sua existência, os seus impactos na população negra e a conseqüente luta por uma sociedade mais democrática.

No entanto, houve mudanças nesse cenário nas últimas décadas, mudanças positivas possibilitadas pela resistência e luta de negros e negras brasileiras, organizados/as ou não em movimentos sociais.

As organizações populares são partes fundantes da luta por direitos e contra as desigualdades durante toda a história do Brasil. Na forma de movimentos sociais, formam organizações de resistência para lutar por direitos historicamente negados.

Esses movimentos surgem da ineficiência do Estado em chegar em todas as pessoas em suas necessidades, principalmente as mais básicas, garantir igualdade e equidade ou o mínimo de condições de uma vida digna para toda população. Na tentativa de superar e lutar contra os dispositivos discriminatórios e engessantes de

uma sociedade racista, o Movimento Negro no Brasil, ocupa papel primordial na luta por justiça social e promoção da igualdade racial no país.

No livro, *Lugar de Negro*, Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982), abordam sobre os lugares determinados para negras e negros, apontando que a cor da pele condiciona essa parcela da população a ocuparem lugares subalternizados nas relações produtivas e relações sociais. Afirmando que esse fato está ligado ao racismo e aos problemas que dele decorrem.

Gonzalez (1982), faz um panorama histórico sobre os vários momentos do Movimento Negro no Brasil. A autora realiza uma contextualização do que sucedeu após o golpe de 1964. Destaca que a inserção do negro no mercado de trabalho, após os anos 1970, não significou a melhoria da qualidade de vida dessa população e adverte que as “condições da existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados.” (GONZALEZ, 1982, p. 15).

Durante todos os momentos históricos podemos perceber a subalternização do negro no Brasil, independentemente do modelo de produção econômica dominante. Dominadores e dominados têm seus lugares sociais e físicos muito bem demarcados. Sobre isso, Gonzalez (1982), destaca que o lugar naturalizado de negros e negras no Brasil é sob condições desumanas de existência, que compreende: moradias precárias, sem acesso à saúde e higiene, ocupando os postos de trabalho principalmente braçal, renda inferior e sob constante vigilância e repressão policial. “É por aí que se entende que o outro lugar natural do negro sejam as prisões e os hospícios.” Assim, “o que se pretende é o impedimento de qualquer forma de unidade e organização do grupo dominado” (GONZALEZ, 1982, p. 15). Todavia, onde há repressão, possivelmente há resistência. Assim, se formaram diferentes frentes de luta, organizadas pelos negros e negras, contra as desigualdades e contra o regime ditatorial, por exemplo.

Carneiro (2011) ao tratar do direito de ser diferente no Brasil e dos diversos casos de violência fomentados pelo racismo e intolerância no país, destaca que “é imperioso que os grupos discriminados permaneçam vigilantes, organizados e em luta, para que a tolerância possa se tornar um valor efetivo no mundo.” (CARNEIRO, 2011, p. 43).

O Movimento Negro, tratado no singular, como Gonzalez (1982), prefere se referir, abarca uma multiplicidade de frentes por igualdade e direitos dos povos negros brasileiros e esteve presente nos diferentes momentos históricos do Brasil. Seguindo diferentes pautas diante da realidade histórica. Pode-se citar como exemplo, entidades que abarcavam pautas abolicionistas, anteriores a 1888; A Frente Negra Brasileira, que mobilizou diversas entidades e pautas e o Teatro Experimental do Negro, que de 1945 a 1948 e concentrou a intelectualidade negra e tratava da “redefinição e implantação definitivas das reivindicações da comunidade negra” (GONZALEZ, 1982, p.24).

Mesmo com a desarticulação do Movimento Negro durante o início do regime militar, devido a forte repressão às organizações populares, os intelectuais negros e ativistas retomaram o teatro negro, logo após. Houve a ascensão de mulheres negras no Movimento Negro, durante a década de 1970. “As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero.” (CARNEIRO, 2011, p. 111). Mesmo invisibilizadas, a luta das mulheres negras vem de longe.

Somente no final da década de 1970, é que ocorreu a criação de um movimento único, o Movimento Negro Unificado, de caráter nacional.

O MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL foi criado para ser um instrumento de luta da Comunidade Negra. Este movimento deve ter como princípio básico o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo. (GONZALEZ, 1982, p. 49)

No que concerne aos indicadores sociais e educacionais, seja qual for o marco tomado por análise, os resultados demonstram posições de desigualdade ao se comparar a população branca e a população negra. “A discriminação racial no Brasil evidencia-se nitidamente quando se comparam os rendimentos das populações tendo dez anos e mais: pretos e pardos, recebem em média menos da metade do que recebem, em média, os brancos.” (ROSEMBERG, 1998, p. 78-79)

Diante do cenário e indicadores sociais, que apontaram para as posições sociais subordinadas dos negros e negras no Brasil, o Movimento Negro passou a pleitear junto ao Estado uma educação que se pautasse no tratamento da questões étnico-raciais no país. E obteve importantes ganhos nesse campo.

3.2 O CORPO NEGRO NO AMBIENTE ESCOLAR

O corpo recebe diferentes conceituações e sentidos dependendo da perspectiva de análise que se adere. Assim como, o próprio tempo imprime suas marcas no que concebemos como corpo. Há discussões sobre o corpo humano que se rendem ao seu caráter biológico, fisiológico e orgânico. Outras tratam do corpo como histórico e culturalmente construído, impregnado de representações sociais. Ele é a forma física em que os seres se fazem presentes no mundo, pelo qual se relacionam, assim, é produtor de significados e mediador da relação entre os seres e o mundo.

Para Le Breton (2007, p. 29), “o corpo não é somente uma coleção de órgãos arranjados segundo as leis da anatomia e da fisiologia. É, em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais.” Sendo exatamente os aspectos social e cultural do corpo que nos interessam.

A homogeneização, universalização e generalização impõe aos corpos padrões há muito reiterados pela cultura ocidental europeia e colonizadora. Através da atribuição de utilidade aos corpos através de processos disciplinares, normalizadores e punitivos, exerce-se uma dominação, uma violência, uma coerção e essa “força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física;” (BORDIEU, 2002, p. 50).

A escola corrobora com esse processo de controle social dos corpos, não se limitando exclusivamente aos estudantes, mas também a todos os participantes do processo educacional. Os processos escolares são permeados pela hierarquização do poder e da disciplinarização dos corpos. O corpo foi descoberto, desde a Idade Clássica, como aponta Foucault (1999), como objeto e alvo de poder, recebendo uma atenção especial, pois é passível de manipulação, é modelável, é treinável, além de obedecer e responder.

Adentrando a sala de aula é que o aspecto disciplinador dos corpos na escola fica ainda mais evidente. Todas as suas características comprovam essa afirmação:

desde a entrada, a disposição das carteiras das/os estudantes e da mesa do professor que tudo pode observar e julgar.

No ambiente escolar cada pessoa e objeto ocupam lugares determinados, essa estratégia é vista por Foucault (1999, p. 121), como “a arte das distribuições”. O autor explicita que espaços disciplinadores tendem a serem repartidos, assim como os corpos que nele estão contidos, para que estes possam ser vigiados e analisados. Dessa forma, a disciplina é capaz de individualizar os corpos ao mesmo tempo que os insere em uma teia de relações.

Nesse contexto, corpos que são transgressores são julgados e comumente punidos. Mas também é na escola que as resistências se manifestam.

Se os corpos estão sempre sob uma violência simbólica, os corpos negros são duplamente violentados, além de terem seus padrões comportamentais docilizados, são enquadrados em modelos etno e eurocêntricos que os distanciam ou dificultam protagonismos e autonomia. Corpos negros estão sob constante vigilância e suspeita. Isso se manifesta inclusive em ambiente escolar.

Segundo o Geledés Instituto da Mulher Negra (2020), um estudo recentemente publicado pela Universidade da Carolina do Norte (UNC), apontou que os professores apresentam uma predisposição em atribuir sentimentos negativos, tais como raiva e agressividade, a estudantes negros e que a possibilidade desses estudantes serem mal interpretados é 36% maior em relação a um colega branco, já em relação às meninas negras esse índice sobe para 74%. Isso implica a dizer que, os julgamentos são realizados com base na cor da pele desses e dessas estudantes.

Isso acontece porque, o ambiente escolar, não está descolado da hierarquização racial que se manifesta na sociedade como um todo. Temos a reprodução do racismo e preconceito racial que atingem negros e negras nos diferentes âmbitos sociais. Diante disso, tem-se a importância de que as pessoas conheçam a sua história para reconhecer o povo negro também como “fornecedor das bases culturais e técnicas para a emergência do que hoje chamamos de nação brasileira.” (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 3).

A representação dos negros, indígenas, mulheres e das classes populares, que se faz durante a escolarização dos brasileiros e brasileiras é fundada no racismo. Ocultando suas efetivas contribuições no desenvolvimento histórico, científico e cultural da sociedade brasileira.

Uma vez que, a essa temática estão associadas questões fundamentais como: o nível de respeito que os brasileiros e brasileiras têm de si mesmos, em face da história de seu país e da capacidade desse povo de promover as mudanças necessárias para atingirem um maior equilíbrio social e econômico. Com efeito, um sistema educacional que realmente pretende fornecer as bases para esse desenvolvimento precisa possibilitar aos seus estudantes o conhecimento do seu próprio povo, sob pena de não gerar nesses estudantes autoestima suficiente para fortalecê-los perante os desafios da vida, para a concretização dos empreendimentos para o desenvolvimento social. (CUNHA JÚNIOR, 2012, p. 2)

No caso particular dos negros, esses são retratados, costumeiramente, apenas quando associados à escravidão. Inculcando ainda mais na mente dos estudantes a visão de que a população negra descende de escravizados, como se essa fosse uma condição natural do negro. Assim, a essa parcela da população coubesse apenas lugares sociais subalternizados.

O fato é que temos uma lógica social baseada na hierarquização, exploração e opressão dos corpos negros, inclusive na escola. Dito isso, se mostra imprescindível discutir esse assunto no interior do ambiente escolar. O silenciamento dessas questões produz uma falsa impressão de que a questão racial não existe e que vivenciamos a democracia racial.

Entendendo que a educação é peça essencial na manutenção das desigualdades ou na alteração e até mesmo na superação delas, o Movimento Negro organizado, se voltou a pleitear junto ao Estado brasileiro uma educação que reconhecesse e valorizasse as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação do Brasil e da sociedade brasileira. É necessário incluir as heranças e contribuições negras nos diferentes âmbitos para a sociedade. No campo educacional, segundo Hasenbalg (1987 citado por Santos, 2005, p. 24), nas reivindicações do Movimento Negro, faz-se referência a definição de uma educação:

Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas. Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra. Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matéria como História da África e línguas africanas. Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

Em função dessas reivindicações feitas há muito tempo pelo Movimento Negro, em 2003, durante um período governamental de mais diálogo com os movimentos sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394

de 20 de dezembro de 1996, foi alterada para a inclusão dos artigos 26-A e 79-B, decorrentes da sanção da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Tornando obrigatório a inclusão nos currículos escolares o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Em decorrência dessa lei, como afirma Santos (2005), foram reconhecidas as lutas do movimento e protesto negro em relação a educação antirracista. Importante ressaltar que a referida lei deve ser considerada

[...] como mecanismo que visa proporcionar uma educação democrática, multicultural e pluriétnica, meta da política de ações afirmativas a combater as desigualdades, discriminações e o racismo historicamente construídos na sociedade brasileira, inclusive nos livros didáticos. (MUNIZ, 2015, p. 351)

É indicado na Resolução CNE/CP nº 01/2004, em seu artigo 1º, que é dever dos sistemas de ensino

[...] prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações étnicorraciais. Deve ser dada especial atenção à necessidade de articulação entre a formação de professores e a produção de material didático[...] Criar Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana[...]. (BRASIL, 2009)

Assim, o dispositivo legal foi um grande passo para a caminhada de luta por uma educação democrática, plural e antirracista. Mesmo com esse importante passo, é necessário continuar a discutir sobre os caminhos possíveis para o combate ao racismo, à discriminação e à intolerância e reforçar nosso compromisso “pela construção de uma democracia social e racial verdadeira” (FERNANDES, 2017, p. 66). Nesse sentido, se faz cada vez mais necessário que os espaços tanto formais quanto informais de formação trabalhem as questões étnico-raciais com seriedade e conhecimento.

Para Gomes (2017), o corpo negro no Brasil tem passado por diferentes processos, ora de encarceramento, ora de visibilidade. Ou seja, o corpo negro passa por “processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores” (GOMES, 2017, p.93).

Para a autora, o corpo negro regulado é assim construído desde todo o processo da sua constituição, inclusive passando pela educação formal escolar. Fanon (2008, p. 104) aponta que

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.

Esse corpo negro pode ser regulado, segundo Gomes (2017), a partir de duas formas: a dominante, que abrange a objetivação, desumanização e escravização dos corpos e a dominada, onde o corpo é visto como mercadoria sob uma falsa roupagem de autonomia.

Sobre a primeira forma de regulação do corpo negro, a autora cita como exemplo a escravidão, em que o corpo negro tinha muito valor como ferramenta de trabalho, desprovida de humanidade, possuindo valor comercial e não humano.

O corpo negro regulado dominante nos é herança da época escravagista, mas está presente ainda na objetivação e erotização de negros e negras no Brasil. Kilomba (2019), fala de quanto o corpo negro é erotizado e da hipersexualização da mulher negra, que frequentemente é associada a sexo, fantasiosamente desprovida de sentimentos humanos. Não muito diferente dos tempos coloniais.

Ainda, segundo Gomes (2017, p. 96), há a segunda forma de regulação do corpo negro, a qual ela chama de dominada. Ela acontece através da cooptação pelo dominante. Dessa forma, o “corpo regulado é também o corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca, eurocentrada e, no limite miscigenada”. É um corpo manipulado e utilizado, como por exemplo, pela indústria capitalista.

Vemos diariamente essa forma dominada de regulação do corpo negro nas mídias e redes sociais. O que aparentemente pode ser um ganho para a emancipação negra e aceitação da negritude pode significar também uma outra forma de regulação e dominação. O que ocorre muitas vezes é uma medida de aceitação da negritude desde que seja aproximada aos traços e padrões de beleza branca e europeizada disseminados e aceitos socialmente.

Apesar de toda essa regulação do corpo negro, há os corpos que resistem. Que se reinventam em prol da sua emancipação e conciliação com seus próprios

corpos, suas belezas com uma real aceitação de sua negritude. Essa aceitação reverbera e se materializa nos corpos negros, em sua maneira de vestir, de se colocar nos espaços e de se manifestar.

A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmite uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. (GOMES, 2017, p. 97)

Um corpo negro emancipado é sinal de reconhecimento, valorização e construção identitária positiva em relação a sua negritude. Que não se dá plenamente porque é uma construção, sendo constantemente tensionada pela regulação em um processo dialético, de avanços e retrocessos, também com contradições, pois dependem do contexto histórico que vivenciamos. Afinal, não vivemos uma história e educação lineares.

Podemos analisar os corpos negros na escola, em um sentido de emancipação, através da Educação Performativa, enquanto esta abarca a pedagogia crítico-performativa, que trata de corpos oprimidos em sua conceituação de corpo ideológico. Esse viés de análise pode ser adotado como dispositivo metodológico em sala de aula ao tratar e desenvolver para uma educação para as relações étnico-raciais.

O papel central da educação para as relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontro de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 52)

Buscar compreender a construção de sentidos sobre os corpos negros para jovens negras, no ambiente escolar, é pelo menos, o que objetiva essa pesquisa. Para isso, esse estudo se vincula a Educação Performativa. Inclusive, porque esta encontra como cerne o corpo e, como afirma Gabardo Júnior (2020, p. 53), ela

[...] requer justamente dar a conhecer e problematizar a atuação desses papéis sociais constantemente contaminados e contaminantes pelo mundo da cultura, do social e do político, e, portanto, nem sempre apenas interligados ao aspecto do que se possa considerar como sendo exclusivamente pedagógico.

Discutir sobre a condição do negro no Brasil, em sua complexidade histórica, faz parte das atitudes de um educador crítico, que se alia a uma pedagogia como prática libertadora. Freire (2016, p. 37), já anunciava o quão longe da democracia estão os que perpetuam práticas racistas e preconceituosas.

A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham pessoas que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma, negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia.

Tal concepção de educação, que repensa o cotidiano escolar, que propõe a reflexão do corpo, em especial do corpo negro, para vislumbrar alternativas que indiquem caminhos para a promoção de uma educação pautada nas relações étnico-raciais e que reivindica a justiça social é possível. Enquanto estivermos certos de nosso inacabamento, poderemos construir novas relações.

A educação é, nesse contexto, convocada a criar estratégias de enfrentamento ao racismo e preconceitos. A escola como lugar de sociabilidades deve estar ciente de sua função social na luta contra o racismo e preconceitos. Porém, entendendo que, o âmbito das políticas públicas é um espaço que deve ser tensionado para a criação de leis que garantam que tais discussões sejam efetivamente priorizadas, em todos os níveis educacionais.

3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida,
com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo*

E possa compreender os lados.

*Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas
que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

Gilvan Santos

A Educação do Campo no Brasil apresenta particularidades em sua trajetória histórica que se reproduz nos mais variados territórios do país. Tal cenário indica que essa realidade deve ser olhada com uma atenção especial, pois por muito tempo esteve invisível aos olhos dos pesquisadores e, conseqüentemente, também às políticas públicas e da sociedade brasileira como um todo. É a partir das lutas de movimentos sociais de trabalhadores do campo, em busca de uma educação verdadeiramente universal e menos excludente que a Educação do Campo ganha uma maior visibilidade, todavia pequena, denotando a relevância do desenvolvimento de pesquisas nesse campo.

Nessa perspectiva, se torna essencial que olhemos para a realidade concreta a fim de percebê-la com “a preocupação pela problematização” (FREIRE, 2016, p. 139). Porque muito mais do que uma modalidade de ensino voltada aos povos do campo, das águas e das florestas, a Educação do Campo se tornou uma categoria de análise que acumula as mais diversas reflexões e possibilidades que hoje estão expostas em teses, dissertações e outras produções.

Os conceitos e significados atribuídos à Educação do Campo vêm sendo construídos nos últimos anos. Esse é um debate contemporâneo, que não ultrapassa pouco mais de vinte anos, sendo resultado de encontros realizados anualmente pelas universidades, institutos, organizações sociais, sindicais e outras instituições ligadas ao debate educacional, buscando discutir e criar estratégias de luta pela Educação do Campo junto ao Estado.

O termo campo é defendido por Arroyo e Fernandes (1999) para uso também no que tange a setores governamentais e no âmbito das políticas públicas educacionais, para que o campo não seja limitado a apenas um conceito do que não é urbano. Principalmente, porque nessa visão dicotômica o termo rural recebe valor

negativo em relação ao urbano, sempre visto de forma estereotipada como o lugar do atraso.

A discussão e pesquisas sobre Educação do Campo vêm se desenvolvendo recentemente. Um dos elementos fundadores dessa educação que trata-se aqui é a luta dos movimentos sociais camponeses por direitos, primeiro pela terra e então, por outros, como a educação voltada a classe trabalhadora do campo brasileiro, sempre pensando “a educação para além de si mesmo, ou para além da esfera dos movimentos sociais, de pressionar o Estado a garantir direitos para o conjunto da população do campo, de buscar interferir, afinal, no desenho da política educacional brasileira” (CALDART, 2009, p.52).

A atual concepção de Educação do Campo se desvincula da educação rural, enquanto esta última foi concebida ainda na década de 1930, em um contexto histórico em que o Brasil era um país majoritariamente agrário, pensada para atender a necessidade de educação para os filhos dos trabalhadores rurais, sem nenhum compromisso com qualquer nível de qualidade. Isso se explicita inclusive na legislação, como demonstra Abreu e Leineker (2002, p.11 e 12):

Após leitura e análise das Constituições brasileiras pós 1934, constatou-se que a educação do campo esteve sempre à margem das grandes preocupações nacionais, considerando que as decorrências nas Constituições quando aparecem, ganhando forma sutil. O Brasil transformase, ao longo da aprovação das Constituições, de um país eminentemente agrário em urbano. Por volta de 1940, no Brasil, a população do campo era cerca de 70% enquanto que hoje, de acordo com o censo do IBGE 2010, cerca de 85% da população residente em área urbana. Essa inversão parece explicar o processo crescente de hegemonia de um modelo urbano industrial espreado para todos os setores da sociedade, inclusive o educacional.

Por isso, a precariedade, o assistencialismo, a marginalidade e o controle político e econômico da terra e dos sujeitos do campo foram marcas da educação rural e do contexto do campo durante boa parte da história do Brasil. A partir da necessidade de discussão e de se pensar um novo cenário do campo brasileiro nos âmbitos político, econômico e social em direção de novos rumos com distribuição de terra e de trabalho digno para os povos camponeses, os próprios sujeitos do campo tomaram a iniciativa de busca e luta por seus direitos. Assim, o cenário educacional brasileiro tem adquirido outras configurações, inclusive no que tange à educação voltada aos povos do campo, das águas e das florestas.

Nesse sentido, pensar a Educação do Campo é pensar sobre os sujeitos, estes não se limitam a pessoas que vivem no campo, ser camponês vai além de uma concentração espacial geográfica, tem a ver com a complexidade das relações sociais, identidades e com a reprodução da vida.

Para o Estado brasileiro, os povos camponeses são: trabalhadores/as da agricultura familiar, quilombolas, ribeirinhos, faxinalenses, residentes de casas familiares rurais, assentados/as, pescadores/as, povos da floresta, indígenas, arrendatários, trabalhadores/as rurais, atingidos/as por barragens e ilhéus. Essa visão estatal de quem é camponês não leva em consideração a cultura e saberes locais, se mostrando um tanto limitada. Segundo Carvalho e Costa (2012, p. 113),

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos -suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família- mediante a produção rural desenvolvida de tal maneira que não se diferencie o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação.

Povos camponeses são por si só impregnados de especificidades e de suas próprias lógicas de vida e por isso devem ser respeitados e tratados de forma que sejam garantidos os seus direitos como cidadãos. O sujeito do campo tem os mesmos direitos do indivíduo urbano, visto que as necessidades e realidades são outras. E, por isso, a necessidade da discussão sobre a Educação do Campo, uma educação que vá além da lógica educacional mercadológica e reprodutivista, chegando a debates de novas práticas para a educação como um todo. Visto que esta nasce de um contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por direitos, primeiramente pelo acesso à terra. Essa luta entra em contraposição aos interesses do capital, representado no meio rural pelo agronegócio, quando também são reivindicados direitos como: dignidade, saúde, desenvolvimento e, principalmente educação para os povos camponeses.

Molina e Sá (2012, p. 326) definem escola do campo explicitando as faces de uma educação que agregue outras visões de mundo, onde a “escola do campo se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.” Assim, se faz cada vez mais necessário os debates sobre educação e principalmente

uma educação para os povos camponeses, historicamente privados desse direito, Caldart (2009, p. 36) explicita que

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.

O processo ensino aprendizagem é um assunto muito discutido na atualidade e assim deve ser, já que é uma discussão que não pode se esgotar devido à dinâmica da sociedade. O novo se torna ultrapassado muito rapidamente, vivemos tempos líquidos na história da humanidade e também na educação. Segundo Bauman (2001), a modernidade segue uma ideia de fluidez, de liquefação, de derretimento dos sólidos, de mudanças constantes, de sempre se desfazer do que está colocado, onde nada é feito para durar e tudo pode ser substituído por uma versão atualizada. Assim acontece também na educação, que se tornou ultrapassada e se mostra cada vez menos eficaz para os desafios da realidade atual.

Por isso, a necessidade de discutir o ensino, de elencar novas alternativas, de propor novas práticas. Isso é um dos principais desafios enfrentados na educação no Brasil e no mundo, propor uma educação diferente da que está posta, que seja libertadora e que instrumentalize os estudantes para serem sujeitos de sua aprendizagem. Se isso está tão difícil num contexto geral imagine na educação do campo, que nasce justamente com essa proposta, de discussão da educação dentro do sistema-mundo capitalista, mas que, precisamente encontra nele barreiras a serem transpostas.

Para além da questão educacional a Educação do Campo está vinculada a um projeto de desenvolvimento diferente do qual está posto, defendendo uma transformação na configuração social hegemônica atual, novas relações de trabalho que considere os sujeitos desse território como eixo principal para esse desenvolvimento e uma outra relação com o meio ambiente, tendo suas bases também na Agroecologia, como modelo de produção, assim como modo de vida, baseado na diversidade e soberania alimentar.

3.4 O TERRITÓRIO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO HIRAM ROLIM LAMAS

Cada território carrega em si as particularidades que influenciam a construção das relações sociais que se dão em um determinado espaço/lugar, é preciso conhecer o território de onde se fala, pois o “espaço geográfico não apenas revela o transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente.” (SANTOS, 2008, p. 80). E assim, por ser agregador de diferentes faces da formação de uma cultura, ao tratar de um determinado território deve-se levar em consideração que ele “é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala de território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando de um território usado, utilizado por uma dada população.” (SANTOS, 2008, p. 96). Nesse sentido, a formação histórica da população que se faz presente nessa pesquisa através das estudantes e se confunde com a própria formação populacional do município todo.

Por se demonstrar agregador entender de onde se fala e o lugar dos sujeitos pesquisados, traz-se aqui alguns dados do território onde se dá a pesquisa. Segundo o caderno estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2018), o município possui uma população estimada de 19.011 habitantes, deste total há 16.063 vivem em perímetro urbano e 2.828 vivem no campo. A grande parcela da população se autodeclara branca, 12.468 pessoas, seguida por 6.221 negros, entre eles pretos e pardos, 178 amarelos e 74 indígenas.

A diversidade toma para si a característica principal da formação dessa população, como aconteceu quase que em todo o território nacional. Como afirma Darcy Ribeiro (2015), o povo brasileiro é o resultado do conflito e reconstrução de costumes que criou o brasileiro, fruto da unificação dos indígenas já ocupantes do território, europeus e dos negros trazidos dos vários territórios do continente africano. Embora muitos materiais nos mostrem de forma idílica essa unificação dos povos, resultando na ideia de um “homem cordial”, conceito utilizado por Sérgio Buarque de Holanda (1995), ao falar sobre a brasilidade e do brasileiro como um ser afável, mascarando todo o conflito que resultou desse choque de culturas que teve como fruto a sociedade brasileira.

Assim como a multietnicidade se faz presente no território antoninense, o colégio não se descola dessa realidade, por isso, não se vê uma uniformidade estampada nas/os estudantes que compõem o seu corpo discente. Essa instituição de ensino atende a 205 jovens e adolescentes matriculados/as provenientes de oito

comunidades rurais do município de Antonina, em dois níveis da educação básica, anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, em dois turnos distintos, sendo manhã e tarde. Os/as estudantes acessam o local do colégio, em uma grande maioria, através do transporte escolar oferecido pela prefeitura municipal.

A estrutura física do colégio em que se deu essa pesquisa é uma herança de uma escola de alto padrão voltada a atender apenas filhos de funcionários da Companhia Paranaense de Energia – Copel, que residiam na vila que atendia a essa empresa e que há alguns anos foi concedida para o setor público. Atende as demandas básicas dos estudantes com eventuais problemas de falta de manutenção, sendo salas de aula, banheiros, auditório, biblioteca e laboratório de ciências, quadra esportiva, com acesso à internet, luz elétrica, água e tratamento de esgoto e coleta de resíduos sólidos. Importante salientar essas características, que de uma maneira geral parecem irrelevantes, mas não para escolas do campo, que se encontram, muitas vezes, esquecidas pelo poder público com uma estrutura precarizada.

Em relação ao quadro de funcionários, o colégio conta com um corpo docente formado por 24 professoras e professores, entre concursados e temporários contratados por contrato com prazo determinado, todos residem na área urbana do município. Essa instituição escolar também conta com um quadro de seis funcionárias/os, dentre eles/as estão a direção, composta por 01 funcionária, 02 agentes educacionais I, no caso da repartição administrativa e 03 agentes educacionais II, que atuam nos cuidados de limpeza e alimentação. Além de contar com os serviços da equipe pedagógica, também composta por 01 pedagoga.

Através da pesquisa do Coletivo de Trabalho⁶ Antonina, realizado no ano de 2017, ao qual esta pesquisadora fez parte, pode-se definir o perfil socioeconômico das famílias atendidas pelo colégio, chegando ao resultado com as seguintes definições:

[...] residem e produzem sua subsistência, em sua maioria, em propriedades pertencentes aos próprios moradores e obtém sua renda de maneiras diversificadas, indo desde a predominância da produção agrícola voltada para o comércio local e em pequena e média escala de hortifruti e granjeiros, passando em menor proporção pelos jovens que se deslocam até os bairros

⁶ Os Coletivos de Trabalho, da turma de 2015, fazem parte de uma proposta metodológica utilizada para organização de grupos, compostos pelos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, para elaboração das atividades e trabalhos acadêmicos.

centrais do município para trabalhar no comércio. As famílias que fazem parte de alguma organização como associação ou do Movimentos dos trabalhadores Rurais Sem-Terra, conseguem acessar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A agricultura orgânica é majoritária nessas comunidades, apesar de haver também um consumo significativo de agrotóxicos. (DOMINGOS; JOHN, 2020, p. 7. No prelo)

De uma maneira geral, esse estudo realizado com essas famílias mapeou as principais características que se manifestavam nas comunidades. Em relação a organização social, essas famílias

[...] se organizam em igrejas, associações, sindicatos e o MST, recebendo de maneira esporádica atendimento às necessidades básicas, como atendimento médico e serviços de saneamento básico e transporte coletivo. A educação é realizada através de duas escolas municipais rurais de pré-escola ao quinto ano e o colégio do campo, que possui de sexto ao terceiro ano do ensino médio, atendendo a demanda de todas as comunidades. Onde a estrutura física deste atende às necessidades básicas dos estudantes, oferecendo atividades em contraturno conforme a rede estadual de educação mantém. (DOMINGOS; JOHN, 2020, p. 7-8. No prelo)

Conhecer a realidade na qual está inserida, é essencial, quando se diz respeito à Educação do Campo, uma vez que a construção do projeto político pedagógico do colégio é pensado para os sujeitos do campo.

3.5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para realizar a presente pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa de dados de natureza interpretativa. Buscando explicar fenômenos da realidade humana que “não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Essa pesquisa tem como fonte a memória e a subjetividade enquanto se propõe a analisar e interpretar documentos, narrativas e escritas performáticas das estudantes negras de uma escola do campo, em uma tentativa de perceber a inscrição dos corpos, as percepções e experiências que são externalizadas através de suas falas e escritas (textos verbais estáticos).

O instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada. Na concepção de Minayo (2009, p.64) a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada.” Assim, compreendendo que a utilização desse instrumento requer um processo de interação entre a entrevistadora e as entrevistadas mediado pela linguagem, foi na entrevista semiestruturada que encontrou-se os elementos para realizar essa pesquisa, uma vez que ela permite “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

O presente estudo se deu nesse território e com essas sujeitas, pelas motivações apontadas a seguir: primeiramente, pela proximidade afetiva e vontade de contribuição com a escola, que sendo o único colégio do campo do município de Antonina/PR, foi onde esta pesquisadora exerceu a função de educadora durante boa parte de sua carreira, percebendo as especificidades e características dessa instituição de ensino e de seus sujeitos. E um segundo ponto é que a equipe de professores e funcionários do colégio e a Equipe Multidisciplinar, buscam entender a realidade de seus estudantes e a diversidade presente nela, aí reside mais um lugar a que se deseja contribuir. Em última instância, a possibilidade de oferecer entendimentos sobre as dimensões que o corpo negro ocupa no espaço da Educação do Campo.

A pesquisa foi realizada com a colaboração de quatro estudantes negras do Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas, localizada no município de Antonina/PR, a partir de entrevistas e um convite à escrita performática por meio da qual as instigui a refletir sobre as vivências, percepções e práticas corporais realizadas no ambiente escolar que vivenciaram durante toda a sua trajetória escolar. Essas entrevistas foram realizadas em espaços não institucionais.

A análise desse material adota como teorias basilares a Educação Performativa, como aporte teórico-metodológico com a proposta de percorrer as falas (escritas ou orais) das estudantes para perceber nelas as suas percepções sobre os seus corpos, partindo de condições particulares: enquanto estudantes negras em um cenário particular de Educação do Campo.

No atual momento histórico, estamos vivenciando uma pandemia mundial do vírus Sars-CoV-2, causador da COVID-19, com crescente número de pessoas diagnosticadas e milhões de mortes. Diante desse cenário, que levou a suspensão das principais atividades, inclusive educacionais, como as aulas presenciais, parte das atividades de construção das materialidades dessa investigação foram realizadas de maneira remota.

A coleta de dados no colégio se iniciou no início do mês de julho/2020, com o pedido e aceite formal de acesso e consulta às matrículas e renovações de matrícula do ano de 2020, junto à direção do colégio.

Esses documentos contêm dados dos discentes da referida instituição escolar, conforme pode ser consultado no *apêndice 5 – modelo de requerimento de matrícula*. Na seção que se refere a cor/raça das/os estudantes, vários subitens são disponibilizados, como por exemplo, a cor/raça que se encontra na certidão de nascimento e também como as/os estudantes se autodeclararam. Nesse momento, o meu interesse esteve focado na autodeclaração de cor/raça - que a/o jovem deve fazer no ato da matrícula. Minha busca foi por estudantes autodeclaradas negras⁷ para participarem a construção dessa investigação.

O resultado dessa busca revelou que o item da autodeclaração de raça/cor não foi respondido na grande maioria dos documentos. Diante disso, para selecionar as estudantes negras, recorri ao auxílio de uma funcionária do setor administrativo do colégio, que indicasse estudantes com características fenotípicas negras (como cor da pele escura, formato do nariz e textura dos cabelos crespa). Dessa etapa dez estudantes foram indicadas e fornecido os seus números de telefone das/os responsáveis.

No começo do mês de julho/2020, vários telefonemas foram realizados a fim de convidar as estudantes para participar da pesquisa. Muitas tentativas foram sem sucesso, principalmente pela localidade as vezes não ter sinal algum de telefone, por se tratar de uma zona rural e de difícil acesso.

⁷ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, órgão institucional que realiza pesquisas sobre a população brasileira, definiu cinco opções de autodeclaração de raça/cor para fins censitários, que seriam: branca, parda, preta, indígena e amarela. No entanto, o Movimento Negro unificou os autodeclaradas/os pretas/os e pardas/os, propondo que fossem reunidos em apenas uma nomenclatura, a negra.

O primeiro contato com as estudantes e/ou com algum/a responsável foi realizado ainda no mesmo mês, através de ligação telefônica, o qual buscava o convite para a pesquisa e uma breve apresentação. Foi exposta a possibilidade de três encontros para a realização das entrevistas e da escrita performática, assim como a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado posteriormente. Desta etapa de contato, apenas uma estudante se disponibilizou prontamente a participar da pesquisa.

Novas tentativas de contato foram feitas com os números de telefones. Quatro estudantes foram alcançadas e aceitaram participar da pesquisa, com o consentimento de seus responsáveis. Do total de quatro estudantes já confirmadas, três preferiram que a entrevista fosse realizada de modo presencial e uma preferiu responder de modo virtual, via aplicativo de mensagens na forma de áudio ou mensagens escritas.

Na ocasião do segundo contato com as estudantes, para as que concordaram a entrevista de maneira presencial foi marcado um encontro com cada uma delas em suas casas e já em presença delas foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelo/a responsável pela estudante ou pela própria estudante, para a maior de dezoito anos. Nesse momento foi realizado um primeiro contato mais pessoal com o objetivo de apresentar a pesquisa.

Realizada essa fase, logo prosseguimos com os encontros. Um segundo encontro presencial marcado com cada uma das três estudantes aconteceu na primeira semana de agosto/2020, com a realização das entrevistas. Cada uma respondeu de maneira particular e sempre na presença de um/a responsável, exceto a estudante maior de dezoito anos. Vale ressaltar que esses encontros presenciais seguiram todos os procedimentos de distanciamento e precauções sanitárias indicadas para a diminuição do risco de contágio do vírus SARS-CoV-2 e suas variantes, causador da doença COVID-19.

Para a participante que solicitou a entrevista à distância: foram enviadas, via aplicativo de mensagens instantâneas, as questões (presentes no apêndice 2) acerca de sua trajetória e experiências escolares em relação ao seu corpo.

Depois de realizadas as entrevistas, o momento foi de proposição da escrita performática (quadro 1), para que então registrassem em um texto, sem a presença da pesquisadora, suas impressões e percepções sobre as suas experiências

corporais na escola. Em comum acordo entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa, a escrita performática e a imagem metafórica seriam enviadas via aplicativo de mensagem.

No contexto dessa pesquisa, tomamos a imagem metafórica como uma forma de expressão do sujeito, como uma das produções da fala, que se associa a produção de sentidos. Assim, a imagem metafórica pode ser vista aqui, como uma “produção metafórica, ou seja, aquela que consiste na substituição de um significante da cadeia por outro, produzindo um sentido novo” (ELIA, 2010, p. 26), a qual de uma maneira consciente ou não, expressa nas escritas das estudantes.

Finalizando a realização desse processo de construção das materialidades discursivas pelas sujeitas da pesquisa, houve a indicação de que as estudantes dispusessem de uma figura ou desenho próprio, denominada aqui de imagem metafórica, que as representassem na escola (quadro 2).

QUADRO 1 – PROPOSTA DE ESCRITA PERFORMÁTICA

<p>ESCRITA PERFORMÁTICA</p> <p>Com base nas três perguntas abaixo, escreva uma narrativa sobre sua experiência escolar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que pode o seu corpo na escola/colégio? 2. Como você se enxerga na escola/colégio? 3. Qual é o seu lugar de fala? Você se considera percebido (a) na escola/colégio?

FONTE: A autora (2020).

QUADRO 2 – PROPOSIÇÃO DA IMAGEM METAFÓRICA

<p>IMAGEM METAFÓRICA</p> <p>Se você pudesse traduzir em uma imagem, a sua escrita performática, que imagem escolheria? (Orientações: pode ser uma colagem, uma imagem da internet, uma foto, ou um desenho feito por você.)</p>

FONTE: A autora (2020)

Por ser um processo que foi realizado em partes, todas as estudantes foram orientadas a solicitar ajuda caso surgisse alguma dúvida ao realizar a escrita performática e a imagem metafórica.

Assim se seguiu, dirimidas as dúvidas, duas das participantes devolveram os resultados de suas escritas performativas alguns dias depois, via aplicativo de

mensagem. Duas delas não realizaram essa etapa, mesmo após a pesquisadora solicitar outras vezes.

Para a criação da imagem metafórica, houve algumas dúvidas em relação a como fazê-la. Novamente, as dúvidas foram respondidas. Duas das jovens enviaram rapidamente o que fizeram, enquanto outras duas demoraram pouco mais de uma semana para finalizarem o processo de escrita e criação. Após esse tempo de espera, das duas que faltavam enviar a imagem metafórica, apenas uma o fez. O momento final da produção das materialidades discursivas pelas estudantes da pesquisa se deu em meados do mês de agosto do corrente ano.

4 O QUE NOS DIZEM OS CORPOS NEGROS NA ESCOLA?

Pode um corpo negro escrever(se)?

Com que pesar, humilhação; com que direito?

Repito o título até que a carne se saiba a azeviche-sangue:

Um corpo negro.

Um corpo negro na pena de uma mulher é uma bomba-

ameaça ao monumento de barbárie língua & cultura:

este corpo escreve!

Você pode sentir o que virá num cruzado direto:

Um corpo negro, olhares de ódio:

questão de semiótica.

Nina Rizzi

Essa pesquisa se interessa por corpos negros no espaço escolar. Em um fazer comportamental e ocupacional que evidencia os significados que adotam enquanto possuidores de particularidades e se expressam nos caracteres físicos observáveis na estética corporal. Criam formas igualmente próprias para vivenciar e se colocar nos espaços. Tornando possível uma análise das materialidades que foram expressas através de narrativas que revelaram tramas que se dão nas relações complexas fixadas entre o corpo, o sujeito e o espaço.

A pesquisa possibilitou problematizar como corpos de estudantes negras de uma escola do campo, ocupam os espaços, movimentam-se e se relacionam. A partir desses lugares ocupados por cada corpo em suas particularidades, é que os sentidos reverberam objetiva e subjetivamente. São corpos que falam, muitas vezes, sem dizer uma palavra.

São corpos ideológicos, etnográficos e atuantes (performáticos), que se manifestam diante de todo um contexto social permeado pelas intersecções as quais estão submetidos corpos femininos negros.

4.1 PERFIL DAS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a seleção das estudantes que compõe o quadro de sujeitos entrevistados houve o estabelecimento de alguns critérios. Em primeiro lugar, visto que o território escolhido teria que, necessariamente, fosse camponês abarcado pela Educação do Campo, as participantes deveriam estar regularmente matriculadas no Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas, que nesse caso, era o único dessa modalidade no município e atende todas as comunidades camponesas de Antonina, ofertando os anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano e os três anos do ensino médio, nos turnos da manhã e tarde. Para isto, foi essencial a busca dessas estudantes junto a secretaria do colégio em seus registros de matrículas. Dito isso, vale mencionar que houve uma estudante do 7º ano e todas as outras pertencentes ao ensino médio, mais precisamente: uma do primeiro ano, e duas do terceiro ano.

O principal critério de seleção das estudantes seria a autodeclaração de cor/raça negra constando na matrícula, mas como esse dado não fora preenchido em suas matrículas, o que passou a valer foi o critério de fenótipo que apresentasse características físicas do grupo racial negro, principalmente, cor de pele. Após a verificação desses critérios resultou num total de quatro estudantes. Mais um critério se estabeleceria a partir desse momento: participariam aquelas estudantes que estivessem acessíveis para a entrevista presencial ou que tivesse acesso e disponível para se comunicar com a pesquisadora, a partir de aplicativo de mensagem.

A fim de conhecer melhor o perfil das estudantes que foram selecionadas para contribuir nessa pesquisa, a primeira parte da entrevista consistiu em dados pessoais das estudantes, como nome, idade, etnia/cor e nível de ensino. Na tabela abaixo, estão dispostos alguns dados relevantes das estudantes. A ordem de disposição das entrevistadas está relacionada com a ordem em que as entrevistas aconteceram.

Para organização das respostas das entrevistas e análise, foram adotados nomes fictícios. Doravante, as interlocutoras dessa pesquisa serão identificadas como Carolina, Tereza, Marielle e Maria.

TABELA 3 – DADOS INDIVIDUAIS DAS SUJEITAS DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	COR/RAÇA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
Carolina	12	Negra	Ensino fundamental II
Tereza	26	Negra	Ensino médio
Marielle	17	Negra	Ensino médio
Maria	16	Negra	Ensino médio

FONTE: A autora (2020)

Em relação a idade, as participantes possuem de 12 a 26. Pode-se perceber que essa variação na idade foi intencional, uma vez que essa diversidade poderia oferecer uma multiplicidade de experiências. Quando indagadas sobre o item raça/cor, três delas se autodeclararam de imediato como negras. Uma delas manifestou dificuldade em responder a esse item, mas logo após se autodeclarou como negra. O nível de escolaridade também variou, sendo uma delas cursando o ensino fundamental, anos finais e três cursando o ensino médio regular.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A disposição da realização de uma análise das materialidades dessa pesquisa torna essencial a revisitação a alguns aspectos dessa investigação. Dessa forma, a perspectiva de entrevista a qual se valeu essa pesquisa se descola da corrente positivista, em que o entrevistado é tido como um repositório de experiências, fatos e respostas prontas a ser acessado e consultado e, que depois, as respostas são interpretadas por um pesquisador neutro e objetivo e deste processo resultarão conhecimentos verdadeiros e inquestionáveis.

Apesar da pesquisadora ainda ser fonte de conhecimentos e experiências, o sentido de pesquisa que é adotado aqui transpõe esse significado objetivo e considera que desse movimento emergem “experiências autênticas, carregadas de emoção e de sentimento.” Nesse contexto, a investigadora, “em vez de neutro, precisa estar disposto a compartilhar com o entrevistado seus próprios sentimentos e pensamentos” (FRIAS, 2013, p. 51).

Nessa investigação, a entrevista se deu de modo interacional, em que as interlocutoras e a pesquisadora interagiram na construção de sentidos. Os papéis sociais ocupados nessa relação não foram autoritários, mas sim buscando uma abordagem que contribuísse na produção do conhecimento e de sentidos,

[...] no momento mesmo da interação, ao interpretar e reinterpretar experiências e dados em resposta às perguntas da entrevista. O entrevistador deixa de ser aquele que, através de perguntas habilmente construídas, extrai sentidos preexistentes, prontos e acabados, que estariam guardados na memória do entrevistado, participando e colaborando na construção de sentidos e na produção do conhecimento – o objetivo da entrevista. (FRIAS, 2013, p. 52)

Considerando que as respostas das estudantes são condicionadas a diferentes fatores culturais e morais é evidente que elas podem ser influenciadas pela presença e relação com a pesquisadora, o que pode interferir na produção do discurso.

Por essa relação com a pesquisadora, atentou-se nessa investigação para a possibilidade de que as entrevistadas pudessem buscar corresponder ao que seria desejável, dando respostas que parecessem as mais adequadas e que pudessem ser socialmente aceitáveis. Essa situação é denominada por Gouveia et al. (2009) de desejabilidade social. Essa busca por aprovação e aceitação social pode ser manifestada de maneira inconsciente pela pessoa entrevistada, o que o autor chama de auto-engano (*self-deception*), ou mesmo de maneira intencional, a manipulação de impressão (*impression management*).

Todos esses pontos variáveis da pesquisa foram considerados, o que não inviabilizou esse estudo, principalmente, por este não se caracterizar por uma investigação de verdades absolutas, e sim por impressões, experiências e produção de sentidos expressas nos corpos das entrevistadas.

O quadro abaixo foi o resultado que trata da segunda questão da entrevista, que através de cinco itens buscava analisar quais eram as noções de beleza que as estudantes expressariam. O quadro explicita as respostas das estudantes em relação ao preconceito que sofreram durante o seu processo de escolarização.

a) *Em sua opinião, quais características tem uma pessoa bonita? (Em relação aos cabelos, cor dos olhos, boca/lábios, formato do nariz, cor da pele, etc.)*

b) *E quanto a você, considera-se bonita?*

c) *Você mudaria algo em você?*

d) *Sofreu preconceito em relação a algo no seu corpo (característica sua)? Se sim, como você se sentiu ou reagiu?*

e) *Já se sentiu envergonhada por algo no seu corpo por conta de preconceito? Se sim, o quê?*

QUADRO 3 – ASSOCIAÇÕES DE BELEZA E PRECONCEITOS SOFRIDOS NA ESCOLA

QUESTÃO	Em sua opinião, quais características tem uma pessoa bonita? (Em relação aos	E quanto a você, considera-se bonita?	Você mudaria algo em você?	Sofreu preconceito em relação a algo no seu corpo (característica sua)? Se sim, como você se sentiu ou reagiu?	Já se sentiu envergonhada por algo no seu corpo por conta de preconceito?

	cabelos, cor dos olhos, boca/lábios, formato do nariz, cor da pele, etc.)				Se sim, o quê?
Carolina	Características interiores e rosto fino, traços finos, cor negra mais clara	Sim	Não mudaria nada	Sim, bullying, por causa do cabelo e traços negros como o nariz	“Sim, fiquei triste”
Tereza	Cabelos lisos, olhos claros, boca fina, nariz redondo	Não tanto, mas somente alguns traços	O cabelo, tiraria excesso de gordura	Sim, bullying, como apelidos ligados a cor da pele e aparência física	“Levava na esportiva, brincadeira”
Marielle	A beleza é algo interior	Mais ou menos	O cabelo, mudaria o corpo, tiraria gordura	Sim, bullying, como apelidos ligados a cor da pele e aparência física	Tristeza e vergonha
Maria	Está ligada ao caráter, ao interior	Somente quando está maquiada e cabelo “arrumado”	Textura do cabelo	Sim, relacionados aos pelos da perna, a cor da pele e tamanho da testa	“Me senti mal, na hora ficava com raiva, depois ficava bem mal”

FONTE: A autora (2020)

Após realizar a leitura das respostas que se encontram organizadas no quadro 3, emergem alguns apontamentos em relação a associação do que uma pessoa bonita pode/deve possuir para essas jovens. Duas das respostas apontam que o belo não está ligado necessariamente a um padrão, mas sim a características morais individuais das pessoas, como o caráter.

Outras duas estudantes associaram a beleza a traços europeizados, padrões aceitos socialmente, como o cabelo liso. Observando as interlocutoras pude perceber que três das quatro alisam seus cabelos.

Diferentes trabalhos versam sobre como o cabelo é um símbolo de identidade e estratégia de resistência negra. Um exemplo disso, são as pesquisas realizadas e diversos trabalhos publicados por Nilma Lino Gomes. Em seu livro intitulado *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, a autora analisa as questões sobre o cabelo como símbolo social e de linguagem do corpo negro. Dailza Araújo Lopes e Ângela Figueiredo, em seu artigo *Fios que tecem a história: o cabelo crespo crespo entre antigas e novas forma de ativismo*, se dedicaram a investigar as dinâmicas formas de ativismo que adotaram como estratégia de luta o cabelo crespo. Mesmo considerando que as pessoas são, e assim deve ser, livres para escolherem

se terão cabelos crespos, cacheados, lisos ou de outra textura. É interessante observar que a maioria dessas jovens negras escolheram o cabelo liso, mesmo que para isso, fosse necessário passar por intervenções estéticas, como processos químicos de alisamento.

As afirmações da preferência por cabelos lisos abre espaço para discussões sobre a estética negra e conseqüentemente, sobre a identidade negra. Gomes (2008, p. 179) indica que

[...] a relação do negro e da negra com o cabelo e com o corpo não pode ser vista simplesmente no tipo de penteado adotado nem somente na intervenção estética utilizada, mas na articulação desses com a localização do negro no contexto histórico, social, cultural e racial.

Dessa forma, a autora nos possibilita refletir sobre como o cabelo e o corpo são elementos simbólicos na ressignificação da identidade étnico-racial negra e não podem ser analisados somente sob a perspectiva da mera rejeição/aceitação de traços identitários negros. A questão é complexa e subjetiva e deve ser analisada sob uma postura multimodal, em articulação com diversos campos de estudo, como por exemplo, a psicanálise.

Considerando que a identidade negra é vista, nesta pesquisa, como um fruto da cultura, construída historicamente em um contexto social que está impregnado de um racismo evidente, porém ambíguo e que, por vezes, é escondido pelo mito da democracia racial. Ela faz parte de um processo que requer o contato com o outro, no conflito com o outro e no resultado desse diálogo com a outridade.

Tendo em vista que a construção identitária negra se dá nesse movimento de contato com outro, as relações que essas jovens têm com seus cabelos e corpos, é resultado das suas relações sociais. Demonstradas nas entrevistas como de embate e, por vezes de silêncios.

Revisitando a parte inicial da entrevista⁸ da estudante Marielle, ao ser indagada sobre em qual raça/cor pertencia, declarou ter dificuldade constante em responder a essa autodeclaração, justificando que nunca sabe como responder esse item. Após, uma breve explicação do que se tratava, respondeu que se identificava como negra.

⁸ As entrevistas foram gravadas, transcritas e disponibilizadas no seguinte endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/0AG-ktBGirhjBUk9PVA>.

Essa insegurança em relação ao seu pertencimento étnico-racial é resultado inclusive, da falta de um trato consistente da questão racial na educação.

Variadas são as formas de se fugir da identificação com o grupo racial negro. Afinal há, em uma sociedade racista, fatores que dificultam ou impedem a “construção de uma identidade positivamente afirmada”. (FERREIRA, 2002, p. 71).

Essa dificuldade em se identificar como uma pessoa negra ainda é comum no Brasil. Por muito tempo, não houve a necessidade de identificação racial no Brasil. Em muitos censos do século XX, as opções houve uma lacuna na coleta de dados sobre o quesito racial. Muitas vezes essa ausência de dados não eram nem justificada. Piza e Rosemberg (1999), indicam que uma justificativa para a não inclusão de um item sobre raça nas pesquisas foi que a própria população demonstrava uma dificuldade em se autodeclarar. No entanto, as autoras destacam que essa era uma estratégia para invisibilizar a questão racial.

Nos critérios contemporâneos de coleta, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, órgão institucional que realiza pesquisas variadas sobre a população brasileira, configura suas pesquisas partindo de cinco opções de raça: branca, preta, parda, indígena e amarela. No entanto, o Movimento Negro agregou como população negra a soma de pretas/os e pardas/os.

O ambiente escolar participa da construção da identidade dos indivíduos. E, conforme bem assinala Gomes (2003, p. 171):

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra.

Levando em consideração que a identidade assim como o corpo, são influenciados pelo *modus operandi* da educação escolar, a Educação Performativa nos guia para a adoção de olhares críticos sobre os modos de ser/estar dos corpos nesses ambientes, antes, durante e depois dos processos de aprendizagem dados em sala de aula. Essa perspectiva, questiona os processos que disciplinam os corpos e as mentes. Para Pineau (2013) o olhar para temas que adotam o corpo como centralidade é contribuir para o projeto emancipatório dos sujeitos. Em contrapartida, não refletir sobre o corpo em seus diferentes aspectos, é aprisionar esses sujeitos a

uma educação deficitária, fadada ao fracasso, que reflete e reforça os valores da cultura do poder.

Uma estudante que constrói uma visão negativa sobre o seu corpo está perpetuando o modo em que as instituições familiar, midiáticas, educativas e culturais agenciaram a produção de sentidos que se referem a visão sobre si mesmas. A opressão racista intervém inclusive na percepção de pessoas negras acerca de seus corpos, impossibilitando que percebam beleza em suas características físicas.

Ao optarem por alisar seus cabelos, assim como não ser capazes de apontar beleza em seus traços naturais, essas jovens estão refletindo uma cultura que foi alicerçada na colonização, exaltação de características do colonizador e repúdio aos caracteres das populações colonizadas. Em um processo de oposição do ser negro e o ser branco, como explica Alves (2019), a beleza é associada ao branco e ao negro o que resta é a antítese do belo.

Se assumirmos que as interações sociais são processos constitutivos das identidades pessoais, situações como a da família que silencia acerca de suas características étnico-raciais podem favorecer a introjeção de valores negativos de uma forma tácita, não só por parte da pessoa que se coloca 'no outro grupo' mas, o que é mais dramático, pelo próprio afrodescendente em relação a si mesmo. Identidades assim constituídas conservam a incapacidade de desenvolver atitudes afirmativas quanto às especificidades raciais. (FERREIRA, 2002, p. 72)

Nesse sentido, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (GOMES, 2003, p. 171). Assim, o modo como essas estudantes se veem é resultado inclusive da omissão da escola (entenda-se aqui por escola, todo um corpo pedagógico, docente e diretivo responsável por trazer essas discussões ao espaço escolar), que por vezes, nega o racismo ou não realiza debates e problematizações, de uma forma que ultrapasse a centralidade na dimensão estética e que atinja as esferas ideológica, epistêmica e cultural do racismo.

Na maioria das respostas, as entrevistadas caracterizaram as ações preconceituosas ocorridas com elas, no ambiente escolar, como bullying. Um percebiam que aquelas ações violentas estavam relacionadas ao racismo, outras não. Tereza, por exemplo, não identificava isso como algo negativo, pois segundo ela “*hoje em dia tudo é bullying*”, e na época acabava encarando tudo como brincadeiras.

Entendo que encarar o racismo como bullying ou mesmo como brincadeiras seja estratégia de sobrevivência ao racismo. É importante explicar que o que essas jovens relataram foram casos de racismo. No bullying, como explica Oliveira (2015, p. 234)

[...] a maior parte das agressões acontece sem a presença dos adultos e os que sofrem a agressão tendem a cometer atos de agressão por terem sofrido agressões, mas não falam sobre o assunto. O racismo, no entanto, é uma ideologia que afirma uma raça superior a outra; a ideologia é tão difundida que as agressões ocorrem tanto na presença de adultos, como os mesmos as promovem, assim, mesmo que as crianças procurem ajuda na escola, não a obterão, o que aumenta a sensação de injustiça e solidão. Acreditam que o bullying inferioriza e o racismo, para além de inferiorizar, desumaniza o ser humano.

Dessa forma, a escola foi um território hostil para essas estudantes. Carolina, traz juntamente com as suas falas, um olhar de tristeza e lágrimas nos olhos ao relatar (essa foi uma percepção da pesquisadora durante a entrevista e está anotado no diário de pesquisa) o racismo sofrido em sua trajetória escolar. Seu semblante denuncia o quanto essas vivências a impactou.

Dados recentes da PNAD - Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), divulgados pelo IBGE, em 2019, demonstram que o analfabetismo entre pretos e pardos é quase três vezes maior do que entre brancos. Assim, como indica que a presença da população negra em escolas brasileiras é menor do que a de brancos, diferença que ecoa nos diferentes níveis de ensino e aumenta em cada uma das etapas: infantil, fundamental e médio e repercute na vida adulta. Esses dados apontam que o racismo implica em uma trajetória escolar mais curta para estudantes negras/os, mas para aquelas/es estudantes negros que permanecem na escola a trajetória escolar é mais tortuosa.

As repercussões do racismo na escola vão além do que trajetórias escolares mais curtas. O racismo dificulta a formação identitária positiva e transborda para a construção de uma baixa autoestima e de um autoconceito negativo. O que explica as relações negativas que algumas das jovens interlocutoras desse estudo, externaram em relação aos seus cabelos.

Uma formação identitária positiva em relação a si mesmas poderia ser construída se houvessem mais referências positivas desde a educação infantil. Porque,

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, p. 120)

O racismo estrutural, que impregna as relações sociais, se manifesta de forma particular e naturalizada no caso brasileiro. A teoria da democracia racial, em que todas as raças vivem harmoniosamente no Brasil, pode estar sendo desmistificada no meio acadêmico, porém segue firme nas relações cotidianas. Fernandes (2017, p. 45) afirma: “o artil da democracia racial fictícia, cuja função é aprisionar o negro dentro de paradoxos que conduzem a negação de si próprio, constrangê-lo a ver-se como ele pensa que é visto pelos brancos.” Como é demonstrado na fala da estudante Tereza, temos um racismo recreativo, dotado de uma perversidade que é vista como normal.

O racismo que permanece nas relações sociais, como uma presença maléfica, se solidifica apoiado em ideias como a da democracia racial e até mesmo da negação da existência do mesmo, o que dificulta o processo de produção de uma cidadania plena para a população negra.

Nesse momento, destaco que a escola não é o único lugar em que a educação acontece, muito menos as professoras e professores são os únicos responsáveis por uma educação antirracista. Porém, o discurso difundido nas escolas que somos todos iguais, é contraditório, se ela não trabalha com as diferenças.

Uma escolarização voltada para a emancipação dos indivíduos pode ser repensada a partir da análise sobre a disciplinarização e uniformização dos corpos. Assumir que o corpo é ideológico e possui caráter político, é também tarefa da escola, enquanto formadora de diferentes dimensões dos educandos. A Educação Performativa já vem discutindo, que:

[...] a escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo espaço e, realmente devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos (PINEAU, 2013, 44)

Assim, para que ocorra a emancipação, inclusive do corpo negro, a escola deve ocupar um papel protagonista nessa construção. Ao reforçar “estereótipos e

representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético” (GOMES, 2003, p. 173), a escola age negativamente na formação da identidade das/os sujeitas/os. Para rompermos com essa lógica é necessário que olhemos para os corpos negros em suas possibilidades de emancipação.

É indispensável considerar as questões e papéis que os brancos exercem nesse contexto. A escola, pode e deve discutir a branquitude. Sob a pena de “reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado.” (BENTO, 2016, não p.)

Por este motivo é de grande importância que se adote uma educação que traga a questão racial para o debate, que promova o rompimento de estereótipos na própria escola, que inclua em seus currículos representações positivas sobre a população negra e suas contribuições para a construção da sociedade atual, assim como, reflexões sobre o papel do branco nessas questões.

4.3 ANÁLISE DAS ESCRITAS PERFORMÁTICAS E DAS IMAGENS METAFÓRICAS

Esse exercício de análise, que será desenvolvido a partir desse momento, trata-se do ato de examinar as escritas performáticas das sujeitas dessa investigação. No ato de construção das suas narrativas, as estudantes encontraram uma oportunidade de falar de si mesmas. Um(a)s mais à vontade com as reflexões propostas, outras nem tanto. Porém, nas narrativas, todas elas emergiram de um lugar social historicamente construído e ocupado pelos sujeitos, um lugar de fala. Partindo desse lugar socialmente ocupado na ordem do discurso pela pessoa que fala, essas estudantes estavam falando para alguém, isso influenciou no modo em que manifestaram suas visões de escola e de corpo através da escrita performática.

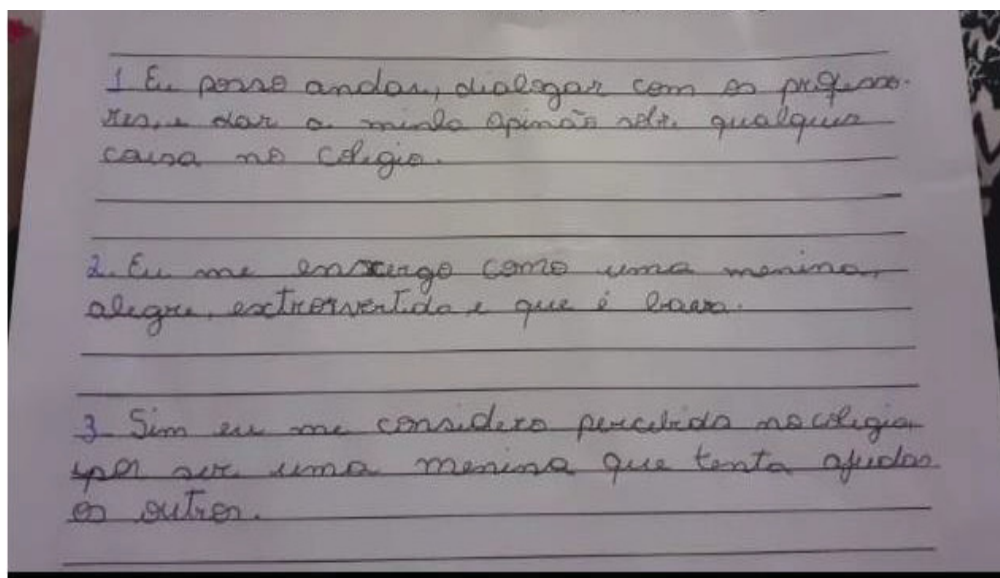
Ao falarem de suas experiências no contexto de um colégio do campo, as estudantes também performam e colocam a si mesmas em cena. No entanto, isso não “se trata de um exibicionismo, mas de uma formulação consciente do que será exposto a outrem, no qual se determina qual a identidade que será oferecida e esta é reconstruída pelo outro que a recebe e a desvela.” (PATROCÍNIO, 2016, p.1)

As discussões que indicam que o espaço escolar não se configura somente de um lugar formal de educação, onde se realiza o cumprimento de currículo, o preenchimento de tempo, a referência a conteúdos, a execução de normas, de avaliações de desempenho e de disciplinas, tomaram um rumo consensual de que a escola é lugar de sociabilidade, de relações de poder, de tensionamentos e de formação cultural e social e que, possui importante papel na construção das identidades.

Segundo Gomes (2005, p. 146) “Não há como negar que a educação é um amplo e complexo processo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano.” O processo educacional é, nesse sentido, formado por diversas dimensões que são vivenciados pelos indivíduos. Esse aspecto social e interacional da escola é explicitado pela escrita performática e imagem metafórica trazidas pela Carolina. Para contextualizar, essa estudante é a mais nova dentre as participantes da pesquisa, com 12 anos e frequenta o 7º ano do ensino fundamental do colégio campo em que foi realizada essa pesquisa. Sua trajetória nessa instituição é ainda recente.

Sua perspectiva sobre a escola parte do olhar de uma estudante recém introduzida em uma outra fase de escolarização, que agrega outros saberes, pelo qual deve demonstrar adaptação. A visão otimista de escola que possui é visível em sua escrita e a imagem que trouxe para a cena. A concepção de educação explicitada nesse momento destaca o papel desempenhado pela escola como lugar privilegiado em que se desenvolvem as visões de mundo, de cultura e de sociedade.

FIGURA 1 – ESCRITA PERFORMÁTICA DA ESTUDANTE CAROLINA



FONTE: Materialidade coletada pela autora (2020)

FIGURA 2 – FIGURA METAFÓRICA DA ESTUDANTE CAROLINA



FONTE: Materialidade coletada pela autora (2020)

Percebe-se que a escola é o lugar em que a estudante constrói suas relações sociais, destacando como são as suas relações do sentir consigo e com o outro. Explicitando que as suas vivências no ambiente escolar são perpassadas por experiências, hora boas, hora ruins. Contendo aspectos positivos por ela sentir certa liberdade e acolhimento na escola, porém ruim quando relata sobre os casos de racismo vivenciados nesse mesmo ambiente.

Para Girox (citado por PINEAU, 2013, p. 40):

Escolas são mais do que locais de instrução; elas são locais culturais que se encontram ativamente envolvidas com a ordenação e a legitimação seletivas de formas específicas de linguagem, raciocínio, sociabilidade, experiências diárias e estilo.

Pode-se constatar nas expressões dessa estudante, tanto em suas palavras quanto em sua fisionomia⁹, uma visão otimista de escola. Isso demonstra o quanto o espaço escolar é potencialmente uma esfera de boas vivências, de contato com os seus pares e também com adultos.

Ao selecionar a imagem que a descreve na escola, a estudante, escolheu uma figura de pessoas brancas em confraternização. Demonstrando que para representar-se não é necessário trazer imagens negras, pois o branco é a norma, os padrões normativos estéticos são brancos.

As construções culturais de nossa sociedade revelam que o padrão de beleza e de humanidade a ser seguido é o branco. Por conta dessa construção social, o branco adquire status de universal. Sob essa premissa Cardoso (2010, p. 611) assevera que “a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único.”

O branqueamento fortemente introjetado na população brasileira se manifesta em diferentes contextos e é expresso de diversas formas. Branquear a sua imagem significa, entre outros sentidos, retratar-se de uma forma que seja aceita socialmente. Mesmo que inconscientemente, a forma que essa estudante se representa é resultado de uma violência simbólica que faz com que despreze a sua cor/raça.

É inegável que esse branqueamento e as ações dos brancos frente a essa realidade geram impactos sobre a população negra. Bento (2016) postula que a ideologia do branqueamento tem efeitos sobre a construção da personalidade do negro. Os brancos não estão fora desse processo, o branqueamento atinge também esses indivíduos, inclusive, reforçando seu pertencimento racial e a manutenção de seus privilégios. Dessa maneira, a autora salienta que nos processos de ascensão social, o negro foi coagido a desejar o branqueamento.

Nessa conjuntura, em integrantes da população negra, as dificuldades em reconhecer a sua identidade estão diretamente ligadas a ideologia do branqueamento.

Assim, compreender o *branqueamento* versus a *perda de identidade* é fundamental para o espaço na luta por uma sociedade mais igualitária. Porém, esse estudo tem mais possibilidades de ser bem-sucedido se abarcar a relação negro e branco, herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados, de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo

⁹ Essas são impressões da pesquisadora no momento da entrevista, que foram anotadas no diário de pesquisa para que compusessem as análises.

cotidiano onde os direitos de uns são violados permanentemente pelo outro.
(BENTO, 2016, não p.)

Segundo Gomes (2003), a identidade dos indivíduos, não somente a racial, são construídas enquanto interpeladas por diferentes situações e instituições. Em linhas gerais, esse processo é inaugurado no âmbito familiar e se ramifica para outros domínios sociais aos quais o sujeito tem contato. A escola possui papel importante nessa construção, inclusive para a população negra. Ao reforçar “estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético” (GOMES, 2003, p. 173), a escola age negativamente na formação da identidade das/os sujeitas/os, que são explicitados em pequenas situações, como um retrato de si.

O relatar de si agrega uma performatividade onde, nesse caso, a estudante quis demonstrar os aspectos positivos da escola e de suas relações nela estabelecidas. Falar sobre determinados assuntos e silenciar sobre outros, é sobretudo fazer escolhas consciente e inconscientemente. “O silêncio é fundante” (ORLANDI, 2007, p. 29) e muitas vezes resultado de silenciamentos.

Na escrita performática a indagação: *O que pode seu corpo na escola/colégio?* Carolina limita seu universo de movimentos a andar. Esse relato em que o corpo pode “andar”, não significa que essa seja a única possibilidade. Porém, pode indicar que a existência de movimentos na escola não faz parte de seu cotidiano.

A Educação Performativa é convocada nesse momento para se refletir sobre esse corpo que é restringido a andar, proporcionando elementos para se pensar o corpo não só no processo escolar, mas em um processo de ser/estar no mundo. Pois “a performance possibilita um salto imaginativo dentro de outros tipos de corpos, outras formas de ser no mundo e, ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas e incorporadas da resistência, reforma e renovação.” (PINEAU, 2013, p. 52)

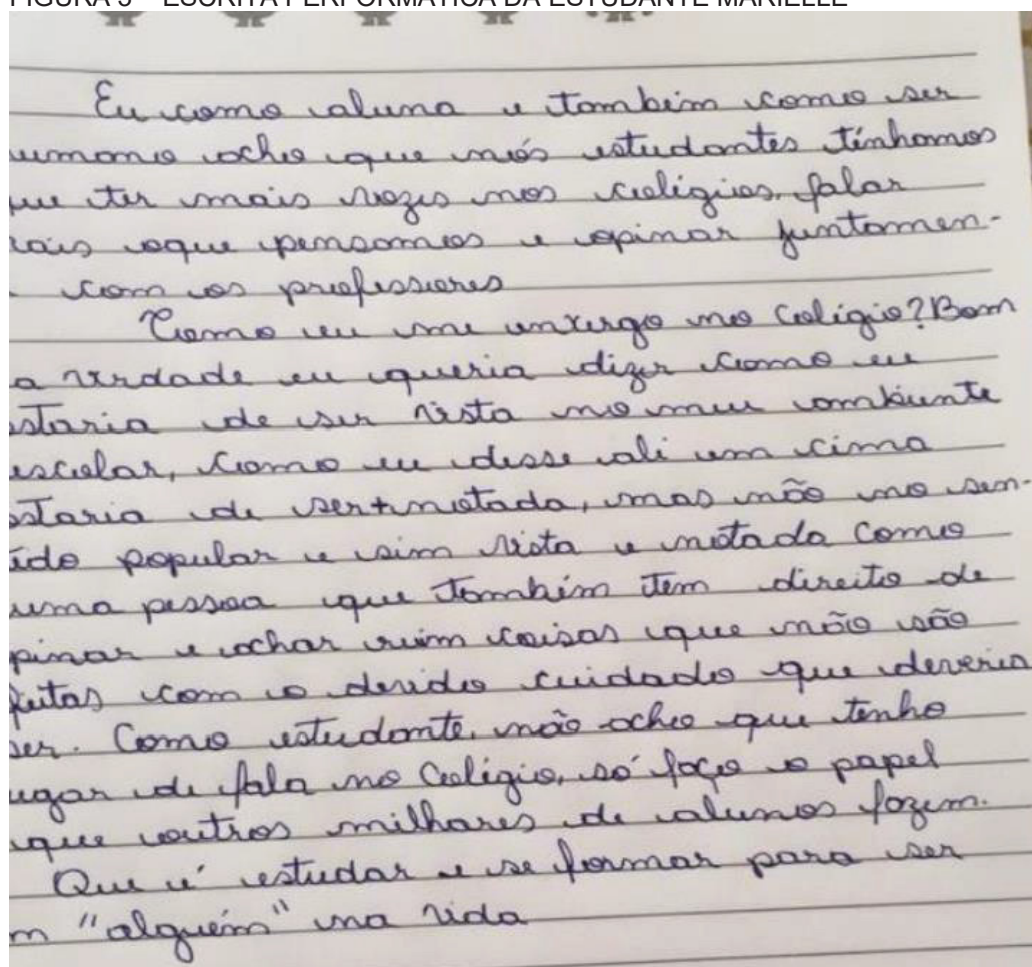
A representação que a estudante faz de si centra-se na valorização de processos mentais que não agregam o corpo. Ao afirmar que pode “dialogar”, assim como dar “opinião”, desloca a centralidade da visão de educação que possui para processos mentais em detrimento aos processos corporais, quase que como se o corpo nem existisse ou fosse parte secundária de sua existência na escola. Não obstante, é muito positivo que a estudante sintasse-se à vontade para opinar e dialogar no espaço escolar.

No entanto, ao silenciar sobre o seu corpo denuncia o que vem sendo apontado pelas discussões realizadas pela Pedagogia Performativa, a qual postula que

[...] podemos concordar que os corpos da sala de aula são esmagadoramente registrados como *ausência*. Embebidos na tradição do dualismo cartesiano, os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados para “esquecer” os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente. (PINEAU, 2013, p. 43) (grifos da autora)

Orlandi (2007, p. 23), postula que se “a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante.” É também sobre silêncios e silenciamentos que Marielle fala quando escreve sua escrita performática.

FIGURA 3 – ESCRITA PERFORMÁTICA DA ESTUDANTE MARIELLE



FONTE: Materialidade coletada pela autora (2020)

FIGURA 4 – IMAGEM METAFÓRICA DA ESTUDANTE MARIELLE



FONTE: Materialidade coletada pela autora (2020)

Assim como referido anteriormente, os silêncios podem ser resultados de silenciamentos. É justamente o que essa estudante indica. O lugar que a pessoa que fala ocupa na ordem do discurso é um indicador se ela recebe ou não permissão para falar. Como adolescente negra residente no campo, quando fala em determinados ambientes as suas colocações podem não ser levadas em consideração, isso quando lhe é dado espaço de fala.

Ribeiro (2017), afirma que o lugar de fala ocupado pelas mulheres negras em nosso país é histórico e tradicionalmente invisibilizado, entrecruzado de opressões e silenciamentos. Citando Spivak, em seu livro *Pode o subalterno falar?* A autora aponta que os saberes produzidos por grupos subalternizados são invalidados por um sistema de poder hegemônico e que a grupos subalternizados são negados, até mesmo a humanidade.

Há, entretanto, uma crescente necessidade de que os silenciados se autodefinam e falem por si mesmos e não sejam representados apenas por intelectuais que partem de outros lugares sociais. No caso, a intenção não é calar ou impedir que pessoas brancas falem de racismo, por exemplo, mas dar vez a outras vozes.

Na escrita da Marielle destaca-se a imagem de escola democrática ideal que perpassa o seu imaginário. Sente a necessidade de ser ouvida e levada em consideração. Reivindica um canal presente e alcançável por todo o corpo discente como articulador das vozes estudantis e de comunicação. Deseja ser percebida, notada a ponto que sua existência não seja apagada.

Pensar a escola como um lugar de democratização dos saberes, de compartilhamento de experiências, de visibilidade, de formação crítica e que irradia

para outros âmbitos da sociedade é pensar em uma pedagogia com prática da liberdade e emancipadora, tanto defendida por Freire e comungada pela Educação Performativa.

O trajeto deste pensar é conduzido por uma Educação Performativa capaz de dar a ver e ouvir o corpo que está na sala de aula, sujeitos que agem e que se comunicam. À luz da corporeidade como produção de ferramentas do ensinar e do aprender encarnado na resistência ao apagamento das identidades, das minimizações das diferenças, das previsibilidades dos convívios. (GABARDO JÚNIOR, 2020, p. 115)

A figura que Marielle apresenta é inquietante e desafiadora.

Marielle não é somente a Marielle, é um corpo, que vive e sente, é uma história repleta de subjetividades. Sendo assim, essa jovem, como tantas outras constrói relações sociais no cotidiano e no contato com o outro, especialmente na escola. A simbologia de representar a si e a seus pares como ovelhas negras, talvez indique um reconhecimento de raça. O que logo me vem à mente é a figura da ovelha negra do imaginário popular brasileiro, em que é sempre vista como algo destoante, impróprio.

Assim como *Nerina*, personagem do conto de Michele Iacocca¹⁰, é descrita como uma indesejável entre as ovelhas brancas por ser diferente, por ser negra, temos a analogia dessa estudante, que também possui sentimentos de estar sendo ferida pelas pessoas que estão à sua volta, colegas que se dizem amigos, por seus iguais.

O discurso presente, nesse momento, nessa imagem, não é apenas metafórico, mas um discurso de deslocamento. Orlandi (2007), assevera que na linguagem, o sentido está sempre em curso. Sob esta perspectiva, a linguagem passa a ser vista como uma construção social e o sujeito deixa de ser a centralidade de seu discurso para constituir um lugar historicamente construído.

Dessa forma, Marielle reflete o que a sociedade racista expõe, que negros e negras são indesejáveis, desajustados, perigosos e ruins. Essa sensação de que amizades ou que relações amorosas são uma farsa quando se trata de nós negros e negras, é perpassada pelo que Kilomba (2019, p. 40) relata isso é resultado do “traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a

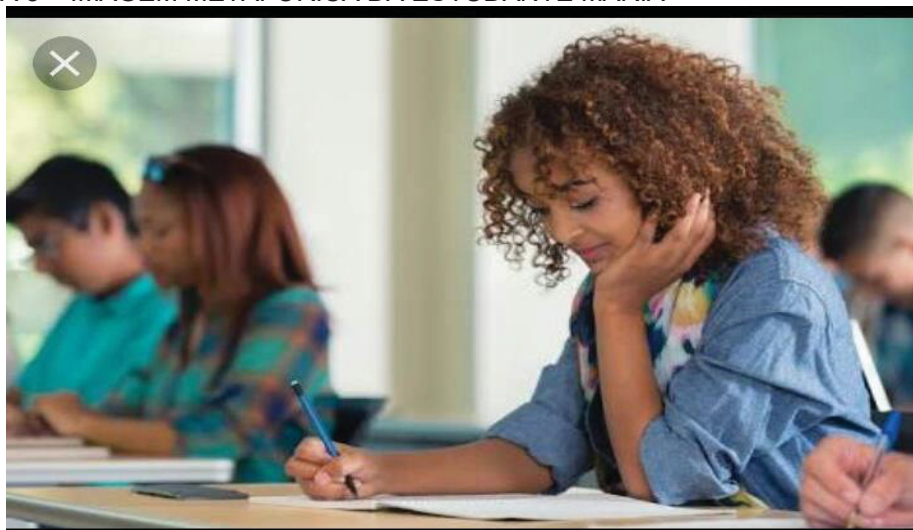
¹⁰ IACOCCA, Michele. *Nerina: a ovelha negra*. 1. ed. Ática, 2011.

irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o “Outra/o”, como diferente, como incompatível, como conflitante, como estranha/o e incomum.”

Através da perspectiva da Educação Performativa é possível pensar estratégias que evidenciem os corpos no processo socializador escolar e, além disso, desenvolver formas que conduzam na inserção das/os estudantes na vida decisiva da escola. A partir do momento em que essas/es estudantes perceberem que seus corpos podem ser atuantes poderão se enxergarem como agentes políticos que são. E concomitante a essa percepção sobre si estarão cientes que a participação nas decisões escolares também deve fazer parte de suas atuações.

Partindo do pressuposto indicado pela Educação Performativa, de repensar a relação com que o sujeito possui com o corpo e com o espaço, traz-se a imagem metafórica disponibilizada pela estudante Maria.

FIGURA 5 – IMAGEM METAFÓRICA DA ESTUDANTE MARIA



FONTE: materialidade coletada pela autora (2020)

Essa figura me faz lembrar as minhas vivências na escola e o gosto por aprender/estudar. Embora, apresente uma cena tradicional de sala de aula, com carteiras e estudantes sentados e a atenção voltada para o papel, o que essa imagem me transmite é um momento tranquilo de aprendizagem. A Educação Performativa nos possibilita perceber e conceber sentidos abertos a diferentes perspectivas de interpretação. Nesse sentido, a estudante Maria, traz uma figura para representá-la na escola e abre possibilidades de interpretação.

Ao se representar como uma jovem negra na presença de outros jovens negros e brancos, ela simboliza, o que realmente é uma sala de aula no Brasil, diversa.

Apesar de toda a regulação que sofre o corpo negro em nossa sociedade, há os corpos que resistem. Que se reinventam em prol da sua emancipação e conciliação com seus próprios corpos, suas belezas com uma real aceitação de sua negritude. Essa aceitação reverbera e se materializa nos corpos negros, em suas maneiras de vestir, de se colocar nos espaços e de se manifestar.

A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmite uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. (GOMES, 2017, p. 97)

Um corpo negro emancipado é sinal de reconhecimento, valorização e construção identitária positiva em relação a sua negritude. Que não se dá plenamente porque é uma construção, sendo constantemente tensionada pela regulação em um processo dialético, de avanços e retrocessos, também com contradições, pois dependem do contexto histórico que vivenciamos. Afinal, não vivemos uma história e educação lineares.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

*Minha segurança se alicerça
no saber confirmado pela própria experiência de que,
se minha inconclusão, de que sou consciente,
atesta, de um lado, minha ignorância,
me abre, de outro, o caminho para conhecer.*

Paulo Freire, 1996

Certa da minha inconclusão como pessoa, como pesquisadora, como professora e tantos outros rótulos que se vai adquirindo no decorrer da caminhada, farei algumas considerações que não colocam um ponto final nas reflexões. Pelo contrário, levantam novas. Essa etapa não é uma conclusão, mas uma tentativa de refletir como essa pesquisa me atravessou, como me sinto em relação a ela e como abre espaço para outras perspectivas e inquietações.

Toda essa pesquisa: a análise, o aprofundamento de conceitos, as horas de estudo e de escrita, enfim, todo o processo de desenvolvimento deste trabalho esteve permeado pelo meu lugar de fala, pelas minhas experiências pessoais desde quando estudante da educação infantil até a atuação como docente. Esse lugar de fala do qual eu parto, não é somente meu, mas compartilhado por tantas outras mulheres negras que tiveram e têm suas histórias atravessadas pelo racismo, mas também pelas resistências.

Em todo o momento dessa pesquisa me questioneei qual seria a minha contribuição para a ciência. O que a minha pesquisa estava agregando e oferecia como devolutiva para a sociedade. Afinal, como poderia eu minimizar o racismo no contexto social atual de retrocesso em que vivemos? Como minhas palavras poderiam, de alguma forma, contribuir para que meninas e jovens negras não tenham que passar pelo que passei e pelo que as interlocutoras dessa pesquisa passaram?

A maior parte dessa pesquisa foi realizada durante a epidemia do covid-19, que atingiu a humanidade e a mim, em minhas particularidades. Esse período me fez sentir mais, me preocupar mais e atravessou as minhas percepções sobre o mundo e como nele estamos interferindo.

E todas essas questões me fizeram ter bloqueio criativo e querer desistir dessa dissertação. Parei, respirei, adoeci, senti os efeitos do isolamento social e de

tantas mortes acontecendo, temi pela minha vida, pela vida das pessoas que amo e pela vida de todas as pessoas. E por fim, refleti e percebi que esse estudo não precisa ser um ponto final, pelo contrário, responde algumas questões, porém faz emergir outras.

Concluí, então, que mais uma mulher negra escrevendo sobre a realidade de jovens estudantes negras é sim uma contribuição. É dar vez a vozes silenciadas ou abafadas. Fazendo um movimento do silenciamento ao (re)conhecimento, quando a fala extravasa os limites e transborda para as linhas escritas. Nesse sentido, o escrever é materializar a voz. Diante disso, concordo com o que Kilomba (2019, p.28) propõe:

Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou.

Mulheres negras, tem falado e denunciado sobre diferentes temas, sobre suas realidades e sobre as opressões que sofrem há muito tempo, mas na maioria das vezes não são ouvidas. Isso ocorre, por serem vistas como descreve Kilomba (2019), o *Outro do Outro*. Suas falas são marginalizadas, já que não são nem brancas nem homens, estão fora da branquitude e masculinidade.

Romper com essa lógica é transgredir a normatização e deslocar o pensamento hegemônico. Precisamos de mais mulheres negras sendo ouvidas, não apenas na academia, mas em outros contextos. Todavia, ser ouvida ainda não é suficiente, torna-se necessário que o que se ouve seja levado em consideração.

Me encontrar com narrativas de experiências de jovens estudantes negras foi como revisitar o meu passado, porém, com as subjetividades que cada interlocutora dessa pesquisa externou. A Educação Performativa foi significativa para cunhar entendimentos sobre o corpo no processo de escolarização. Entretanto, como se tratava de corpos negros foi necessário adotar outras perspectivas.

Corpos de jovens negras são interpelados por diferentes opressões e percebi o quanto isso estava presente em minha trajetória escolar e me afeta mesmo já adulta. Como professora percebo cotidianamente como as estudantes continuam sofrendo com o racismo. E foi o que essa pesquisa demonstrou.

Não posso dizer que não esperava manifestações do racismo cotidiano em relação às estudantes negras, no ambiente escolar. Entretanto, o que essa pesquisa apontou não foram apenas sobre esse racismo persistente nas relações sociais brasileiras, mas também para vários tipos de resistências e uma visão otimista de escola.

No entanto, a partir do momento que percebo todas essas nuances e violências do racismo impregnado nas pessoas, procuro trabalhar de uma forma a não mais aceitar essas situações nas salas de aula em que trabalho e encaro o problema de frente, com mais propriedade e conhecimento. Reconheço, inclusive as contradições e dificuldades nesse processo da busca por uma educação antirracista, tão urgente na construção de uma sociedade democrática que todas/os nós almejamos.

Afirmo isso, porque os processos de construção de uma identidade negra positiva e de luta contra o racismo são realmente complexos, contraditórios e dialéticos.

Nesta pesquisa busquei compreender os sentidos de corpo que estudantes negras de uma escola do campo atribuem em seus discursos, analisados através do entrelaçamento das perspectivas da Educação Performativa e dos estudos sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Em razão de ter adotado tal objeto de pesquisa por minhas próprias aspirações como pesquisadora, foi necessário entrecruzar essas esferas de estudos.

Alguns sentidos foram identificados, dentro das possibilidades de uma pesquisa incapaz de constatar todos. Dessa forma, os depoimentos revelaram que as jovens estudantes negras nem sempre atribuem sentidos positivos a seus corpos, visto que essa relação negativa de pessoas negras com seus traços negroides geralmente, são atrelados ao modelo estético branco e europeu, tudo que foge disso é indesejável e destituído de beleza.

Sem uma história de valorização da sua beleza, as jovens acabaram por internalizar tais ideias de que deveriam ser magras, de cabelo liso e o mais parecidas com o padrão possível. Foi possível perceber também que a formação das subjetividades identitárias depende não só do que a família agrega, mas também do que a escola, como principal instituição além da família para essas estudantes, ensina e produz dentro do seu contexto.

Quando enunciam os casos do que chamam de *bullying*, que na verdade são manifestações racistas, pode-se constatar que a formação identitária branca é configurada na antítese ao negro, na relação de superioridade em relação ao outro. Pude perceber o quanto a identidade é configurada pelo contato com o outro. É praticando racismo cotidianamente e recreativamente que os outros estudantes encontram pontos de identificação entre si.

Presenciei, durante essa pesquisa, formas de resistir ao racismo, como tratar como brincadeiras, como o “deixar pra lá” e também olhando para o lado positivo da escola, sem perder de vista que o se passava eram episódios do racismo recreativo e cotidiano.

É preciso re(construir) os sentidos de corpo, negar os sentidos impostos e validados como únicos possíveis. Entender que o corpo é um constructo social e cultural, moldado pelo contexto histórico nos possibilita que olhemos para o corpo negro como uma construção imaginária intencional criada pela branquitude e que reproduzimos, por vezes, sem questionar, o que nos condiciona a reiterar visões estereotipadas sobre ele. Por isso, as reflexões sobre o corpo negro são urgentes, para que nos instrumentalizemos de conhecimentos a fim de desconstruir essas visões e reconstruir perspectivas positivas.

Como a própria Gomes (2017) assinala, a relação entre a regulação, o encarceramento e a emancipação do corpo negro, é dialética e não se encerra em uma dicotomia engessada. Sendo assim, o corpo negro passa também por constantes processos de emancipação. Uma mostra disso, foi a abolição que, resultando de lutas por emancipação de negros e negras escravizadas, “foi resultado de um processo e a culminância oficial da emancipação do corpo negro escravizado para o corpo liberto.” (GOMES, 2017, p. 102)

As possibilidades de emancipação do corpo negro estão também presentes em nosso cotidiano. Se lembrarmos que o corpo é a forma material com que nos colocamos no mundo, que é através dele que nos relacionamos com os outros e com o ambiente e que cada vez mais traços da estética negra são aceitos, como o cabelo, que hoje é símbolo de resistência e luta.

Como pesquisadora defendo um entrecruzamento entre a Educação Performativa e a educação para as relações étnico-raciais. Já que ambas advogam

pela emancipação do corpo, e por esse viés relacional, pela emancipação do corpo negro.

Pode ser, então, possível relacionar que o corpo negro, sendo político, se transforma em um corpo atuante (performático) que passa por processos que culminam em sua emancipação. A partir daí, esse corpo negro atuante-emancipado busca por novas e outras estratégias de ampliação da emancipação.

O papel do Movimento Negro nesse tensionamento de regulação e emancipação o do corpo negro é fazer com que a balança pese para a emancipação. Ele é diverso, mas não deixa de ser um sujeito político

[...] central capaz de transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora. Nesse processo, a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente. As categorias de cor passam a ser critérios de inclusão (como no caso das cotas raciais), e não de exclusão. O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária. (GOMES, 2017, p. 99)

Dessa forma, se buscamos a emancipação dos corpos, com um olhar especial para corpos negros, podemos percebê-los como corpos atuantes e que são passíveis de seres deslocados da inércia e esquecimento para um lugar de destaque e participação ativa nos processos de aprendizagens.

Ao reconhecer minha negritude tardiamente, somente quando tive contato com uma educação antirracista, percebo o quanto esse tipo de educação faz falta nos espaços. Se a escola promover tal educação poderemos construir uma sociedade mais democrática e antirracista.

Não se pode negar o quanto o Movimento Negro, em seus diferentes aspectos e frentes têm contribuído decisivamente nas questões de uma educação para as relações étnico-raciais. Todavia, há muito ainda o que se fazer, refletir e discutir, para que as escolas cumpram com os objetivos a que se propõem de formação de cidadãs/ãos críticos e que prezem pelos valores democráticos.

Temos um longo caminho a percorrer quando percebemos que muitos dos estabelecimentos de ensino ainda realizam atividades esporádicas e isoladas e que não estão interlaçadas aos currículos das diferentes disciplinas em sala de aula. Além de que algumas atividades reforçam estereótipos em relação a afirmar a figura do negro como escravizado e nada trazem sobre as reais e importantes contribuições

dos povos africanos e afrobrasileiros na ciência, política, tecnologia, economia, e tantos outros aspectos da sociedade e cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. de M; LEINEKER, M. da S. L. A Educação do Campo e os textos Constitucionais: Um Estudo a partir da Constituição Federal de 1934. In: **IX ANPED Sul** - Seminário de Pesquisa da Região Sul. Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul>. Acesso em: 21 mai. 2015.
- ALVES, Luciana. **Branquitude e o significado de ser branco no Brasil**. São Paulo: Pedagógico SMESP, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D8GMKooiPnw>. Acesso em: 12 set. 2020.
- ARAÚJO, J. G.; CORRÊA, E. N.; DOMINGOS, M. L.; JOHN, T.L; ROSÁRIO P. C. **Inventário da Realidade: Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas**. 53 f. Trabalho Acadêmico (Estágio Supervisionado). Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2017.
- ARROYO, M. G.: FERNANDES, B. M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, n.º 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- AZEVEDO, Aline Fernandes de. Sentidos de corpo: metáfora e interdiscurso. **Linguagem em (Dis) curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p.312-335, mai/ago. 2014. DOI: 10.1590/1982-4017.140206.3613
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2016. Disponível em: <https://br1lib.org/book/5570183/838254>. Acesso em: 14 no. 2021
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Vol.7, n. 1, Rio de Janeiro: Março/Junho, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2015.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica**: a supremacia racial e o branco anti-racistas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventude, v. 8, n. 1, 607-630, ene/jun. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianzaa-cinde-umz/2013121606561/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. Campesinato. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed.. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

CASTILHO, T; GABARDO, J; GONÇALVES, M. Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 14 (3): 136-155, julho/set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v14n3/2176-4573-bak-14-03-0136.pdf>. Acesso em: 28 out.2019. <https://doi.org/10.1590/2176-457337810>

CORRÊA, Diogo. Somos desiguais? A propósito de Jessé Souza e Roberto da Matta. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Invisibilidade da desigualdade brasileira**. p. 359-389, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6wC03i8vSNCby1EVzVXemhQVE0/view>. Acesso em: 23 abr. 2019.

CUNHA, Lázaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/up-content/uploads/2012/11/contribuicaodospovosafricanos.pdf&ved=2ahUKEwjsyleWiu3eAhUj5AKHc3MDI8QFjAAegQIAxAB&usq=AOvVaw2ouwT3RBAh4V4oBe0_pCex&cshid=1543064611760. Acesso em: 24 nov. 2018.

DOMINGOS, M. L.; JOHN, T. L. Inventário da Realidade: Colégio Estadual Do Campo Hiram Rolim Lamas. In: PAULA, A. P.; TAVARES, A. K.; OLIVEIRA, E.; FARIAS, M. I. **Coletânea Educação do Campo em Movimento** – livro 2: Inventário da Realidade e experiências de estágio na Licenciatura em Educação do Campo. Matinhos: UFPR, 2020. No prelo.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. E-book.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**., Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822002000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4393>. Acesso em: 29 ago 2020.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. E-Book.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIAS, Marcia Vieira. “E aí presidente, esse cafezinho vai sair?”: entrevista na mídia analisada como performance. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S.(Org.) **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativas e da interação**. Rio de Janeiro: Quartej: Faperj, 2013.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Estudo: Professor vê aluno negro como agressivo e trata branco com simpatia**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/estudo-professor-se-aluno-negro-como-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia/amp/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220030000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220030000100012>.

_____. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Michelle Bocchi. **Performance, discurso e educação:**

(re)construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza. 141 f. Tese (doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434>. Acesso em: 20 out. 2019.

GONÇALVES, J. C.; GONÇALVES, M. B. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-139.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.56081>

GONZALEZ, Lélia. O Movimento Negro na Última Década. In: GONZALES, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOUVEIA, V. V. et al. Escala de desejabilidade social de Marlowe-Crowne: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 87-98, abr. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=1677-04712009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e estudos pós coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=982>. Acesso em: 27 mar. 2019.

IBGE. **PNAD Contínua: Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

INEP. **Histórico: Enem**. Outubro/2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 15 mai. 2020.

IPARDES. **Caderno Estatístico: Município de Antonina**. Dezembro/2018. Disponível em: www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83370&btOk=ok. Acesso em: 08 dez. 2018

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. E-book.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Editora Mauad Ltda, 2012.

LURIA, Alexandr R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução de Diana Myria Lichtenstein; Mário Corso; Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, vol. 2. 10 p., 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. (Org.). 1. ed. **Dicionário da Educação do Campo**. de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNIZ, José Carlos. Quando escrevo, escrevo com sentimento, por ter provar ao Brasil, que Kaingang, Guarani, sem terra e negros, também são gentes: Subsídios acerca da aplicabilidade da lei 10.639/03 no Colégio Estadual Marcílio Dias- ensino fundamental e médio/Guaraqueçaba-PR. **Interespaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**. Grajaú/MA v. 1, n. 2 p. 348-367, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Maria José Santos. Reflexões sobre Negras (in) confidências: Negras (in)confidências: Bullying, não. Isto é racismo. **Revista Interdisciplinar De Gestão Social**. v. 4, n.1, p. 233-235, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/10528/11640>. Acesso em: 14 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/23172428rigs.v4i1.105282015>.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. Ebook.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. Ebook

PATROCÍNIO, P. A autoficção e as fronteiras entre o público e o privado. *Revista Z Cultural*. V.XI. N. 01. 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/?ano=42&edicao=43>. Acesso em: 23 nov. 2021.

PETRONILIO, Paulo. “Lugar de Fala”: o grau da performance e outras heteropatias. **Revista Guarã**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 39-59, jan./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/guara/article/view/5674>. Acesso em: 01 set. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.18224/gua.v6i1.5674>

PEREIRA, M. De A. Performance e Educação: Relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v. 28, n. 1, p 289-312, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a13v28n1.pdf>. Acesso em 10 jan. 2015.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago.

2010, p. 89-113. Disponível:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/14416>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA M. de A. (Org) **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**. São Paulo: Arte e contemporaneidade, 1999. p. 122-137. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/28427/30285/33144>. Acesso em: 14 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i40p122-137>.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 1. ed. 15ª reimpressão. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramentos, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-91.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2008.

SANTOS, Sales A. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHECHNER, Richard. What is Performance? In: SCHECHNER, R. **Performance Studies: An Introduction**. 2nd. ed. New York, NY: Routledge, p.28-51, 2006.

Disponível em:

http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf. Acesso em: 26 mar 2019.

SCHECHNER, R; ICLE, G; PEREIRA, M de A. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**. Santa Maria: v. 35, n. 2, p 23-35, 2010. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em: 15 set 2019.

SHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 46, N. 1, p. 18-27, jan/abr 2010. Disponível em: https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/socjur/scherer-warren_mov-sociais-e-pos-colonialismo_alatina.pdf. Acesso em: 09 abr. 2019.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa,

v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOUZA, E. G.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. Educação Infantil e Desigualdades Raciais: Tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Humanidades e Inovação**, v. 4, p. 1-146, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/276>. Acesso em: 19 ago. 20

TELLES, Edward E. **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Tradutora: Ana Arruda Callado. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2004. Ebook. Disponível em:

https://www.google.com/urlsa=t&source=web&rct=j&url=http://telles.faculty.soc.ucsb.edu/uploads/8/7/5/2/87525260/livro_o_sigifnificado_da_raca_na_sociedade_brasileira.pdf&ved=2ahUKEwigmrT9z63rAhVDHLkGHVSWDY0QFjAAegQIAhAB&usq=AOvVaw0YwRIFe8JqzEvRkhMPwZoR. Acesso em: 21 ago. 2020.

TERRA NOVA, J. V. da S. J.; ZOBOLI, F. Corpo como âncora de sentidos e produtos de significados: tensões a partir da performance art. **Revista pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 241-263, set/dez. 2016. <https://doi.org.10.22196/rp.V18i39.3624>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA, R. A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, jun. 2007. Disponível em:

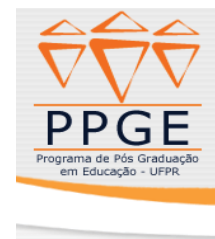
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100012>.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2302112>. Acesso em: 11 abr. 2020.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____,
CPF _____, estudante (ou o responsável da estudante),
matriculada no Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas - EFM, aceito participar da
pesquisa de mestrado realizada pela mestranda Melissa da Luz Domingos, sob orientação da
professora Dra. Michelle Bocchi Gonçalves. Também autorizo a utilização de textos escritos
por mim (verbais e visuais) e imagens fotográficas que estejam relacionadas à construção do
corpus da pesquisa. Estou ciente de que, por questões éticas, meu nome será preservado na
divulgação dos resultados da investigação. Concordo voluntariamente em participar desta
pesquisa, sabendo que não receberei e nem pagarei nenhum valor econômico por minha
participação.

Antonina, 15 de julho de 2020.

Assinatura: _____

Professora orientadora:

Pesquisadora Melissa da Luz Domingos: _____

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) Dados pessoais

- a) Nome: _____ Idade: _____
- b) Raça:
() branca () negra (pretos e pardos) () indígena () outras
- c) Nível de ensino:
() Ensino fundamental II () Ensino médio

2) Associação de beleza:

- a) Em sua opinião, quais características tem uma pessoa bonita? (Em relação aos cabelos, cor dos olhos, boca/lábios, formato do nariz, cor da pele, etc.)
- b) E quanto a você, considera-se bonita?
- c) Você mudaria algo em você? Como cor dos olhos, textura do cabelo, formato do nariz, etc.
- d) Sofreu preconceito em relação a algo no seu corpo (característica sua)? Se sim, como você se sentiu ou reagiu?
- e) Já se sentiu envergonhada por algo no seu corpo por conta de preconceito? Se sim, o quê?

3) Na escola:

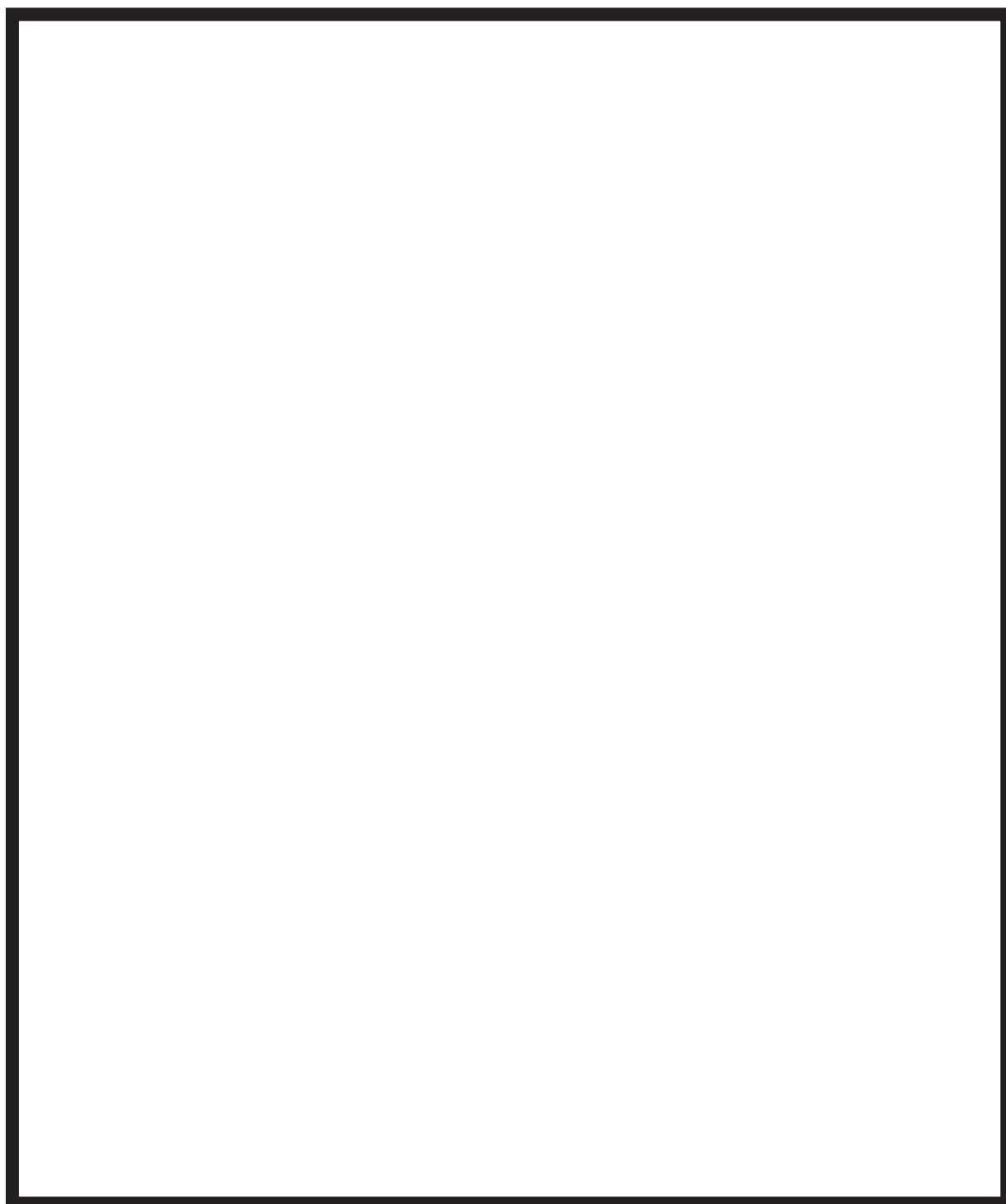
- a) Você participava das atividades que aconteciam fora da sala de aula? Como gincanas, festas juninas, etc.
- b) Se sim, como eram suas participações? (ouvinte ou participante)
- c) Já liderou algum evento na escola? Exemplo: na organização, em apresentações, grupos, equipes.
- d) Você participava voluntariamente ou somente quando era obrigatório?

4) Na sala de aula:

- a) Você costuma escolher qual posição da mesa e cadeira para se sentar? Qual era o lugar? E porque o escolhia?
- b) Você gosta de participar das aulas dando opiniões e respondendo as questões dos professores ou prefere ficar mais em silêncio?
- c) Você costuma andar pela sala, ir nas carteiras dos colegas e/ou do/a professor/a?
- d) Quando o professor/a pede para apresentar algum trabalho, você gosta de apresentar, tem vergonha, ou isso é indiferente para você?
- e) Você gosta de aulas que tenha que interagir e movimentar-se? (Ex: Educação Física; Arte/Música)? O que você mais gosta dessas aulas? (dançar, jogar um jogo ou prefere aula na sala?)

APÊNDICE 4 - IMAGEM METAFÓRICA

Se você pudesse traduzir em uma imagem, a sua escrita performática, que imagem escolheria? (Orientações: pode ser uma colagem, uma imagem da internet, uma foto, ou um desenho feito por você.)



APÊNDICE 5 – MODELO DE REQUERIMENTO DE MATRÍCULA



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Poliana
Antônia

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA

Estabelecimento: _____

DADOS PESSOAIS

CGM	Nome Completo da(o) Aluna(o)					
Cert. Nasc./Casamento nº	Livro	Folha	Data da Emissão	Nome do Cartório	Município	UF
Certidão Nascimento/Casamento (modelo novo) matrícula nº						
RG	UF	Órgão Emissor	RNE ou Passaporte		Nacionalidade	
Data de Nascimento	Gênero	Estado Civil	Naturalidade/Município		UF	Pais de origem
CPF	Título de Eleitor nº		Zona	Seção	Código de Identificação Social - NIS nº:	
Cor/ Raça: (Conforme a Certidão)	Como a(o) aluna(o) se autodeclara () Branca(o) () Amarela(o) () Preta(o) () indígena () Parda(o)		No caso de Indígena: () Guarani () Xetá () Kaingang () Xokleng () Outros Qual: _____		No caso de aluna (o) não indígena, pertence a uma Comunidade Remanescente de Quilombo? () Sim () Não	

FILIAÇÃO

Mãe (1):	Mãe (2):
RG/RNE: _____ UF: _____	RG/RNE: _____ UF: _____
Pai (1):	Pai (2):
RG/RNE: _____ UF: _____	RG/RNE: _____ UF: _____
Nome da(o) Responsável	Parentesco

ENDEREÇO / CONTATO

Logradouro (Rua, Avenida, Alameda, Travessa, etc.)			Número	Complemento
Bairro			Município	UF
CEP			Caixa Postal	Tipo Identificação GEO
Telefone Residencial			Telefone Comercial/Ramal	Telefone Celular
Número da conta de luz / água			Participa do Programa Bolsa-Família? () Sim () Não	
E-mail				

TRANSPORTE ESCOLAR

Utiliza o transporte escolar ofertado pelo poder público () Sim () Não	Transporte Escolar Adaptado () Sim () Não	Tipo de Veículo Utilizado () Ônibus () Barco até 5 Pessoas () Micro ônibus () Barco de 5 a 15 Pessoas () Van/Kombi () Barco de 15 a 35 Pessoas () Bicicleta () Barco acima de 35 Pessoas () Tração Animal	Zona Residencial () Rural () Urbana
Justificativa para o transporte escolar			
() Reside a distância igual ou superior a 2 Km			
() Deficiente de locomoção			
() Ausência de acessibilidade e/ou presença de barreiras no trajeto			
() Obstáculos físicos nos trajeto como rodovias, rios, ferrovias, etc..			
() No trajeto há fatores objetivos de risco ao aluno.			
A(o) aluna(o) ou responsável que optar por matrícula em estabelecimento diferente daquele indicado pela Secretaria de Estado da Educação, seguindo o procedimento de matrícula, abdica do direito à utilização do transporte escolar.			