

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE
NACIONAL- PROF-ARTES

MANAIRA DE MELO PEREIRA

DIÁLOGOS NA SALA DE AULA: DESAFIOS ÉTNICOS CULTURAIS DE
UMA PROFESSORA DE ARTES NA ESCOLA PÚBLICA

JOÃO PESSOA

2020

MANAIRA DE MELO PEREIRA

**DIÁLOGOS NA SALA DE AULA: DESAFIOS ÉTNICOS CULTURAIS DE
UMA PROFESSORA DE ARTES NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional- PROF-ARTES da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Profº Drº Guilherme Barbosa Schulze.

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436d Pereira, Manaira de Melo.

Diálogos na sala de aula : desafios étnicos culturais de uma professora de artes na escola pública / Manaira de Melo Pereira. - João Pessoa, 2020.
124 f. : il.

Orientação: Guilherme Barbosa Schulze.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Arte - Ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Abordagem decolonial. 4. Contexto cultural - Escola pública. I. Schulze, Guilherme Barbosa. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7:37(043)

**DIÁLOGOS NA SALA DE AULA: DESAFIOS ÉTNICOS CULTURAIS DE
UMA PROFESSORA DE ARTES NA ESCOLA PÚBLICA**

DATA DA DEFESA: 15/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Guilherme Barbosa Schulze

(Orientador-PROF-ARTES/UFPB)

Prof^o Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa

(Membro Interno-PROF-ARTES/UFPB)

Prof^o Dr. Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis

(Membro Externo/UFPE)

JOÃO PESSOA

2020

AGRADECIMENTOS

Enfrentar um mestrado em outro estado, não é fácil, passei um ano indo e vindo de Camaragibe-PE para João Pessoa-PB, além do meu percurso de casa para o trabalho em Jaboatão-PE. Durante as solitárias viagens tive várias ideias e reflexões, entre idas e vindas aprendi muito.

Estar prestes a concluir um Mestrado em Artes é para mim um sonho que se tornou possível graças à Universidade Federal da Paraíba que diferente da instituição que foi minha casa, a Universidade Federal de Pernambuco, pôde me permitir isso. Agora sigo pensando em como continuar sabendo que nenhuma das instituições possui Doutorado em Artes, mas, sigo lutando, enquanto professora de Artes e pesquisadora de metodologias do ensino de Artes.

Para intensificar ainda mais esse momento, ao finalizar as disciplinas do mestrado, recebi um enorme presente que perpetua a estada da minha família nesta terra, minha filha, Lara Inaê. Sou grata a Deus e aos orixás pela proteção e pelas bênçãos a mim concedidas.

Não posso deixar de agradecer aos envolvidos na construção desse trabalho, minha família, meus professores, e, sobretudo meus educandos, que me ensinam, a cada dia, a ter mais paciência e a reinventar a vida e o jeito de viver, que mostram como são sábios e persistentes, mesmo quando a realidade é dura.

RESUMO

Este trabalho foi possível por meio da minha primeira experiência na escola pública como professora de Artes, esse contato me trouxe reflexões sobre metodologias. Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal criar diálogos para o ensino de Arte considerando o contexto cultural dos educandos por meio de uma abordagem Fenomenológica. Isso implicou em ações caracterizadas pela busca de sentido e significados que se apresentaram ao considerar a voz dos educandos para a construção de metodologias, considerando para isso, as colocações de Freire sobre diálogo. Foi na análise das vivências feitas em sala de aula que respondemos aos nossos anseios sobre metodologias dialogais. Pudemos constatar que, o diálogo com este contexto cultural específico foi marcado por conflitos: a própria dificuldade de ensinar aos educandos que podemos construir conhecimento por meio do diálogo, o relacionamento com alguns integrantes da equipe gestora que preocupada com as opiniões da secretaria de educação ou dos responsáveis pelos educandos preferiram muitas vezes negar o contexto cultural, além da tentativa de proibição, por parte de representante da assembleia legislativa, da arte consumida pelos educandos nas escolas. Concebemos que esses embates tiveram como referência o racismo velado contra as manifestações artísticas vindas da periferia. Sabendo disso, ficou ainda mais evidente o meu papel nessa instituição, de por meio do diálogo trabalhar com os educandos, a ponto de fortalecê-los para conseguirem se posicionar e se desvencilharem de situações opressoras. Por fim conseguimos observar o sentimento de pertencimento dos educandos adquirido pelo trabalho desenvolvido.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Diálogo. Educação inclusiva. Abordagem Decolonial.

RESUMEN

Este trabajo fue posible gracias a mi estadía en la escuela pública como profesor de arte, este primer contacto me trajo reflexiones sobre las metodologías. Así, esta investigación tuvo como objetivo principal crear diálogos para la enseñanza de las Artes considerando el contexto cultural de los estudiantes a través de un enfoque fenomenológico. Esto implicó acciones caracterizadas por la búsqueda de significado que se presentaron al considerar la voz de los estudiantes para la construcción de metodologías, considerando para ello, las declaraciones de Freire sobre el diálogo. Fue en el análisis de las experiencias realizadas en el aula que respondimos a nuestras preocupaciones sobre las metodologías dialógicas. Pudimos ver que el diálogo con este contexto cultural específico estuvo marcado por conflictos: la dificultad de enseñar a los estudiantes que podemos construir conocimiento a través del diálogo, la relación con algunos miembros del equipo de gestión que están preocupados por las opiniones de la secretaria de educación o de los responsables de los estudiantes a menudo preferían negar el contexto cultural, además del intento de prohibir, por parte de un representante de la asamblea legislativa, el arte consumido por los estudiantes en las escuelas. Creemos que estos enfrentamientos se basaron en el racismo velado contra las manifestaciones artísticas procedentes de la periferia. Sabiendo esto, mi papel en esa institución se hizo aún más evidente, a través del diálogo a través del trabajo con los estudiantes, hasta el punto de fortalecerlos para poder posicionarse y deshacerse de las situaciones opresivas.

Palabras Claves: Metodología. Enseñanza de las Artes. Diálogo. Educación inclusiva. Enfoque decolonial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pannel de máscaras	43
Figura 2- Desenho de Deivison.	47
Figura 3- Preta de Neve de Yasmim.....	47
Figura 4- Preta de Neve de Marcilho.....	47
Figura 5- Preta de Neve de Naiane	48
Figura 6- Preta de Neve de Grasielle	48
Figura 7- Preta de Neve de Raissa.....	48
Figura 8- Preta de Neve de Cleiciane	48
Figura 9- Preta de Neve de Ludmila.....	48
Figura 10- Preta de Neve de Cauã	48
Figura 11 - Ao fundo o pannel	55
Figura 12 - 9º ano D na capoeira	55
Figura 13- A Capoeira	55
Figura 14 - Mulheres na capoeira	56
Figura 15- O Pagode	56
Figura 16- O Maracatu.....	56
Figura 17- Maracatu em cortejo	57
Figura 18- Bregafunk com as meninas	57
Figura 19- Bregafunk com os meninos.....	58
Figura 20- A participação de Jonas	58
Figura 21- Produção das máscaras e do Galo.....	64
Figura22- O galo saindo e os quatro colaborando	64
Figura 23- O nosso Galo.....	66
Figura 24- A produção simultânea	69
Figura 25- Gisele na gravação do vídeo.	76
Figura 26- Alisson na gravação do vídeo.	77
Figura 27- Questionando o cabelo.....	80
Figura 28- Não aceito meu cabelo.....	80
Figura 29- A pose para as fotos antes do início do jogo.....	82
Figura 30- Prestes a iniciarmos, eu e alguns dos educandos mais engajados com o projeto.....	82

Figura 31- Os informes sobre as regras do jogo naquele espaço.....	82
Figura 32- Os educandos capoeiristas abriram a roda	83
Figura 33- A organização da roda e o convite a todos para participar.	83
Figura 34- Quando venho de Luanda	84
Figura 35- Eu, não venho só.....	84
Figura 36- Eu fui pego a traição.	85
Figura 37- Trazido na covardia	85
Figura 38- Se fossa na luta honesta, de lá, ninguém me trazia.....	86
Figura39- Eu e Márcia segurando o estandarte	107
Figura 40- Vamos aproveitar.	108
Figura 41- Batuque e dança.....	108
Figura 42- Eu também participei um pouco.	109
Figura 43- O professor do maracatu nos estimulou a formar uma ciranda.....	109
Figura 44- União pela ciranda	110
Figura 45- Bregafunk.....	110
Figura 46- Guilherme e Paulo, que construíram o estandarte também o levaram.....	112

DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

SUMÁRIO

REVIVENDO MEMÓRIAS	12
1 POSICIONAMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
1. 1 CONTEXTO CULTURAL DA ESCOLA IRACI RODOVALHO	21
1.2 REPENSANDO RELAÇÕES	24
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIALOGAIS	29
2.1 O INÍCIO DE TUDO: A DESCOBERTA DO DIÁLOGO	29
2.2 DA BATIDA DO TAMBOR A BATIDA ELETRÔNICA	41
2.3 CARNAVAL MULTICULTURAL	59
3 REFLEXOS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	71
4 DESPEDINDO-ME POR ORA	114
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	123

Recuar, avançar...

Por Manaíra Melo



Imagem disponível em: <https://jornaldoporaio.wordpress.com/2012/08/02/capoeira-angola-desenhos-de-caribe/capoeira-angola-de-waldeloir-rego-des-caribe-6/>

Ensinar, estudar, dialogar
Eita coisa difícil pra danar!
Recuar, avançar, experimentar
Professor faz o jogo pra avançar!
Chega junto conversa pra ganhar

Ouve a bença e pensa, vamos lá! (3x)

Ou tem haver com ele, ou não vai dar
Descobrir o que eles vão gostar?
É sondar, analisar e planejar!
E agora essa aula vai bombar!

Ah! Se tu pensa que é assim, vou te ensinar! (2x)

É um quer, outro não quer, é de endoidar!
Mas agora deu certo, olha lá!
Animados todos querem falar
Assim ninguém vai ouvir, vamo acalmar! (3x)

Hoje deu certo, mas foi zuada pra danar!
A diretora só faltou enfartar!
Mas, é assim, vamos acostumar!
Exige disposição pra dialogar
E quando dá certo, sei nem o que falar
É uma felicidade é de chorar!

Relação Artista - Docente

Lembrei-me do questionamento de Isabel Marques (2014, p. 230): “O que a arte pode aprender com a educação?” E pensei que no meu processo de formação que se iniciou na Dança; primeiro fui artista, depois fui professora; tratando, naquele momento, essas duas funções como dissociadas. Quando estava no início de minha formação artística vários professores (ou talvez treinadores) passaram pela minha vida, e até esse momento, eu só conhecia uma forma de se ensinar que era por meio da reprodução: os movimentos eram passados, nós repetíamos, vinham às correções, fazíamos novamente e éramos liberados. Fico tentando resgatar em minha memória como eu reagia diante das situações opressoras, e lembro-me do meu silêncio, penso que um ensino pautado no diálogo, no estímulo a autonomia e a identidade poderia ter me fortalecido mais. Imagino que a minha entrada na Universidade enquanto educanda da Licenciatura em Teatro e o meu contato com outras formas de ensinar fizeram diferença inclusive na forma com que me posiciono hoje.

Marques, nesse texto, irá falar sobre o artista-docente observando que essas funções se entrelaçam: é aquele que não abandona suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir. Esse papel se constitui no hibridismo, assim como a Dança e a Educação. A autora propõe que o professor não abandone seu corpo artístico e faça de sua arte pessoal propostas pedagógicas.

Em meio a esse contexto, no qual também estou inserida e levei e deixei minhas marcas, surgiu a performance “Heranças” que discute sobre os estereótipos de beleza e as heranças culturais. Na construção desse trabalho, fui permeada e afetada pelas várias “Heranças”, as minhas e as que observei dos meus educandos, diante do contexto referido.

Os processos se imbricaram de uma forma que as discussões estimuladas, na sala de aula, foram para o meu corpo e se transformaram em cena. Tudo isso só foi possível por meio das experiências enquanto docente, ou neste caso, artista-docente. As relações vivenciadas em sala de aula foram meus estímulos artísticos.

REVIVENDO MEMÓRIAS

O presente trabalho surgiu a partir de reflexões sobre metodologias do ensino de Artes aliado a discussões que me moveram pessoalmente, no que diz respeito à inclusão, por meio da minha primeira experiência com a educação básica na rede pública de ensino, como professora do ensino de Arte, Fundamental II anos finais, na Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco.

Quando entrei nesta rede, em 2016, descobri que as aulas de Artes eram uma só por turma, então para completar a carga horária de 200 h/a precisaria ter 27 turmas, inicialmente tive 19, sendo 14 em uma escola e 5 em outra. Por isso, tinha cerca de 570 educandos, em média, na melhor das hipóteses! Atualmente tenho bem mais, pois tenho 27 turmas.

Com isso questionava: Como vou saber o nome de todos os educandos? E para atribuir notas, como vou conseguir, em tão pouco tempo de aula? Não temos livro didático, que conteúdos abordar? Aulas teóricas ou práticas? Aulas práticas, será que é possível com tanta gente em uma sala cheia de cadeiras? Aulas de Dança ou Teatro? Quais conteúdos abordar nos 6º, 7º, 8º e 9º anos?

Junto a essas questões tinha o fato de os educandos demonstrarem pouco interesse pela Arte (E Arte reprova, professora?). Além das dificuldades que se apresentavam naquele ambiente: eram um tanto violentos entre eles (batiam-se diversas vezes durante o dia, aparentemente por discordâncias de opinião) e isso por pouco não respingava nos professores que se mostravam lutando para sobreviver naquele espaço.

Observei, assim, que a relação com o diferente era motivo para conflitos, mas por que essa intolerância toda? Todos precisam ser iguais?

Em meio a tantos questionamentos elaborei o meu planejamento anual, buscando compreender como os educandos lidavam com a Arte. Fiz uma sondagem por meio de questionários para identificar com qual das Artes eles possuíam melhor relacionamento. Constatei que a Música e a Dança eram as Artes preferidas. Para estudarmos essas linguagens, observei a necessidade de iniciar a discussão sobre a formação da cultura brasileira e os processos de aculturação que é definido por Laraia (2006, p.74) como uma mudança no sistema cultural baseada no contato com outra cultura. Lembrei-me das discussões travadas pelo meu professor de Sociologia durante o Ensino Médio e recorri ao livro utilizado por ele no momento, pois a linguagem utilizada pelo autor, na época, chamou-me atenção porque tratava o tema de forma clara e impactante, e era isso

que eu precisava, no momento, com meus educandos. Assim, Oliveira (2010, p.193) que dialoga com Laraia define Aculturação como um processo de mudança cultural provocado pelo contato entre dois ou mais grupos culturalmente distintos, e no qual um desses grupos assimila aspectos da cultura de outro. Mas, Oliveira (Idem) observa ainda que não se trata de uma relação entre iguais e sim de uma relação de dominação.

Considerando esse fenômeno e sua ligação com a formação da Cultura e assim da Arte Brasileira, esse assunto tornou-se indispensável em minhas aulas, a fim de que os estudantes compreendessem em que contexto a Arte Brasileira foi e é construída. Dialogando, desse modo, com a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da História e das Culturas Afro-brasileira e Indígena. Analisando o conceito de aculturação, no Brasil, esses grupos foram os que mais sofreram os impactos desse processo.

Durante uma aula sobre esta temática, observei que os educandos se referiam as manifestações artísticas da cultura afro-brasileira de forma pejorativa (Isso é macumba, professora! A senhora vai dar aula de macumba pra gente, é?). Levantei então, a seguinte hipótese: o discurso deles/as possivelmente era baseado na reprodução do que escutavam, com pouco conhecimento do que estavam falando. A respeito da reprodução sem reflexão, Freire diz em Educação e Mudança: “O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica” (FREIRE, 1999, p.35).

Observei, então, a necessidade de trabalhar com o tema: preconceito cultural contra as manifestações afro-brasileiras no ambiente escolar. Comecei com o processo de sensibilização através da exposição do contexto histórico no qual a cultura afro-brasileira se construiu, por meio de músicas e textos que falassem da escravidão, da viagem de África para o Brasil, do contato da cultura Africana com a cultura europeia. Trabalhei de forma prática e teórica, o coco, o maracatu e a capoeira. Esta última foi abordada por meio de imagens que mostravam os movimentos, em seguida a turma era estimulada a reproduzi-los. Sem que eu esperasse, especificamente os estudantes do sexo masculino se propuseram a tentar, e eles mesmos formaram uma roda de capoeira. Observei então que a capoeira era algo familiar.

Aproveitei o questionamento de Freire, “Por que não estabelecer uma „intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2009, p.30).

Nos anos seguintes, 2017 e 2018, algumas alternativas foram criadas para melhorar as metodologias utilizadas, mas sempre pensando em possibilidades de dialogar com os educandos a fim de que houvesse envolvimento e interesse na construção do conhecimento em Artes.

Assim, considerando o contexto referido e os sujeitos a ele relacionados, os questionamentos foram: quais os procedimentos metodológicos necessários para compreender a cultura na qual os educandos estão inseridos? Quais métodos preciso criar ou recorrer para conseguir trabalhar o componente curricular Arte com esses educandos?

Desse modo, **esta pesquisa teve como objetivo principal criar procedimentos para o ensino de Arte em sala de aula que dialogassem com o contexto cultural dos educandos.** E como objetivos específicos: observar, descrever e analisar o contexto cultural referido; criar procedimentos metodológicos para relacionar os conteúdos do componente curricular Arte ao contexto cultural trabalhado e observar os reflexos dos procedimentos metodológicos utilizados. Porque acreditamos em um ensino significativo que possui relação com a vida desses educandos, assim nos pautamos em Freire para nortear nossa metodologia que intencionava fortalecer diálogos com os estudantes e isso estimula a autonomia e fortalece as identidades culturais dos educandos, à medida que suas vozes são ouvidas e consideradas.

Esta pesquisa se justificou ao passo que consideramos o esforço metodológico feito na tentativa de dialogar com os educandos e assim estimular a autonomia e a criticidade deles por meio da Arte. Dialogando com o que discorre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 para o Ensino Fundamental anos finais sobre a interferência da educação na formação de um cidadão crítico que respeita e dialoga com as diferenças: “[...] voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os educandos, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito”. (BNCC, 2017, p.5) Além de se relacionar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 em seu artigo 79º §2º “III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”.

Assim, oportunizamos dentro do ambiente escolar, que os educandos trouxessem suas referências artísticas, estimulando o diálogo escola-comunidade-educandos. Desenvolveu-se um trabalho que teve como foco um processo de ensino voltado à

criação artística e que, apesar de suas singularidades, pode contribuir com práticas pedagógicas nos diversos espaços educacionais, no ensino de Arte.

Então, para o desenvolvimento desta pesquisa trabalhamos numa abordagem Fenomenológica. Segundo Rojas, Fonseca e Souza (2010, p.3) “Adotar uma atitude fenomenológica na ação didático-pedagógica implica um fazer marcado pela busca do sentido e pela atribuição de significados”.

Essa busca constante de sentidos e significados se apresenta, ao considerar a voz dos educandos, ao observar se a relação professor-educandos-componente curricular foi algo construído ou algo imposto, caso tenha sido este último, o componente não irá fazer tanto sentido na vida dos educandos.

Ainda de acordo com as autoras (2010, p.4) “A pesquisa fenomenológica, ao partir da compreensão do nosso viver, e não de definições ou conceitos, desvenda o fenômeno além da aparência, na totalidade do mundo vivido”. O nosso objetivo foi justamente refletir se os caminhos percorridos estabeleceram o diálogo, assim foi na análise das vivências feitas em sala de aula que respondemos aos nossos anseios.

Portanto, o trabalho foi organizado da seguinte forma: **no primeiro capítulo** abordamos sobre o meu **trabalho como artista-docente que tem como estímulo artístico a relação entre o exercício da docência e os educandos**, além de considerar o contexto cultural. **Para tanto, foi necessário o diálogo entre o meu posicionamento político pedagógico pautado na Educação Inclusiva e o contexto cultural da escola Iraci Rodovalho e dos educandos.** Entendendo este contexto, **estabeleceram-se possibilidades de troca por meio de procedimentos metodológicos dialogais** (capítulo 2) para então, refletirmos sobre os **reflexos** desses procedimentos (capítulo 3) considerando para isso, as categorias de análise: Autonomia, Identidade e Diálogo.

1 POSICIONAMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição.” (FREIRE, 2009, p.102).

Concordando com Freire, o meu posicionamento parte do conceito de inclusão social. Segundo Sassaki, teórico fundante da inclusão no Brasil:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (2010, p.39).

Essa inclusão, citada também na LDB, parece-nos falar de algo que vai além da escola – inicia-se na escola e alcança outros espaços da sociedade. Assim, a proposta da educação inclusiva se reporta também ao conceito de sociedade inclusiva, que diz respeito a uma sociedade que beneficie pessoas com deficiência, mas também todas as minorias e a sociedade como um todo.

Parte da sociedade, representada, sobretudo, pelas minorias, alvo de discriminação, já não aceitam os padrões estabelecidos pelo sistema vigente, e por isso criam alternativas para expor, problematizar e modificar o conjunto de valores, crenças e ideias considerados padrão. O movimento para que a Sociedade Inclusiva seja construída já é percebido, por exemplo, nas ações das minorias, mas não só elas, que estiveram e estão se organizando politicamente, a fim de exigir sua participação e seu reconhecimento para que haja na sociedade: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida”, diz Pina, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010, p.133). São esses valores que quero compartilhar com meus educandos, a fim de que a nossa escola naquele e em outros espaços seja prazerosa e assim fortaleça um ambiente propício à aprendizagem.

As pessoas que defendem a Sociedade Inclusiva e a Inclusão Social querem problematizar as incoerências sociais e agir para que a mudança ocorra, com o objetivo

de termos uma sociedade livre dos padrões, que aceita as pessoas e suas diversidades. No entanto, vale salientar que o movimento para a construção da Sociedade Inclusiva não propõe um novo sistema socioeconômico: pretende-se trabalhar com o sistema vigente e torná-lo mais humanizado. Como afirma Pina (2010, p.134), problematizando até mesmo o uso do termo sociedade inclusiva:

[...] a „sociedade inclusiva“ não consiste em um novo tipo de sociedade, visto que o processo de inclusão não altera a essência do capitalismo. A inclusão social não visa construir uma sociedade totalmente nova, que possa ser chamada de „sociedade inclusiva“. Trata-se apenas de uma nova face dada à velha ordem social capitalista, qual seja, a de um capitalismo menos selvagem, humanizado (PINA, 2010, p.134).

A inclusão social vem sendo disseminada a fim de que haja “igualdade de condições e de oportunidades para que sejam usufruídos todos os bens e os serviços sociais” (SANTOS, 2007, p.1). As pessoas passam a ter esse direito garantido por lei. Nas palavras de Prieto (apud SANTOS, 2007, p.5), “[...] a inclusão é, ao mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças”.

Os objetivos da inclusão social e da inclusão escolar dialogam, à medida que pretendem estimular e fortalecer a autonomia e o empoderamento das pessoas então fragilizadas. Sobre a inclusão escolar têm-se duas fortes discussões, inicialmente voltadas às pessoas com deficiência, a respeito de como lidar com os educandos, a integração e a inclusão.

A integração parte do princípio de que o educando com deficiência precisa se adaptar à “realidade da escola”, pois se tem a compreensão de que sendo ele uma pessoa diferente naquele espaço, precisa se integrar ao ritmo da instituição. Isso, porém, não estimula a inclusão, mas sim a tolerância.

No entanto, a reflexão sobre diversidade e igualdade ampliou a discussão sobre a integração e questionou seus princípios, conflitando-os com as ideias da LDB e da Constituição Brasileira. Desse modo, em 2004, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão analisou esses documentos e passou a defender o conceito de Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro, como se vê a seguir:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Desse modo, são reconhecidos os processos que levaram a exclusão como, por exemplo, o fenômeno da aculturação, já citado neste trabalho na página 6. Houve e há uma discriminação cultural no nosso país, e uma prova disso foram as situações vivenciadas em sala, nas aulas sobre a arte e a cultura afro-brasileira. Demonstrando, por conseguinte, a dificuldade em conviver com a diferença, além do conceito etnocêntrico presente nas afirmações preconceituosas de alguns, no qual ficou claro o credo da soberania de uma cultura em detrimento a outra.

Sobre **etnocentrismo**, Laraia afirma que:

É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. [...] Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros (2006, p.74).

Sabendo disso, novamente afirmamos a importância dos conceitos da educação inclusiva e da aplicação desta na nossa escola.

A inclusão e a educação inclusiva não tratam apenas das pessoas com deficiência, mas das minorias como um todo. Observei que, no contexto que a escola está inserida existem várias minorias, dentre elas os praticantes da cultura e da arte afro-brasileira, são eles meninos, em sua maioria, que se deslocam a dois galpões que existem no bairro para aprender a Capoeira e também alguns jovens que praticam a religião de matriz Africana e Afro-brasileira, um deles parente consanguíneo do pai de Santo do terreiro mais próximo à escola.

Analisei sobre o meu papel de professora naquele espaço e percebi que a minha postura inclusiva poderia e deveria estar presente na minha prática, a fim de valorizar a autonomia desses educandos e fazê-los refletir sobre as diferenças. Eles não precisariam se integrar ao meu ritmo enquanto professora, mas nós precisaríamos dialogar para construir um caminho juntos a partir da inclusão que considera, sobretudo, as diferenças e as possibilidades de diálogos.

Desse modo, reforço que o meu objetivo é perceber até que ponto os métodos utilizados podem criar diálogo com os educandos, considerando a perspectiva inclusiva. Para isso, descrevi algumas atividades realizadas a fim de observar os reflexos dos procedimentos metodológicos utilizados.

Dessa forma, realizamos, à luz da “sociedade inclusiva”, práticas pedagógicas baseadas na educação inclusiva. Para tanto consideramos a proposição de Freire:

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram,

podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2009, p.112).

A educação inclusiva por meio de suas considerações nos trás uma esperança de diálogo e de respeito às individualidades e aos posicionamentos dos educandos, mas não só deles. E é pautado, nesse pensamento, que foram criadas as estratégias metodológicas utilizadas na minha prática docente.

Assim que cheguei à escola alguns colegas de trabalho, que visivelmente já estavam na educação a um bom tempo, falavam “Quando entrei novinha assim, eu também pensava que ia mudar o mundo, vocês estão chegando agora, ainda tem muito chão pela frente!”. Na verdade, essas conclusões eram tiradas de forma muito leviana, pois eu não tinha sequer apresentado minha forma de encarar a educação, mas simplesmente por olhar uma professora jovem tiravam essas conclusões. Eu sei que não tenho a capacidade de mudar o mundo, e por ter essa consciência, não tenho esse objetivo, mas quero sim, fazer os educandos e, porque não, os professores e a gestão, refletir sobre a importância de práticas pedagógicas comprometidas politicamente com a mudança e suas interferências na vida das pessoas. “Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade” (FREIRE, 2006, p.60).

Sobre mudança Freire em Educação e Mudança (2006) discute mudança cultural e afirma que: “[...] o fato de que uma estrutura social que se transforma totalmente provoque mudança cultural [...] não significa que a nova estrutura não necessite de um trabalho dirigido para a mudança cultural” (p.57). Assim, mesmo que a mudança estrutural tenha acontecido, precisamos agir para que a mudança cultural se efetive, como por exemplo, deixar a prática integrativa e passar a uma prática inclusiva, isso exige além de uma mudança estrutural, como a mudança na lei, uma transformação na prática.

Desse modo:

A mudança da percepção da realidade, que não pode dar-se a nível intelectualista, mas na ação e na reflexão em momentos históricos especiais, além de ser a única possibilidade de ser tentada, torna-se como „associado eficiente“, instrumento para ação da mudança (FREIRE, 2006, p.57).

E por acreditar, assim como Freire, que na ação e na reflexão provocamos mudanças, essa pesquisa foi pensada deste modo. Foi trazida para este trabalho a

reflexão de ações metodológicas, por mim desenvolvidas, a fim de analisar as possíveis mudanças que provocaram nos educandos, na minha relação com eles e quem sabe na compreensão, por parte da equipe gestora e dos demais colegas de trabalho, do que se tratam as aulas de Arte.

Assim, não pretendo mudar o mundo, como pensam alguns colegas, mas colaborar minimamente para tornar o nosso espaço de troca de conhecimentos um lugar de respeito às diferenças e aberto ao diálogo. Respeitando o posicionamento dos colegas e consciente que “A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem” (FREIRE, 2006, p.95) e satisfeita por também reconhecer que [...] a tarefa de mudar, de quem está com a mudança, só se justifica em sua finalidade humanista. Por isso concordamos que “Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança.”.

“Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo” (FREIRE, 2009, p.103). Por mais dura que seja a realidade, por mais difícil que pareça a situação precisamos ter esperança que nos fornecerá força para mudança.

1. 1 CONTEXTO CULTURAL DA ESCOLA IRACI RODOVALHO

A Escola Municipal Iraci Rodovalho localiza-se no bairro do Curado II, no município de Jaboatão dos Guararapes-(PE), região metropolitana do Recife. Trata-se da periferia de Jaboatão. O acesso a grandes centros comerciais pode ser feito via ônibus ou vans. Neste bairro, existe uma reserva ambiental chamada Cova de Onça, na qual residem alguns de nossos educandos, estes, necessitam do transporte escolar oferecido pela prefeitura. Assim, observamos que o acesso dos educandos a grandes centros é reduzido tendo em vista a distância e também o fator financeiro.

Quando cheguei à instituição e busquei conhecer um pouco sobre o bairro, observei que lugares de entretenimento são escassos, na verdade, vi uma praça apenas. Em conversa com os meninos e as meninas, me disseram que se divertiam na GL, pela descrição deles é um rio onde tomam banho, mas a entrada nesse lugar é feita de forma ilícita: “quando o dono vê, manda meter bala!”. Existe também um galpão, no qual alguns treinam capoeira, e esse treino acontece em dois bairros vizinhos, Curado II e IV, em lugares distintos.

De acordo com minha sondagem durante esses três anos de trabalho, esses são os espaços de entretenimento que cercam os educandos. Assim, a escola aparece como um local também de entretenimento. Observamos isso quando fizemos uma greve - em 2016 - e tínhamos que repor aula aos sábados, algumas famílias questionavam sobre as faltas porque os seus filhos não poderiam ir às aulas, desse modo, foi decidido que não colocaríamos falta, assim os educandos não se prejudicariam com relação ao programa bolsa família. Esse fato trouxe uma maior permissividade às faltas, contudo, os educandos vinham à escola, em sua maioria. Refletimos assim, que a escola possui grande importância na vida dos educandos e precisamos buscar formas, no meu entendimento, de nos relacionarmos com isso.

Pois, alguns dirão: “A escola não é uma praça para vocês estarem o tempo todo conversando e brincando!”, sabemos que há a necessidade de um espaço de entretenimento e que a escola é vista como este espaço, como podemos nos relacionar com essa situação de forma a continuar fortalecendo o conhecimento? Essa é uma pergunta que me faço quando busco planejar minhas aulas, a partir de meu posicionamento político pedagógico, observo que é importante considerar as necessidades que os educandos demonstram ter, mas como organizar minha aula de

modo a criar relação com esse contexto e com o meu componente Arte? Esses questionamentos serão mais desenvolvidos ao longo do texto.

Em uma dada aula, à medida que os educandos se mostraram apáticos para discutir sobre a consciência negra e a situação do negro no Brasil, algumas questões foram levantadas por mim, perguntei se eles já tinham sofrido alguma abordagem policial e caso tenham sofrido como foi, e esse assunto provocou uma considerável participação de alguns:

- “Se o cara tiver com roupa de marca já é certo tia!” (Falou Anderson).

- “Oxe! O cara trabalha e os cara quando chega leva o dinheiro dá gente e ainda bate em nós!” (Palavras de Welisson).

- “Um dia eu fui comprar pão e o cara cismou comigo, ficou me perguntando: cadê o revolver? E eu dizendo tem não, eu apanhei tanto e nem sabia por que, no outro dia eu tive febre de tanto que apanhei!” (Disse Derlison).

- “Se um policial me parar eu corro, da última vez os home bateram em mim e me levaram em casa pra dizer a minha mãe que eu tava fumando maconha, apanhei duas vezes, da polícia e de mainha” (Falou José Carlos).

No que diz respeito à forma como esses educandos são vistos e tratados pelas autoridades policiais na comunidade, lembrando a fala de Chauí, baseada em Kowarick “Sem sombra de dúvida, o padrão de moradia reflete todo um complexo de segregação e discriminação” (2014, p.52).

E a minha reação diante dessas falas foi questionar: Por que vocês acham que acontece isso? Será que essa mesma abordagem acontece em Boa viagem (bairro nobre de Recife)? Qual a diferença dos jovens de lá para vocês? Será que na zona sul existe tráfico de drogas? Roubo? E por que lá a abordagem é diferente?

Olhar naqueles olhos após todos esses questionamentos foi difícil e nos causa uma sensação de impotência diante dessa situação de preconceito e desigualdade, mas aí vem um ponto importante: a resistência. A escola não pode reproduzir esse comportamento opressor, tem o compromisso de fazê-los refletir para se desvencilharem da opressão. Com isso, precisamos estar atentos as nossas ações pedagógicas para que, em nome da disciplina, não sejamos mais um a oprimir os nossos educandos. De acordo com Foucault: “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as „disciplinas”” (FOUCAULT, 1987, p.1).

Segundo Foucault: “[...] a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 2008, p. 49).

É por meio da disciplina que fica mais evidente a relação opressor-oprimido, a princípio isso ocorre na escola e depois alcança outros espaços. Nós professores, muitas vezes, prezamos pela disciplina, no sentido que Foucault aborda, e ela se torna uma justificativa para conseguirmos oferecer uma boa aula, mas essa disciplina educa ou tolhe a criatividade e a liberdade do educando? Será que ela é essencial ao processo de aprendizagem? Será que estamos fazendo como essas autoridades policiais citadas pelos educandos? À medida que, em favor da disciplina, reproduzimos discursos opressores!

Esses questionamentos me fazem pensar e reafirmar a necessidade do diálogo nas relações pedagógicas e como esse pode ser uma alternativa para uma ação pedagógica de sucesso. Por atentar sobre a opressão e seu efeito estagnador para políticas sociais chama-me atenção a colocação que Foucault faz sobre o ato de disciplinar:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p.2).

Desse modo, quem dialoga com a educação inclusiva e opta por uma abordagem decolonial, definida por O’Shea como uma abordagem que pretende dar “[...] visibilidade àqueles que eram marginalizados e buscam uma geo-reconfiguração política de diferentes tipos de conhecimento” (2018, p.751), não está de acordo com esse tipo de disciplina. E busca pensar com os educandos sobre as opressões vivenciadas por eles, por nós, e quais os objetivos de se investir nelas. Por meio das falas dos próprios educandos citadas anteriormente, pude perceber o quanto a relação opressor oprimido é presente em suas vidas quando saem dos muros da escola, e isso me faz refletir ainda mais sobre meu papel nesse lugar: não pode ser a escola mais um lugar a oprimir e a ensinar esse tipo de obediência!

Sabendo de todas essas opressões e discriminações, como nós podemos reagir a isso? É uma pergunta que continuo me fazendo, mas vejo na Arte um grande potencial, e quero que nas minhas aulas de Arte, possamos buscar possibilidades de relações menos opressoras.

Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda a minha comunicação com os oprimidos. Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização (FREIRE, 2009, p.138).

1.2 REPENSANDO RELAÇÕES

Para responder ao problema de pesquisa, considerando nossos objetivos, analisamos as situações recolhidas à luz de três categorias são elas: Diálogo, Identidade Cultural e Autonomia. Pois, estão ligadas a uma prática inclusiva que considera o estudante um ser histórico, político e social capaz de construir conhecimento. Para Freire, “Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (FREIRE, 2009, p.59). Tal postura está diretamente embasada nos elementos de análise envolvidos neste trabalho, como está suposto neste texto:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...]; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta do dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2009, p.59).

Compreendemos que essas questões levantadas por Freire não estão pressupostas nas práticas pedagógicas de inclusão, pois problematizar as incoerências sociais e agir para que a mudança ocorra é um dos objetivos da educação inclusiva e da sociedade inclusiva e isso implica o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do sujeito. A inclusão pressupõe que as pessoas convivam com as diferenças, das diversas ordens, o que exige trabalho com os elementos: respeito, diálogo e reflexão.

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 22). Parece-nos que o professor preocupado com a inclusão deve orientar, trazer informações acerca de determinado tema, mas também deve problematizar, estimular o questionamento, a fim de trabalhar o elemento criticidade.

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2009, p.26). O educador que pretende favorecer o diálogo precisa estar aberto aos questionamentos e também flexível para as mudanças no planejamento pedagógico. O educando pode vir a questionar a prática do educador, o que é legítimo ao estímulo da criticidade, e o professor necessita saber acolher o questionamento, estimulando também a autonomia desses sujeitos.

[...] ensinar não se esgota no „tratamento“ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2009, p.26).

Observamos que o conteúdo da disciplina deve ser estudado, porém, o professor atento às questões da educação inclusiva, precisa ir além do trabalho com o conteúdo específico da disciplina, focando-se também na construção do sujeito crítico e autônomo. E esse é um dos grandes desafios da nossa prática pedagógica.

Concordamos assim, com Izabel Marques quando discute sobre o professor ditador de verdades que é um profissional atento, sobretudo a transmissão do conteúdo, para isso, necessita de educandos passivos e bons receptores da informação. Marques faz uma analogia desse tipo de professor aos coreógrafos ditadores, ambos solicitam uma perfeita e silenciosa execução. Essa postura estimula “[...] redes de poder autoritário e de dominação que não permitem a *construção* do conhecimento propriamente dita. Ao contrário, pode gerar a *reprodução* desse conhecimento [...]” (MARQUES, 2011, p.115). Assim, a metodologia citada acima não compactua com o nosso entendimento de ensino de Artes, principalmente por termos como categoria o diálogo.

Segundo Santiago e Neto “[...] o diálogo é fundamento da educação problematizadora e exigência existencial da natureza do homem e da mulher.” (2016, p.129).

Desse modo, o diálogo é visto como uma necessidade do ser humano, assim, precisa também ser trabalhado na escola, pois faz parte de um processo de enriquecimento de relações.

Sendo assim, “[...] vai sendo concretizado enquanto intencionalidade, atitude de pessoas, opções e responsabilidades coletivas. Essa categoria mediatiza a relação sujeito-sujeito e sujeito-contexto” (SANTIAGO, 2006, p. 80-81).

Com isso, acredito que o diálogo no meu fazer pedagógico é considerar as vozes dos meus educandos, além de, está atenta às atitudes por eles tomadas, para que mesmo quando não consigam verbalizar o que desejam, eu possa buscar estratégias de diálogo.

Uma formação que impulse formador/a e formando/a a ousarem experimentar mudanças na relação docente-discente e que, para isso, exercitem a abertura de espírito de modo que seja possível a disponibilidade ao outro, em sua singularidade e diferença. Um diálogo que faça aprender a desaprender formas inibidoras da vivência democrática (SANTIAGO; NETO, 2016 p.140).

Sobre a categoria de análise identidade cultural observamos que do ponto de vista sociológico, segundo Castells (2008) essa se relaciona a uma construção em um contexto marcado por relações de poder. Assim, podem ser formadas a partir de instituições dominantes, suponho que seja o caso dos educandos com quem eu trabalho.

Com relação a isso, há o caso da interferência da instituição igreja na instituição escola. Pude perceber, neste caso particular, que a igreja colabora para construção da identidade cultural dos educandos, mas não compreende o hibridismo presente nas identidades, e passa a disciplinar, no sentido que Foucault coloca, o acesso a outras culturas. Vou ser mais específica, alguns educandos que se dizem evangélicos afirmam não poder participar de algumas das minhas aulas de Arte, pois a igreja não permite “porque a aula tem umas coisas de macumba” isso se comprova quando os responsáveis vão à escola para reafirmar a proibição. Isso inicialmente me chocou e me fez até permitir algumas faltas de participação, mas agora, não me fazem recuar, sobretudo, porque estou cumprindo a Lei 11.645/08 e a LDB/1996 que além de me resguardar, exige o estudo da cultura afro-brasileira.

O meu trabalho enquanto docente, levando em conta a situação acima descrita, não pretende inicialmente fortalecer as identidades culturais, mas, refletir sobre essas e após isso, colaborar para construção e fortalecimento das identidades. Quero que

pensem: como eu negro, sou racista? Quem colaborou para essa minha construção de pensamento? Como isso afetou minha identidade cultural?

De acordo com Stuart Hall, na concepção clássica de identidade cultural na perspectiva sociológica: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o „eu real“, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais „exteriores“ e as identidades que esses mundos oferecem” (2006, p.12).

Mas, o autor afirma que isso vem mudando: “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. (2006, p.12).

Sendo assim, o sujeito assume identidades diversas de acordo com os momentos vivenciados. Além de poder construir, desconstruir e reconstruir as identidades culturais, isso me traz esperança, pois posso trazer reflexões de como as instituições dominantes estão coordenando as identidades, para que sabendo disso, os educandos possam se posicionar, e se desejarem, mudar.

Dessa maneira essa categoria está diretamente relacionada à categoria autonomia, pois, se oportunizam reflexões e liberdade de escolha. É importante pensar que disciplinando, do modo citado, não se oferece autonomia, que é tida, por Sassaki como “[...] a condição de domínio no ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (2010, p.35).

Freire (2009), afirma que necessitamos de consciência de nosso inacabamento, para considerarmos ainda mais o respeito à autonomia do ser educando, e não acreditar que por sermos professores, não devemos respeitar a autonomia desses. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2009, p. 59)

Essa categoria é parte fundante deste trabalho ao passo que está relacionada diretamente ao diálogo, é reconhecendo e respeitando os saberes dos educandos que trabalhamos autonomia, isso exige saber escutá-los e está disponível para o diálogo. No livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, o índice é repleto de títulos de capítulos e subcapítulos que tratam de ações que são possíveis ao oferecermos autonomia aos educandos: *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, *Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando*, *Ensinar exige saber escutar*, *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo*.

Para tanto, eu como professora, vejo-me com o compromisso de fortalecer reflexões sobre identidade cultural e estimular a autonomia a fim de fortalecê-los para o jogo da vida.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DIALOGAIS

Neste capítulo, descreverei as tentativas de diálogo, por meio de três momentos vivenciados na escola Iraci Rodovalho com a pretensão de podermos compreender as evoluções, as dificuldades e as superações considerando o objetivo principal desta pesquisa: criar procedimentos em sala de aula que dialogassem com o contexto cultural dos educandos. O primeiro momento foi no início do meu trabalho, naquele espaço escolar, e assim da descoberta de possibilidades ao diálogo, no ano de 2016. O segundo se refere ao projeto construído a partir do tema: Consciência Negra, que busca fazer relação da cultura negra tradicional com a contemporânea, realizado em 2018. O terceiro se refere ao projeto elaborado no período carnavalesco que buscou unir algumas manifestações artísticas, realizado no ano de 2019.

Os nomes que serão citados aqui são fictícios, para preservar a identidade das pessoas escolhidas por mim que fizeram parte do processo de construção desta pesquisa na medida em que nosso envolvimento gerou questionamentos que serão discutidos ao longo do trabalho.

Este texto foi escrito a partir de depoimentos dessas pessoas e anotadas imediatamente após o final das aulas de forma a preservar o modo como elas falaram.

2.1 O INÍCIO DE TUDO: A DESCOBERTA DO DIÁLOGO

Para que me entendam, preciso descrever o que encontrei nesta instituição e porque tive como objetivo principal criar procedimentos metodológicos para o ensino de Artes que dialogassem com o contexto cultural dos educandos.

Ano de 2016, cheguei à escola pela primeira vez, meu primeiro contato com o ensino público. Ainda não sabia quem era quem. Tivemos uma reunião com a supervisão e a gestão, um café da manhã de boas vindas. A escola possuía muitos professores contratados, mas estavam chegando os concursados. Em função da posição geográfica da escola, muitos professores recém-concursados a escolheram, porque é de fácil acesso para quem mora nas cidades de Recife, Camaragibe, São Lourenço e Vitória de Santo Antão. Explicaram o funcionamento da rede de Jaboatão e informaram que iríamos ter mais dois dias sem aula para fazermos o nosso planejamento. Os professores dos componentes comuns poderiam planejar juntos, mas e eu? Com quem faria? Fui informada que só havia eu de professora de Artes na escola porque peguei

justamente as únicas 14 turmas que existiam. Começou a minha preocupação! Pedi algum planejamento anterior para dar uma olhada, mas o que havia eram as indicações da prefeitura sobre o que abordar nas aulas de Artes, e as sugestões estavam relacionadas às Artes Visuais, que não é minha área de trabalho. A supervisora observando a situação me disse: “olhe, não se preocupe não, viu, você como professora tem autonomia para montar as suas aulas e fazer o seu currículo!”. “E agora, o que eu faço?” Decidi conhecer primeiro os educandos.

Algumas orientações que nos foram dadas me deixaram muito tensa e apreensiva: “Cuidado com esses meninos, não deixem a bolsa na sala e saia não! Porque já teve caso de roubo aqui! Outra coisa, quando forem ao banheiro de lá de cima (a escola tem um primeiro andar) cuidado pra eles não trancarem vocês. Deixe sempre a trava da porta do lado de fora e coloque uma cadeira para segurar (O banheiro fica dentro de uma sala que não é utilizada)”.

Cheguei à escola, os educandos estavam na quadra. A gestora deu boas vindas e os encaminhou para a sala. Inicialmente não entendemos bem para qual sala iríamos porque o horário não estava pronto. Eles organizaram e fizeram os encaminhamentos. Subi, e o que vi eram educandos correndo por todos os lados, professores que não sabiam quem era quem. Nas salas, poucos educandos, nos corredores, muitos.

Conseguí entrar na sala, os educandos foram chegando aos poucos. Fiquei surpresa com o tamanho deles, eram enormes para o 7º ano. Então iniciei me apresentando e depois pedi que dissessem seu nome e idade. Constatei que havia muitos educandos fora de faixa.

Até certo momento, eles fizeram silêncio enquanto os outros se apresentavam, mas teve um momento que eu precisei intervir “Vocês que já se apresentaram, vamos fazer silêncio para os outros poderem se apresentar também!”. E eles afirmavam que já se conheciam. “Mas, eu não conheço! Vocês podem colaborar?” E assim fiz nas minhas turmas durante a semana.

Até então, na escola não havia intervalo, e a justificativa era que não era uma política da rede ter intervalo, então dávamos as 5 aulas seguidas e por isso largávamos mais cedo. Pelas minhas contas, não dávamos as 5 aulas, mas...seguimos. Assim, os educandos pegavam o lanche e voltavam para sala. Comiam na sala. Era uma “melequeira” só! No caminho da cantina para sala, vinham deixando rastros de comida.

E quando era banana jogavam as cascas do primeiro andar para o térreo. Eu ficava tão impressionada com a situação que, às vezes, não sabia nem o que dizer. Eu nunca tinha visto isso na vida! Pessoas que agiam sem um mínimo de educação! Na verdade, eu queria sumir dali. Quando ouvia rumores de largar mais cedo, por seja lá qual fosse o motivo, era para mim um alívio!

Normalmente tinham poucos educandos em sala, não porque faltavam, mas porque gazeavam aula: fugiam para a sala dos colegas, para quadra, banheiro, buscavam alternativas de não assistir aula. E no início do ano, sem conhecê-los direito, não era fácil inibir essas ações.

Refletimos sobre a necessidade do intervalo, até como uma possibilidade de evitar que gaseassem aula. Reivindicamos, mas aí surgiu, talvez, o real motivo de não existir: as brigas!

Educandos pulavam do primeiro andar para o térreo, a gestora gritava para que isso não acontecesse, mas não adiantava. Os educandos eram bravos, ao sinal de qualquer reclamação vinda dos professores ou da equipe gestora eles reagiam empoderados. Muitos brigavam entre si, trocavam palavrões e até tapas. Cheguei a presenciar uma briga e o que fiz foi olhar e pedir que parassem, porque não ia me meter no meio!

E eu estava sem saber o que fazer diante dessa realidade, até então!

Continuei com as apresentações, mas agora tínhamos que dizer qual Arte nós mais gostávamos dentre: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais (expliquei o que era). Música e Dança foram as ganhadoras, agora precisava saber como e com qual ou quais iria trabalhar.

Durante as aulas percebi que eles tinham posicionamentos racistas: “Esse menino gosta de dançar macumba, professora!”. “É não, só porque ele dança assim, é? (Vitória fazia movimentos que indicavam transe espiritual)”. A maioria dos educandos ria ao ver e ouvir isso.

Por meio dessas primeiras aulas consegui pensar como iria organizar as posteriores. Decidi trabalhar sobre a construção da cultura brasileira. Quais os principais povos que ajudaram a construir nossa cultura? Quais tinham mais poder e privilégio,

quais tinham menos? Esses questionamentos nortearam várias de nossas aulas. A tentativa era pensarmos que talvez esse preconceito com algumas culturas seja algo imposto há muito tempo, e nós? O que de fato achamos? Qual nosso posicionamento?

Discutimos os motivos pelos quais conhecemos “muitas” coisas da cultura africana e afro-brasileira e um pouco menos sobre a cultura indígena. Trouxe artigos, conversamos sobre território e eu começava a ter um pouco de esperança.

Queria agora trazer as manifestações artísticas afro-brasileiras, mas de forma prática. Então, aprendemos sobre o coco: dançamos, cantamos, fizemos roda. E eles se animaram e quiseram participar das aulas de Artes. Porque nesse meio tempo, muitos diziam que Arte não reprovava e que por isso não iam assistir aula. Conhecemos também sobre o maracatu: brincamos com a sonoridade, usamos a mesa como instrumento. Eles estavam gostando. Mas, alguns colegas de trabalho, nem tanto! Reclamavam do barulho, e eu argumentava, “gente, como vou trabalhar maracatu sem barulho?”

E continuando o estudo sobre as manifestações artísticas afro-brasileiras trouxe a capoeira. Peguei imagens que mostravam alguns movimentos e levei para eles, a fim de exemplificar. Fui surpreendida: alguns educandos começaram a querer reproduzir corporalmente as imagens e sem a minha intervenção formaram uma roda de capoeira. Com isso, descobri que existiam alguns grupos de Capoeira no bairro, e que muitos dos nossos educandos participavam. Fiquei impressionada e feliz, não esperava essa reação, pois eles se mostravam, muitas vezes, desinteressados com o que eu estava falando, e em alguns momentos, fazê-los participar era difícil.

Essa reação não impressionou só a mim, a estagiária Talita que estava na Escola, fazendo estágio de observação também ficou surpresa, e em um dado momento de uma reunião com a supervisão escolar falou: “Eu acho que aqui nessa escola tem que ter atividades diferentes, mais práticas, mais lúdicas, como Manaíra faz, porque aí os meninos se interessam mais, ela fez até uma roda de capoeira e de coco!”.

Diante dessas respostas à metodologia empregada, à medida que a atividade proposta tinha algo que fazia parte da vida dos educandos, o envolvimento e a atenção era maior, assim, descobri um caminho para tornar as aulas mais participativas. Caminho esse que deu origem ao objetivo principal dessa pesquisa.

Mas, algumas reações de determinados educandos, assustavam-me: Caio, estudante do 6º ano E, durante a aula começou a empilhar uma cadeira na outra e eu fiquei sem acreditar no que estava vendo, pedi que ele parasse, mas ele fingia não ouvir, fui até ele, toquei em seu braço e perguntei se ele não estava me ouvindo, ele balançou a cabeça em negativa e continuou, fiquei novamente assustada e sem entender o que estava acontecendo, perguntei porque ele estava fazendo aquilo e ele disse que não sabia. Como estava no final da aula, saí logo. Muitas coisas se passaram na minha cabeça: ele não está me respeitando, por que ele fez isso?

Nesse dia, enquanto eu fui conversar com Caio, que estava no fundo da sala do lado oposto ao da porta, outros educandos aproveitaram o momento para sair de sala. Era um verdadeiro caos. Eu não sabia o que fazer, inicialmente, colocava o birô pesado na frente do espaço que deveria ser a porta, mas, não adiantava, alguns passavam por baixo do birô! Desisti dessa tática, no entanto, precisava arrumar outra. A gestão cobrava: “Gente, controlem os alunos de vocês, mantenham eles na sala, não tem como a gente correr atrás de um monte de meninos”. E eu pensava: “Como vou fazer isso? Esses meninos não têm limite, só querem fazer as coisas na hora que eles querem, não respeitam a autoridade do professor!”

Foi quando pensei, eu tenho que atraí-los e conquistar o respeito deles, e o diálogo é a única saída, preciso entendê-los, ouvi-los e eles precisam me ouvir. “É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer” (FREIRE, 2009, p.116).

Com isso, a estratégia criada inicialmente para estabelecer diálogo foi usar a capoeira, que era algo pertencente a eles e a comunidade. Mas, como trabalhar Capoeira com esses meninos violentos? Eles vão se matar aqui! Eu estava com medo de continuar a investigação com a Capoeira, mas como percebi que foi bem aceita, corri o risco!

E eu? Diante de tudo isso, como ficava? E o quê fazia? Fiquei imersa nesse mar agitado! Quando eram turmas boas, eu fingia ter perdido a hora, e passava mais tempo que o previsto, mas quando eram turmas difíceis, eu demorava a chegar e nesses momentos agradecia ter apenas uma aula. Eu estou relatando com toda a minha sinceridade o que acontecia na escola e quais eram as minhas ações, no chão da escola acontecem várias coisas e, às vezes, só quem está lá consegue saber de fato como é!

Essa minha fala sobre turma boa e turma difícil, sobre atrasar propositalmente, pode parecer irresponsabilidade, mas é uma das tentativas de sobreviver neste espaço!

Para completar a saga com o 6º ano E, o horário mudou e a minha aula passou a ser a última do dia, nesse horário muitos já tinham inventado que eram de outras turmas e tinham largado também, isso era possível porque todos os dias faltavam professores e sempre alguma turma largava mais cedo. Outros já nem subiam do intervalo e continuavam na quadra jogando. Mas, a partir do momento que a capoeira passa a ser o carro-chefe das minhas aulas de Artes, muitos desses educandos que gazeavam, aguardavam a última aula chegar. E eu ficava sempre buscando tirar um coelho da cartola para que o interesse deles nas aulas não acabasse.

Em meio a esse turbilhão de emoções e situações vivenciadas vem a minha aproximação com Wesley. Ele era um menino muito novo, 12 anos no 8º ano, estava todo certinho com relação à faixa etária, e isso me chamava atenção, pois eram poucos meninos com o perfil dele que eram assim. Ele gostava de andar com roupas de marca, cabelo e sobrancelhas bem feitos. E também olhos vermelhos e cheiro de cigarro. Isso me impactou muito, como um menino de 12 anos pode está assim, claramente usando drogas?! E nada acontece, conselho tutelar, mãe, pai, nada! Até aí eu fiquei no campo das reflexões, mas Wesley começou a faltar às aulas, e a minha era justamente a primeira aula do dia, ou seja, ele não gazeou, ele sequer chegou à escola! E comecei a ficar preocupada, pois já tinha percebido o cenário de negligência que o menino estava inserido, e eu não queria compactuar com isso! Procurei a ficha dele na escola, liguei para o número que estava lá, mas foi em vão, o número não existia. Pedi à supervisão que informasse as faltas dele ao conselho tutelar, não sei se de fato foi feito, pois mil eram as justificativas! Então passei a recorrer aos meus educandos, comecei a entrar nas outras séries/turmas e perguntar quem conhecia Wesley ou morava perto dele, e alguns sempre falavam que conheciam, comecei a pedir que eles avisassem a Wesley que a professora Manaíra precisava muito falar com ele.

Acho que o recado foi dado. Um tempo depois, em média 2 meses, ele voltou, e me procurou, então conversamos: “Eu fiquei muito preocupada com você, por que faltou tantas aulas? Você é um menino tão bom, tão inteligente!”, ele não falou nada só olhou para mim e riu parecendo não concordar com o que eu tinha falado. E eu continuei: “Você acha que eu ia me preocupar tanto com um educando que eu

acreditasse que não ia valer a pena? Você é bom! Eu sei disso, mas para ficar melhor, você precisa vir às aulas, os outros professores também estão falando das suas faltas, como vou interceder por você no conselho, se você não vem? Fica difícil para mim! Eu quero ver você em todas as aulas agora, tá certo?” “Tá bom Manaíra!”, essa foi a resposta dele.

Na verdade, vê-lo vivo já foi para mim um grande alívio! Pois, quando eu perguntava por ele muitas eram as respostas “Ele tá junto com uns noiados lá, tia, por isso que ele não vem!”. “Ele tá trabalhando pros caras, tia, pode vim não!”.

Apesar das nossas conversas, ele veio acordar muito tarde. Em dezembro, foi o melhor educando que eu já pude ter! Só que já não era mais possível uma aprovação. Seria injusto com os outros que eram frequentadores assíduos das aulas, e em meio a todo o caos que estava na escola precisávamos ter muito cuidado com as nossas decisões para que no outro ano não ficássemos desacreditados. Por outro lado, criamos um forte laço de amizade, ele me falava da família dele, dos irmãos, do pai e da mãe, dos objetivos e eu sempre reforçava o quanto ele era bom e que ele não podia se esquecer disso. Nas minhas aulas sempre apresentei uma preocupação com as causas sociais e de como a Arte pode interferir politicamente nessas lutas, busquei ao máximo sensibilizá-los para olhar para o outro. Porque no fundo eu sabia, que Caio, Wesley, e outros educandos podiam sim desistir de estudar e daqui a um tempo nem se lembrariam do que se tratava a Arte afro-brasileira, mas eu sabia que eles iam lembrar das coisas boas e também das ruins que vivenciaram na escola. Eu queria ao máximo proporcionar experiências boas, e essas vivências estavam ligadas também a saber olhar e ouvir o outro, eu queria sensibilizá-los e a Arte é um terreno fértil para isso.

E para exemplificar vou citar o caso de Marli: a aula tinha acabado, era a última no 6º ano E, Mário Júnior, educando fora de faixa que faltava bastante e era amigo de Wesley, ainda estava terminando a atividade, fiquei esperando e perguntando um monte de coisas sobre ele: “ Tá trabalhando Mário, por isso que não tá vindo muito pra escola é?”, “Tô tia, é mola viu , né feito aqui o trabalho da senhora não, eu sou ajudante de pedreiro!”, enquanto estávamos conversando Wesley subiu para vim buscar o amigo, pois iam para casa juntos, “ Ainda tais aí Mário, bora!”, Wesley entrou na sala continuamos conversando. Chegou então, dona Marli, a senhora que trabalhava na limpeza da escola, ela pediu licença e perguntou se já podia começar a organizar a sala,

eu expliquei que já tínhamos terminado e que ela podia ficar à vontade. Mário prontamente se levantou e disse: “Que isso, irmã, deixe que a gente ajuda a senhora!” e Wesley também se prontificou: “Deixe aí, irmã, que a gente ajeita!”. Dona Marly ficou muito agradecida: “Ô meus filho, obrigada viu, Deus abençoe vocês! Tá vendo professora, esses meninos são uma benção, né!”, e eu consenti: “Num é Marly, esses meninos são muitos bons mesmo!”. Eles arrumaram as bancas, eu ajudei também, deram uma varrida na sala, e depois nós três descemos e fomos para casa.

Presenciar uma ação como essa, nesse ambiente repleto de violência e falta de amor ao próximo, tocou-me tanto que no ano seguinte, 2017, minha fala de abertura do ano letivo foi citar esse exemplo, sobretudo para valorizar a ação desses dois educandos que em 2017 novamente cursaram a mesma série.

Mas, e quem eu era naquele espaço? Uma professora de 22 anos (na época), com uma aparência física considerada não tradicional (Negra, usando os cabelos cacheados) e não parecida com uma professora, segundo alguns colegas. Muitos diziam “Oxe, pensava que era uma aluna, hahaha!”. Minha presença gerava comentários: “A professora é bem novinha! Quantos anos a senhora têm?” “O cabelo da professora é bem cacheadinho, olha!”, uma colega de trabalho também falava “Teu cabelo é tão lindo, o meu era assim, agora eu não tenho mais paciência de deixar voltar não!”.

Observei que havia pouquíssimas professoras negras na escola, e as que havia, pareciam querer embranquecer: cabelos alisados, falas racistas. As educandas, em sua maioria, negras, tinham poucas referências de mulheres que se identificavam como negras. Então a minha presença na escola gerava questionamentos com relação aos estereótipos de beleza.

Ainda em 2016, aproveitei isso e construí várias aulas questionando os padrões de beleza e relacionando eles ao fenômeno da aculturação. Fiquei muito vaidosa, pois em umas dessas aulas, justamente alguns educandos que eram inquietos, andarilhos e traficantes ficaram na sala, Adrian, disse: “Professora, a senhora é a melhor professora daqui! Na moral, não é porque tô na frente da senhora não!”, e os outros bateram palma, e Lucas finalizou dizendo “Era pra senhora ter mais aula com a gente, esses professor sabe dá aula não, tia!”. Eu fiquei sem saber o que falar, não esperava que esses educandos, depois da supervisão e de muitos colegas de trabalho falarem tanto deles, fossem falar tão bem de mim e colaborar tanto para que a minha aula desse certo. Eu

estava começando a entender que precisava cada dia mais envolvê-los nas minhas aulas e trazer exemplos voltados a realidade deles, Paulo Freire se fez novamente presente nas minhas reflexões sobre prática pedagógica.

Em meio a todo esse contexto no qual a violência também se fez presente, eu me questioneei: como trabalhar capoeira com esses meninos violentos?

Na verdade, observo que esse questionamento não era totalmente meu, mas também dos colegas em volta: "Se o bicho pegar, ninguém consegue segurar esses meninos não, viu!". Na verdade, tínhamos medo do que a prática da capoeira podia gerar. E a equipe gestora sempre deixava claro que a prefeitura não admitia polícia na escola, porque no meio dos educandos não era necessário à polícia. Isso é algo que me inquieta bastante! Infelizmente pude experienciar que a justificativa da prefeitura para que a polícia não venha à escola é equivocada, a escola é um espaço apenas para estudar? Será que na instituição escola só existem pessoas que tem o objetivo de estudar? Observei diversos motivos que levam um educando a estar na escola que não é só estudar: as bolsas benefício, a merenda, a socialização e também o tráfico.

A concepção de que na escola só existem educandos, também é conhecida pelo tráfico, enquanto eles estão com a farda da escola parecem estar minimamente protegidos da abordagem policial. Era clara a relação de alguns educandos com o tráfico. Na primeira aula do turno, principalmente da tarde, era quase impossível mantê-los na sala, pediam para ir ao banheiro, para beber água, e quando estavam muito apressados, nem se davam ao trabalho de comunicar a saída. Muitos quando voltavam à sala tinham cheiro de cigarro, olhos vermelhos e exibiam dinheiro. Protegiam de tal forma a bolsa que ninguém podia sonhar em pegá-la, da mesma forma acontecia com os bonés, que já era um objeto proibido na escola.

É muito difícil lidar com isso, como repreender um educando por alguma atitude equivocada sabendo que ele pode estar armado, ou que pode ficar descontrolado a ponto de ser agressivo com você? Eu tinha medo! Então, mais uma vez ficava evidente para mim a importância de estabelecer uma relação de diálogo com eles, para que conseguissem me ouvir e eu ouvi-los também, e desse modo construirmos minimamente uma relação respeitosa. Observava que muitos professores batiam de frente com eles e o stress era ainda maior, e a relação era ainda mais problemática. Comecei a pensar que tinha que trazê-los para mim, precisávamos ficar mais próximos, um precisava entender os limites do outro. Estabelecer esses limites é difícil porque eles confundem, pensam:

“agora somos amiguinhos!”, mas a intenção não é essa! Mas sim, construir uma relação respeitosa na qual possamos nos comunicar! Percebi que isso não seria fácil e não seria rápido, então, paciência, Manaíra. E fomos em frente com a capoeira! Principalmente porque o trabalho com a capoeira induzia o respeito às regras do jogo. E respeito era algo muito necessário nas relações da comunidade escolar.

Considerando todas essas questões expostas e em diálogo com a professora de História Sandra Lopes, criamos o projeto denominado: Preconceito Cultural contra as manifestações afro-brasileiras no ambiente escolar. Com o objetivo de fortalecer os valores éticos nas relações entre os educandos, a partir do contato com a cultura afro-brasileira para que eles e elas pudessem aprender a lidar com as diferenças e as diversidades culturais e assim criar um ambiente inclusivo e democrático na escola.

Por meio desse projeto, foi possível um desdobramento nas aulas de Artes e então surgiu a proposta: **A Capoeira como um caminho metodológico para o ensino de Artes**. Enquanto professora, desse componente curricular aproveitei a relação dos educandos com a capoeira e busquei construir o nosso currículo a partir disso.

Sendo assim, nas aulas de Artes, essas foram as competências estabelecidas: Discussão sobre a formação da cultura brasileira; Compreensão dos processos de aculturação; Análise dos efeitos da aculturação ao povo negro: padrões de beleza e perseguições; A capoeira: uma manifestação cultural brasileira; Capoeira Angola; O corpo da capoeira angola e sua filosofia; Capoeira Regional; O corpo da capoeira regional e sua filosofia; A capoeira é Arte ou é Esporte? Esses temas também permeavam aulas práticas, e nesses momentos, a vontade de boa parte dos educandos em participar era imensa, mesmo os que não jogavam se mostravam satisfeitos em olhar e bater palmas. No entanto, quando íamos às aulas teóricas que também estavam ligadas a esses temas, a maioria dos educandos que gostavam de jogar ficava impaciente e desinteressada em fazer a aula. Isso me incomodava bastante, e eu levantava algumas questões: por que nas aulas práticas vocês estão atentos e nas aulas teóricas não? Vocês acham que não é importante aprender sobre a história e a filosofia da capoeira? Só jogar basta? Refletia também que essa resposta dos educandos as aulas práticas podiam está ligada a falta de atividades dessa natureza na escola, apesar das aulas de educação física.

E assim, foi o longo processo de descoberta do diálogo com a minha chegada nesse espaço.

No ano de 2017, em função do enorme desgaste do ano anterior, optei por não mais ser protagonista de projetos. Ainda estava exausta e pensava: será que minha relação com os educandos é de fato de diálogo? Eles querem me ouvir ou são barganhados para isso? Consegui disseminar os pilares da educação inclusiva em minha prática? Eles conseguem dialogar com o diferente, ou apenas fazem um silêncio passivo quando estou trazendo algo novo para eles, com o intuito de assim oportunizarem espaço para as suas preferências?

Percebi que apenas os motivando a falar, pois “[...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*.” (FREIRE, 2009, p.117), conseguiria responder alguns dos meus questionamentos. Pois, iria perceber o envolvimento deles com o conteúdo proposto: Sim, eles estão atentos! Ou; Não, não estão atentos! Isso no que se refere ao trabalho com conteúdos não ligados diretamente ao contexto deles, pois era nesse momento que os questionamentos expostos acima ficavam mais intensos.

Tendo em vista tudo que vivenciei anteriormente, o ano de 2017 serviu para que eu repensasse minha prática, para tomar a decisão de ir em frente com uma metodologia pautada no diálogo, ou não!

Chegava a minha casa exausta: chamar a atenção deles não era fácil, conseguir silêncio para poder exercer o meu direito de falar também não. “A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental” (FREIRE, 2009, p.117). Mas, como consegui-lo sem recorrer a uma postura opressora? Como consegui-lo sem tanto desgaste?

Diversas foram as vezes que minha garganta sinalizou a dificuldade, junto à febre que em alguns momentos foi minha companheira ao chegar a minha casa. Recorri ao microfone para razoabilizar a situação, e até hoje quando trabalho em turmas grandes, utilizo! Quando tentava uma aula prática, o desgaste era ainda maior, a euforia tomava conta dos educandos! Mas, era diante dessas aulas, que conseguia percebê-los melhor, tamanho o envolvimento.

Pensava: tudo isso para quê? Estou me matando por eles, para quê? Assim não quero mais! Caso eu continue nessa pisadinha não vou chegar a 10 anos de profissão e já vou estar louca para me aposentar!

Decidi que em 2017 seria quadro, caderno e livro, neste ano a rede de Jaboatão já havia adotado livro didático de Artes.

Foi um ano sem cor para mim, que refletiu a dificuldade de aplicar a metodologia por mim pensada. Ser professora na escola pública não é fácil!

Mas, os educandos, sem saber até então desse meu posicionamento insistiam me chamando para projetos: “Oxe foi massa pow, o que a gente fez ano passado, professora, faz a quadrilha com a gente de novo! (referindo-se uma coreografia de forró que fiz no período junino)” “E aí Manaíra, vai ter Capoeira esse ano né, já tô vendo um pessoal aqui da escola, que joga na moral!”. Para esses eu retardava falar que não estava disposta a trabalhar com projeto, até porque ainda estava na dúvida se seria isso mesmo. “Depois a gente vê!”.

Não foi por muito tempo que os educandos ficaram sem saber o porquê dessa minha postura. Ao me chamarem novamente para fazer projeto falei o real motivo da minha apatia: “Gente a verdade é que não estou muito disposta a me desgastar, ano passado fizemos projetos e foi ótimo até certo ponto, mas deu muito trabalho, me desgastei muito, vocês só colaboram quando trabalho o que vocês querem, não estão dispostos a conhecer coisas novas, só as coisas de vocês!”

E em qualquer sinal de falta de compromisso com o acordo mínimo: “quando um fala o outro escuta”, eu os lembrava os motivos da mudança de metodologia e os cobrava responsabilidade de escuta. Afinal, “[...] o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (FREIRE, 2009, p.117).

Essa atitude de não mais trabalhar de forma dialogal, no entanto, me doía muito, eu não queria ser mais uma responsável por reproduzir relações de docilidade por meio da opressão. Agir assim, sem abrir espaço para o diálogo, apenas apresentando novos conteúdos, ia de encontro com minha compreensão de educação: a educação inclusiva.

Então, aos poucos fui me reerguendo. Com o estímulo dos próprios educandos que se mostravam nostálgicos ao lembrarem o que vivenciamos no ano anterior e também ao afirmarem o quanto as aulas fizeram diferença na vida escolar deles.

Assim, optei novamente pela prática inclusiva e por metodologias dialogais. Aceitei que essa é a grande dificuldade da minha profissão e que a minha grande satisfação vinha exatamente de descobrir estratégias de tornar o Ensino de Arte um espaço de inclusão e diálogo. Mas, agora, precisava estar mais atenta a minha saúde enquanto docente, não ia mais me permitir, por exemplo, ficar com a garganta inflamada, tentando competir com alguns educandos que insistiam falar, ao mesmo

tempo em que eu ia evitar, ao máximo, me estressar com a falta de comprometimento de alguns e, sobretudo ia buscar minha felicidade como professora, o diálogo.

2.2 DA BATIDA DO TAMBOR A BATIDA ELETRÔNICA

Decidida a continuar a investida em procedimentos metodológicos dialogais trabalhamos para a construção de mais um projeto: “Da batida do tambor a batida eletrônica”.

Assim que voltamos do recesso escolar de julho de 2018, os meninos já começaram a perguntar: “vai ter Capoeira, não é Manaíra?”. “Calma minha gente, mal voltamos, vou organizar direitinho!”. Estava preocupada em como poderia fazer o projeto da consciência negra desse ano (2018) trazendo outras coisas que não só a capoeira, porque essa manifestação tinha sido nosso carro chefe no ano de 2016. Seguimos. Naquele ano, escolhi me basear no livro didático, então, a partir das indicações propostas por esse material, organizei-me e busquei criar relações para montarmos o Projeto Consciência Negra. Desse modo, trabalhamos com temas específicos em cada ano/série, que estavam relacionados ao Projeto Consciência Negra. A seguir, vou explicitar o que foi trabalhado em cada ano/série para a construção desse projeto.

6º ano – As Máscaras Africanas

No livro do 6º ano, a indicação de trabalho na 3ª unidade era a cultura africana e afro-brasileira. Os 6º anos que eu trabalhava gostavam muito de fazer trabalhos manuais, a essa altura já tínhamos feito origamis, teatro de bonecos de papel. Além disso, os educandos tinham muita disposição para o jogo, gostavam de interpretar personagens e demonstravam querer produzir conhecimento. Considerando essas questões, pensei em trabalharmos com as máscaras, poderíamos assim, estimular o contato com as Artes Visuais e também com o Teatro.

Trouxe referências de máscaras africanas. Pensamos nas proporções que podíamos fazer as máscaras, nos traços a evidenciar e também nos personagens que queríamos construir, por meio das máscaras.

Durante o processo pude observar algumas referências racistas: “Por que tu fez esse cabelo? Tem que ser cabelo ruim, menino, é africano!” Eduardo, do 6º ano B, ao dizer isso demonstra uma opinião racista ao se referir ao tipo de cabelo crespo como ruim e ao considerar que todos os africanos possuem as mesmas características físicas. Intervi utilizando como exemplo a palavra ruim e buscando compreender junto a eles como esse adjetivo pode se relacionar a cabelo e porque temos essa compreensão de cabelo crespo como ruim. Eles se mostraram pensativos, e Deivid falou: “Num é bicho, tu é muito burro!”. Eu me vi novamente em 2016, nas turmas de 6º ano: “Não tem ninguém burro aqui, que conversa é essa, gente? A gente tá aqui pra pensar e discutir juntos!”. Novamente me coloquei a disposição do diálogo: questioná-los, ouvi-los, falar, ser questionada. Precisávamos juntos tocar no assunto do racismo, que se mostrou e se mostra tão presente nessa escola. A ideia não era apontá-los: “Vocês estão sendo racistas! Sabiam que o racismo é crime?”. Não. Queria pensar junto com eles o que essas frases que eles falaram, significavam, para que, juntos, pudéssemos aprender e mudar.

Assim acreditei que:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2009, p.72).

Ao ler o texto de Janet O’Shea: “Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance”, compreendo a importância de uma abordagem decolonial. A fim de promovermos um espaço para pensar nos porquês desses posicionamentos, a abordagem decolonial se faz necessária para não perpetuarmos a reprodução de padrões que discriminam. O’Shea aproveita para dizer que : “ Os currículos de dança podem ser inclusivos e antirracistas” (2018, p.754).

Essa afirmação dialoga com os princípios de minha pesquisa, ao considerar a abordagem decolonial como uma abordagem inclusiva que pretende dialogar com as diferenças e não as homogeneizar.

Desse modo, no processo de construção do nosso painel de máscaras africanas busquei colocar todas que foram entregues, e este ficou assim:

Figura 1- Pannel de máscaras



Fonte: Autora. (Outubro, 2018).

Os educandos ao verem o painel pronto buscaram sua produção, ao se reconhecerem, mostraram-se orgulhosos de seus trabalhos, no entanto, houve também quem se envergonhasse como Tairone: “Era pra eu ter feito mais direito!”. E alguns criticaram “Oxe, porque a senhora botou um negócio feio desse, hein?”. Alguns eram parabenizados pelos colegas de outras turmas e se sentiram vaidosos por suas produções, e outros se arrependeram por não terem feito a atividade, como Pedro: “Era pra eu ter feito, tu ia ver, boy, se eu fizesse ia ficar melhor que esses tudinho!”.

Até então, eu nunca havia exposto o trabalho deles em um lugar visível a todos, observei o quanto isso foi importante. Pudemos discutir sobre vários aspectos a atividade e um desses foi o compromisso com as atividades solicitadas. Nesse sentido, o educando exerce sua autonomia, ao escolher se vai fazer a atividade ou como vai fazê-la, eu não posso pegá-lo a força e fazê-lo produzir, mas posso fazê-lo pensar em por que não fez?!

Afinal: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2009, p. 94).

Outro aspecto que discutimos foi o respeito ao trabalho do outro: Por que não respeito à produção do meu colega? Qual a importância de usar palavras no sentido pejorativo para diminuir o trabalho do outro? “Uma merda dessa aí quem não faz é doido”. Esse foi o discurso de Eduardo, será que ele aprendeu com alguém? Por que tratar o outro dessa forma? É assim que ele é tratado? Confesso que não são todas as

vezes que me permito um segundo de tempo para pensar nisso antes de intervir, às vezes minha resposta é direta: “Tu é muito engraçado, né, nem faz e fica falando dos outros! Você não é tão bom, faça aí e mostre que nós queremos ver!”. Pego forças em Freire para reorganizar minha prática:

Trata-se, na verdade- não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas-, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. (FREIRE, 2009, p.80).

Por meio desses questionamentos muitos dos educandos que não entregaram a atividade, mesmo sabendo que o painel já estava pronto decidiram fazer e me entregar, e o próprio Eduardo fez e veio me perguntar se tinha ficado bom, eu o elogiei, mas também chamei sua atenção: “Ficou lindo, tá vendo que você sabe fazer! Agora eu queria entender por que você não faz na hora que eu peço você não cumpre o combinado, Eduardo, e você sabe fazer as coisas!”. Ele riu sem graça, e foi mostrar aos colegas dizendo que eu achei bom. Percebo o quanto a reação do professor é importante para o educando, quanto o afeto e a empatia fazem diferença na nossa relação com eles!

7º ano - A representatividade negra nos contos infantis

Nos 7º anos estávamos trabalhando sobre o brincar e como podíamos aprender com ele, assim, começamos a trabalhar a ligação da música com o brincar. O tema era a embolada, que é um trabalho feito, normalmente, em duplas, no qual os dois tocam o pandeiro e começam a criar um diálogo rimado, as rimas são construídas por meio da observação das características das pessoas que estão ao redor dos emboladores.

Logo o educando Jonas, do 7º ano F, que gostava de fazer rimas cantadas, começou a rimar brincando com as características dos colegas de sala. Alguns responderam rimando, outros ficaram resmungando, e alguns foram mais grosseiros: “Te fecha menino!”.

Então, quando perguntei nesta turma como queriam participar do Projeto Consciência Negra, Jonas logo disse que faria uma rima.

Os demais ficaram pensativos sem saber como podiam participar do projeto. Aproveitei para pensarmos na construção das letras das músicas e no discurso que elas imprimem. Trouxe então, uma música ligada à questão da consciência negra:

“Diga seu nome completo
Nascimento e estado civil
Cor dos olhos e sexo
Pai e mãe
E o endereço certo
Raça negra
Uma questão de identidade

O cabelo pixaim
Cor da pele preta
Meu amigo
Não tenha dúvida
Você é da raça negra”

Música que ouvi por meio do grupo de afoxé Oyá Tokolê Owo e composta por Zumbi Bahia.

A discussão foi acalorada. “Eu acho professora que as pessoas negras não podem sofrer preconceito, então a gente tem que respeitar!”. Essa educanda chamada Carol tinha traços negroides, mas em função da cor de sua pele, considerava-se branca e tirava-se do lugar de negra. Comecei então a discutir “É fácil se dizer negro?”. E Carol novamente sintetizava a questão: “Sim, professora, mas veja só, a pessoa deve assumir o que é, vai fazer o quê, fingir que não é negra é?”.

Fiquei me perguntando bastante sobre essa construção de pensamento de Carol, e sua ligação com os padrões de beleza que são estabelecidos inclusive nas brincadeiras infantis que era o tema que estávamos tratando. Chegamos, assim, nos contos infantis. Refletindo estabeleci o tema: A representatividade negra nos contos infantis. Analisando, foi difícil pensar em uma referência negra nos contos clássicos conhecidos pela maioria dos educandos. Vimos vídeos que discutiram sobre isso. Lembrei-me da história que minha mãe contava: “quando você entrou na escolinha, fizeram a morena de neve e você participou!”. Sugeri então que o nosso trabalho seria desenhar a Branca de Neve, reconstruindo-a fisicamente como uma mulher negra, talvez a Preta de Neve. Eles aceitaram e muitas questões vieram.

“Por que preta de neve? Deveria ser preta de carvão!” argumentou João Paulo, logo Ludmila que demonstrava se identificar como negra falou: “Meu Deus, ó pra isso, tia, que preconceituoso!”. E Wallace logo retrucou: “Né preconceito dele não, é verdade, a neve lembra o branco!”.

Eu ri e comecei: “Vamos lá, minha gente, nós podemos mudar o nome se vocês quiserem, a referência do Preta de Neve é para ficar claro que se trata de uma ligação com o conto de Branca de Neve, mas o que vocês falaram é coerente também. Na história, o nome Branca de neve é porque a cor da pele da personagem era branca como a neve, então se vamos retratar uma mulher negra podemos mudar essa “neve”, o que acham? Vamos pensar e votar?”

A maioria concordou em trabalharmos com o nome: Preta de Neve. Essa turma foi a única que levantou essa discussão, as demais se mostraram mais preocupadas em começar a desenhar.

Durante o processo levantei algumas questões: Quais são as referências negras que existiram na nossa infância? Bonecos ou bonecas negras tinham em grande quantidade nas lojas de brinquedos? Os personagens dos desenhos eram negros? Eles representavam que papel, que personagem? E na TV, os ídolos das crianças, tinha algum negro?

Usei exemplos palpáveis que tinham ligação com a vida desses educandos, observei o quanto essa reflexão os impactou, muitos ficaram em silêncio, e com uma expressão de espanto e de tristeza. E aí eu não consegui deixar passar: “Sabendo de tudo isso gente, será que é fácil se dizer negro no Brasil”?

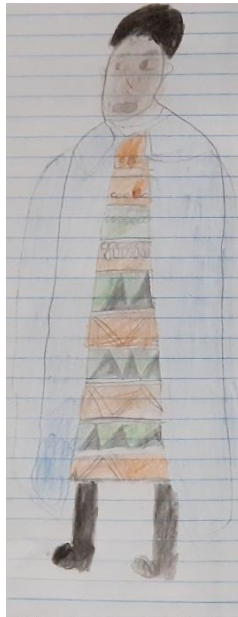
E disseram que não. Aproveitei: “Então agora é a hora de usarmos a nossa criatividade a nosso favor, se eu acho que não estou sendo representada, vamos criar possibilidades de sermos representada, a preta de neve é uma forma de fazermos isso!”. E novamente via a expressão deles mudar, agora o semblante era de esperança, “Vou tirar onda agora, visse boy, minha Preta de Neve vai gerar!”, disse Eder.

De fato, muitos educandos capricharam e tiveram prazer em descobrir quem seria essa Preta de Neve. Eu os lembrava de que a história era a mesma, o que iria mudar eram as características físicas da personagem.

Refletindo essas questões, Deivison me pediu para desenhar o príncipe da história, e achei muito importante a fala dele “Professora, também tem que ter o príncipe, eu quero desenhar o príncipe”.

Deivison que possui características indígenas desenhou um príncipe parecido com ele, isso me fez pensar ainda mais no que a representação desses estereótipos significa para as crianças e como pode interferir na autoestima delas.

Figura 2- Desenho de Deivison



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Além do que me fez pensar em como nós ampliamos nosso olhar à medida que dialogamos com os nossos educandos, inicialmente eu não havia pensado em retratarmos o príncipe, apesar de em um dos vídeos ao qual assistimos existir uma discussão sobre quem eram os príncipes dos contos clássicos e quais eram as suas características físicas e psicológicas.

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, p.36).

Muitas coisas legais surgiram com essa atividade.

Figura 3- Preta de Neve de Yasmim



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Figura 4- Preta de Neve de Marcilho



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Figura 5- Preta de Neve de Naiane



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Figura 6- Preta de Neve de Grasielle



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Figura 7- Preta de Neve de Raissa



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Figura 8: Preta de Neve de Cleiciane



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Figura 9- Preta de Neve de Ludmila



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Figura 10 - Preta de Neve de Cauã



Fonte: Autora. (Setembro, 2018)

Pude observar como muitos enxergaram as características negras. Alguns desenharam a preta de neve com cabelos lisos, rostos afilados. Isso foi importante para podermos discutir as características negroides.

Lembrei novamente de O'Shea (2018), ao propor que uma abordagem decolonizadora pode aproveitar o momento para desestabilizar e pensar alternativas, e era isso que eu buscava fazer naquele momento.

8º e 9º ano

Estávamos prestes a entrar na terceira unidade, o livro sugeria uma abordagem sobre a cultura do tambor. Começamos. Trabalhamos o tambor como forma de comunicação, e também trabalhamos o jogo de perguntas e respostas expresso em alguns ritmos como no coco, por exemplo. Depois estudamos o que o livro denomina de Artes da marcha, no Brasil o exemplo dado foram as bandas marciais que possuem inicialmente uma ligação com o exército.

O livro tenta estimular a reflexão sobre a ligação sonora do tambor com a arte de marcha e em seguida o elo do tambor com a música eletrônica.

Foi a partir daí que percebi qual seria a conexão que eu poderia fazer entre a realidade dos meus educandos e o conteúdo então abordado.

Começamos a pensar sobre as músicas eletrônicas de Pernambuco, e o Bregafunk apareceu. Na ocasião, uma Mc chamada Loma que residia, a propósito em Jaboatão dos Guararapes, estava na mídia. Fomos atrás da história do bregafunk em Pernambuco, achamos uma entrevista de DG, Dj que gravou a primeira música de sucesso de Mc Loma, ele falava do seu contato com a Mc e do pedido que a fez: “ Se tu estourar com essa música aí, não esquece de dizer lá fora que é bregafunk, não! Aí o pessoal vai querer gravar no nosso estilo, que só a gente daqui sabe fazer” (ALBUQUERQUE, 2018).

Ao considerarmos o bregafunk música eletrônica, fomos pensando sobre algumas coisas, os educandos questionavam: “Eu pensava que música eletrônica era só aquelas músicas eletrônicas mesmo que não tem nem letra!”. “Tu é doente é?! O nome já diz: Dj, Mc, tem nos dois, por que o Bregafunk não é música eletrônica?”.

Fomos buscando entender juntos que eram formas diferentes de se produzir música eletrônica e que se tratava de culturas e realidades diferentes, concordando assim com DG a respeito do estilo de fazer música.

Tínhamos tempo, então fomos entender sobre o discurso do Bregafunk. Existem três vídeos disponíveis no youtube, de um canal chamado Putz Vêi que tem o objetivo

de colocar atores em contato com pessoas na rua por meio de músicas de brega e Bregafunk, fazem o que é conhecido popularmente como pegadinhas, por exemplo: A atriz se dirige a uma lanchonete, lá está um guarda municipal, ela olha para ele e diz um trecho da música “O papai” de Tocha, Dada Boladão e Mc Tróia: “Tas começando agora já pensa em crescer?! Tem que ter calma, menino tu é só um bebê!”. O guarda, sem compreender do que se trata, fica sem graça, o rapaz do balcão ri. Ao fundo do vídeo a música de onde se originou a cena é reproduzida. A atriz sai.

Levei os três vídeos para assistirmos, eles amaram, sabiam cantar 90% das músicas e pediam sempre para repetir o vídeo.

Na aula seguinte, o trabalho deles foi se dividirem em grupos e escolherem a música que iriam fazer a cena. A música preferencialmente de Bregafunk.

Alguns educandos vinham me perguntar se era obrigatório e se todos precisavam participar, e eu explicava que todos precisavam participar, mas nem todos precisariam ficar na função de ator.

Eles gostaram de apresentar e quem não estava nessa função demonstrava querer assistir aos colegas. A grande maioria dos educandos sabia as falas dos personagens, pois eram tiradas de músicas que conheciam. Em meio às apresentações buscavam trazer elementos, se a música falasse de dinheiro, buscavam algo para representar o dinheiro.

E recorrentemente faziam movimentos que lembravam o passinho do Bregafunk.

Peguei a deixa!

Com relação à batida do tambor trabalhamos a capoeira e com relação à batida eletrônica, o Bregafunk. Analisamos se existia alguma relação sonora entre eles. Vimos que sim, mas que na capoeira a batida é feita manualmente e no Bregafunk é feita de forma eletrônica. Constatamos que isso tem a ver com o momento tecnológico que passamos, e pensamos em como isso pode interferir no modo como fazemos Arte.

A proposta agora era ver isso de fato, primeiro com a capoeira e depois com o bregafunk.

Alongamos as nossas possibilidades com relação à batida do tambor. Naquele ano (2018), houve o início de um trabalho com o Maracatu, por meio do projeto Mais Educação, que consiste em trazer os educandos para participar de atividades optativas, de reforço escolar a oficinas artísticas, no contra turno, ampliando a jornada escolar. Os meninos começaram a aprender o batuque do maracatu, então também era uma oportunidade de compreender a cultura do tambor.

Entrei em contato com o professor de Maracatu, Felipe, e pedi que alguns educandos, fora os que estavam listados, pudessem frequentar as aulas para trabalharmos com outras possibilidades da cultura do tambor. Ele aceitou e a gestão também. Os educandos interessados deveriam ir à escola no contra turno. Então, para essas séries as possibilidades de participação do projeto até então eram: Maracatu e Capoeira.

Em uma aula no 8º ano C, quando cheguei, alguns educandos estavam dançando na sala, com a minha entrada eles ficaram tímidos e começaram a querer guardar o som e parar de dançar. Mas, aproveitei a oportunidade e lancei a proposta de trabalharmos a dança do bregafunk e a partir dela poderíamos discutir a ligação da batida do tambor com a batida eletrônica. Eles aceitaram, vibraram, na verdade. A professora de apoio da educanda com deficiência, Sabrina, deu uma ideia, “porque vocês não fazem aquela música que vocês vivem ensaiando aqui hein! A que bate a palminha!”. Eles gostaram, mas, estavam na dúvida “Tem música melhor, essa já é antiga!”. Eles colocaram outras e começaram a fazer os movimentos. Sabrina insistiu: “Não, minha gente, tá horrível, nem se compara a outra! Vocês têm que fazer um negócio que anime o povo que tá assistindo, meu Deus!”.

Depois de idas e vindas, escolheram a música. Concordaram com Sabrina. Dançariam o Barulho da Kikada de Mc Niago e Seltinho.

A notícia se propagou e outras turmas vieram pedir para participar também. O critério era ter tempo para ensaiar.

Neste ano no turno da manhã eu não dava aula para os 9º anos. Mas, dois educandos do 9º B observaram o ensaio dos meninos do 8º C e não aguentaram, se uniram para dançar. Eles já eram famosos no bairro, alguns colegas, antes deles se juntarem a nós, diziam “Oxe, esses aí sabe, viu professora!”, “Vai dançar, bicho, oxe tá com vergonha de quê!”.

Aproveitei para convidá-los a participar, caso se disponibilizassem a ensaiar. Eles toparam. O grupo da manhã, que iria dançar Bregafunk, era composto por alguns educandos do 8º C, 9º B e um do 8º A.

À tarde, os educandos do 8º ano D depois de conhecerem a proposta também quiseram participar. Ana Carolina me pediu: “Tia, não tem ninguém aqui que saiba dançar direito, deixa eu trazer a minha prima!”. A escola tem ressalvas sobre isso, trazer pessoas de fora da escola em momentos de culminância não era aconselhável porque já

tivemos problemas com drogas por conta disso. “E para controlar os alunos que não são nossos, como faz?” Era uma das falas da gestão.

Mas, falei a Ana que iria ver se podia. Convenci Márcia, a gestora, e pôde. “Agora você vai se comprometer em ensaiar com a sua prima para apresentar direito, certo?”. “Oxe tia, a gente ensaia todo dia!”.

O 8º D iria ter dois grupos de bregafunk, mas apenas um permaneceu. O outro trouxe uma nova proposta: “A gente pode fazer um samba, um pagode!”. Adorei a ideia. De fato, podíamos trabalhar a cultura do tambor através do samba e do pagode, eles souberam fazer bem essa relação, fiquei satisfeita.

Fernando, Luíza e Vitória seriam os responsáveis por isso. Escolheram as músicas, ele levou o pandeiro e começaram a cantar e tocar para o ensaio. Fernando também foi um dos educandos que participou da Capoeira.

Eu dava aula apenas para um 9º ano da tarde, essa turma estava numa situação difícil. Educandos fora de faixa, desestimulados e destemidos. Houve uma mudança de turmas baseada no critério interesse. Dividimos os 9º anos em C e D, no D, o que eu trabalhava, ficaram os educandos desinteressados. Os professores reclamavam que eles eram desaforados, desrespeitosos e destemidos “Dá em nada!”. Muitos desses educandos eram crias da nossa escola desde pequenos, e estavam acostumados com esse “dá em nada”, porque de fato não dava! Coisas absurdas aconteceram, não havia uma ação que ajudasse a transformar as atitudes negativas, muito pelo contrário, as atitudes tomadas pareciam reforçar essas ações. Agora com essa nova gestão as coisas estavam mudando: “Não quero esse negócio de subir aula! Largar cedo nem pensar, se o professor faltar, passa atividade, manda pra quadra, até eu vou dar aula, mas pra casa, não!”. Era uma das falas de Márcia.

Os meninos não estavam acostumados a isso, mas era o certo a se fazer, eles precisavam de aula! Foi difícil até eles entenderem que mudou, não é mais a mesma gestão, apesar de um dos antigos gestores perdurar na escola. Queríamos uma escola diferente, por isso fizemos a divisão das turmas. Eu fui uma das que concordei, estava muito preocupada com as influências, educandos que não gazeavam aula no ano anterior (2017), queriam gazear, inventavam mil e uma desculpas para sair da sala e se juntar a outros que já agiam assim. Inicialmente, para os que estão lendo esse texto, pode gerar uma questão: Como você fala em educação inclusiva e concorda com essa ação? A educação inclusiva reconhece a necessidade da educação especial, assim essa pode ser acionada quando necessário. Neste caso, precisamos interferir, educandos

interessados em aprender estavam sendo prejudicados pelos demais, isso é justo? Os desinteressados estavam aumentando cada vez mais! O que podemos fazer para resolver esse dilema?

A educação especial permite que os educandos sejam retirados de sala a fim de fortalecê-los para que depois sejam inclusos novamente. Tentamos essa estratégia. Não é fácil tomar essa decisão, mas também não é fácil ver o que era um bom educando chegar à sala de aula, visivelmente drogado, atrasado e sem interesse algum, após se unir a alguns.

O 9º D inicialmente era uma turma que depois de uma conversa séria rendia, mas com a mudança ficou mais difícil. Apesar disso ficava feliz ao ouvir os colegas dizerem que o 9º C estava indo bem. Agora o meu desafio seria buscar uma possibilidade metodológica de trabalhar com a nova formação do 9º D. Levei vídeos, debatemos, tentamos fazer teatro-fórum. E a minha opinião divergia da dos colegas que diziam: “Esse 9º D é horrível, José Felipe e Danilo, sei não, viu, desaforados!”. Comigo era o contrário, os meninos participavam e me respeitavam: José Felipe dizia “Ei, tão escutando a professora falar não é, cala a boca p... vão levar um se liga, viu (um tapa)!”. Essa turma de fato era difícil porque não era uma turma que topava tudo, eu fazia um grande esforço para entender como poderíamos dialogar e construir conhecimento. Observo que minha postura e meu contato com eles em três anos de trabalho, fez com que nós construíssemos uma relação de respeito mútua, por isso, também, nesse sentido as minhas observações não eram as mesmas dos meus colegas. O fato de ser professora de Artes e ter muitas turmas me permitiu acompanhar a jornada de muitos educandos, e isso teve implicações nas relações que construímos.

Afinal, “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2009, p. 92).

Insisti que o 9º D não era a pior turma, nós precisávamos reverter essa imagem! Alguns educandos me diziam que queriam voltar para o 9º C, então eu dizia: “mostre que você merece”. Essa nossa ação gerou e gera uma série de dúvidas em mim: será que essa foi a decisão correta? Como isso está afetando a autoestima deles? No Projeto Consciência Negra, apenas Danilo e Deivison participaram ativamente com a capoeira. Deivison era um educando que não aparecia na escola, mas quando o contatei e falei do projeto, logo ele apareceu. Apenas eles se disponibilizaram a participar apresentando, mas a turma teve outras grandes contribuições no projeto. José Felipe que gostava muito

de desenhar ajudou a fazer o painel que iria ficar na quadra, era a imagem de uma mulher negra com um turbante que representava o mapa do Brasil.

Conseguimos fazer rodas de conversa relacionada ao tema consciência negra, fizemos um recorte com relação às abordagens policiais sofridas pelos negros, e muitos relatos marcantes apareceram: educandos que trabalhavam e ao sofrerem a abordagem tinham seu dinheiro pego e ainda apanhavam; alguns que, por medo, só ao ver um policial, corriam; outros que desenvolveram ódio e vontade de matá-los.

O conhecimento a respeito da consciência negra foi construído novamente por meio do diálogo e isso foi muito positivo e bem aceito por eles. Inicialmente tinham vergonha de falar o que já tinham sofrido, mas depois se sentiram a vontade e queriam falar o tempo todo.

Trabalhamos duro e conseguimos avançar! Eu ficava constrangida porque na hora de sair da turma eles diziam: “Oxe, vai não Manaíra, a senhora é a melhor professora da escola, visse Wilson (o professor que estava na porta para entrar)!” Eu, sem graça, dizia “Que conversa minha gente! Vem Wilson!”.

Na verdade, eu entendia o que eles estavam dizendo, eles queriam trabalhar com coisas que interessassem a eles e eu buscava fazer isso, ligando os interesses aos conceitos do componente.

Assim, a participação do 9º ano D e dos 8º anos no projeto se deu de várias formas, quem não queria apresentar no dia da culminância do projeto poderia fazer cartazes relacionados ao tema. Eles também foram avaliados pelas rodas de conversa.

Na apresentação tivemos a participação dessas turmas de 8º e 9º anos com a capoeira e o Pagode. Já o Bregafunk e o Maracatu tinham educandos de diferentes anos/séries inclusive dessas.

Figura 11 - Ao fundo o painel



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 12- 9º ano D na capoeira



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 13- A Capoeira



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 14- Mulheres na capoeira



Fonte: Yaponan. (Novembro, 2018)

Figura 15- O Pagode



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 16- O Maracatu



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 17- Maracatu em cortejo



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 18 - Bregafunk com as meninas



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 19 – Bregafunk com os meninos



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

Figura 20- A participação de Jonas



Fonte: Autora. (Novembro, 2018)

2.3 CARNAVAL MULTICULTURAL

Primeiro dia de aula do ano de 2019. Retornamos das férias de janeiro. Duas educandas me procuraram na sala dos professores e me deram um abraço. O professor de história Márcio observou curioso. Em seguida, dirigimo-nos à quadra para o momento do acolhimento, a caminho, fui abordada por alguns educandos, nos abraçamos e alguns perguntaram: “professora, a senhora vai ficar com a gente, né?!”, e eu respondi “ainda não sei como vai ser organizado o dia de hoje!”. Havia mais professores do que turmas disponíveis, então, precisaríamos formar duplas. Coincidentemente fiquei com esses educandos que me procuraram e que no momento iriam cursar o 9º ano, e, fiz dupla com esse professor de história. Nós havíamos começado a trabalhar nesta escola no mesmo ano, por isso muitos dos educandos que estavam na sala conheciam Márcio e ele os conhecia também. Como eu preciso ter várias turmas na escola, acabo por ter o privilégio de acompanhá-los por anos. Decidimos que eu iria começar a aula, porque de fato teria esta turma, o que não era o caso dele.

Comecei perguntando das férias, depois falamos um pouco sobre o carnaval e as mudanças que esse traria naquele ano (2019). Perguntei se eles sabiam que o bregafunk passaria a ter mais espaço no carnaval de Recife, principalmente depois da busca de efetivar a Lei nº 16.044/2017, proposta pelo deputado Edilson Silva (PSOL), que garante a preservação da manifestação brega como bem cultural do Estado.

Após a criação dessa lei, começou-se um longo processo de tentativas de inclusão dessa manifestação dentro dos ciclos festivos da cultura pernambucana, apenas em 2019, isso foi de fato possível, por meio do Festival Rec Beat, que acontece durante o carnaval de Recife e “[...] se configurou em uma mostra do que existe de interessante hoje não apenas em Pernambuco e no Brasil, mas também na América Latina e pelo mundo. Tornou-se um espelho para a bandeira do multiculturalismo levantada pelo carnaval que o circula” (2019), disse Pugliesi, assessora de imprensa do Festival Rec Beat.

Depois que anunciei esses ganhos foi uma euforia só! Muitos deles se mostraram radiantes com a notícia e fizeram o passinho do bregafunk para comemorar.

E eu pensava o quanto isso é significativo para eles, o reconhecimento e a legitimação da Arte produzida pelos seus! Além do sentimento de representatividade ao ver os artistas que eles gostam e admiram no palco.

Concordando com Freire (2009) novamente pensei: como vou estabelecer um **diálogo** entre os saberes fundamentais e a experiência social dos educandos?

Em meio a essas reações e reflexões, eu observava as expressões de Márcio, ficava tentando entender se ele concordava ou não com essas aquisições culturais do carnaval de Recife. E o que ele achava dessa discussão.

“Vamos seguir, minha gente!”, essa lei citada anteriormente é de um deputado pernambucano que observa uma proposta de lei feita no Rio de Janeiro que pretende criminalizar o funk carioca e se antecipa para que o mesmo não aconteça em Pernambuco. Então o Brega, e desse modo, o Bregafunk passa a ser reconhecido como patrimônio pernambucano e a presença dessa expressão, no carnaval, começa a ser efetivada. A ideia de carnaval multicultural do Recife deve, segundo este deputado, trazer também uma manifestação cultural nossa, e, por que não o bregafunk?

A discussão se acalorou e Márcio pediu a palavra: “Gente vocês precisam construir a escola perigosa”, todos riram e eu também, claro! “Mas, o que é a escola perigosa? A escola perigosa é isso que a professora Manaíra faz!”. E eu ainda sem entender! “A escola perigosa é quando a gente questiona, luta pelo nosso espaço, e aqui vocês lutam assim, dançando, jogando capoeira, fazendo uma coisa que representa e que é importante para vocês!”. Com os olhos cheios de lágrimas, não conseguia falar mais nada no momento. Fiquei emocionada porque eu sei o quanto essa minha **postura inclusiva** me custa e quantas coisas preciso enfrentar para levar a frente esses projetos: questionamentos dos pais, da gestão, dos educandos, dos professores, que nem sempre estimulam a caminhada e parecem querer algo mais tradicional “Por que isso aí (se referindo ao bregafunk) eles já sabem de có e salteado!”.

Márcio, então, seguiu falando sobre o grêmio e que eles precisam se articular: observar as necessidades, ver o que eles querem e requerer isso junto à gestão da escola. Provocou questionamentos com relação ao uso do celular que foi terminantemente proibido na escola. Na opinião dele, o celular podia servir como um recurso pedagógico, por isso não necessitava ser proibido. Contudo, observou que para que pudessem exigir, o uso do celular ou qualquer outra coisa que desejassem, precisavam fazer a parte deles porque seriam cobrados. Lembrou também do processo que causou a chegada da atual gestora à escola. Observou que a luta deles foi responsável por trazer uma nova gestão. E relembrou o fato: “vocês lembram quando tocaram fogo nos pneus aqui na frente da escola? Quem fez isso? Os pais e os próprios educandos, porque viram a situação que estávamos vivendo. Salas sem bancas, banheiros sujos, falta de professores, vocês

largando cedo, falta de segurança no portão da escola. Então, essas coisas fizeram vocês se organizarem e lutarem por melhoria! No grêmio é pra ser assim também. E foi por conta desse fato que chegou à escola a diretora Márcia, que foi encaminhada pela secretaria de educação para melhorar esta escola. E vocês estão vendo que ela melhorou muito isso aqui! Mas, a gente precisa ter cuidado com o autoritarismo pra que ele, ao mesmo tempo em que ajuda a organizar, não silencie as outras necessidades de vocês, como o uso do celular e do boné, por exemplo. Por isso, que nós precisamos construir a escola perigosa que está sempre refletindo, questionando e se posicionando!”.

Se eu tinha dúvida sobre o posicionamento de Márcio, tirei depois dessa fala, fiquei muito feliz em saber que um colega de trabalho compartilhava de opiniões semelhantes as minhas, porque é mais um para lutar junto a mim pela inclusão da cultura dos nossos educandos na escola.

Em meio a tantas reflexões peguei a palavra novamente e fomos organizar como seria o nosso projeto de carnaval. Uma estudante, Luíza, disse que poderíamos fazer um galo. Fez referência ao bloco carnavalesco Galo da Madrugada que acontece no Recife, no sábado de Zé Pereira. Eles gostaram da ideia. Ana Carolina, outra estudante, disponibilizou-se a pegar papelão para construirmos o galo e sugeriu fazermos máscaras. Coloquei no quadro as ideias. Um dos nossos educandos, Wallace, tocava na banda marcial da escola, ele que era bem tímido e estava refazendo o 9º ano, se mostrava deslocado do grupo. Dirigi-me a ele e perguntei como queria participar, informei que sei que ele toca e questionei se desejava participar tocando. Ele sorriu, e disse que sim, mas que tinha que falar com o professor da banda para ver como seria.

Aproveitei para contar um pouco sobre a história do frevo enquanto dança: “A dança do frevo está ligada a presença dos capoeiras que eram chamados para protegerem e abrirem passagem para as bandas marciais, principalmente por conta da rivalidade que existia entre elas. Por isso, muitas movimentações do frevo têm origem na capoeira.”. Sugeri então: “Vamos contar a história da dança do frevo! Eu chamo a banda da escola e enquanto eles tocam as marchinhas, os nossos capoeiras, Danilo, Fernando, Cristian e quem quiser! Fazem os movimentos de capoeira que podem ter ligação com o frevo!”. Eles gostaram da ideia.

E dialogando com a proposta do carnaval de Recife, o carnaval multicultural, aponto a possibilidade de fazermos apresentações também de bregafunk. Eles vibraram. Mas fiz minhas observações “pelo amor de Deus, nada de música com palavrão!”.

E Luiza prontamente respondeu: “Ah tia, então não vai ser bregafunk!”. Logo Danilo interferiu: “Tu é doida é, tem sim música sem palavrão! Relaxe, Manaíra, a gente desenrola!”.

Aproveitei para explicar que nós precisávamos ser seletos e mostrar de forma comprometida essa cultura, bem como nos lembrarmos das observações feitas por Emaunuel no que diz respeito à responsabilidade. “Vamos lutar por um espaço e precisamos zelar por ele!”. Salientei que, na verdade, ainda preciso conversar com a direção sobre essa proposta e convencê-los.

Lutar para incluir a cultura deles na escola. Analisando, essa frase me parece absurda! Quem faz a escola são os educandos também, então, a cultura deles precisa estar presente! Isso me remonta a aspectos do etnocentrismo (LARAIA, 2006) com relação à intolerância cultural. E também a importância da educação inclusiva como possibilidade de sensibilidade para o contexto cultural do outro.

Os palavrões e as letras das músicas de bregafunk não me agradam, principalmente porque a imagem da mulher é muito denegrida, mas esse pensar inclusive me orienta a não montar uma aula baseada apenas no que eu gosto. E as preferências dos meus educandos como ficam? Daí a importância do diálogo. Os meus educandos não vão se adaptar ao meu ritmo, como solicita o conceito de integração já citado neste trabalho, nós vamos nos adaptar as nossas necessidades e demandas, concordando com o conceito de **inclusão**.

O quadro ficou preenchido de ideias e combinamos de organizar os grupos na aula seguinte.

Ao final da aula, eu e Márcio fomos conversar. Ele falou que achava interessante a forma que os educandos me tratavam: abraços, conversas.

Continuamos.

Aula para organização dos grupos

Retomei a nossa proposta e começamos a distribuir funções. Montamos os grupos:

- Confeção do estandarte;
- História da dança do frevo (Banda e capoeira);
- Maracatu (Dança e Batuque);
- Passinho do bregafunk no maracatu;
- Bregafunk;

No primeiro grupo, ficaram as pessoas interessadas nas Artes Visuais. No segundo, os que tocavam na banda, que não eram necessariamente dessa turma de 9º ano, e os capoeiristas, nesse caso todos eram apenas do 9º D para a roda não ficar imensa e não atrapalhar a continuidade das apresentações. (A roda sempre fica grande e isso é ótimo, mas, nesse dia, teriam muitas apresentações e eu sempre ficava sem saber como finalizar a roda, porque sempre aparece mais um para jogar!).

No terceiro grupo, os que queriam trabalhar com maracatu; havia em 2018 aulas para o batuque, então tínhamos instrumentos, mas estávamos sem professor, porque ainda não tinha chegado verba para retomar o projeto. Mas, por minha proximidade com o professor sabia que podia contar com ele na apresentação. Com relação à dança eu iria coreografar uma música de maracatu.

No quarto grupo, os interessados em dançar o bregafunk. Esse grupo foi inspirado em um vídeo que circulou nas redes sociais, e, mostrava a forte presença do passinho do bregafunk no carnaval de Recife, por exemplo, tocava uma música de maracatu, outra de afoxé e uma de frevo e o movimento que o rapaz do vídeo fazia para todos esses ritmos era o de bregafunk. A ideia era que nós escolhêssemos um ritmo entre afoxé, maracatu e frevo e fizéssemos essa ligação, em termos de movimentação, com o bregafunk. No quinto grupo, teríamos a participação de meninos e meninas interessados em apresentar uma coreografia exclusivamente de bregafunk.

Passamos a aula organizando isso e conseguimos definir quem iria participar de qual grupo.

Aulas de preparação / Confeção do estandarte

Sobre a confecção do estandarte. A professora de apoio, Andreia que trabalhava com o educando com deficiência Mateus, observou nossas conversas sobre o material que iríamos precisar trazer para confeccionar o estandarte. Então, nesta aula, ela trouxe um banner que havia utilizado em uma apresentação da faculdade para nos doar. Não teve presente melhor! Facilitou muito nossas vidas!

Agora precisávamos ver o que colocar no estandarte. Luiza tinha sugerido o galo, então fizemos. O educando Guilherme se ofereceu para desenhá-lo. Outros educandos começaram a desenhar máscaras em outros papéis.

Figura 21- Produção das máscaras e do Galo



Fonte: Autora. (Fevereiro, 2019)

(Guilherme está de pé cortando o galo, ao fundo de blusa rosa, está Andreia e ao lado dela Mateus).

Pensamos em, no estandarte, colocar o nome do nosso bloco: Bloco Iraci Rodovalho. Nome sugerido por Guilherme e acatado pela maioria. Fomos atrás da gestão para conseguir mais material e viabilizar a construção do estandarte.

Esse trabalho era feito durante a aula do 9 ° D, mas como só tínhamos uma aula por semana sempre precisávamos de mais tempo.

Figura 22- O galo saindo e os quatro colaborando



Fonte: Autora. (Fevereiro, 2019)

(Guilherme foi comigo até a turma do 8º ano D, e lá recebemos ajuda de Gabriela, Alessandro e José Carlos)

Em um dos dias de confecção combinei com a supervisão de retirar de sala os educandos Guilherme e Paulo (Que tinha se juntado a nós recentemente). Passamos a tarde inteira juntos, para a sala que eu ia, eles iam também para que eu pudesse estar perto no momento de confecção e eles pudessem ter um espaço para trabalhar. Eles vivenciaram um pouco da minha rotina. Fomos para uma sala de 7º ano. Eles se olharam e olharam para mim balançando a cabeça em negativa. Eu ri. E logo em seguida Guilherme disse para Mateus, aluno do 7º ano: “Sai daqui pra não borrar!”. Percebi que Paulo e Guilherme estavam incomodados com a curiosidade dos meninos e também com a agitação da turma. Seguimos.

Fomos para outro 7º ano e neste havia dois meninos que gostavam muito de desenhar e queriam ficar perto de Guilherme para observar como ele fazia. Agora, Guilherme estava se sentindo mais à vontade e parecia incentivar os meninos e gostar da aproximação. Na verdade, esta turma era menos agitada que a outra. O ápice para Paulo e Guilherme foi quando, na última aula fomos para um 6º ano. Eles estavam com uma cara de reprovação e não aguentaram: “Cala a boca cara...! Tá vendo a professora na sala, não! Oxe, bota pra fora, Manaíra, pirraia chato!”. A essa altura, Fernando, outro educando do 9º D, já estava conosco para nos ajudar e ele começou a organizar a sala: “Ei tu, cala a boca, vem pra cá, abre o caderno, tas pensando o que hein?”.

Um filme passou na minha cabeça. Lembrei-me de Paulo, Guilherme e principalmente Fernando no 6º ano. Parece que minhas memórias se comunicaram com eles.

Guilherme me perguntou: “Manaíra, a gente não era assim não, né?”. Eu ri. “Era pior!”. (Na verdade, a escola passava por um momento difícil quando eles eram 6º ano, foi uma época que antecedeu o fato da queima dos pneus em sinal de protesto reivindicando melhorias para a escola, e isso interferiu no comportamento dos educandos!).

Guilherme refletiu: “Professora, eu nem acredito que eu era assim, sabia! Não sei como à senhora aguentou a gente, Professor devia ser a profissão mais bem paga do mundo! Hoje passando o dia com a senhora eu vi! Oxe, Já tô morto aqui!”.

Essa fala dele ficou na minha cabeça por um tempo. Como é bom poder ver os meus educandos amadurecendo. O quanto eles mudaram! O quanto eles aprenderam um pouco mais a respeitar o momento de fala das pessoas!

Esse processo durou mais de duas semanas, o tempo era curto, por isso os educandos precisaram se esforçar para concluirmos.

Mas, conseguimos como se vê abaixo.

Figura 23- O nosso Galo



Fonte: Autora. (Fevereiro, 2019)

Aulas de preparação/ História da dança do frevo (Banda e capoeira)

Minha sugestão para o projeto de carnaval foi aceita. Então, comuniquei-me com a gestão para ver a possibilidade de a banda marcial da escola tocar no nosso evento. O fato é que a banda é mantida por um projeto, assim como o maracatu, mas como estávamos no início do ano a verba que o torna possível ainda não havia chegado. Por isso, precisava da colaboração do professor da banda e da gestora para intermediar o pedido. Wallace também poderia ser um colaborador, pois além de pertencer à turma que estava fazendo o trabalho era da banda e poderia ajudar nos ensaios, considerando que o professor só viria no dia da apresentação.

Mas, não foi bem isso que aconteceu. Wallace não trazia o instrumento para tocar, uns dias, esquecia, outros dizia que o instrumento não estava bom. Percebi que estava complicada a participação dele. A banda seria necessária para mostrarmos a relação do frevo com a capoeira, porém, lembrava sempre aos educandos capoeiristas: Cristian, Fernando e Danilo, que possivelmente no dia da apresentação iríamos ter a banda, mas por precaução ensaiaríamos por meio de uma música gravada.

Aulas de preparação/ Maracatu (dança e batuque)/ Passinho do bregafunk no maracatu/ bregafunk

Alguns educandos se dispuseram a tocar maracatu, mas o que eu havia falado é que o projeto não tinha sido retomado, portanto não podíamos ensaiar o batuque, mas os educandos que já tivessem intimidade com o batuque poderiam se apresentar no dia da

culminância junto ao professor, pois, foi isso que acordei com ele, tendo em vista a não reativação do projeto.

Senti muito não poder desenvolver bem o projeto nesse aspecto, não tenho conhecimento suficiente para ministrar os ensaios de batuque, e infelizmente o projeto que conta com o professor de fato batuqueiro ainda não tinha sido reinstaurado. Essa vontade de participar de alguns educandos me deixava muito contente, pois quando entrei na escola, os mesmos diziam que Maracatu era macumba, e por mais que, nas atividades práticas, eles fizessem questão de participar, demonstravam uma discriminação com as manifestações. Portanto, após três anos e meio de labuta, poder presenciar essa colaboração sem discriminação cultural significava que o trabalho estava surtindo efeito e trazendo resultados positivos.

Com relação à dança, dispus-me a coreografar uma música de maracatu. Inicialmente havia três educandas interessadas e uma na dúvida, perguntei se tinham sugestão de música e elas informaram que não. Busquei uma música de Nação Zumbi cantada por Chico Science, representante do movimento manguebeat que tem como ponto de partida o maracatu de baque virado, e no carnaval recifense, suas músicas são bastante cantadas, escolhi “Praieira”. Supus que, por esse motivo muitas pessoas iriam conhecer a música, o que poderia, no momento da apresentação, ajudar no envolvimento e na interação com o público.

Conseguir ensaiar era difícil, pois precisava passar alguma atividade para a turma em que eu estava e chamá-las na sala para ensaiarmos em algum lugar. Na verdade, eu não era mais professora delas, porque as turmas tinham sido divididas novamente, em função de uma avaliação de sondagem. O que deixava ainda mais complicado os momentos de ensaio.

Mas, conseguimos! Duas das meninas já tinham um conhecimento básico de maracatu por conta das escolas que estudaram, por isso queriam corrigir as demais, eu intervia falando que elas tinham que respeitar o ritmo de cada uma. Na coreografia, inicialmente, teríamos o maracatu e em seguida, na mesma música, viriam os meninos e as meninas do passinho, fazendo o passinho do bregafunk na música de maracatu. Assim, seriam dois grupos em um só. Minha intenção foi mostrar o diálogo entre as culturas e como uma pode estar relacionada à outra, afinal, são manifestações dos pretos da periferia!

Aula de preparação/ bregafunk

A preparação da coreografia exclusiva de bregafunk foi o momento que eles mais vibraram! Criamos uma inscrição para os grupos que quisessem dançar. A participação dos educandos foi grande, eles estavam muito empolgados para dançar, pediam para ensaiar o tempo todo, tanto na minha aula como em outras. Quando tinha alguma aula vaga e eu passava na quadra, via que estavam ensaiando empolgados. No primeiro dia de preparação, tivemos novamente o mesmo embate, qual música escolher? Uma das sugestões foi Xerecada de Mc Denny. E eu quase infarto! “As músicas não podem ter palavrão gente, por favor, não compliquem ainda mais nossa situação!”. Eles vinham colocar as opções para eu ouvir e dizer se podia. E eu me questionava. Pensava: “Até que ponto poderia está sendo autoritária por vetar alguns elementos dessa cultura?!”. No entanto, Freire me acalentou:

É meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (2009, p.61).

Conseguimos estabelecer as músicas. Agora precisávamos organizar as coreografias. As pessoas que dançam bregafunk têm uns padrões de movimento que são comuns a essa expressão, mas cada grupo tem autonomia de criar movimentações. Eles compartilham suas criações por meio de vídeos expostos em redes sociais eletrônicas. Mas também, realizam encontros onde fazem batalhas, que é quando um grupo dança contra o outro, a mesma música, em momentos alternados. Nesse momento, o dançarino executa o mesmo ritmo e a mesma música, mas o que vai diferenciá-lo dos outros é o seu estilo, que é considerando por Kaeppler (2013) como a forma individual de executar determinado movimento.

Então, a partir das músicas escolhidas, eles precisavam definir os movimentos. Um queria fazer uma coisa e o outro, outra! E eu estava sem entender como seria essa apresentação. Eles me disseram que era para todos fazerem o mesmo movimento, tudo igual. Por isso, eu salientei que se esse era objetivo eles precisavam se organizar melhor porque não estava tudo igual! Percebi que enquanto Fernando, Vitória e Danilo

dançavam, João Vitor olhava. Pedi, assim, que ele ajudasse a observar o que estava diferente e orientasse.

Seguimos. Em outro dia, João Vitor foi me procurar e disse: “Agora está tudo certo, professora, tudo igual, venha ver, a gente tá lá na quadra, com aula vaga!”. Depois de um tempo fui, e realmente os ensaios foram produtivos, pois eles alcançaram o objetivo.

Em meio a essa preparação, outros educandos me procuraram para fazer sua inscrição. Foram ao total, três grupos: dois de manhã e um à tarde, consegui trabalhar mais com os 9º anos, o da manhã e o da tarde. O outro grupo, 6º ano, inscreveu-se depois, e por isso a orientação ficou mais comprometida.

Os grupos dos 9º anos já trabalhavam comigo desde o 6º ano, e já entendiam como era o processo. Organizamos as músicas e definimos quem ia dançar o quê.

Fiquei preocupada com o 6º ano porque teriam pouco tempo para ensaiar, mas eles se disponibilizaram em ficar um tempo a mais depois que largassem e também marcaram de se encontrar após a aula, fora da escola, pois eram vizinhos.

Houve com esses três grupos uma questão referente à música, porque eram raras as músicas com menos palavrões, além do que as músicas da “moda” queriam ser utilizadas por todos.

Solicitei aos grupos que tentassem se organizar com relação à roupa, e como poderiam fazer para estabelecer uma conexão entre os que iriam dançar.

Caio que é um menino trans me perguntou: “Posso vim de menino, né tia!”. E eu respondi que ele podia vir como se sentisse mais confortável e que buscasse essa conexão com os outros do grupo.

Figura 24- A produção simultânea



Fonte: Autora. (Fevereiro, 2019)

(Do lado esquerdo Danilo e Fernando dançam, Caio vê a música no celular, João Vitor sentado os observa. Em paralelo o trabalho de construção do estandarte continua).

3 REFLEXOS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo busca refletir sobre os desdobramentos dos três projetos já citados no capítulo anterior, bem como os possíveis impactos que causaram na comunidade escolar durante a execução e após a conclusão destes. Será que os pilares da educação inclusiva foram disseminados? Será que os educandos aumentaram sua capacidade de dialogar e se tornaram pessoas mais dispostas a se relacionar com o diferente? São questões a serem trabalhadas ao longo desse capítulo, mediante respostas às metodologias utilizadas.

3.1 Respostas à descoberta do diálogo

Neste texto, iremos retomar algumas histórias já citadas anteriormente, mas agora nosso trabalho é refletir os impactos das ações tomadas, sobretudo nas atitudes dos educandos. Para isso, vamos analisar os casos que envolveram os educandos: Caio, Wesley, Gisele e Alisson.

Minha relação com Caio: Depois de vários enfrentamentos no ano de 2016, no ano seguinte, eu e Caio desenvolvemos uma relação minimamente respeitosa, ele não empilhava mais cadeiras e não me desafiava com ações, apenas com olhares. Ao longo de 2017, fiz, sem dúvida, vários questionamentos com relação aos comportamentos dos educandos e precisei, em alguns momentos, ser mais incisiva. Assim, cobrava dele as atividades, e sempre insistia afirmando estar disponível, mas não podia obrigá-lo a fazer!

Ele não foi aprovado no 6º ano, em 2016, mas também não desistiu de estudar, e em 2017, estávamos lá!

Durante o ano de 2017, muitas foram as minhas surpresas com Caio, ele parecia ter compreendido que eu queria apenas ajudá-lo, e não travar uma batalha e impor de forma autoritária o respeito que obviamente, ele deveria ter com a professora, mas antes de tudo com a pessoa Manaíra. Seu olhar estava mais ameno, ele permitia que eu chegasse perto dele para auxiliá-lo, foi aí que descobri o motivo de Caio ser tão arredo comigo, ele tinha vergonha de não saber ler e escrever direito, principalmente porque já ia fazer 15 anos numa turma de 6ºano, “turma de pirraia!”.

Neste ano, ele ficava mais na sala, mas, às vezes, agoniava-se e pedia para ir ao banheiro, e isso era para mim um marco: Caio pedindo para ir ao banheiro?! Ele que sumia quando menos esperávamos! Essas idas ao banheiro nem sempre eram rápidas,

mas só o fato de pedir para sair da sala, isso já valia muito! Muitas vezes, eu sabia que ele iria sair e não voltaria mais, no entanto, eu permitia que ele saísse porque era nítida a agonia que ele ficava depois de certo tempo: o olhar perdido, a falta de concentração. De fato, era melhor dar uma volta e depois retornar mais tranquilo, mesmo que, não mais para minha aula.

Contudo, a direção cobrava: “Segurem os alunos de vocês!”, “Tem certos meninos que não podemos deixar sair de sala!”. Retomo, então, a discussão da necessidade de ampliar a prática da educação inclusiva, para além dos educandos com deficiência. Caio necessitava, tanto quanto um educando autista, por exemplo, de em algum momento se afastar daquele espaço, por motivos diferentes, mas não menores. Um educando como ele que ficava em evidência pelo seu tamanho, que por ser maior e mais velho era exigido pelos colegas de forma oculta, como uma pessoa que deveria “saber mais”, que claramente trabalhava depois do turno da escola, que não tinha paciência para algumas brincadeiras dos meninos por acreditar que eram de criança, precisava do olhar diferenciado que a educação inclusiva pode proporcionar, mas ficava evidente a falta de uma prática inclusiva por grande parte dos docentes.

Ao final de 2017, novamente se chegou à conclusão de reprovar Caio, e eu intervi: “Eu, como alguns daqui também, estamos com Caio desde o ano passado e dá pra ver o avanço dele, eu acho que a gente precisa ver isso direitinho!”. E logo o professor de geografia respondeu: “O que é isso, Manaíra, o cara nem entra na sala!”, e eu continuei em defesa “Ah! Então, isso pode ser algo mais específico com a sua matéria, porque ele entra nas minhas aulas, mas não fica até o final, e eu entendo, ele está fora de faixa e os meninos da turma são muito pequenos, é complicado pra ele!”.

O professor também continuou: “Será que isso só acontece nas minhas aulas? E aí pessoal (dirigindo-se aos demais professores) é só comigo mesmo?”. Apenas Márcio respondeu “Isso acontece comigo também, realmente ele sai muito da sala, mas eu entendo o que Manaíra tá dizendo, ele evoluiu se compararmos ao ano passado!”.

E novamente o professor de geografia insistiu: “Sim cara, mas a gente vai ficar sempre nivelando por baixo? Ficar na sala é uma obrigação dele! A gente tá dando aula e ele sai, ele tá querendo dizer o que com isso? Que o que nós estamos fazendo não é importante pra ele! Que ele não precisa, por isso, sai! Mas, a gente sabe que ele precisa estar na sala para melhorar, o cara não sabe nem ler direito e ainda não fica na sala! Como vamos aprovar um menino desses? O que a gente vai tá dizendo aos outros? É

pode ficar lá fora que passa de ano!” (Após uma risada, ele reafirma) “Sei não, eu não concordo em ele ser aprovado, mas tem uns corações bons aqui, né!”.

Nossa discussão sobre aprovação e reprovação diz respeito a concepções diferentes sobre avaliação, para Libâneo: “[...] avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos [...] A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas.” (LIBÂNEO, 1994, p. 195). Nesse sentido, o professor também faz parte do processo de avaliação, ao reprová-los podemos questionar também nossa prática: o que faltou fazer para que ele pudesse avançar e ser aprovado? Ao decidir pela reprovação de um educando, busco pensar se de fato colaborei para a superação das dificuldades que ele apresentava, mas também tenho consciência das minhas limitações enquanto docente: não podemos forçar o educando a ter compromisso com a escola e dedicar-se! Digo isso, para não responsabilizar apenas o professor pelas reprovações, existem vários fatores que interferem no rendimento do educando, como por exemplo, questões socioeconômicas, relacionamento e envolvimento da família. Com isso, não quero apontar o dedo para o professor e dizer que ele não fez seu papel direito, mas quero provocar reflexões com relação aos critérios de avaliação, que como Libâneo afirma precisam ir além dos resultados das provas, necessito chamar atenção para a criação de critérios pautados na educação inclusiva, na qual as diferenças e as individualidades são consideradas, e a homogeneização não se sobressai.

Assim, de acordo com Micarello:

Avaliar é, portanto, o exercício de um olhar sensível e cuidadoso para com o outro ou, dito de outro modo, é parte do exercício de „amorosidade“ que o ato educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire (2010, p. 1).

O professor parece estar preocupado com sua imagem diante dos outros educandos, o que é legítimo, no entanto, ele demonstra não praticar a equidade: todos precisam ter o mesmo tratamento? Por que será que Caio não consegue ficar tanto tempo na sala? A equidade é um dos elementos de grande importância quando falamos de educação inclusiva, pois considera as diferenças para se construir as ações pedagógicas. No entanto, existe uma dificuldade por parte de diversos profissionais de educação com outras concepções de avaliação que não são a tradicional. Mas:

“O papel do trabalhador social que opta pela mudança, num momento histórico como este, não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a

realidade aos homens, proporcionar a desmitificação da realidade mitificada” (FREIRE, 2006, p. 54).

Não quero desqualificar as considerações do professor, até porque com a política de bonificação, alguns profissionais descomprometidos optam pela aprovação ou pela reprovação em função de dinheiro, e quando ele coloca esses pontos demonstra não estar preocupado com questões financeiras, mas com outras, como sua imagem diante de uma turma, por exemplo, mas precisamos ampliar a concepção de currículo e de aprendizagem para que possamos ter a sensibilidade de perceber os avanços dos nossos educandos.

Apesar de ficar impactada com as considerações do professor, e concordar com muita coisa, afirmo que a situação de Caio é específica! Não é que todos os meninos que fiquem saindo de sala serão aprovados! Mas, por que Caio sai tanto de sala? É essa a questão. E mais, valorizarmos o esforço dele, porque os docentes dessa instituição que trabalharam com o educando sabiam que no ano anterior ele era bem pior... E, caso Caio fosse reprovado mais uma vez talvez desistisse de estudar. Pois, “[...] os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos” (FREIRE, 2005, p. 57).

Então, Márcio se envolveu na discussão: “É, isso é muito sério, a gente precisa ter cuidado com as nossas decisões!”.

Para minha felicidade, as minhas provocações surtiram efeito, aprovamos Caio e demos a ele um voto de confiança e credibilidade.

Minha relação com Wesley: Falei diversas vezes a Wesley que ele era bom e que não precisava de muito para ser aprovado, apenas fazer as atividades. Mas, ele só atentou para isso no final do ano: assistiu às aulas, fez as atividades, procurou os professores, mas não dava mais. Eu não conseguia argumentar a favor dele. Eram casos muito diferentes, Wesley e Caio tinham realidades financeiras diferentes, Caio era sem dúvida mais necessitado que Wesley, e era nítido os motivos que impediam Caio de estar em sala. Já Wesley, possuía uma forte ligação com o tráfico e não ficava na sala de aula justamente para comercializar. Wesley que, até então, nunca tinha reprovado, não possuía tantas dificuldades de aprendizagem como Caio. O que gerou um questionamento do professor de geografia: “A gente precisa ter cuidado com os nossos critérios, porque, por exemplo, aprovar Caio e reprovar Wesley, é absurdo. Caio não sabe nem ler direito, já Wesley é muito desenrolado! Então, por quê Caio vem em algumas aulas (e mesmo assim não adianta!), vai ser aprovado, e Wesley porque falta,

mas quando vem tira nota boa vai ser reprovado, que turma a gente vai formar no próximo ano?!”

Realmente são muitas questões a serem avaliadas, mas talvez o meu bom senso, como diz Freire, não me permita relativizar dessa forma. Wesley não estava na sala porque ele estava envolvido com o tráfico, vendendo, usando; Caio não estava na sala porque tinha vergonha de não estar no mesmo nível intelectual dos seus colegas, que eram bem mais novos, e acreditava que não era mais possível aprender.

Pessoalmente, tenho muita afetividade por Wesley, mas não podia ser injusta! Não tinha como comparar as situações! O que é a formação de uma turma, para ser bem avaliada nas provas externas, a vista do que podemos contribuir na vida desses meninos? Cadê a prática inclusiva? Com certeza, se utilizada faria diferença nos critérios de avaliação, sobretudo por considerar o conceito de equidade e não o de igualdade, que é o utilizado pelo professor.

Em 2016, ambos foram reprovados, mas em 2017, apesar de algumas oposições de docentes, os dois foram aprovados. Neste ano da aprovação, de fato melhoraram e começaram a ter mais seriedade com os estudos. E esse comportamento foi reflexo, também, dos procedimentos metodológicos de diálogo que estabelecemos, pude perceber que eles se tornaram mais comprometidos e mais respeitosos.

Minha relação com Gisele: Durante diversas aulas, discutimos sobre discriminação por meio de exemplos dos próprios educandos. Gisele foi uma das que participou. Numa turma de 8º ano, estava Gisele, na qual a maioria dos educandos tinha entre 14 e 16 anos, e as meninas que tinham cabelo afro não demonstravam uma boa relação com essa escolha, ela, uma menina muito empoderada que se destacava na turma justamente pelo contrário. Ela falava o que pensava e se mostrava indignada com situações injustas. À medida que fomos trabalhando, perguntei se ela poderia falar para mim sobre a relação dela com o seu cabelo, considerando, principalmente, os comentários racistas que, algumas vezes, sofria na turma. Pedi para gravar um vídeo com seu depoimento e falei do quanto esse material poderia ajudar na autoestima de outras pessoas, ela aceitou.



Fonte: Autora (Outubro, 2016)

Coincidentemente, Gisele passou a valorizar seu cabelo, por meio do depoimento de uma menina no Youtube, e foi sobre isso que ela falou no vídeo: “Minha decisão de usar meu cabelo como ele é teve a influência de uma youtuber, ela falou que a gente precisa se valorizar e não pode deixar que os outros mandassem no nosso jeito de vestir, de usar o cabelo. E essa youtuber também falou em um dos vídeos sobre essa questão do cabelo na escola. Ah professora, eu já sofri muito aqui! Quando eu sentava na frente o povo dizia que não tava enxergando nada, e mandava eu ir lá pra trás! Aí eu comecei a me arretar e disse „quem tiver achando ruim que se levante e venha pra frente, mais menino!“ Aí foram parando, professora, mas eu já sofri muita coisa aqui nessa escola, tá bom, tá bom!”. (Gisele fez um sinal com a mão para frente da câmera indicando que não queria mais que a filmássemos e também que não queria mais falar sobre o assunto).

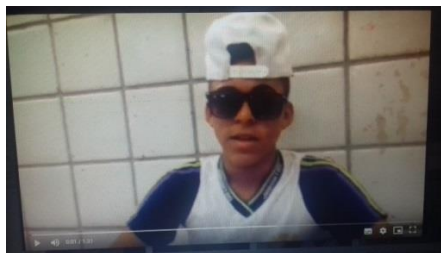
Com esse depoimento e principalmente com o desfecho dele, ficou evidente para mim como é difícil falar de discriminação quando é você o discriminado. Por isso talvez que algumas pessoas preferem fazer de conta que não pertencem ao grupo discriminado mesmo quando fica evidente que pertencem. E essa era claramente a alternativa de muitos educandos: “Eu não sou negro, é o sol”! “Por isso que eu aliso meu cabelo, pra não ficar esse fuá na frente dos outros!”. Sabendo disso, minha tentativa era de sempre sensibilizá-los para terem empatia pelas causas dos outros, que muitas vezes, se eles se permitissem olhar direitinho, também eram causas deles. Isso foi e está sendo construído, após várias discussões nas aulas, quando os educandos emitem alguma opinião discriminatória e percebem que estou no ambiente, olham para mim e se desculpam. Questiono: em que medida isso é um respeito por mim ou uma forma de evitar conversar sobre o assunto. Mas, independente disso, fico feliz ao ver que eles

estão compreendendo que as palavras têm força e podem machucar e interferir nas ações das pessoas que sofrem a discriminação.

Minha relação com Alisson: No tão falado 6º ano E, tinha um educando chamado Alisson que participava junto com sua família da religião Umbanda e muitos da escola sabiam. Ele, um menino com seus 14 anos, já mostrava seu empoderamento, falava para quem quisesse ouvir: “Sou da „macumba” mesmo e o que é que tem?!”. Ninguém nunca reagia criticando-o, mas os olhares eram de crítica. O jeito de Alisson se comportar não permitia que as pessoas interferissem na sua escolha religiosa, ele se utilizava do medo e da curiosidade que sua religião proporcionava aos colegas, e também tentava fazer isso com os professores. Falava dos mistérios da religião, mostrava vídeos dele em transe, no terreiro, e alguns educandos tinham curiosidade em ouvi-lo, assim como, outros tinham medo. A impressão que tive foi que para ser respeitado naquele ambiente, Alisson precisou recorrer a incitar o medo e a curiosidade. De fato, pouco se conhece sobre essa religião em comparação a outras, então a curiosidade iria existir e o medo também, porque é uma religião que possui cultos diferentes dos padrões cristãos e como já falamos nesse texto, o diferente muitas vezes não é bem aceito.

Pedi também a Alisson para gravar um vídeo dele falando como é ser da Umbanda neste nosso espaço escolar.

Figura 26- Alisson na gravação do vídeo



Fonte: Autora (Outubro, 2016)

Por incrível que pareça Alisson que não era nada tímido, diante da câmera ficou, ele falou pouco, quando não foi monossilábico. Mas, uma frase de seu depoimento me chamou atenção: “A religião da gente não faz mal a ninguém, as pessoas acha que faz, mas não faz! A gente só quer ver o bem dos outros e fazer o nosso!”. Nesta fala, se tornam ainda mais evidentes os efeitos do processo de aculturação, na qual o diferente é tido como ruim. Nesse contexto, as minorias oprimidas sofrem, e precisam estar o tempo todo se reafirmando, e se explicando. Lembrei-me do texto de Costa e

Grosfoguel (2015) que discute decolonialidade e fala sobre a subalternização e o silenciamento dos povos colonizados pelos colonizadores.

Em se tratando dos educandos do Iraci Rodovalho, posso dizer com convicção, o diferente além de não ser bem aceito, é discriminado! E com relação à religião então, nem se fala! Não só por parte dos educandos, mas também por parte da própria gestão e dos professores. A respeito disso, temos uma questão a refletir, a gestão da escola iniciou um discurso de que a oração do Pai nosso é universal, assim não há problemas de na hora do acolhimento fazê-la. Mas, isso não é verdade, essa oração é evidentemente cristã, existem religiões no Brasil, que não se acreditam em Cristo, desse modo, o Pai Nosso pode ser uma oração universal quando se fala das religiões cristãs. Vocês leitores podem se perguntar o que a professora Manaíra fez diante disso?! E com um sentimento de culpa eu digo que de forma direta, não fiz nada!

O gestor aproveitou os educandos e professores reunidos na quadra e lá falou sobre sua ideia de introduzir essa oração nos acolhimentos e a justificou, foi lá que perguntou se alguém se opunha, eu me opus, mas não tive coragem de, naquele momento, expor minha opinião. No entanto, provocava reflexões sobre o assunto tanto nas salas de aula que entrava, quanto nas conversas com alguns professores. E me perguntei sobre a opinião de Alisson, conversei com ele que não achou nada de mais “É até bom, professora, pra gente se acalmar!”. Na verdade, o que me incomodava era pensar que o contrário não iria existir! Um dia que Alisson quisesse fazer alguma referência ao culto da umbanda no acolhimento, isso não seria bem aceito pela gestão, predominantemente protestante, e por consequência pelos professores e pelos outros educandos.

Veio então a minha curiosidade: “Alisson, aqui só você é da Umbanda ou de religião de matriz afro-indígena? Tem mais gente na escola?”. Para minha surpresa, ele saiu comigo entrando nas salas e me mostrando quem era e quem não era da religião, chegava a uns seis com ele. Eu fiquei um pouco sem graça, porque ele chegava à porta da sala, pedia licença ao professor e ia apontando, gerando a curiosidade das pessoas que estavam na sala.

Nessa caminha, por conhecer os praticantes da religião, a reação de uma menina chamou minha atenção, Yasmim era uma menina de 12 anos, tímida, que entendeu perfeitamente o que nós estávamos fazendo ali, mesmo sem termos falado nada. Com o olhar, ela comunicou seu desconforto e possivelmente sua aversão a expor para os demais sua prática religiosa. Percebi, tentei depois conversar com ela em particular, mas

ela não quis falar sobre o assunto, só afirmou que era do terreiro, até porque Alisson tinha fotos, já havia me mostrado, e, provavelmente ela sabia disso, então negar não seria uma opção.

Após essa descoberta, Yasmim parecia estar sempre desconfortável nas minhas aulas, com medo, talvez, que eu a expusesse. Por isso, fui novamente a ela explicá-la que não iria falar pra ninguém sobre sua vida religiosa sem sua permissão. Ela sorriu tímida e aliviada. Já eu fiquei novamente intrigada: Como pode uma sociedade ser tão preconceituosa e tão desconfortável para uma pessoa? A menina ficou abalada desse jeito porque tem medo da retaliação dos amigos e das outras pessoas por conta de sua religião! Isso não é justo, não é certo, e o que eu posso fazer enquanto professora?! Novamente se mostrava evidente que eu deveria continuar a discutir sobre diferenças, respeito, inclusão e educação inclusiva.

Busquei artistas e obras que falassem sobre isso, em uma das minhas aulas, usei um trecho da música do Afoxé Oyá Alaxé chamada Quilombo Axé:

“ Irmãos e irmãs assumam sua raça assumam sua cor

Essa beleza negra Olorum quem criou

Vem pro quilombo axé dançar o nagô

Todos unidos num só pensamento levando a origem desse carnaval

Desse toque colossal

Pra denunciar o racismo

Contra o Apartheid brasileiro

13 de maio não é dia de negro”.

Essa escolha gerou várias aulas: O que é Afoxé? Quem é Olorum? O que é Apartheid? O que teve no dia 13 de maio? Por que 13 de maio não é dia de negro? Por meio desses questionamentos, possíveis a partir dessa música, nós discutimos diferença, respeito, inclusão e até currículo, eu sempre buscava justificar para os educandos as minhas escolhas metodológicas para que eles compreendessem minimamente onde eu queria chegar.

Observando o caso de Gisele e de Alisson, consigo perceber que apesar de suas diferenças se trata de problemas étnicos raciais. E isso me marcou muito, por eu ser uma mulher negra e já ter vivenciado essa fase escolar, na qual, se o professor e a escola não forem atentos, às relações de preconceito se perpetuam. Se os educandos não são

ensinados pela família e pela escola a terem empatia, discriminar, e ser preconceituoso passa a ser algo normal.

Foi por meio dessas experiências que surgiu Heranças, performance criada por mim e inclusive já citada neste trabalho, que envolve a dança de alguns orixás e também a discussão sobre beleza negra, representada pela tentativa de transformar o cabelo.

Figura 27- Questionando o cabelo



Fonte: Sesc Piedade (setembro, 2016)

Neste momento a personagem olha para seu cabelo, toca, percebe a diferença e questiona. À medida que fica evidente a diferença, a personagem numa tentativa desesperada, por conta própria busca alisar seu cabelo. E demonstra sua raiva em precisar fazer isso.

Figura 28- Não aceito meu cabelo



Fonte: Sesc Piedade (setembro, 2016)

Ao final, a personagem passa a se observar e se permite gostar do que vê, para isso ela conta com a ajuda da orixá Oxum, e a partir do momento que passa a se aceitar o orixá Xangô busca justiça e igualdade, para que ela cada vez mais se sinta confortável ao se reconhecer negra.

Essa performance não chegou a ser apresentada aos educandos, apesar de não saberem, foram eles os maiores incentivadores dela. Na ocasião, não julguei oportuno me apresentar para eles, porque ainda não demonstravam atenção aos feitos dos outros.

Nessas fotos, podemos perceber uma mínima produção que na escola não seria possível, como por exemplo, a iluminação. O meu desejo foi e é levá-los para um teatro ou um espaço alternativo de apresentação, para que possam desfrutar do encantamento que cerca esses lugares. Algo que ainda não foi possível em função da falta de transporte. Tive dúvidas também se a escola era o lugar mais adequado para me apresentar, pois talvez ficasse confuso para eles: a artista Manaíra, a professora Manaíra, apesar de reconhecer que as duas funções estão imbricadas, acredito que em um espaço diferenciado poderia prender mais a atenção deles, além do que, seria uma oportunidade para conhecerem outro ambiente.

As ações que resultaram nesse projeto da consciência negra do ano de 2016 foram culminadas em 18 de novembro, para esse momento contamos com as gravações dos vídeos já citados, mas também os relacionados à roda de capoeira. Fizemos uma retrospectiva do que tínhamos vivenciado acerca do tema consciência negra, tanto no meu componente, quanto no de história da professora Sandra, que trabalhou junto comigo, nesse projeto.

Mas, a exibição do material não foi tão eficiente como pensávamos que seria. A quadra foi o local disponível para esse trabalho, por poder concentrar um maior número de educandos, no entanto o som não atingia a todos, o local era muito grande e tinha muita luz, essas questões impediram a visualização do vídeo de forma adequada, o que não colaborou com a nossa ideia de mostrar situações vivenciadas na própria escola, e atentar para a necessidade de refletir mais sobre a consciência negra.

No entanto, isso, para a grande maioria não foi um problema, as pessoas estavam na expectativa de ver ou participar da roda de capoeira, que foi muito respeitada e teve colaboração dos educandos mais antigos na capoeira.

Figura 29- A pose para as fotos antes do início do jogo.



Fonte: Autora (Novembro, 2016)

Figura 30 - Prestes a iniciarmos, eu e alguns dos educandos mais engajados com o projeto.



Fonte: Autora (Novembro, 2016)

Figura 31- Os informes sobre as regras do jogo naquele espaço.



Fonte: Autora (Novembro, 2016)

Figura 32 - Os educandos capoeiristas abriram a roda.



Fonte: Autora (Novembro, 2016)

Eles cuidaram muito bem da roda, pareciam não querer perder o espaço cedido, quando percebiam que o “clima” estava esquentando, não dava nem tempo de eu intervir, eles já se entreolhavam, diminuía o ritmo, trocavam de parceiro.

Figura 33- A organização da roda e o convite a todos para participarem



Fonte: Autora (Novembro, 2016).

Caso não quisessem entrar no jogo, não precisava, mas poderiam colaborar batendo palmas.

O Jogo começou:

Figura 34- Quando venho de Luanda...



Autora (Novembro, 2016)

Figura 35- Eu, não venho só...



Autora (Novembro, 2016)

Figura 36- Eu fui pego a traição...



Autora (Novembro, 2016)

Figura 37- Trazido na covardia...



Autora (Novembro, 2016)

Figura 38- Se fossa na luta honesta, de lá, ninguém me trazia.



Autora (Novembro, 2016)

Fiquei conhecida como a professora da capoeira, alguns educandos do Fundamental I torciam para estudarem comigo no futuro. Ganhei o título oculto de professora amiga. Com aquela turma do 6º ano E, e com tantas outras, conquistei uma relação minimamente respeitosa, trabalhamos a capacidade de ouvir o outro e isso foi possível por conta da prática dialógica que estabelecemos, por meio dela foi possível nossa construção de conhecimento.

Foi uma experiência maravilhosa e encantadora que deixou a mim, a gestão e aos professores surpresos com o que podemos conseguir com nossos educandos. Fiquei novamente certa de que o diálogo com o contexto deles é sem dúvida uma alternativa de sucesso, mesmo com todas as situações de violência e falta de respeito que presenciamos, nós conseguimos! Quando digo nós, refiro-me principalmente a mim e a professora Sandra, porque a gestão e os demais colegas, infelizmente, pouco colaboraram no processo, o que dificultou ainda mais sua execução. Preciso dizer isso, porque apesar de trazer muitas alegrias, não foi fácil!

Tenho dificuldades de mensurar o sacrifício que foi conseguir estabelecer uma relação de diálogo com eles. Obter êxito diante de um projeto que estava desacreditado é animador. Falavam sobre a dificuldade de controlá-los: “imagine fazer isso diante de uma roda de capoeira!”, esse controle não foi necessário, porque os próprios educandos

souberam a hora de parar e de continuar. Por isso, essa culminância serviu para mostrar a todos nós, porque em algum momento eu também desacreditei, mas sim foi possível!

3.2 Respostas a da batida do tambor a batida eletrônica

6º anos menos racistas e mais reflexivos?

Como foi colocado no capítulo anterior, mais especificamente no subcapítulo 2.2, nesse projeto o 6º ano foi estimulado a construir máscaras africanas. Algumas situações analisadas foram vivenciadas, sobretudo no 6º ano B. E neste capítulo, como o objetivo é analisar os reflexos dos procedimentos metodológicos aplicados, vou descrever o que pude perceber no ano seguinte, 2019.

Diferente de outras turmas o 6º ano B que era uma turma muito necessitada de empatia, com isso quero dizer que não se respeitavam, zombavam dos colegas quando não se estapeavam. Assim, foi difícil trabalhar e buscar a reflexão sobre se colocar no lugar do outro, antes de emitir opiniões que possam magoar e interferir na autoestima das pessoas, eu não tive a oportunidade de acompanhá-los no 7º ano, então não pude ver de perto os efeitos do nosso trabalho em 2018.

Mas, tive contato com uma das educandas do extinto 6º B, Cauane. Ela voltou a ser minha educanda em 2019 quando precisou fazer novamente o 6º ano. A educanda, em 2018, enfrentava os professores e a gestão mesmo quando estava equivocada, ao falarmos da necessidade de convocar os pais, ela mostrava-se destemida, quando eu solicitava sua atenção e citava as consequências da sua desatenção, a educanda não se importava, de fato, ela queria demonstrar que não estava nem aí para nada: “Eu não ligo não, tia, tô nem aí, se eu repetir, dá em nada!”.

Decidi tentar entender por que ela reagia dessa forma e comecei por buscar informações sobre a família: “Cauane, tu tem irmãos aqui na escola?”. Ela respondeu que não, mas tinha primos, Fernanda, uma menina com deficiência, que também era minha educanda. Fui buscando compreender um pouco da vida de Cauane para além da escola. Cheguei ao ponto pais, e ela me disse: “Meu pai não liga pra mim não, professora! Minha mãe só vive reclamando comigo, também não tá nem aí pra mim!”. Ouvir isso de uma menina de 12 anos é difícil! Ela me deixou quase sem palavras! “Cauane, tem certeza disso? Você não está exagerando?! Sua família lhe ama, do jeito dela, mas ama, e independente disso você tem que se amar, se organizar, estudar, tirar notas boas!”. A educanda me olhou e disse que estava apressada porque ia para casa

com uma amiga e não tinha mais tempo para conversar. Percebi que ela não queria falar mais de si, e também observei a possível origem desse: “Dá em nada!”.

Cauane parecia acreditar que não tinha ninguém para vibrar por e com ela, fazia questão de chamar atenção na sala de aula, talvez, até gostasse quando os pais eram chamados à escola! Ela busca aparecer de várias formas, o jeito de falar, vestir, comportar-se em sala. Parecia estar querendo quase sempre o conflito com o objetivo de atrair atenção. Essas atitudes condiziam com o fato dela não se sentir importante diante de sua família. Infelizmente, como Cauane, tive e tenho vários educandos e educandas que se dizem com esse perfil de família e isso interfere no comportamento deles com relação à escola. Ao buscar estabelecer um diálogo com Cauane, ela se mostrou mais respeitosa comigo, falava como se tivéssemos mais intimidade.

No entanto, lembrei-me de um professor que tive na especialização que nos provocava com suas reflexões: “Às vezes, a realidade vivenciada na escola é muito diferente do que se vive em casa, e nós nos sentimos impotentes, porque „o menino estava bem melhor e quando voltou das férias parecia que a melhora dele nunca existiu“, nós precisamos pensar que a conta não fecha, são 4h na escola e 20h em casa, por mais que ele considere correto o que falamos em sala, muitas vezes ele vive o oposto e o oposto significa a realidade familiar dele, ir contra família, não é fácil! Não devemos nos culpar!”. Retomo assim a reflexão de Freire já contida nesse trabalho na página 20.

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2009, p.112) .

Incitei essa discussão porque, por mais que nossa relação tenha evoluído, ela ainda continuava sendo Cauane, vou explicar melhor: Apesar de nossos ganhos de relacionamento, ela se mostrava menos arredia e um pouco mais atenta à aula, ainda queria chamar atenção de várias formas, continuava por muito pouco querendo estabelecer uma relação de brigas verbais e físicas com os colegas. Mas, mesmo assim, não desisti de provocá-la. Compreendo o que o meu professor diz, mas acredito que as palavras junto às ações valem muito e podem estimular mudanças. Desse modo, eu aproveitei para questioná-la: “Eu juro que não entendo Cauane, a gente para, conversa, você fica uma educanda bem melhor, mas com seus colegas reage assim? Você já

provou que consegue, só falta estender essa sua melhora pra sua relação com seus colegas!”.

Encerramos o ano assim, em meio a muitos questionamentos, e com a certeza de que o diálogo melhora relações, à medida que passamos a nos conhecer e nos compreender.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p.91).

No ano seguinte, Cauane voltou a ser minha educanda ao refazer o 6º ano. Estava em uma turma de educandos com rendimento maior que a sua anterior, isso porque em 2018, optamos por dividir os educandos por meio de uma prova e os com mais dificuldade ficaram concentrados no 6º ano B. Já em 2019, optamos por colocar os educandos reprovados em salas de educandos com rendimento maior que os demais, para vermos se eles são atraídos a terem mais comprometimento com a escola por meio da ajuda dos demais colegas.

Cauane, naquele ano, mostrou-se mais atenta, no entanto, seu compromisso com a escola, quando chegamos ao segundo semestre ainda precisava melhorar muito! Algumas vezes, ela não ia à aula, mesmo estando na escola, não entregava atividades e houve dia que dormiu em sala: na hora de fazer a chamada quando anunciei seu nome os colegas rapidamente disseram que ela estava dormindo, Gustavo, um dos educandos, provocou: “Se fosse eu dormindo, chamavam logo minha mãe”; vários concordaram: e ele continuou “Já que é assim, vou dormir também”. Intervi lembrando-os que se uma colega age errado, não precisam imitar o erro: Que lógica é essa, hein? Além disso, informei a eles que não precisava sempre dizê-los quais as medidas que eu tomaria, mas que poderiam ficar certos que eu estaria atenta. E sem precisar justificá-los coloquei falta em Cauane. Vocês podem se perguntarem por que não explicar a ação ou ações tomadas, porém, retomo um pouco da minha rotina: 27 turmas, uma aula em cada uma delas, considerando que estávamos no segundo trimestre honestamente, eu estava exausta.

Mas, tive a oportunidade de explicá-los o desdobramento daquela soneca fora de hora. Em outro dia, solicitei a atividade que havia passado e Cauane não entregou, justificou dizendo que não tinha vindo à aula, então, coloquei-me publicamente: “Seu

problema, nesse dia, Cauane, não foi porque você não veio à escola, você estava em sala, mas dormiu, e essa não foi a primeira vez, você levou falta, porque de fato não estava presente, e não fez a atividade pelo mesmo motivo! Porque uma pessoa que dorme na hora da aula não tem como assistir à aula!”. Ela ficou perplexa, e os colegas também, Gustavo sussurrou “Oxe, tá vendo, ela bota falta se o cara dormir!”.

Alguns colegas de trabalho não concordam com minha posição, acham que o educando mesmo dormindo deve ganhar presença, e falam que da mesma forma os que usam celular na hora da aula, também não estão de fato presentes, pois estão dispersos. Eu não acho, um educando que dorme não está nem disperso porque ele está em outro estado.

Vocês podem se perguntar: um professor inclusivo não teria se aproximado de Cauane e perguntado por que ela estava dormindo, e o que estava acontecendo, já que não foi a primeira vez! De fato, mas já tivemos muita conversa, desde o ano anterior. Já tinha perguntado por que ela estava dormindo em sala e a resposta era monossilábica e óbvia: “Porque tô com sono!”. Então, agora outra ação precisava ser tomada.

Depois disso, ela veio até mim dizendo que já estava fazendo a atividade e perguntando se podia me procurar e entregar no outro dia, eu disse que sim: “Pode, agora veja a sua responsabilidade, viu, eu estou deixando e quero ver essa atividade, você sabe que não vai valer mais a mesma coisa, por uma questão de justiça com quem entregou no prazo!”, e ela me disse que já tinha começado.

Na ocasião, a atividade era sobre os motivos de preconceito e discriminação e eu perguntei se eles já tinham vivido ou já tinham visto alguma situação dessa, e pedi que desenhassem para mim. Cauane para minha surpresa lembrou-se do nosso combinado e fez com maestria sua atividade. Mesmo com dificuldades com a gramática, conseguiu compreender perfeitamente, ela se mostrou muito reflexiva ao contrário do ano passado.

Assim, pude perceber que Cauane estava mais responsável com as atividades, porque além dessa situação, tiveram outras que demonstraram compromisso da parte dela. Passou também a ser mais empática, percebi isso com suas colocações no trabalho sobre preconceito e discriminação, e também com suas defesas aos colegas que eram vítimas de apelidos preconceituosos, algo que não aconteceu no ano anterior, ao contrário, sua resposta era “Os outros falam comigo por que eu não vou falar?”.

Não quero dizer com isso, que apenas por conta das minhas aulas, Cauane mudou para melhor um pouco do seu comportamento, mas sim que as aulas colaboraram, proporcionaram reflexões, ajudaram a criar empatia. Não pude ter um

retorno sobre os reflexos dos procedimentos no extinto 6º ano B, mas perceber uma pequena mudança no comportamento de uma das integrantes dessa turma, já foi muito valioso!

Além de Cauane tive contato com Tairone que era do 6º ano B e também precisou refazer o 6º ano, mas, no caso dele, já era a segunda vez. Nas três vezes que ele cursou o 6º ano, eu fui sua professora, então tive a oportunidade de acompanhar de perto seu crescimento.

Inicialmente, ele era muito desrespeitoso e desleixado com a escola, diversas vezes faltava aula, não fazia atividades, não ia para aula mesmo estando na escola, e quando recebia reclamações, era bravo e não aceitava. Eu não acreditava no que via e era bem direta com ele: “Meu filho, você todo errado ainda acha ruim quando recebe reclamação? Você perdeu a noção, foi?”. Parece ignorante, e pode ser, mas não consigo conceber uma situação dessas!

Ele manteve esse comportamento no nosso primeiro ano de contato e no segundo outros agravantes surgiram, Tairone estava maior, parecia querer se firmar diante dos colegas, começou a chegar à escola com os olhos vermelhos, visivelmente por conta de drogas. Queria dar uma de esperto e enrolar os professores com as atividades, e quando mostrávamos que não adiantava ele dizia: “Vê só!” (Dava um riso de canto de boca que soava ameaçador). Esse ano para Tairone foi bem pior que o anterior, ele estava ainda mais disperso com a escola. No entanto, porque ele ficava um pouco mais na sala e fazia algumas atividades ele achava que era suficiente, por mais alertado que fosse: “Você acha que porque repetiu o 6º ano uma vez não repete novamente é Tairone? Pense bem, você mudou em que? Melhorou em algo? Porque em minha opinião você está bem pior que ano passado!”.

Ele fazia cara de espanto porque se achava um educando melhor. A minha aula na turma dele era a última e isso pode ter colaborado para sua dispersão, levando em conta esse fato ele se defendia: “Então, é só na aula da senhora pode perguntar a Poliana e a Vinicius se eu não tô melhor!”, e eu insistia: “Você acha que eu estou falando isso só baseada na minha matéria? Para reprovar você precisa ficar no mínimo em três matérias, preste atenção, escute o que eu estou lhe dizendo, melhore, senão você vai ficar novamente!”. Os professores, de fato, falavam que ele era inteligente, no entanto, lembravam-se da sua falta de compromisso, pois ele só fazia as atividades quando queria.

Tairone não ouviu nem a mim e nem aos colegas que reforçavam o aviso e novamente precisou refazer o 6º ano. No ano seguinte, ao entrar em sua turma fiz os acordos de convivência e pedi licença a ele para contar o acontecido: “Pessoal, no 6º ano, nós recebemos muitos educandos novos aqui. É um momento que vocês fecham um ciclo e iniciam outro, em um novo lugar que é aqui a nossa escola, e por isso o 6º ano é uma série difícil, que vocês precisam se adaptar a uma nova rotina, mais professores, mais matérias. Então, se dediquem e entendam que quando nós, professores, chamamos a atenção de vocês é para o bem, é para que vocês não se prejudiquem. Aprendam a ouvir e a conversar com a gente, perguntar, tirar dúvidas, discordar, não tem problema nenhum, aliás, em discordar, o problema é faltar com respeito. Por que eu estou explicando isso? Porque vocês precisam saber onde estão chegando, aqui nós não estamos preocupados em passar todo mundo porque é bom para escola! Aqui se for preciso o educando vai ficar retido quantas vezes for necessário porque a gente está pensando no que é bom pra vocês!”.

Isso não é de todo verdade, alguns funcionários da escola estão preocupados com bônus, mas a maioria pensa numa relação de causa e consequência, se nós não tivermos cuidado, vamos sofrer o ano inteiro porque aprovamos todo mundo. Vocês leitores podem estar se questionando: se Tairone é inteligente então, por que não passou? Porque ele não tinha compromisso com a escola, só fazia o que queria e quando queria, isso interferia também no processo de aprendizagem, o educando nem sempre acompanhava a turma, porque faltava aula e não tinha muitos dos exercícios propostos.

Após minha colocação alguns colegas que não conheciam Tairone, isso porque muitos são da redondeza e vizinhos, assim, se conheciam, ficaram sem entender porque eu pedi licença a Tairone para falar e à medida que estavam especulando, ele, já impaciente afirmou que eu estava dizendo isso porque ele tinha repetido, mas ele não citou que era sua terceira vez no 6º ano e nem eu.

Esse ano foi para Tairone um ano de muitas conquistas pedagógicas, ele se dedicou muito! Quando faltava explicava o motivo, estava sempre com as anotações em dia, não tinha mais aquela conversa de “eu não tenho atividade porque faltei!”, ele mesmo já dizia: “eu já tô pegando, viu professora!”. Não chegava mais com olhos vermelhos na sala, parecia outra pessoa. E não fui só eu que notei, o professor de matemática disse que ele era o melhor aluno da turma.

Aproveitei os bons comentários para elogiá-lo: “Pessoal, antes de começar o assunto, eu quero falar um coisa, quando eu tenho alguma coisa pra reclamar,

normalmente eu paro e falo para todos, então na hora de elogiar, eu também quero fazer isso, quero dar os parabéns a Tairone, que a cada dia se mostra um educando melhor, e não só eu que estou satisfeita com você, Rui (o professor de matemática), também está muito feliz com o seu desempenho. Esse é o terceiro ano que sou sua professora e posso dizer com segurança que você é outra pessoa, você mudou muito e para melhor. Então gente, isso serve não só para Tairone, mas para todos, que ele sirva de exemplo e inspiração para vocês!”. Ele agradeceu e sorriu timidamente, logo seus colegas começaram a brincar com ele “eu não, me inspirar nessa coisinha linda!”, assim o ajudaram a não ficar tão desnorteado com os elogios.

Posso afirmar que, pude acompanhar a evolução de Tairone e com certeza contribui um pouco, por meio das minhas aulas. Novamente insisto, não quero dizer com isso, que por conta de mim e das minhas aulas Tairone mudou, mas pude colaborar um pouco com o processo de crescimento desse educando.

É importante salientar que esse crescimento, não por coincidência, dialoga também com a evolução da escola. À medida que, a instituição passou a ter uma prática mais coerente com as leis de educação, e passou a garantir o direito mínimo do educando, que é ter aula, conseguimos contribuir mais para a melhora de nossos educandos.

7º, 8º e 9º ano (Aceitação, se dizer e se reconhecer negro é fácil?)

Diferente das situações anteriores, neste caso, pude acompanhar boa parte dos educandos dos 8º e 9º anos, isso porque para analisar as evoluções observei, em 2019, estas séries/anos, já que em 2018 foram meus 7º e 8º anos, o 9º ano ao concluir, saiu da escola.

Como já dito no capítulo anterior (2.2) em 2018, nos 7º anos, construímos as Pretas de Neve, e pude perceber a presença do racismo, que estava atrelada à dificuldade de se dizer negro. Nos 8º anos, trabalhamos a relação da batida do tambor com a batida eletrônica e pudemos conhecer algumas manifestações artísticas afro-brasileiras, que foram trabalhadas de forma prática e por isso bem aceitas. E com os 9º anos, discutimos sobre as abordagens policiais sofridas pelos negros, assim, contamos com muitos relatos marcantes dos próprios educandos.

Já em 2019, com os 8º e 9º anos, após um longo processo de sensibilização conseguimos algumas evoluções e essas puderam ser vistas a partir da qualidade das

discussões feitas acerca do projeto de lei (PL) de Clarissa Tércio que é uma deputada do estado de Pernambuco e criou o PL 494/2019 que:

Dispõe sobre a proibição de exposição de crianças e adolescentes no âmbito escolar, a danças que aludam a sexualização precoce e inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate à erotização infantil nas escolas do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019).

Na ocasião, o movimento artístico cultural do Passinho do Bregafunk, já citado ao longo deste texto, estava em alta e apesar de não o citar no PL, em seu perfil oficial no Facebook, Clarissa postou vídeos de adolescentes dançando o Passinho. O que fez com que muitas pessoas entre educandos, professores e equipe gestora confundissem a informação. Começou-se a divulgar que tinha uma lei que proibia o passinho na escola, até a mídia colaborou com essa confusão. Mas, o projeto não citava o nome Passinho:

Art. 1º No âmbito das escolas do Estado de Pernambuco ficam proibidas:

I - A realização de danças em eventos e manifestações culturais cujas coreografias sejam obscenas, pornográficas, ou exponham as crianças e adolescentes à erotização precoce.

II - A promoção, ensino e permissão pelas autoridades da rede de ensino da prática de danças cujos conteúdos ou movimentos sujeitem à criança e ao adolescente a exposição sexual.

Parágrafo único. Considera-se pornográfico ou obsceno, coreografias que aludam à prática de relação sexual ou de ato libidinoso (PERNAMBUCO, 2019).

Inclusive a deputada Teresa Leitão ao afirmar que o projeto era inconstitucional compreendeu que esse se referia também a outras manifestações que não só o Passinho:

O Projeto de Lei eu julgo inconstitucional. Nós não podemos regular o sistema de ensino e muito menos impor normas proibitivas. Temos que levar em conta que o projeto proíbe também manifestações culturais. Então, o frevo e o samba, por olhares maldosos pode parecer sensual! (JAMILDO, 2019).

Em função da grande popularidade do bregafunk e também das músicas e danças com evidente conotação sexual, esse projeto foi visto como endereçado ao passinho, no entanto, não é citada nenhuma manifestação específica. E explicar isso foi o meu trabalho em diversas turmas, pois a maioria estava crente que já era uma lei o passinho ser proibido nas escolas. Inclusive o diretor.

A conversa com o diretor:

Na ocasião da apresentação do dia da Consciência Negra, na qual os próprios educandos, de forma autônoma, escolheram a música Negro Lindo, interpretada pelo

cantor de axé Léo Santana, e construíram uma coreografia que contou com a presença de 90% da turma, para minha surpresa, pois era uma turma que participava das atividades em sala, mas tinha muita vergonha ao apresentar, e fazer isso para diversas turmas foi para mim surpreendente. E quando imaginei que receberia os parabéns do então, diretor da escola, novamente ele veio com conversas preconceituosas:

“Professora, dá licença, a senhora viu a lei que foi lançada que proíbe o Passinho nas escolas?”

E eu rapidamente o informei dizendo que não era lei, era um projeto de lei e não era algo específico com o Passinho, falei inclusive que isso era o tema de muitas das minhas aulas. Ele ficou sem graça e disse: “Não professora, eu só estou lhe dizendo pra a senhora se precaver e não se prejudicar, porque não é bom ficar dando espaço pra essas coisas e ainda mais com essa situação de possível proibição!” Eu respondi que já estava informada sobre esse projeto e acrescentei: “Professor, nós estamos discutindo sobre o projeto, uma das nossas questões é quem faz o projeto, percebemos que ele tem influências de manifestações artístico culturais negras tradicionais, a forma como se dança, o privilégio que se dá a região pélvica é um exemplo dessa forte ligação. Essa dança que os meninos apresentaram hoje é outro exemplo das ramificações que acontecem.” E rapidamente ele rebateu: “É, mas essa dança que os meninos apresentaram é diferente do Passinho, né professora!”.

Perguntei sobre a atividade que foi apresentada, a dança que os educandos construíram e ele afirmou: “Eu vi, professora, eles gostam, né, dessa coisa de dança, parabéns, professora!” Esse diretor já citado neste trabalho na página 64 demonstrava pouca atenção ao trabalho por mim realizado, além de não acompanhar os projetos que propunha! Isso ficava a cargo da outra gestora, com a qual me sentia mais à vontade para dialogar, porque percebia um tom de acusação sempre que conversava com esse diretor, a menos é claro, quando ele precisava saber minimamente dos projetos por mim trabalhados para colocar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e constar como atividades que condiziam com a Lei 11645/2008. Esse tom de acusação tem a ver com o racismo velado que está presente em seu discurso, imbuído de verdades absolutas com justificativas moralistas baseadas, segundo ele, na palavra de Deus.

“Essas coisas de dança”, como ele se refere exigem pesquisa, estudo e dedicação. O repúdio que existe em trabalhar o corpo e suas potencialidades coloniza os corpos e dialoga exatamente com o pensamento da deputada Clarissa Tércio que se coloca contra a liberdade corporal.

No discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz (NOOKS, 1995).

Corpos destituídos de alma, em que o homem colonizado foi reduzido a mão de obra, enquanto a mulher colonizada tornou-se objeto de uma economia de prazer e do desejo (GROSFOGUEL, p. 19).

Os educandos têm o direito de dançar, de trabalhar o corpo, mas o moralismo presente em alguns discursos pretende tirar a voz desses corpos, e cessar a vontade de investigá-lo.

De acordo com Isabel Marques:

Talvez seja novamente antigo e repetitivo falarmos do „corpo pecaminoso“, pois até mesmo a Igreja Católica, difusora destas ideias e proibições, já tem amenizado estas „faltas graves“. No entanto, os muitos séculos em que este discurso foi predominante em nossa sociedade ainda estão presentes nas atitudes e comportamentos em relação à dança na escola (MARQUES, 1997, p. 22).

Mas, na contramão desse pensamento colonizador, fiz meu projeto. Houve espaço para compartilharmos e discutirmos as letras das músicas de bregafunk. Esse momento inicialmente gerou constrangimento a alguns educandos, pois precisavam falar as músicas para que eu escrevesse no quadro e assim discutíssemos, mas como essas falam explicitamente do ato sexual, os educandos ficavam desconcertados e sem querer falar a letra para mim. Eu os explicava que não precisavam se preocupar e que para a atividade funcionar, eles necessitavam me informar algumas letras.

Determinadas músicas eu já tinha ouvido, mas teve uma, para mim inédita, que me chamou atenção e me fez compreender os levantes que houve quando alguns educandos quiseram falar sobre ela. Na ocasião, a música cantada por Mc CH da Z.O e Baby Perigosa chamada Grelinho de Diamante estava em alta, e por isso, foi uma das mais requisitadas para o trabalho:

“Ela é princesa da favela

E eu sou meliante

Viaja nos maloka

Que canta o brega funk

Hoje eu vou fuder com teu grelinho de diamante

Eu sou princesa da favela

E minha buceta é viciante
Vem provar o gostinho dela
Novinho tô instigante
Vem chupando no talento meu grelinho de diamante”

O objetivo, com isso, foi discutirmos as letras das músicas e analisarmos as justificativas do PL 494/2019 proposto pela Deputada Clarissa Tércio. A música citada acima, de acordo com esse PL, é considerada pornográfica e obscena por aludir à prática sexual, essa foi nossa primeira constatação. Mas, como podemos dialogar com essa estrutura sem fingir que ela não existe? Somos seres críticos e temos o poder de transformar, será que isso é necessário com as letras e danças do bregafunk?

O PL não se refere à música e sim à dança. Com isso, percebo uma concepção tradicional sobre a dança, que está atrelada a música. Isso nos fez constatar: o que é considerado sexualizado é, sobretudo, a dança.

Ao lermos e discutirmos os exemplos de músicas que eles trouxeram, concordamos que as músicas falam do ato sexual de forma pejorativa, e que isso poderia melhorar. Então, a continuação desse projeto era parafrasear algumas músicas de bregafunk que foram consideradas obscenas, e compartilhar com os colegas. Houve quem quisesse cantar, e também quem achou melhor a nova versão, por, segundo eles, não ser tão “escrota”.

Com isso, tivemos possibilidade de discutir outra questão: se a letra da música mudar, a forma de dançar muda? Os educandos constatarem que as letras são as molas propulsoras das coreografias. Exemplificaram dizendo: “Se fala de casa, na música, fazem um movimento que lembra casa!”. Pudemos perceber isso, inclusive, nos lembrando das festas que tiveram na escola, na qual alguns educandos ao fazerem a coreografia demonstravam a relação direta da letra da música com o movimento.

Comecei então a querer saber se os educandos estavam de acordo ou não com o PL. A maioria deles concordou com a deputada, mas com uma exceção, na hora do intervalo e nos momentos festivos, as músicas e as danças deveriam ser liberadas.

Do mesmo modo pensou o Mc Shevchenko:

Tem tanta gente em hospitais sem ter, inclusive, lugar para dormir. Tantos jovens que ela poderia estar preocupada e ela escolheu o tema que está em evidência, que é o passinho. Ela falou que quer proibir isso das escolas, mas eu acredito que as crianças que dançam o passinho não fazem isso nas salas de aula, pois nenhum professor deixaria isso acontecer. Mas na

escola existe o recreio e esse momento, eu acredito, que é de diversão dessas crianças! (REI, 2019).

Por meio dessa entrevista pude perceber que o Mc não considera seus feitos passíveis de serem trabalhados em sala de aula, infelizmente ele não reconhece o quão potente é sua Arte para discussões na educação, na escola.

Do mesmo modo, pensam muitos educandos, trazendo inclusive, opiniões contraditórias: “Eu escuto, professora, mas eu sou a favor do projeto porque eu acho que escola não é lugar pra isso!”. Essa fala de Bruna trouxe muita discussão na turma e Maria Eduarda logo rebateu: “Tu é doida, é?! Então, tu já tá dizendo que o que tu escuta não presta!”; Bruna justificou: “ Não é isso não, mas escola não é lugar de dançar, é lugar de estudar!”; E Maria Eduarda insistiu : “E porque tu faz?”; Bruna sorriu sem graça e ficou sem saber o que falar, Maria Eduarda a ajudou: “ Professora, eu acho que não tem problema nenhum ouvir esse tipo de música, não é nada demais, é só uma música, eu sei que fala muita coisa feia, e às vezes, fala da mulher de uma forma ruim, mas quando a gente escuta e dança, só queremos saber da batida!”. Muitos concordaram com ela, e passaram a ter mais empoderamento diante da situação, pois, estavam acanhados para opinar, isso se deu principalmente por conta da atividade anterior de compartilhar as letras das músicas, eles assumiram um papel de quem estava fazendo algo errado. Mas, apesar disso, Duda, honesta com suas escolhas, soube defender sua opinião.

Essa ação me fez perceber as evoluções que existiram: muitos desses educandos estudaram comigo desde o 6º ano e não tinham paciência para o diálogo, quando contestados se irritavam logo, e usavam argumentos baseados em questões da vida pessoal de quem estava discutindo com eles, agora não mais! Muitos deles amadureceram e aprenderam que não tem problema discordar, e para crescermos precisamos dialogar e ouvir opiniões diferentes das nossas.

Salientei que a minha estratégia de expor as letras das músicas é semelhante à usada por várias pessoas que são contra o bregafunk, e isso muitas vezes silencia, porque de fato as letras falam do sexo de forma explícita e isso gera, na nossa sociedade, um constrangimento. Mas, precisamos ter argumentos para lutar pelo que acreditamos e gostamos e não permitir que nos silenciem.

Até então eu não tinha expressado minha opinião, mas Daniel me provocou perguntando: “Tá, professora, todo mundo aqui já falou, mas, e a senhora o que acha?”.

“Bom gente, eu vou ser bem honesta, como vocês também foram: não é uma música que eu ouço ou que eu queria que minha filha escutasse, porque eu não gosto das letras. Acho a batida muito boa, gosto da forma que se dança o Passinho, acho próxima, de outras danças afro-brasileiras, como o Afoxé. Mas, a questão não é essa, né! Com relação a esse projeto de lei, eu não concordo. Acho autoritário, e muito fácil para a deputada, é muito bom, você invisibiliza uma manifestação, faz de conta que ela não existe, proíbe na escola e pronto, tá resolvido! Será mesmo que tá resolvido? O problema é só ouvir na escola, então, em casa tudo bem? Se é algo ruim, é só ruim na escola e em casa, é bom? Eu concordo com a deputada que as letras e determinados movimentos do Passinho são obscenos. Não acho que, sobretudo, crianças devam estar ouvindo ou fazendo movimentos que lembrem o ato sexual, mas não concordo que o problema é só ouvir na escola, acho que o problema é ouvir. Com isso, não estou dizendo que quero o fim do bregafunk, mas que ele precisa de transformações para que fique acessível às crianças, já que elas consomem, e a outros públicos também, por isso acho que seria mais viável, a deputada assumir responsabilidades, e não jogar mais uma para a escola! Porque não investir na formação desses Mcs? Para analisarem essas questões que nós estamos tendo a oportunidade de refletir! Muitos dos Mcs não têm acesso a esse tipo de discussão que são muito importantes para o trabalho deles, inclusive para que eles sejam aceitos em diversos espaços da sociedade!”.

Muitos concordaram e Duda falou “É professora, tem muito Mc que nem terminou a escola, eles falam o que eles sabem falar, é a cultura deles!”. Após essa colocação de Duda, perguntei-me sobre a proximidade dessa transformação do bregafunk com o processo de Aculturação, será que não estamos tentando mudar a cultura do bregafunk? Essa atitude está de acordo com a abordagem decolonial?

Mas, concordando com Freire repensei, enquanto seres críticos podemos ser agentes de transformação. O bregafunk e o passinho, da forma que estão não conseguem entrar em vários lugares, mas à medida que conseguirem filtrar ou usar, ao menos, o duplo sentido, poderiam possivelmente acessar outros espaços da sociedade e levar sua Arte.

Nesse sentido, penso em como podemos aprender com nossos ancestrais escravizados, que para continuar a exercer sua cultura religiosa tiveram a sabedoria de sincretizar, para seguir existindo. Nesse formato, falando explicitamente do sexo e fazendo movimentos diretamente relacionados ao ato sexual, não será só Clarissa Tércio a defender a extinção do passinho do bregafunk nas escolas.

Mas, não é só esse o motivo do preconceito com o bregafunk, em entrevista o Mc Shevchenko reconhece que é uma questão também de preconceito com os favelados:

Pelas redes sociais, o MC disse que o passinho foi o movimento que „mais tirou os jovens da criminalidade e que diminuiu o índice de violência no último Carnaval“. Na mesma publicação, Shevchenko disse ainda que „quando a favela está no topo, alguém tenta estragar nossos sonhos“ (REI, 2019).

E quem está na favela? Quem faz o Passinho do bregafunk? Será que existe também um preconceito racial?

Para poder refletir melhor sobre isso, trago o acontecimento que houve com esse mesmo Mc. Na ocasião, iriam gravar o clipe Pipoqueiro que discute sobre as profissões exercidas pelo Mc, e chamaram o Mc Colibri, do Rio de Janeiro, e alguns grupos de dança locais, para participar. O clipe seria gravado no parque da Jaqueira, que é um equipamento público da cidade do Recife, localizado no bairro nobre da Jaqueira. No entanto, a gravação não foi possível, pois os Mcs foram expulsos pelos seguranças do parque. A empresa responsável pela segurança do parque afirmou que:

[...] pelas regras de funcionamento do Parque da Jaqueira, é proibido o uso de som em alto volume dentro do equipamento, pelo parque abrigar uma série de atividades, além de uma igreja. A Emlurb esclarece ainda que o grupo de músicos e dançarinos não entrou em contato, em nenhum momento anterior, para solicitar informações a respeito das regras de uso do parque (MCs, 2019).

Podemos perceber que existe uma repressão com relação à Arte produzida pelos Mcs, e a igreja católica existente nesse espaço é um dos motivos que a empresa usa para justificar a expulsão, remetendo novamente ao pensamento do corpo pecaminoso citado por Isabel Marques na página 99 deste trabalho.

Shevchenko afirma que “Os seguranças já chegaram expulsando a gente, sem comunicar nada, falando palavrões e mandando a gente ir embora” (MCs, 2019).

Em discussão, foi matéria no Diário de Pernambuco que reconheceu o Passinho como um movimento essencialmente negro e entrevistou a mestrande em Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal de Pernambuco (MDU-UFPE), Juliane Lima, questionando-a sobre a ocupação de manifestações da periferia nos espaços públicos de bairros nobres, e ela relacionou a repressão acontecida ao racismo:

Historicamente, a população negra tem acesso limitado a determinados espaços da cidade, sobretudo os de lazer. E quando essas pessoas adentram esses lugares, acabam sendo reprimidas, seja pela polícia, que é o poder legitimado da elite e do governo, seja pela exclusão e pelo preconceito velado (ESTIGMA, 2019).

Ao estudarmos sobre essa situação, os educandos e eu pudemos concluir que existe um preconceito racial envolto das proibições acerca do Passinho do Bregafunk. E a alternativa por nós pensada, para que o Passinho do Bregafunk possa ocupar mais espaços foi trabalhar as letras das músicas para que elas não se refiram ao ato sexual de forma tão pejorativa e, desse modo, a dança também poderia sofrer transformações, já que constatamos a grande relação do movimento com a letra da música. Assim, passamos a defender a presença do Passinho nas escolas, mas com mudanças. Pudemos também construir mais argumentos a favor do movimento, por meio da constatação do racismo que está implícito nas proibições que envolvem o passinho, e usar a lei a nosso favor, à medida que reconhecemos o Passinho como cultura afro-brasileira, e a própria LDB defende que a História e a Cultura afro-brasileira devem ser trabalhadas nas instituições de ensino.

Em comparação com outros projetos, pude perceber a evolução das discussões e das constatações com as turmas, a seriedade no tratamento do tema me fez perceber o amadurecimento para o diálogo e a construção do conhecimento de muitos educandos. Desse modo, fico satisfeita, ao pensar que meus educandos sabem o que é criticar, argumentar, dialogar e viveram isso.

Pudemos perceber que, atravessar os muros da comunidade, assim como, viver nela, não é fácil! Sobreviver na nossa sociedade preconceituosa e repressora exige de nós sabedoria, que está diretamente ligada à nossa capacidade crítica de argumentar.

Outro fato que me deixou ainda mais tranquila e com a certeza de ter acertado foi à decisão de reprovar um dos educandos já citado nesse trabalho, Danilo, ele enquanto capoeirista sempre esteve presente nas atividades por mim propostas, e por isso tinha notas razoáveis em Artes. No entanto, nas outras matérias era extremamente desleixado. Ele foi um dos educandos que acompanhei e que vi regredi, cheguei a vê-lo diversas vezes com olhos vermelhos e evidentemente drogado. Isso me preocupou! Ele mal entrava na sala de aula nas outras disciplinas, e na minha queria fazer apenas as atividades que o interessavam.

Por isso, no conselho de classe chegamos à conclusão de reprová-lo, não por dificuldades de aprendizagem, mas por falta de compromisso e responsabilidade com a escola. A gestão não aceitou nossa decisão, mas informou que não iria modificá-la na caderneta, por uma questão ética, isso porque ao concluir o 9º ano, os educandos saem da escola e o “problema” passa a ser de outra escola, e não mais nosso. Mas, nós, professores, não concordamos em aprovar um educando descomprometido, assim estaríamos atestando que 9º ano não reprova e eles poderiam fazer o que quisessem que iriam passar. A gestora insistiu dizendo que ele já tinha sido aluno dela no passado e sabia de sua capacidade de ir para o primeiro ano. No entanto, insistimos e o professor de matemática disse: “Essa reprovação vai ser boa pra Danilo, ele pode até ter capacidade de ir para o primeiro ano, mas não tem maturidade, se ele for aprovado vai perder a noção do efeito de causa e consequência, ele tirou onda o ano todinho, e vai passar?! Isso não existe! O que vamos está ensinando a ele? Eu prefiro mil vezes aprovar um José Felipe da vida, que traz som pra escola, copia tarefa, mas sempre mostra estar preocupado, do que Danilo, que lógico, quando quer, tem um raciocínio bem mais rápido que o de José Felipe!”. Então, mesmo a contragosto da gestão, Danilo foi reprovado.

No ano seguinte, ele retornou como meu educando e tive a oportunidade de conhecer outro Danilo. Dedicado, atento e comprometido. Vimos isso logo na primeira unidade, ele tirou notas boas, entregou atividades e passou na seleção para o Prepara, que é um curso oferecido aos sábados pela prefeitura de Jaboatão dos Guararapes para alguns educandos dos 9º anos, no intuito de prepará-los para as provas das ETES (Escolas Técnicas Estaduais) e os IFs (Institutos Federais). Isso o estimulou ainda mais a estudar e a elevar sua autoestima.

Além dele, outro educando que foi reprovado, João Vitor, passou na seleção do Prepara e a felicidade dessa conquista foi expressa por Danilo numa rede social que contava com uma foto dos dois: “Quem duvidou de nós agora vê nosso sucesso!”. Com essa frase de Danilo ficou mais do que evidente sua autoestima revigorada. Tanto eu quanto a então supervisora, pudemos parabenizá-los e vibrar com a conquista deles.

Relembrei a diretora das discordâncias no conselho de classe a respeito da reprovação de Danilo, e analisei o quanto essa reprovação foi positiva para ele, ela concordou e planejamos uma homenagem no dia do estudante, como estudante superação, ele ficou muito feliz e surpreso, apesar de antes da premiação termos o elogiado diversas vezes.

Para completar nossa certeza de ter tomado a melhor decisão, no final do ano Danilo foi aprovado numa ETE. Tivemos então, a certeza que nosso trabalho sério, dedicado, e com pensamento no futuro, levou-nos a ganhos imensuráveis com nossos educandos.

Vê-los autônomos, críticos e lutadores pelos seus direitos e objetivos, foi e é para mim uma grande felicidade e certeza de estar no caminho certo.

3.3 Respostas a carnaval multicultural

Everton dançando no banheiro porque não podia dançar!

Essa situação ocorreu durante a construção do projeto Carnaval Multicultural. Em meio a discussões sobre cultura, xenofobia e etnocentrismo (LARAIA, 2006), este caso ilustra bem esses conceitos.

Ficou proibido trazer som para a escola. Então, os meninos, no intervalo, usavam o celular para ouvir música e na ocasião, estavam na quadra em cima da arquibancada dançando o passinho do bregafunk. Eu de longe olhava. O outro gestor, Isaque, e alguns outros professores também. Isaque resolveu chamar um dos meninos que dançava e perguntou em que aparelho ele estava ouvindo a música, Everton informou que era no celular. Isaque aproveitou para dizer que aquilo que ele estava fazendo era muito feio e que ele devia fazer outra coisa: “Acabe com isso, meu filho, vá brincar de outra coisa! Um menino tão jovem, né, professora (se dirigiu a outra professora), tem tanta coisa pra fazer e fica fazendo isso!”.

Everton ficou desconcertado, desligou o som vindo do celular e se juntou a seus amigos. Logo em seguida, eles se dirigiram ao banheiro e continuaram a dança por lá.

Fiquei muito chocada com essa situação! Como pode? O menino precisa ir dançar no banheiro porque é silenciado por pessoas que julgam que a cultura dele é feia e não merece ser vista! Um exemplo claro de xenofobia.

Minha missão pareceu ainda mais clara. Precisava ajudar esses meninos a saberem argumentar e conquistarem seu espaço, eles não podiam silenciar! Os saberes deles precisam ser incluídos no currículo. Novamente Freire e sua ligação com a educação inclusiva me vieram à tona: autonomia, identidade e diálogo.

O questionamento de Andreia: “Só vai ter isso, é?”.

Essa situação também ocorreu durante a construção do projeto Carnaval Multicultural.

Mesmo que nem todos os educandos da turma fossem participar do projeto dançando, a energia era tão contagiante que os demais estudantes faziam questão de ver os dançarinos e até arriscavam uns passinhos. Na sala do 9º D, o som estava ligado, e recorrentemente eu era questionada: “Esse som é pra sua aula, Manaíra, porque esse rapazinho trouxe!”. É claro que eles são espertos o suficiente e muitas vezes o som não era para aula, mas eu não via problema algum em dançar no intervalo, então sempre dizia: “é sim!”.

Um dia agoniada com o barulho a professora de apoio, Andreia, já citada anteriormente, perguntou-me: “Só vai ter isso, é? Não vai ter nada cultural nesse carnaval?”. E eu respondi que iriam ter outras apresentações com outros ritmos.

E ela justificou: “Ah, porque eu só vejo os meninos fazendo isso!”. De fato, essa turma era responsável por outras apresentações fora o bregafunk, mas o que eles mais gostavam de ensaiar era isso! Tivemos alguns problemas com relação aos ensaios dos outros ritmos, não tínhamos como ensaiar com a banda e com o maracatu da escola. O ensaio das outras apresentações necessitava da minha presença, pois os outros ritmos não eram tão familiares a eles quanto o bregafunk e a capoeira, mas eu precisava dar 5 aulas só à tarde e fora isso continuar as atividades deste projeto, como poderia estar presente nos ensaios dos outros ritmos? Com o bregafunk, eles tinham autonomia e eram bem mais conhecedores do que eu!

Por motivos de segurança eu nunca deixava que eles ensaiassem a capoeira sem mim, além do que para o nosso objetivo precisávamos da banda ou do som que tocava o frevo, que não era tão familiar!

Em paralelo a esses ensaios, ocorria à construção do estandarte, de fato não era “só isso”!

Depois desse questionamento, durante a aula eu sempre buscava dizer as outras atividades que estavam acontecendo ou o motivo pelo qual não estavam acontecendo. Porque realmente era importante saber o caminho que este projeto seguiu, ainda mais estando presente na turma onde ele se desenvolveu!

No entanto, a frase de Andreia me pareceu uma crítica ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Eu consegui compreender a pergunta dela, mesmo apresentando um equívoco, no que diz respeito, ao conceito de cultura.

Arantes (2006) observa a ligação que se faz de cultura a ser culto e ser culto como ter razão, ter bom gosto, e, isso é entendido como oposto ao popular. O Bregafunk como uma representação popular é compreendido como não culto, como algo que não merece consideração, pois não é uma representação do bom gosto. DaMatta no texto “Você tem cultura?”, analisa que “[...] cultura não é simplesmente um referente que marca a hierarquia de civilização, mas a maneira de se viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa” (1981, p.2).

A pergunta de Andreia cria uma hierarquia com relação às manifestações artísticas que foram apresentadas, para ela o Bregafunk não representa cultura. Vejo também aí, uma confusão com relação ao termo Arte e Cultura, na fala da professora parece que é a mesma coisa, quando na verdade, a cultura como DaMatta citou representa a maneira de “viver total” de um grupo de pessoas e a arte é uma dessas maneiras.

Essa mesma fala é recorrente em alguns educandos, mas eu insisto em esclarecer!

A conversa com a diretora

Semelhante às anteriores, essa situação ocorreu durante a construção do projeto Carnaval Multicultural.

Os preparativos começaram antes que eu me remetesse diretamente à gestora. Já havia falado com a supervisão que iria organizar a festa do carnaval. Mas, como de fato ela seria ainda não! Em uma ocasião a supervisora entrou na minha sala, viu os meninos ensaiando, e fez uma cara de perplexa. Aproveitei para explicar a ela as novas mudanças do carnaval de Recife amparadas por lei, e ela ficou mais passada ainda! Informei que baseado nisso, o carnaval da nossa escola seria multicultural também! Ela deu um risinho e disse: “é né, fazer o quê?!”. Não era nenhuma surpresa para mim essa atitude porque ela já havia deixado claro sua opinião a respeito de outras culturas que não fosse à dela. Por isso, a importância da lei ser citada, afinal das contas, ninguém quer ser o contra lei, mesmo que vá de encontro as suas crenças!

Apesar disso, a conversa com a gestora me deixava um pouco apreensiva porque ela estava sempre preocupada com a opinião da comunidade. “E o que a comunidade iria achar? Por que eles já têm essa referência e a escola está ensinando o quê? Isso?!”

Como a gente pode responder a essas perguntas da comunidade?”. Eu já imaginava que essas seriam as palavras dela! Foram semelhantes, e, eu justifiquei com a lei, e com o conceito de carnaval multicultural utilizado no carnaval de Recife. Além do que, essa apresentação iria contar com várias manifestações artísticas e não só o bregafunk. Assim, estaríamos de fato trabalhando a categoria diálogo, eles trariam as referências deles e eu como professora, participante do processo, traria também. Ela gostou dessa ideia e me pediu para fazer um texto que explorasse essas informações para justificar à secretaria de educação, caso fosse questionada.

Percebo aí uma dificuldade de alguns profissionais de educação em conhecerem o conceito e a aplicação do diálogo. E retomo novamente o questionamento de Freire: “Por que não estabelecer uma „intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2009, p. 30). Observo que não é fácil fazer isso, mas ao definirmos nosso posicionamento político pedagógico, assumimos um rumo no nosso caminhar enquanto docentes e vamos à busca de possibilidades metodológicas que estejam relacionadas a esse posicionamento. Para dialogar com o educando precisamos estar dispostos a ouvi-lo: “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2009, p.123).

Ao me dispor a escutar e assim a dialogar com os educandos, aceito o desafio proposto por Freire de estabelecer intimidade dos saberes necessários em Arte e a experiência cultural deles. Para isso, como está sendo observado, algumas estratégias foram criadas a fim de estabelecer essa conversa e de transformá-la em currículo.

A apresentação

Eis que chegou o tão esperado dia da apresentação. Cheguei à escola, o portão ainda não estava aberto para os educandos. Na frente desta, um grupo com uma caixa de som já ensaiava o passinho do bregafunk, a rua estava repleta de educandos. Buzinei para eles: “Aí tá certo, quero tudo perfeito!”, eles responderam sorridentes: “Aê, tia!”.

Entrei na escola e Luiza, não sei como, já estava lá dentro “Oxe, tia, cheguei primeiro que a senhora, pensava que a senhora não vinha mais”. E eu respondi: “Mulher, deixe de ser agoniada, tu acha que eu ia deixar de vim?!”. Ela sorriu sem graça.

Fomos à organização: Descemos as alaias para o maracatu, pois o professor iria organizar os educandos para tocar. Depois de liberados para entrar, checamos os celulares com as músicas dos grupos de bregafunk, e a ordem de cada uma. Fui pegar a roupa das meninas que iam dançar o maracatu, que no final das contas foram apenas duas, as outras disseram estar envergonhadas.

Esse figurino foi feito por uma senhora chamada Maria que trabalhava na secretaria da escola, depois de saber do seu talento com a costura, pedi a Márcia, a gestora, tecido para elaborar junto a Maria o figurino das meninas. Ela me disse está sem dinheiro “Até agora a verba não chegou, estou tirando dinheiro do meu bolso e já estou lisa”. De fato, Márcia já havia custeado a maioria dos materiais para o estandarte. Olhei para uma toalha de mesa, feita no tecido chita e perguntei se podíamos transformar a toalha, “Lógico, é sua!”. Maria também foi nossa parceira e costurou as roupas das meninas. Além da roupa, eu fiz um brinco para elas e comprei material para maquiagem. Foram se ajeitar.

O som já estava montado, o professor Miguel se disponibilizou a ficar administrando.

A festa foi pela manhã e contou com a presença dos dois turnos. O professor da banda já havia chegado e estava se organizando com os educandos. Wallace já estava lá!

Começamos. A quadra lotada. Abrimos o carnaval do Iraci Rodovalho com a banda tocando frevo.

Figura 39- Eu e Márcia segurando o estandarte



Fonte: (Yaponan, 2019)

Ela falou para mim individualmente: “Obrigada viu, obrigada mesmo, você pode contar comigo, estamos juntas!”. Fiquei bastante emocionada com o apoio e agradei. Em seguida ela falou para todos: “Eu agradeço o trabalho da professora Manaíra e estou muito feliz com essa festa, vamos aproveitar, agora venha (se dirigindo a mim), tome o microfone que a festa é sua!”.

Figura 40- Vamos aproveitar!



Fonte: (Yaponan, 2019)

Seguimos o nosso planejamento. Primeiro a banda iniciou com as marchinhas depois entraram os capoeiras, a marchinha se transformou em frevo e os capoeiras gingaram nesse ritmo, mostrando um pouco do processo de criação da dança do frevo. Depois da apresentação, eu expliquei essa história para todos.

Em seguida, novamente buscamos mostrar a ligação da capoeira com o frevo, mas agora com a música gravada. Logo após, foi a vez do batuque do maracatu que contou também com a participação das duas meninas da dança.

Figura 41- Batuque e dança



Fonte: (Yaponan, 2019)

Figura 42- Eu também participei um pouco



Fonte: (Yaponan, 2019)

Figura 43- O professor do maracatu nos estimulou a formar uma ciranda



Fonte: (Yaponan, 2019)

Uns educandos estavam tomando coragem para vir, e por isso chegaram quase no final da ciranda. Pensei rapidamente, precisamos estimular mais esses meninos a participarem, para quando começar eles virem logo. Fiquei novamente emocionada ao ver a união promovida.

Figura 44- União pela ciranda



Fonte: (Yaponan, 2019)

Agora era a vez do passinho com o maracatu. As meninas iniciaram a coreografia, como combinado e no momento exato, o pessoal do passinho que iria fazer essa parte (os educandos do 9º ano D) entrou. O público vibrou.

Imediatamente em seguida, fiz a fala sobre Carnaval Multicultural e a lei relacionada, proposta pelo Deputado Edilson Silva, também abordei a necessidade do respeito e da valorização das culturas que está de acordo com a BNCC e a LDB, e por isso no nosso carnaval teríamos Bregafunk sim!

Figura 45- Bregafunk



Fonte: (Yaponan, 2019)

O público, repleto de educandos, vibrou, gritou o tempo todo. Esperei os ânimos se acalmarem e anunciei que para começarmos teríamos a apresentação dos meninos do 6º ano. Quando eles iniciaram a dança a arquibancada que estava lotada, esvaziou, e boa parte desceu para dançar com os meninos. Precisei delimitar o espaço dos que estavam se apresentando. Mas, quando foram dançar a segunda música, o espaço foi novamente desrespeitado. Por isso, Márcia entreviu falando sobre respeito. Continuamos, agora era vez dos meninos do 9º ano da manhã. Eles dançaram três músicas e em meio às apresentações alguns educandos do 9º ano D que iriam dançar, em seguida, questionaram que tinham músicas iguais às deles e que eles estavam dançando muitas músicas. Argumentei que eles têm os mesmos direitos, e vão apresentar o que me informaram. Em seguida, o 9º D foi se apresentar, logo Danilo se mostrou irritado com o pouco espaço para dançar em função da participação do público que ocupava o espaço e se misturava a eles. Intervimos pedindo aos que não eram do grupo para se afastarem. Eles obedeceram, mas não paravam de dançar, e sim, iam para mais longe.

Questionei-me a respeito da apreciação e do experimentar, lembrei-me das reflexões de Guénoun (2004), ele defende que a diminuição de público do teatro tem ligação com a necessidade contemporânea de experimentar, assim, existem mais pessoas interessadas em fazer curso de Teatro do que em ver Teatro. Relaciono essa ideia ao que presenciei: a maioria dos educandos não tinha interesse em ver os meninos dançando, eles queriam dançar, experimentar.

Márcia sentiu o incômodo vivido por Danilo e após a apresentação de uma música falou a respeito de apreciar o trabalho do outro e que cada um teria seu momento de fazer e de olhar. Concordo em partes, não consigo conceber bem a ideia de imobilizar uma pessoa que quer dançar, apesar de acreditar na importância do respeito aos momentos, mas pensei em como podíamos nos relacionar com este fato usando a categoria chave desta pesquisa: diálogo.

Conversamos e nos surgiu à ideia de deixá-los dançar livremente o bregafunk após o fim de todas as apresentações, esse foi o nosso acordo, eles toparam.

Conseguimos concluir a apresentação e agora viria um novo momento criado com a ajuda de Márcia e do professor da banda. Iriamos desfilar com o nosso bloco na rua.

Figura 46- Guilherme e Paulo, que construíram o estandarte também o levaram.



Fonte: (Yaponan, 2019)

O estandarte foi à frente, usamos uma corda para delimitar o espaço dos meninos e também auxiliar na segurança, os educandos mais velhos assumiram a posição de ajudar com a corda e colocar os menores dentro dela. A banda também contou com a participação do professor do maracatu. Seguimos pelas ruas do Curado II ao som das marchinhas de frevo, a comunidade observava, uns olhares de admiração outros de espanto.

Os meninos felizes cantavam “ÔÔÔ o Iraci é o terror!”, e Márcia se preocupava: “É o terror por que, gente? Tá ruim aqui? (Eles respondiam em negativa) Então, vamos mudar essa letra: „III aqui é o Iraci!“”. Essa forma de vibrar pegou por um tempo, mas era recorrente a anterior. E eu me perguntava: Por que usar palavras negativas para significar algo bom!

Durante nossa caminhada, os educandos mais velhos mostravam preocupação com os mais novos, alguns que pareciam não sair muito de casa demonstravam felicidade. Outros dançavam o bregafunk em ritmo de frevo, os demais pulavam. Demonstravam uma grande alegria e um grande orgulho em participar dessa instituição.

Voltamos da rua todos mortos de sede e de fome. A diretora ajudou a organizar a merenda, fui organizar o som. Como prometido depois de todas as atividades eles puderam dançar o Bregafunk. Juntei-me a eles, Márcia também, eles tentavam nos ensinar os passos. O professor da banda se uniu. Dançamos todos.

Com isso, pude perceber mais uma vez que é possível! Não houve briga, nem violência, todos voltaram da caminhada bem, e souberam aproveitar o momento de culminância. Esse projeto que precisou ser feito rapidamente, porque foi de carnaval, foi trabalhoso: planejamos, adaptamo-nos, executamos, mas, sobretudo, construímos conhecimento de forma prazerosa.

4 DESPEDINDO-ME POR ORA

Essas situações descritas ilustram os caminhos metodológicos de uma professora que tenta implantar na prática seu pensamento dialógico. Ao longo desses três anos de trabalho no Iraci Rodovalho crescemos. Esse crescimento foi e é visto por todos nós, mas o que mais me anima é compreendermos, eu e eles/elas, que essas evoluções repensam aquelas atitudes discriminatórias e desrespeitosas com as pessoas. O trabalho foi e continua sendo duro, mas, vale a pena contribuir para a construção de pessoas autônomas, críticas, e o melhor, tudo isso regado a muita Arte, criatividade e sensibilidade.

Esta pesquisa teve como objetivo geral criar procedimentos para o ensino de Arte em sala de aula que dialogassem com o contexto cultural dos educandos, considerando para isso a perspectiva dialógica, e à medida que, trabalhei na construção desse texto, refleti que as opiniões e o contexto cultural dos educandos foram muito respeitados, bem como, as metodologias utilizadas se basearam no material cultural por eles trazido. Eles contribuíram de diversas formas, e muitas vezes, foi preciso sensibilidade para perceber e deixar aparecer o conhecimento pertencente aos educandos. Ao contrário do que alguns pensam, temos muito a aprender com eles, a cultura deles é sim, um material potente a ser estudado e trabalhado em sala de aula. Auxiliar na autoestima cultural deles é para mim um prazer muito grande! Pois, acabo por interferir na construção de pessoas autônomas e críticas capazes de se posicionar diante de situações opressoras.

Pude perceber isso, principalmente ao analisar os reflexos dos procedimentos metodológicos, por mim usados, que intitulei de procedimentos metodológicos dialogais, com os quais foi notório que ao longo de um árduo e sério trabalho, os educandos mostraram-se mais empáticos, críticos e autônomos. Desse modo, pude constatar que o objetivo principal dessa pesquisa foi atingido, pois como pôde ser visto, as metodologias criadas respeitaram o contexto cultural dos educandos. Dialogando com a abordagem decolonial, não foi tentado colonizá-los e dizê-los que a cultura deles era inferior e por isso indigna de ser estudada, ao contrário, foi fortalecida, ao passo que, discutimos e pudemos juntos pensar alternativas de sobrevivência dessas culturas que sofrem tanto preconceito, sobretudo racial.

Esse trabalho teve como objetivos específicos: observar, descrever e analisar o contexto cultural referido; e à proporção que isso foi feito, descobrimos mais sobre a

cultura dos educandos, e pude constatar a presença da Capoeira na comunidade e também a relação que eles tinham com o bregafunk, assim como, percebi o relacionamento desrespeitoso que tinham entre eles e com muitas figuras de autoridade da escola.

Outros objetivos que tivemos foram: criar procedimentos metodológicos para relacionar os conteúdos do componente curricular Arte ao contexto cultural trabalhado. Tivemos o esforço de construir metodologias que dialogassem com os objetivos curriculares, e isso foi possível, pois estudar a produção artística local e trabalhar a História e Cultura afro-brasileira está entre os objetivos definidos por lei para o componente.

Por fim, tivemos o objetivo de observar os reflexos dos procedimentos metodológicos utilizados e concluímos que o esforço surtiu efeito. Conseguimos uma relação das metodologias criadas com o contexto cultural dos educandos e desse modo, como anuncia Freire, os educandos se mostraram mais estimulados a estudar quando o conteúdo era próximo ou trazia situações próximas a eles. Pudemos perceber a importância e o papel social que esse esforço pôde trazer, ao passo que estimulou a criticidade, a autonomia e a empatia dos educandos. E os fortaleceu, enquanto grupo que se respeita e se une para além dos muros da escola, estimulando-os a agirem de forma semelhante na sociedade.

É sim possível dialogar com os educandos, é sim possível transformar relações e situações desrespeitosas na escola pública. Mas não é fácil, não é todo dia que estamos dispostos, ficamos cansados e, às vezes, parece que estamos dando murros em ponta de faca, mas ao concluir esse trabalho, percebo que não, não é em vão! Fazemos diferença na vida dos educandos! Infelizmente não são todos que querem ser contemplados com nossos esforços, mas contribuir de forma positiva na vida de um educando já é muito valioso, pois com certeza isso vai se multiplicar. Aqueles que se permitem nos ensinam, aprendem e tornam esse universo da educação um lindo e surpreendente espaço de troca e construção de conhecimento.

Pensar uma educação inclusiva e praticá-la é lidar também com contradições, a inclusão supõe um trabalho com todos, assim como, respeito às singularidades, para isso precisamos investir tempo no planejamento de aulas, algo difícil para uma professora que tem 27 turmas como eu. Além disso, trabalhar de forma inclusiva nos faz repensar diversas vezes nas nossas estratégias metodológicas: como organizar as turmas? Separar por rendimento? Por interesse? Quem passará de ano, o educando comprometido com

difficuldade de aprendizagem, ou o descomprometido com pouca ou nenhuma dificuldade? Decidir como organizar o citado 9º ano D foi para mim uma grande crise teórico-prática, pois parece contraditório: uma professora que defende a inclusão ser a favor da separação dos educandos por interesse. Mas, à medida que refletimos e discutimos nossas práticas, temos a tranquilidade que estamos buscando o melhor para a maioria dos educandos e que como seres inacabados, temos o direito de errar e também como professores comprometidos temos o dever de repensar nossas práticas e transformá-las quando analisamos necessário.

Essa pesquisa é um retrato de uma dada realidade, e apesar de suas singularidades, pode servir de referência para a discussão do professor de Artes tanto na escola pública, quanto em outros espaços do ensino de Artes. Tenho o objetivo de contribuir, dessa maneira, confortando os colegas, mostrando-lhes que não estão sós, que nós, professores de Artes, somos minoria nas escolas, passamos por diversas dificuldades, muitas delas, semelhantes, mas que nosso papel na escola, apesar de diversas vezes desvalorizado e de, por isso, várias vezes nos baixar a autoestima, faz diferença na educação das pessoas, e apesar do pouco espaço no currículo escolar, algo inclusive resguardado pela LDBEN/1996, tem enorme interferência na vida dos educandos.

A Arte está presente no cotidiano das pessoas e o acesso à determinadas manifestações artísticas tem a ver com: classe social; localização de residência; interferência familiar; estímulo escolar; diálogo com os colegas; desse modo, a perspectiva de tornar o Ensino de Arte um espaço para o diálogo é uma oportunidade de ampliar o conhecimento sobre as manifestações artísticas e tornar ainda mais rico o processo de aprendizagem.

Eu presei por falar na primeira pessoa do singular principalmente quando fui eu que tive a iniciativa ou a ideia, mas quando isso foi feito coletivamente busquei utilizar a primeira pessoa do plural, por achar justo dar os créditos aos devidos responsáveis. Esse árduo e prazeroso trabalho que foi escrever e que é ser professora merece reconhecimento e reconhecer os autores envolvidos nessa construção. Optei, por teóricos brasileiros e consegui construir o trabalho com 95% deles, isso em função do meu diálogo com a abordagem decolonial. A minha pouca capacidade de firulas com a gramática me fez usar muitos pronomes no masculino, e, esse é um dos meus objetivos para o doutorado, escrever de forma a fortalecer os pronomes femininos.

O questionamento de alguns pais, professores, gestão da escola e da secretaria de educação do município, sobre ampliarmos o conhecimento dos educandos e trazermos conteúdos diferentes do que eles conhecem, interrogando, por exemplo, o trabalho com o bregafunk na escola, é de fato pertinente, mas precisamos refletir: será que os educandos realmente possuem grande conhecimento sobre as Artes que consomem? Pude perceber que nem chegam a reconhecer essas Artes como passíveis de serem trabalhadas na escola. Assim, vejo ainda mais a importância de como professora discutir e analisar junto aos educandos a Arte por eles consumida. Sobretudo, porque possuem um saber que aparenta pouca reflexão, e infelizmente parece dissociar a teoria da prática, praticam o bregafunk, no entanto, não conseguem partir em defesa da Arte que gostam, reconhecem que o conteúdo dessa Arte é sobremaneira sexualizado e sentem constrangimento ao analisarmos essa característica, mas, não apresentam soluções que não sejam extinguir a manifestação. Custaram a reconhecer o racismo que essa e outras manifestações que consomem sofrem. Com isso, pude perceber a necessidade de se falar sobre essas Artes e não deixar para lá porque “isso aí eles já sabem de có e salteado”, como disseram alguns, ao verem meu trabalho.

Atento ainda para a necessidade de se ampliar, nas criações coreográficas, o entendimento de dança, será que a dança precisa está atrelada à música? E mesmo estando, precisa a coreografia ser um retrato dessa?

Dessa forma, pude perceber que esse conhecimento que alguns dizem que os educandos têm sobre o bregafunk ainda é incipiente e precisa ser ampliado. Assim, precisamos exercitar a nossa tolerância com culturas diferentes da nossa, não é porque eu, professora, não gosto e não consumo uma determinada Arte que não vou trabalhá-la, isso prova o meu acreditar no diálogo como ato educativo e o meu respeito aos saberes dos educandos.

A repressão ao bregafunk, ao longo do tempo foi piorando, primeiro era apenas uma proibição velada: no intervalo, mesmo a contragosto, pôde; depois, não pôde mais, até chegar o momento da proibição vir “de cima”, porque por mais que o PL ainda não tenha sido aprovado, o fato dele está tramitando na Assembleia Legislativa apoia às pessoas que são contra a manifestação, e que estão dentro da escola.

Desse modo, os educandos precisam se respaldar e saber se posicionar para defender o que querem, reconhecendo também as necessidades de mudanças que porventura as manifestações precisem.

Assim, compreendi que as barreiras de diálogo, não eram apenas com os educandos, mas, sobretudo, vinham: da gestão, da própria secretaria de educação, e quiçá até da Assembleia Legislativa. A intolerância cultural e o racismo velado ficam evidentes nas concepções proibitivas desses meus superiores, e dificultam ainda mais um processo exaustivo, mas prazeroso que é e foi à aplicação do diálogo nas minhas práticas metodológicas.

Inicialmente quando cheguei à escola, recebi alguns convites para ornamentar a quadra em datas festivas, e, recusei muitos deles, pude perceber uma compreensão equivocada do papel do professor de Artes na escola, mas com minha estada, nesse espaço, aplicando as metodologias que já refleti aqui, percebi que tanto os professores quanto a equipe gestora pôde refletir que o minha função enquanto professora de Artes não tinha nada a ver com decoração de quadra, com todo respeito à atividade, que evidentemente pode estar ligada ao professor de Artes, mas não só a ele. Meu papel ali e aonde eu chegar é movimentar, questionar, provocar mudanças e trabalhar, trabalhar muito, para que tudo isso seja possível. A cada culminância de um projeto que fazia, tanto os colegas e a gestão quanto os educandos, percebiam que a minha atividade era ampliar nosso conhecimento e nossa concepção de Artes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE. O nascimento do bregafunk é a história de sobrevivência dos MCs do Recife. 2018. Disponível em: [https:// www.vice.com/ pt_br/article/ vbxkk3/ historia-bregafunk-parte-1](https://www.vice.com/pt_br/article/vbxkk3/historia-bregafunk-parte-1). Acesso em: 14 set. 2018.

ARANTES. Augusto. **O que é cultura popular**, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**.

BRASIL. Conselho Nacional de educação, Secretaria de Educação Básica, **Base Nacional Comum Curricular**, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Resolução n.248 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 11.645**, 10 de março de 2008. Brasília. Diário Oficial da União - Seção 1 – 11 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

DAMATTA, Roberto. **Você tem cultura**. 1981.

Disney e a Representatividade Negra "Cadê eu, nos Contos de Fadas?". **Escurecendo as coisas**, 8 min 22.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iQpZyZmlrP0>. Acesso em: 15 ago.2018.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Estigma e repressão a grupos de passinho reacendem debate sobre o uso do espaço público**. Recife, 02 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/04/estigma-e-repressao-a-grupos-de-passinho-reacendem-debate-sobre-o-uso.html>. Acesso em: 25 mai.2019.

OLIVEIRA, Gabriel; PEGAZUS Danilo, AUGUSTA, Regina.Fazendo amigos com brega | pegadinha. Canal Putzvéi, 4min47.

Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=r2nAl8xt8VA>. Acesso em: 15 mai.2018.

OLIVEIRA, Gabriel; PEGAZUS Danilo, AUGUSTA, Regina. Fazendo amigos com brega 2. Canal Putzvéi, 3min52.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yI2vciFwx50>. Acesso em: 15 jun. 2018.

OLIVEIRA, Gabriel; PEGAZUS Danilo, AUGUSTA, Regina. Fazendo amigos com o brega 3 | a volta da pegadinha. Canal Putzvéi, 5min57. **Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=tjG9HnuNzAE>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. 29. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2009.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. Disponível em: <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Os-corpos-d%C3%B3ceis-Vigiar-e-Punir-de-Michel-Foucault.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

JAMILDO, 2019.

Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2019/09/21/teresa-leitao-diz-que-projeto-de-clarissa-tercio-contrapassinho-e-inconstitucional-e-critica-olhares-maldosos/>. Acesso em: 10 jan.2020.

KAEPLER, Adrienne. **Dança e Conceito de Estilo**, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel Azevedo. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação.** Ouvirouver. Uberlândia v. 10 n. 2 p. 230-239 jul./dez. 2014.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho/1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. Acesso em 05/11/2018.

JORNAL LEIA JÁ. **MCs são expulsos do Parque da Jaqueira ao gravar clipe.**

Recife, 14 de fevereiro 2019. Caderno de cultura.

Disponível em: <https://www.leiaja.com/cultura/2019/02/14/mcs-sao-expulsos-do-parque-da-jaqueira-ao-gravar-clipe/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na educação infantil. **ANAIS** do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. **Introdução à sociologia.** 2010.

O'SHEA, Janet. Decolonizar o currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v.8, n.4, p.750-762, dez. 2018.

PINA, Leonardo Docena. Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. **Revista digital do Paideia**, ISSN 1984-9605. São Paulo, v.2, n.1, 2010.

PERNAMBUCO. **Assembleia Legislativa. Projeto de Lei 494/2019.** Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=4966&tipoprop=p>. Acesso em: 07 out. 2019.

PUGLIESI, Tatiana. **O Festival.** Recife, 2019. Disponível em: <http://recbeatfestival.com/2019/>. Acesso em: 20 out. 2019.

JC ONLINE. REI do passinho, Mc Shevchenko é contra projeto de lei de deputada que quer proibir ritmo musical., Recife, 10 de setembro 2019. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2019/09/10/rei-do-passinho-mc-shevchenko-e-contra-projeto-de-lei-de-deputada-que-quer-proibir-ritmo-musical-387882.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola.**

Disponível em: <https://jornaldoporaop.wordpress.com/2012/08/02/capoeira-angola-desenhos-de-caribe/capoeira-angola-de-waldeloir-rego-des-caribe-6/>. Acesso em: 20 out. 2018.

ROJAS, Jucimara; FONSECA, Regina Baruki; SOUZA, Rosana Sandri E. de. Fenomenologia e rigor na pesquisa educacional: a experiência da UFMS. **ANAIS IV SIPEQ** – ISBN - 978-85-98623-04-7, 2010.

SANTOS, M.L. Inclusão Escolar: análise dos fatores potencializadores da permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. In: V Semana da

Educação - A Universidade de São Paulo e a Formação Docente, 2007, São Paulo. **ANAIS** da V Semana da Educação - A Universidade de São Paulo e a Formação Docente, 2007.

SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2006.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva Freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00127.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr, p.10-16, 2009.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno; FERRARI, Pascoal. **Por toda parte**, 8º ano. Ano-1. Ed. São Paulo: FTD, 2015.

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE ARTES E SUAS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

Pesquisador: MANAIRA DE MELO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11394619.7.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Comunicação, Turismo e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.294.611

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Turismo e Artes que vai analisar as possibilidades de diálogo por meio do ensino de artes (teatro e dança).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Criar procedimentos em sala de aula que dialoguem com o contexto cultural dos estudantes.

Objetivo Secundário:

- Observar, descrever e analisar o contexto cultural referido; - Criar procedimentos metodológicos para relacionar os conteúdos do componente curricular Arte ao contexto cultural trabalhado; - Observar os reflexos dos procedimentos metodológicos utilizados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a autora a pesquisa pode apresentar riscos no que diz respeito a questão corporal, como por exemplo: Um estudante jogando capoeira com outro e sem querer escorregam, isso pode gerar alguma lesão, por isso nesses momentos precisamos estar atentos ao que acontece na aula, e também atentos a como está a estrutura física do espaço que estamos trabalhando.

Benefícios:

Iremos oportunizar dentro do ambiente escolar que os estudantes tragam suas referências

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.294.611

artísticas, estimulando o diálogo escola-comunidadeestudantes. Trata-se de um trabalho que tem como foco um processo de ensino voltado à criação artística e que, apesar de suas singularidades, pode contribuir para práticas pedagógicas nos diversos espaços educacionais, no ensino de artes. Colaborando com a formação de um cidadão crítico que respeita e dialoga com as diferenças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e metodologia bem fundamentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória atendem aos requisitos formais do CEP.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou de Parecer Favorável a execução desse projeto de pesquisa, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1301797.pdf	05/04/2019 20:19:49		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	certidao_de_aprovacao.pdf	05/04/2019 20:14:52	MANAIRA DE MELO PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	04/04/2019 09:50:07	MANAIRA DE MELO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.docx	04/04/2019 09:49:23	MANAIRA DE MELO PEREIRA	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.294.611

Investigador	Projeto.docx	04/04/2019 09:49:23	MANAIRA DE MELO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/04/2019 08:58:32	MANAIRA DE MELO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	02/04/2019 16:36:33	MANAIRA DE MELO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 30 de Abril de 2019

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br